

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO - PROPEG**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MEd**

**HISTÓRIAS DE LEITURAS DOS PROFESSORES, DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MICHELLY FERREIRA DE MENDONÇA**

**RIO BRANCO - ACRE**

**2016**

MICHELLY FERREIRA DE MENDONÇA

**HISTÓRIAS DE LEITURAS DOS PROFESSORES, DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Acadêmico em Educação da  
Universidade Federal do Acre para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli.

RIO BRANCO - ACRE

2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

M539h Mendonça, Michelly Ferreira de, 1982-

Histórias de leituras dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, e suas práticas pedagógicas / Michelly Ferreira de Mendonça. – 2016.

135 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográficas.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli.

1. Práticas pedagógicas. 2. Prática docente. 3. Professores. I. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

MICHELLY FERREIRA DE MENDONÇA

**HISTÓRIAS DE LEITURAS, DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Folha de Avaliação

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Aline Andréia Nicolli (Orientador/Presidente)

---

Prof. Dr. Henrique Silvestre Soares (Membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Andrea Maria Favilla Lobo (Membro interno)

Parecer da Banca Examinadora

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a Deus, aos meus familiares e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha professora e orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli por me fornecer os subsídios necessários para o desenvolvimento deste trabalho, e por todo o seu apoio e paciência durante esse percurso acadêmico.

À Banca Examinadora por sua grande contribuição para a realização deste trabalho, nas pessoas do professor Dr. Henrique Silvestre, que me auxiliou com os seus conhecimentos e acervo sobre a temática aqui apresentada e a professora Dr.<sup>a</sup> Andrea Maria Favilla Lobo, por seu amplo conhecimento sobre o assunto.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, Marcilio Lima de Oliveira, por toda a dedicação dispensada para que eu obtivesse êxito na realização desta dissertação.

À minha mãe, Maria Ferreira de Oliveira, e meus irmãos, Michel Ferreira de Mendonça e Joel Ferreira Júnior, que sempre se prontificaram a me auxiliar quando necessário.

Aos ilustres Professores Doutores do Mestrado em Educação: Mark Clark Assen de Carvalho, Andréa Maria Lopes Dantas, Ednacelí Abreu Damasceno, Elizabeth Miranda de Lima e Lenilda Rego de Albuquerque Faria.

## RESUMO

A leitura é uma habilidade imprescindível para a aprendizagem nas diferentes disciplinas curriculares do sistema de educação. Promover o hábito de ler não é um papel exclusivo da escola, tendo em vista que o aluno ao iniciar seu processo de escolarização possui um repertório de conhecimentos inerente ao seu ambiente familiar e demais âmbitos sociais dos quais participa. Igualmente, o professor, como sujeito desse processo, também possui suas histórias de leitura, que determinam as suas práticas pedagógicas. Diante disso, é que a presente pesquisa teve como objetivo analisar qual a relação entre as histórias de leitura dos professores e as práticas desenvolvidas em salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, localizado no estado do Acre. Para tanto, tivemos como referencial teórico-metodológico a História da Leitura e do Livro, que encontra suporte teórico a partir de diferentes autores, dentre os quais se destacam: Silva (1991; 1999), Batista (1998), Hébrard (2011), Chartier (1999; 2010; 2011), Goulemot (2011), Bresson (2011), Manguel (1997). A metodologia de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas gravadas com questões subjetivas que resgataram as histórias de leitura e as práticas pedagógicas de nove professoras inseridas no contexto de um curso de formação ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade Presencial. A partir da presente pesquisa constatou-se que as histórias de leitura das professoras são diversificadas e que retratam suas experiências de vida, nas quais podem manter o contato com diferentes gêneros textuais. Ainda, há outras possibilidades de conhecimento da diversidade textual no próprio ambiente de trabalho docente, ampliando, desta maneira, o repertório de leituras do profissional docente.

**Palavras-chave:** Histórias de leitura; Prática docente.

## **ABSTRACT**

Reading is an essential skill for learning in different curriculum subjects of the education system. Promote the habit of reading is not an exclusive school paper, considering that the student to start their schooling process has a repertoire of knowledge inherent in their family environment and other social contexts in which it participates. Also, the teacher as the subject of this process also has its reading stories that determine their teaching practices. Given this, it is that this research was to analyze the relation between the read stories of teachers and the practices developed in the classroom in the early grades of elementary school in Rio Branco, located in the state of Acre. Therefore, we as a theoretical and methodological framework the History of Reading and the Book, which is theoretical support from different authors, among which are: Silva (1991; 1999), Baptist (1998), Hébrard (2011) Chartier (1999; 2010; 2011), Goulemot (2011), Bresson (2011), Manguel (1997). The data collection methodology consisted of semi-structured interviews recorded with subjective questions that rescued reading stories and teaching practices of nine teachers within the context of a training course offered by the Basic Education National Plan for Teacher Training (PARFOR) in Face mode. From this research it was found that the teachers reading stories are diverse and portraying their life experiences, in which they can maintain contact with different genres. Still, there are other textual knowledge diversity of possibilities in their own teaching work environment, increasing in this way the reading repertoire of teaching professional.

Keywords: Reading stories; teaching practice.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidades dos Cursos ofertados pelo PARFOR. ....	52
Quadro 2: Organização dos conteúdos escolares .....	64

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LEITURA EM SALA DE AULA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextualização histórica .....	18
1.1 Ensino de Leitura: uma breve retrospectiva histórica .....	18
1.2 Ensino da Leitura: contexto atual .....	41
1.3 O livro didático e sua importância na construção das histórias de leitura .....	46
1.4 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR .....	50
CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA DE PESQUISA .....	57
2.1 Trajetória metodológica: abordagem de pesquisa, escolha dos sujeitos e coleta de dados .....	57
2.2 Das condições de produção da leitura dos sujeitos de pesquisa .....	59
2.3 Das histórias de leitura dos docentes às práticas de leitura desenvolvidas nos anos iniciais .....	68
CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS .....	97
APÊNDICES .....	101

## INTRODUÇÃO

Falar sobre a leitura é discutir um assunto de grande relevância social. Isto porque esta habilidade cognitiva é imprescindível para que possamos agir no mundo. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]”, dizem as sábias palavras do educador Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler” (1921, p. 11). Ou seja, a leitura da palavra deve ser precedida de um conhecimento de mundo que permita interpretar não somente a linguagem verbal, como também a linguagem não-verbal, que eventualmente pode estar implícita em símbolos ou por meio de gestos, por exemplo. Por essa perspectiva, ela vai além da leitura do texto escrito, inclusive, amplia a compreensão do mundo e das distintas situações que acontecem.

Desta forma, admite-se que a leitura não é somente aquela atividade que a escola faz uso para a consecução de seus objetivos, pois vai além. Ela é um meio de apreender e significar o mundo no qual estamos inseridos. É interpretar, é compreender o que está ao nosso redor. A leitura amplia as possibilidades de atuação humana sobre a realidade.

No âmbito escolar, a leitura é indispensável para a aprendizagem nas diferentes disciplinas curriculares da educação básica. Todavia, promover o hábito de ler não é um papel exclusivo da escola, tendo em vista que o aluno ao iniciar seu processo de escolarização possui um repertório de conhecimentos inerente ao seu ambiente familiar e aos demais âmbitos sociais dos quais participa. Do mesmo modo que, o professor, como sujeito desse processo, também possui suas histórias de leitura, que determinam as suas práticas pedagógicas.

De um lado, as histórias de leitura do aluno facilitam o desenvolvimento de sua cognição, tendo em vista, que suas experiências referentes à leitura auxiliam no seu processo de aprendizagem. O aluno envolvido em um ambiente letrado antes de entrar na instituição escolar, possui mais proximidade com os diferentes materiais de leitura, e no seu processo de alfabetização obtém mais êxito. Isto porque, já tem familiaridade com a leitura e sabe discernir melhor qual a sua importância.

De outro lado, as histórias de leitura dos professores constituem um importante instrumento para o exercício da função pedagógica nos processos de

ensino e aprendizagem, haja vista que os conhecimentos adquiridos por meio da leitura, durante a sua formação escolar, são fundamentais para a realização da docência.

Tanto as histórias de leitura do aluno, quanto as histórias de leitura do professor são fundamentais, pois servirão de base para a construção dos sentidos durante a leitura. Para a produção de sentidos durante o ato de ler, o sujeito precisa de um capital cultural<sup>1</sup>, que facilitará esse processo de construção de significados, conforme mostra Herbrárd (2011, p. 37-38):

[...] O trabalho da leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido, no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apóiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração.

Considerando o entendimento de Herbrárd (2011) verifica-se que a capitalização cultural do leitor possui mais significação do que a própria decifração, pois suas aquisições culturais contribuem para o processo de produção de sentido, isto é, de construção de significados. Ou seja, os conhecimentos de mundo dos sujeitos leitores são fundamentais para a compreensão da leitura, pois são eles que auxiliam no processo de produção de sentidos durante a interação com o texto.

Diante disso, percebe-se que a leitura é uma importante ferramenta para a aquisição de novos saberes que serão necessários para o processo de formação integral do sujeito, pois o conhecimento produzido por meio da mesma se constituirá em um conhecimento de mundo que subsidiará a interpretação de diferentes leituras.

Por outro lado, no âmbito da legislação educacional, verificamos que a Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assevera em seu artigo 21, inciso I, que a educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, p. 8). Além do que, no artigo 22, orienta que essa etapa da educação escolar tem “por finalidades desenvolver o educando,

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, sociólogo francês, aponta o capital cultural como um bem simbólico constituído a partir do acesso aos diferentes bens materiais que veiculam a cultura, ou seja, livros, obras de artes, etc. (Ver. BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007).

assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 9)

Importante é saber, acerca da Legislação Educacional, que, também, no seu artigo 32, inciso I, assevera que o ensino fundamental tem como objetivo "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo".

Para que isso ocorra, o professor deverá promover práticas pedagógicas que permitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades inerentes aos respectivos saberes. O professor do ensino fundamental apresenta uma grande responsabilidade com o processo de desenvolvimento dos educandos.

Desta forma, depreendemos desse discurso que a leitura é um dos aspectos a serem desenvolvidos para promover a formação da cidadania, pois será fundamental para o desenvolvimento do educando garantindo o acesso ao conhecimento produzido socialmente.

A leitura é uma forma de inserção dos indivíduos às aquisições culturais, que consistem em permitir que o mesmo possa agir na sua realidade. Ela é a garantia de acesso aos bens culturais, pois sem a mesma a vida social será prejudicada, tendo em vista que o mundo social é regido por um universo léxico, semântico e fonológico, possibilitado pelo domínio da língua escrita e falada. Ou seja, o indivíduo que possui o pleno domínio da leitura possuirá mais facilidade de exercer o seu papel na sociedade.

Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.15) ressalvam o que foi estabelecido na LDB, a fim de implementar no sistema educacional brasileiro, os princípios apregoados pela legislação educacional, com o intuito de resguardar os estudantes dos seus direitos de acesso ao conhecimento que pode ser concretizado a partir da garantia do desenvolvimento das capacidades citadas no referido artigo:

[...] o ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: 'I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social' (art. 32).

Por essa lógica, aduz-se que o domínio da leitura é uma das habilidades fundamentais para a formação do sujeito leitor, por duas razões distintas, mas correlacionadas. A primeira diz respeito que, a partir do pleno domínio da leitura, mais possibilidades terá o sujeito de aprofundar os seus conhecimentos. Por seu turno, a leitura constitui-se a base do ensino.

Assim, sem o domínio das habilidades inerentes ao ato de ler o aprendizado pelo aluno será prejudicado, pois, precisa interpretar os sentidos dos textos, e, compreender as diferentes formas de discursos apresentadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCN's sobre este mesmo aspecto indicam que:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997a, p. 33).

Logo, o professor precisa estar preparado para exercer o papel de mediador, possibilitando envolver os alunos no alcance das habilidades e dos conhecimentos que permitirão a sua inserção no mundo social, garantido a participação social e o exercício da cidadania, tornando-se apto para desempenhar suas ações e intervir na sociedade.

A leitura é um aspecto essencial para o cumprimento do dever docente de possibilitar ao educando a participação ativa na sociedade. O professor através de sua história de leitura (s) terá subsídios que alicerçarão o seu papel de educador e mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a formação docente em nível superior é um aspecto de fundamental relevância para a constituição da história de leitura do professor, possibilitando que aprimore os seus conhecimentos teóricos sobre a sua área de

atuação. Proporcionando a aprendizagem de teorias educacionais, métodos e estratégias de ensino e atividades práticas de ensino que auxiliarão no seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa instituído pelo Governo Federal para ofertar formação inicial em nível superior aos professores que estão atuando em diferentes segmentos da educação básica sem a formação exigida por lei é fundamental, tendo em vista que abrange os (as) professores (as) que ainda não tiveram a oportunidade de acesso ao ensino superior.

A formação do professor é de suma relevância para a constituição de sua história de leitura, sendo indispensável para o desenvolvimento da sua profissão, que requer um conhecimento bastante diversificado, tanto no aspecto empírico, quanto científico.

Diante disso, é que a presente pesquisa tem como objetivo analisar qual a relação entre as histórias de leitura dos professores do curso de formação realizado através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as suas práticas desenvolvidas em salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas localizadas no estado do Acre.

Dessa maneira, procuraremos responder, prioritariamente, as seguintes questões:

(a) Quais são as condições de produção de leitura e as memórias de leituras dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

(b) Qual a relação entre as memórias de leitura dos docentes e suas práticas pedagógicas? e

(c) Quais as implicações das práticas pedagógicas desenvolvidas para a promoção da leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Nesse contexto, a realização desse estudo **justificou-se** pela possibilidade de evidenciar a identificação das condições de produção e as histórias de leituras dos professores que atuam nos anos iniciais, bem como o estabelecimento de possíveis relações entre elas e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos que os mesmos se caracterizam pela abordagem qualitativa, já que segundo Minayo (1994, 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Essa abordagem é utilizada quando os dados a serem analisados partem da subjetividade. Então, o investigador deverá construir um julgamento baseado em seu próprio universo de significados e referenciais teóricos que possam coadunar com o entendimento de seu objeto de estudo.

Por sua vez, cabe ainda mencionar que esta pesquisa tem como referencial teórico a História da Leitura, que permite a compreensão da leitura enquanto um fator histórico e cultural. Nesta senda, encontramos diferentes autores como Silva (1991; 1999), Batista (1998), Hébrard (2011), Chartier (1999; 2010; 2011), Goulemot (2011), Bresson (2011), Manguel (1997), entre outros.

Além disso, realizamos a pesquisa de campo junto a 09 (nove) professoras/estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que participam do programa de formação de professores da rede pública de educação do estado do Acre, na modalidade presencial, ofertado a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, localizado no campus da Universidade Federal do Acre – UFAC, no município de Rio Branco, a fim de investigar as suas memória de leituras e as respectivas práticas pedagógicas. Considerando-se, ainda, que a formação em nível superior é um aspecto relevante para que o sujeito exerça a sua atividade docente.

O procedimento de coleta de dados foi por meio de entrevistas semi estruturadas gravadas, com perguntas subjetivas, que foram realizadas com as professoras/estudantes do Curso de Pedagogia do PARFOR, visando conhecer as suas histórias de leituras e práticas pedagógicas, para assim, analisar a partir do



referencial teórico a relação entre as histórias de leitura com as suas respectivas práticas pedagógicas.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir do referencial teórico citado, visando alcançar os objetivos previamente delineados. Desta forma, apontamos as implicações das memórias das práticas de leitura em relação às práticas pedagógicas das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando, ainda, que essas professoras encontravam-se em processo de formação para o exercício da docência.

Acrescente-se também, que o programa de formação inicial - PARFOR - tem como finalidade promover a formação em nível superior aos professores da rede pública que não possuem graduação na área em que estão atuando, conforme preceitua Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394/96. O público alvo são professores das escolas estaduais e municipais que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental que ainda não possuem a referida formação.

As memórias de leitura e as práticas pedagógicas das professoras foram de grande relevância para a presente pesquisa, pois entendemos que elas constituíram um material de pesquisa que nos proporcionou investigar qual a implicação das histórias de leitura sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas respectivas professoras. Por esta razão, além da parte introdutória, esta dissertação apresenta os seguintes capítulos, nos quais são apresentadas as seguintes abordagens:

No capítulo I fazemos uma breve contextualização histórica do ensino da leitura nas sociedades antigas e tradicionais e, no contexto brasileiro. Este capítulo também menciona a importância do livro didático na construção da história de leitura dos sujeitos. Ainda, traz uma breve referência sobre a função do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no contexto das políticas de formação docente na atualidade.

No capítulo II apresentamos a metodologia, os dados e as análises. A presente seção discorre sobre a trajetória e a abordagem de pesquisa, escolha dos sujeitos e procedimentos de coleta de dados. Também mostramos as condições de produção dos sujeitos da pesquisa e as histórias de leitura dos docentes e suas práticas pedagógicas.

Por fim, no capítulo III são delineadas as considerações finais a respeito da pesquisa, fazendo-se uma explanação sobre os resultados e discussões apresentados no decorrer deste estudo.

## **CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LEITURA EM SALA DE AULA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextualização histórica**

### **1.1 Ensino de Leitura: uma breve retrospectiva histórica**

Traçar um retrospecto sobre a leitura é uma tarefa que requer o conhecimento sobre a História da Leitura em diferentes sociedades. A princípio, pode-se afirmar que o surgimento da leitura esteve associado à invenção da escrita conforme observamos nas palavras de Fischer (2006, p. 15):

Foi a utilização intencional, pelos sumérios, do aspecto fonográfico na pictografia que transformou a escrita incompleta em escrita completa. A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de se lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem.

Por sua vez, Costa (1995) mostra que o magistério como concebido atualmente, constituiu-se a partir do século XV, no interior de uma sociedade disciplinar erguida no conjunto das transformações que produziram a modernidade. Dentre os principais fatos históricos que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, podemos destacar a invenção da escrita, da moeda, da lei e da polis, destas a escrita foi preponderante.

A escrita possibilitou a articulação abstrata do pensamento, que passou a não se basear apenas na memória pessoal. Modificou-se "a própria estrutura do pensamento, propiciando o distanciamento do vivido, o confronto e a retomada posterior das idéias, a exigência de maior clareza e rigor, estimulando o espírito crítico" (COSTA, 1995, p. 64). Assim, percebe-se que para ler é necessário apreender o que está escrito, registrado, sejam letras ou apenas imagens. O professor é extremamente relevante nesse aspecto, porque é ele quem se constituiu no principal mediador do aluno no processo de aprendizagem do sistema escrito.

Uma visão que permite compreender como se processa a construção do conhecimento da escrita e da leitura parte do pressuposto de Bresson (2011, p. 25), o qual explica que:

A escrita constitui uma codificação da linguagem oral, única forma da língua que é 'natural', no sentido de que sua utilização na produção do discurso não requer nenhum procedimento de instrução ou educação. A aquisição de uma determinada língua implica, evidentemente, um processo de aquisição e um contato com a palavra de outro no curso dos primeiros meses de vida, mas esta forma de prática não precisa ser explicitamente organizada e socialmente dirigida. O mesmo não ocorre em relação à escrita e à leitura, que não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir.

Percebe-se, a partir das considerações do autor em destaque, que a leitura e a escrita não são aquisições espontâneas, pois são adquiridas a partir de práticas sociais instituídas. Tais práticas correspondem ao ensino da leitura e escrita pela instituição escolar. Pois, apesar das experiências de leitura vivenciadas no interior da família contribuírem para essa aprendizagem, somente a partir do ensino mais específico, com métodos e técnicas adequadas, é que de fato ocorre a aprendizagem das habilidades que facilitam o seu usufruto. A escola cumpre um papel relevante nesse aspecto, que é o de proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e atribuição de sentidos ao objeto lido.

Todavia, para ampliar a visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem trabalhados no interior da escola, cabe iniciar uma perspectiva da construção na leitura nas sociedades antigas e tradicionais. Nesse sentido, o livro se inscreve como um fator preponderante para o desenvolvimento das práticas de leitura durante o decorrer da História.

Para que ocorra a evolução concernente às práticas de leitura, um evento foi de grande relevância, que se trata da invenção da imprensa, que possibilitou a produção de livros em uma escala maior no contexto do século XV, e que, de certa forma, contribuiu na época em destaque, para que a leitura fosse algo acessível, para uma parcela da população letrada.

Chartier (1999, p. 7) aponta a importância da invenção da imprensa por Gutenberg quando ressalta que:

[...] Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. O custo do livro diminuiu, através da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, muito modesta aliás, entre mil e mil e quinhentos exemplares. Analogamente, o tempo de reprodução do texto é reduzido graças ao trabalho da oficina tipográfica.

A invenção da imprensa implicou a produção de livros em grande escala, que possibilitava a inserção de grupos sociais mais abastados às práticas de leitura. Manguel (1997) mostra que o primeiro livro produzido pelo invento de Gutenberg foi uma Bíblia com 42 linhas por página.

A partir de Chartier (2011) é possível compreender que havia uma divisão desigual ao acesso aos materiais de leitura. Os livros considerados eruditos eram privilégio apenas de uma classe social mais abastada. A população mais pobre não tinha acesso a esses materiais por não dispor de condições financeiras para adquiri-los. Entretanto, pode-se concluir que a circulação destes materiais era bastante frequente:

Nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os materiais tipográficos (compreendidos aí o livro) parecem ter sido largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria um divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas dos camponeses (CHARTIER, 2011, p. 79).

Além disso, para Chartier (2011) um dado relevante sobre a utilização de materiais tipográficos é de que, desde o período em destaque, circulavam para que os cidadãos realizassem suas leituras. Assim, o livro é um elemento fundamental para que as pessoas desenvolvam a habilidade da leitura. Acrescido a isso, existe o ensino da leitura que fornece ao leitor a habilidade necessária para realizá-la.

Quanto às pessoas capazes de ler e escrever na sociedade antiga, Chartier (2011, p. 80) indica a existência de pesquisas relativas à alfabetização, que consideravam apenas a contagem de assinaturas da população do contexto especificado:

[...] Ao contar as assinaturas na atas de casamento, os estudos clássicos da alfabetização pensaram ter respondido à questão, identificando a

porcentagem da população alfabetizada, apta a ler e escrever, com aquela dos grupos que sabiam assinar. Uma tal equivalência, globalmente verdadeira para o século XIX, merece revisão para o Antigo Regime, em que o número de leitores potenciais é, sem dúvida, mais elevado, talvez muito mais elevado, do que permite supor a contagem das assinaturas. A hipótese foi construída para a Inglaterra do século XVI a partir de uma análise minuciosa de diários autobiográficos que, é verdade, aumentam o peso dos puritanos, mas emanam de todos os meios sociais, aí incluídos os dos pequenos proprietários ou dos diaristas. [...]

Demonstra ainda, que a simples contagem das assinaturas dos cidadãos, do período histórico em destaque, não podia mensurar a quantidade de pessoas que realmente sabiam ler, pois existiam fatores que extrapolavam o número de leitores da referida época.

Além disso, Chartier (2011, p. 80) assinala como eram os processos de ensino e aprendizagem da leitura nessa época e, também explicita a razão pela qual não é possível quantificar o número de leitores das sociedades tradicionais:

[...] Duas constatações ao lê-los: de um lado, a aquisição do domínio da leitura era feita antes dos sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, era apenas no oitavo ano, geralmente na *grammar school*, que se aprimorava o aprendizado da escrita. Ora, é justamente entre os sete e oito anos que os garotos dos meios mais pobres começam a trabalhar, para trazer um ganho complementar ou um braço a mais. Aos setes anos, a criança entra em um mundo adulto que pode exigir dela os primeiros exercícios militares, um trabalho de manufatura (como nos *workhouses*), uma participação na economia familiar. Daí resulta que a população de leitores potenciais deva ser maior que a dos assinantes, sobretudo nos meios populares, pois os textos confirmam que a assinatura pertence ao aprendizado da escrita, iniciada somente numa idade em que um grande número de leitores já começaram a trabalhar. Portanto, se todos os homens que sabem assinar podem, sem dúvida, ler, pelo contrário, nem todos os que sabem ler podem assinar. Portanto, não é possível restringir a capacidade de leitura das sociedades tradicionais apenas às porcentagens de alfabetização, classicamente calculadas.

Ainda que se argumente que não exista a possibilidade de verificar a quantidade de leitores apenas pelos registros escritos, fica evidente certa preocupação do citado autor com o número de pessoas letradas no referido contexto histórico. Constata-se que o aprendizado da leitura ocorria antes da escrita. Isto porque, a leitura servia para a inclusão das crianças no mundo do trabalho, por isso seu ensino iniciava-se desde a tenra idade. Dessa forma, existiam muitas pessoas das camadas populares que utilizavam a leitura no seu cotidiano, mas não sabiam escrever. Então, o número de leitores possivelmente era maior do que o de assinantes.

Tanto é que, Chartier (2011, p. 82), acrescenta que quanto aos números de leitores que dominavam a escrita incluíam-se as mulheres, pois recebiam uma educação diferente em relação à oferecida aos homens:

[...] Com efeito, existe em todas as sociedades do Antigo Regime, e ainda no século XIX, uma alfabetização feminina reduzida apenas à leitura, de acordo com uma representação comum, que não é unicamente popular, do que deve ser a educação das moças. [...]

[...] entre os trabalhadores ingleses do século XVII que enviavam seus filhos para as *grammar schools*, onde aprendiam a escrever, enquanto suas filhas deviam concentrar-se em saber ler, costurar ou fiar. [...]

Isto mostra que as mulheres tinham uma educação voltada apenas para atividades domésticas e a leitura. Assim, é que em relação ao número de leitores das sociedades do Antigo Regime e no século XIX, apontadas por Chartier (2011), as mulheres estavam abrangidas.

Outro aspecto que merece destaque se refere à forma como a leitura era realizada em diferentes contextos sociais e históricos. A partir de Chartier (2011, p. 82) percebemos que a leitura oralizada passou a ser realizada de forma silenciosa:

Uma primeira diferença, a mais exteriormente visível, reside na modalidade física do próprio ato léxico, que distingue uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página, e uma outra, que necessita da oralização, em voz alta ou baixa. Tal contraste pode ser tratado diacronicamente, sinalizando e datando as sucessivas conquistas da leitura visual em silêncio. Três períodos seriam decisivos aqui: o dos séculos IX-XI, que viram os *scriptoria* monásticos abandonarem os antigos hábitos de leitura e da cópia oralizada: o do século XIII, com a difusão da leitura em silêncio no mundo universitário; e enfim, o da metade do século XIV, quando a nova maneira de ler alcança, tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil.

É perceptível que a leitura de forma silenciosa foi um avanço, pois facilitou a relação do leitor durante o ato léxico, porque apresenta uma maior agilidade por apenas utilizar os olhos e, permite uma maior individualidade no momento em que o leitor está realizando sua leitura.

As modalidades de leituras apresentadas, também podem indicar as diferenças socioculturais existentes nessas sociedades. Porque a leitura de forma oralizada era utilizada, por vezes, pelos segmentos pobres da população, enquanto

que a leitura silenciosa era realizada pelas pessoas de classes mais abastadas (CHARTIER, 2011).

Manguel (1997, p. 59) apresenta uma breve descrição de como a leitura silenciosa que é utilizada hoje pode ser comparada com a leitura feita durante o século V, por exemplo, no qual existe uma figura de Santo Ambrósio, um leitor silencioso:

Olhos prescrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descreveria um leitor de hoje, sentado com um livro num café em frente à Igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as *Confissões* de Santo Agostinho. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum.

Ou seja, a relação do leitor com o objeto lido se constitui em fator que permite entender o processo de constituição da leitura em cada período histórico, pois os estilos de leitura variaram conforme os materiais de leitura de cada época. A exemplo disso, Chartier (2011, p. 85/86) mostra que na

[...] Alemanha na segunda metade do século XVII e da Nova Inglaterra na primeira metade do século XIX, constata a passagem de uma leitura dita intensiva ou 'traditional literacy' a uma outra, dita extensiva. Um antigo estilo de leitura, característico das sociedades européias até a metade do século XVIII, teria as seguintes propriedades. Inicialmente, o leitor é aí confrontado com um número reduzido de livros (a Bíblia, as obras de piedade, o almanaque), que perpetuam os mesmos textos ou as mesmas formas, que fornecem às gerações sucessivas referências idênticas. Por outro lado, a leitura pessoal encontra-se situada em uma rede de práticas culturais apoiada sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros. [...]

Nesse sentido, a leitura da Bíblia, de acordo com o autor, se apresenta como um dos primeiros materiais escritos para a leitura. A leitura da Bíblia foi importante porque era um material bastante utilizado entre os cidadãos alemães, inclusive, na América puritana, pois havia a circulação dos referidos materiais entre as famílias da época em destaque:

Na Alemanha reformada, assim como na América puritana, a Bíblia constitui evidentemente, o alimento primeiro dessa prática plural do escrito. Enfim, nesse estilo antigo, a leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano, porque ensina o essencial. Essa leitura intensa produz a eficácia do livro,



cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e contar. Uma relação atenta e deferente liga o leitor àquilo que lê incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu (CHARTIER, 2011, p. 86).

Além do mais, o estilo de leitura sacra propiciada pela Bíblia e demais textos litúrgicos foram substituídos, por um novo estilo de leitura que surgiu entre os anos de 1750 e 1850, desde a Alemanha até a Nova Inglaterra. Agora, a leitura passou a ser laicizada. Esse tipo de leitura difere porque eram lidos textos variados, na intimidade, de modo silencioso e individual. Principalmente, porque a leitura não está mais diretamente relacionada com atividades religiosas (CHARTIER, 2011).

Importante é considerar as palavras de Manguel (1997, p. 85) sobre o aprendizado da leitura:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

A partir da concepção deste autor, é possível considerar a importância da aprendizagem da leitura à sociedade. A partir deste aprendizado, o leitor terá a capacidade cognitiva para adquirir os conhecimentos proporcionados por meio da leitura. A leitura é a base do desenvolvimento pessoal do indivíduo, para tanto este deve reconhecer a importância da leitura do mundo e da palavra.

Todos os aspectos citados são plenamente relevantes para a compreensão da leitura enquanto um processo histórico e social. Além disso, permite o entendimento de como a leitura se constituiu nas sociedades antigas e tradicionais. Com esse retrospecto histórico, percebe-se que a leitura sofreu uma evolução em diversos aspectos, que foi decorrente de sua trajetória histórica. Desse modo, é necessário compreender o contexto brasileiro a respeito da leitura e seu ensino.

Saviani (2009) assinala que desde o período jesuítico até a implantação das aulas régias decorrentes das reformas pombalinas e a vinda da família de D. João VI, em 1808, não se manifestava de forma clara a preocupação em relação à formação de professores no Brasil. Foi com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que essa preocupação de fato foi expressa.

Essa Lei determinava que a formação de professores deveria ser realizada a partir do método mútuo<sup>2</sup>, sendo que os professores deveriam ser treinados por esse método, sob suas próprias expensas, nas capitais das províncias. Percebida a exigência de um preparo didático, contudo, não havia referência a respeito da preparação pedagógica (SAVIANI, 2009).

Por conseguinte, Mortatti (2006) descreve que até o final do Império brasileiro, o ensino funcionava sem a devida organização e as escolas existentes eram salas adaptadas, multisseriadas e que funcionavam em prédios sem as condições adequadas para esse fim. O ensino, nesta época, era desenvolvido pela realização das chamadas *aulas régias*. O professor e os alunos eram os principais responsáveis para que a atividade escolar ocorresse de modo satisfatório, em vista da difícil situação. Para o ensino da leitura havia as chamadas *cartas de ABC*, a leitura e a cópia de documentos manuscritos. Os métodos de ensino para ensinar a leitura eram de marcha sintética (da *parte* para o *todo*): da soletração; fônico; e da silabação.

A propósito, Fernández e Kanashiro (2011) apontam que a leitura no Brasil começou a delinear a formação de leitores por volta da metade do século XIX, posto que nessa época, o Rio de Janeiro era a sede da monarquia e contava com alguns materiais tipográficos, livrarias e bibliotecas. Pois, durante um longo tempo, a ausência de materiais didáticos produzidos no país foi a justificativa da importação de livros de Portugal.

O cenário passou a mudar com a instalação da imprensa e a implantação de escolas, destinadas a uma classe social privilegiada. Por volta dos anos de 1870, houve a obrigatoriedade do ensino para as crianças. A educação formal ficou no encargo das mulheres, as quais deveriam ser devidamente formadas para o magistério.

No ano de 1876, foi disseminado o método *João de Deus*, que estava inserido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura* (escrita em Portugal pelo Poeta João de Deus), cuja forma de ensinar partia da palavra, para depois dividi-la em sílabas, e

---

<sup>2</sup> De acordo com Becalli e Schwartz (2015), o método mútuo, conhecido como método lancastriano, foi concebido por Joseph Lancaster, na Inglaterra, no início do século XIX. Esse método consiste no ensino monitorial, em que os alunos mais aptos auxiliam o trabalho do professor com os demais alunos.

assim, analisar o seu valor fonético. Esse método servia como uma forma de minimizar o grande número de analfabetos na época, sendo que as pessoas analfabetas eram impedidas de votar por causa da Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882 (BECALLI; SCHWARTZ, 2015).

De acordo com Mortatti (2006), a partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que serviu de modelo para outros estados brasileiros, houve a reorganização da Escola Normal de São Paulo, a criação da Escola-Modelo Anexa, em 1886 e um Jardim de Infância. Tal reforma motivou, do ponto de vista didático, mudanças referentes à forma de ensinar a leitura, passando para o método analítico, com a influência da pedagogia norte-americana (que se baseia no ensino pelo *todo* para depois passar às partes constitutivas), que servia como base do ensino na citada escola, que era onde os normalistas desenvolviam atividades práticas e de onde os professores dos grupos escolares, criados em 1893, deveriam buscar o seu modelo de ensino.

Nesse período, esse método de ensino foi relevante para o ensino da leitura no Brasil:

A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros por meio de 'missões de professores' paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública e a produção de instruções normativas, de cartilhas e artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da 'autonomia didática' proposta na 'Reforma Sampaio Dória' (Lei 1750, de 1920) (MORTATTI, 2006, p. 6-7).

Saviani (2009) salienta que as Escolas Normais, incumbidas da formação docente, preconizavam uma formação específica, preocupada com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, sem considerar o preparo didático-pedagógico.

Não obstante, Saviani (2009) assevera que as Escolas Normais foram reformadas e passaram a ser denominadas de Institutos de Educação, a partir de 1932. As principais iniciativas foram implantadas, por Anísio Teixeira e dirigidas por

Lourenço Filho, no Distrito Federal, no ano de 1932, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933, todos imbuídos pelo ideário da Escola Nova. Visando melhorar a formação de professores, esses institutos não eram apenas espaços de ensino, mas também de pesquisa. Assim é que, o seu currículo de formação apresentava as disciplinas seguintes:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionava como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

Diante disso, verifica-se a existência de disciplinas que estão voltadas para o ensino da leitura. Notadamente, esse currículo é bastante abrangente, pois os futuros professores não apenas estudavam disciplinas teóricas, mas vivenciaram a experimentação e a prática de ensino. Inclusive, consta no mesmo, espaços que favoreciam o desenvolvimento dos professores em relação à leitura a partir de diferentes linguagens, como a biblioteca central, as bibliotecas escolares, a filmoteca, os museus escolares e a radiodifusão.

Outro fator a ser considerado, no contexto educacional brasileiro, diz respeito ao uso do livro didático, o qual se constituiu como um recurso didático fundamental para o ensino nas instituições escolares e que se tornou uma ferramenta para a leitura, pois:

[...] Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo "empírico", isto é, sem consciência plena desse fato, no "grande pedagogo" de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões (SAVIANI, 2009, p. 151-152).

Por essa perspectiva, o livro didático se apresenta como um material de leitura bastante difundido no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, a sua praticidade na organização dos conteúdos. Por sua vez, os métodos de ensino em cada época interferiam no conteúdo apresentado pelo livro didático, constituindo-se, também, em importante ferramenta para a formação dos pedagogos:

[...] na medida em que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara. Quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização. Quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos. E quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada.

Assim, analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas (SAVIANI, 2009, p. 152).

Indo um pouco além, Fernández e Kanashiro (2011) consideram o livro didático elemento preponderante para a história da leitura no Brasil, pois muitas vezes era o principal responsável pela formação do leitor que deixava a leitura de livros literários a desejar, fator que prejudicava a formação dos estudantes.

Acrescenta-se a isso, o grande número de analfabetos, que até o final do século XIX chegava aos 70% e o custo do livro que era muito elevado, por ser importado ou produzido em pequena escala. Por esse motivo, o livro didático se constituiu um *primo-pobre da literatura*, por ser descartável. Ao mesmo tempo era o *primo-rico* das editoras, tendo em vista a quantidade impressa e vendida.

Assim, o livro didático adquire um papel preponderante na história da leitura no Brasil. Pois, na maioria dos casos ele é “o principal responsável pela formação de leitores” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011, p. 137). Inclusive, o espaço para a leitura literária foi deixado em segundo plano, ocasionando prejuízos na formação dos alunos no país, no período em destaque (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011).

Becalli e Schwartz (2015) mostram que na Era Vargas houve uma expansão da demanda do acesso à escola. Existindo nessa época uma distinção no que se referia ao ensino da elite burguesa e das camadas populares. A elite era formada para os cargos de dirigentes e as camadas populares eram ensinadas a ler, escrever e calcular, para servirem de mão-de-obra barata para o trabalho operário subalterno.

Com o intuito de romper com o modelo de educação vigente nessa época, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932. Este documento foi construído por vários intelectuais, dentre eles Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Os princípios difundidos "propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento da figura do professor no centro do processo educativo, como preconizava os tradicionais métodos de ensino" [...] (BECALLI; SCHWARTZ, 2015, p. 22).

No contexto da ditadura militar é de considerável relevância o trabalho de Paulo Freire, com a alfabetização de adultos, cujos ideais ainda estão em voga no âmbito educacional na formação de docentes. O referido intelectual apontava para uma educação crítica e transformadora da sociedade, tornando os indivíduos conscientes da sua realidade, uma educação que se diga política e social.

Assim, a metodologia de ensino da leitura e escrita desenvolvida nos Círculos de Cultura, como eram denominados os espaços de aprendizagem da leitura, era subsidiada por um método de ensino que considerava o contexto sócio-cultural dos alfabetizandos. A proposta de Paulo Freire, conforme Barreto (1998, p. 90), "via educador e educandos como pessoas possuidoras de conhecimentos e capazes de aprender mais e melhor numa relação dialógica".

Por outro lado, a metodologia para a alfabetização, aquisição da leitura e escrita, desenvolvida por Freire, por volta de 1960, se diferia do modelo tradicional em que o professor era o detentor de saberes e os alunos apenas receptores. O seu método progressista apostava no diálogo do educador com os educandos, partindo da realidade destes, utilizando-se as "fichas de cultura", que apresentavam palavras que faziam parte do contexto social dos educandos.

Os sujeitos que participavam eram jovens e adultos analfabetos oriundos das classes populares. Considerando-se que os mesmos possuíam saberes que se relacionavam com as suas vivências, na família ou no trabalho. Assim é que, Paulo

Freire indicava a necessidade de partir do conhecimento de mundo dos indivíduos para que os mesmos aprendessem a ler e escrever.

A leitura nesta perspectiva era compreendida como "leitura de mundo", pois para ler os sujeitos precisam conhecer a sua cultura, tendo em vista que todo ser humano possui cultura. Nessa concepção existem culturas diferentes e não culturas melhores ou piores. Ou seja, a cultura da classe dominante não era melhor do que a da classe trabalhadora. Neste sentido, a leitura e a escrita são bens sociais.

A concepção norteadora das práticas desenvolvidas nesse contexto respaldam-se no próprio discurso de seu precursor, vejamos:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelaram a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1998, p. 30)

Essa concepção de alfabetização considera o aluno, não como um ser destituído de conhecimento, como anteriormente era estipulado pela educação tradicional, considerada como educação bancária. Os educandos passam a ser considerados como sujeitos, juntamente com os professores, dos processos de ensino e aprendizagem. Essa forma de educação trouxe como benefício para a área educacional subsídios que auxiliaram na concepção atual de educação, voltada para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos.

Com a promulgação da Constituição de 1988 houve um processo de democratização da escola, surgindo medidas para a erradicação do analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até o ano de 1998. Surgiram, então, programas e projetos governamentais e não governamentais de estímulo à leitura. As teorias de bases construtivistas, de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, entre os anos de 1974 e 1976, também passaram a fazer parte do cenário educacional, com a finalidade de melhorar a concepção de alfabetização. Essa concepção se baseou em estudos experimentais, com a finalidade de descobrir o processo de desenvolvimento intelectual. Na referida época, observa-se ainda, que o construtivismo não foi a única abordagem teórica que era contrária à escola tradicional, vislumbra-se também a concepção histórico-cultural, baseadas nos postulados de Vigotski, que considera as

dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem (BECALLI; SCHWARTZ, 2015).

No ano de 1990 ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, "convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BRASIL, 1993, p. 4)". A respectiva conferência foi um marco, pois motivou a implantação de reformas educacionais em nove países com "baixa produtividade do sistema educacional", dentre eles o Brasil. Isso refletiu diretamente na elaboração de leis e outros documentos que serviam como definidores de políticas públicas para a educação. Além disso, "as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial" (KRAWCZYK, 2000, p. 3). Nesse período no Brasil foi instituído a "Década da Educação", articulada, principalmente pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que apresentava várias metas para serem alcançadas até o ano de 2003.

Krawczyk (2000, p. 4) aponta que a reforma educacional dos anos 90, trouxe como conquista "um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições". Todavia, a autora aponta que "isso apresenta, no limiar do século XXI, um cenário educativo que, sob o fetiche da modernidade e da democratização, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossas sociedades (KRAWCZYK, 2000, p. 4)."

No contexto em destaque, o Brasil foi apontado como um país com déficit em relação à alfabetização. Diante disso, a leitura e a escrita passaram a ser objeto de avaliações e constam como meta para os governos, haja vista, a imposição dos organismos internacionais em relação à melhoria do rendimento educacional em relação aos aspectos mencionados.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, que no seu bojo, traça as normas para a organização da educação nacional. Esta lei assevera que



**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 12).

Como destaca o inciso I, do referido artigo, o ensino fundamental tem como objetivo "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Dessa forma, entende-se que a leitura é um aspecto fundamental para a formação cidadã, pois auxilia no desenvolvimento do educando durante o seu processo escolar e sua atuação na sociedade. O pleno domínio da língua materna possibilita a participação social, permite a comunicação, o acesso à informação, apresentar e defender o ponto de vista, isto é, possibilita a construção de conhecimentos. Desta forma, o acesso aos saberes linguísticos garante o exercício da cidadania (BRASIL, 1997b).

Para consolidar os princípios estabelecidos, no ano de 1997, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais que servem como referência para a elaboração de diretrizes curriculares nos estados e nos municípios. Os PCN's: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a) expressam que o ensino ministrado nos anos iniciais do ensino fundamental são necessários para a formação da cidadania conforme observamos:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997a, p. 28).

O documento norteador das práticas curriculares dispõe sobre a relevância do domínio de diferentes habilidades, entre as quais a língua falada e escrita. Elas são pré-requisitos para que os sujeitos possam intervir na sociedade. Infere-se que a leitura em seus vários aspectos facilita o aprendizado das demais disciplinas e, sobretudo, garante a participação na sociedade.

Os PCN's (1997a) discorrem que houve um declínio na taxa de analfabetismo nas últimas quatro décadas anteriores ao documento, passando de 39,5% para 20,1% nas quatro décadas, contudo os dados de uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), demonstram que o ensino da leitura, ainda não apresenta resultado satisfatório:

[...] resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática (BRASIL, 1997a, p 23).

Apesar do decréscimo na taxa de analfabetismo demonstrado pelos dados, a leitura que está sendo ensinada na escola ainda não atingiu o patamar desejado. Pois, o aluno não deve apenas decodificar o que está escrito, ele precisa ter um universo linguístico mais amplo, que o proporcione interpretar, compreender, os diferentes tipos de textos que circulam. Nesse sentido, a escola como instituição promotora da aprendizagem tem a função de auxiliar o aluno em relação a esse aspecto.

Silva (1998) salienta a importância da alfabetização nesse contexto, bem como menciona que esse aspecto já havia sido advertido há tempos atrás, inclusive por Paulo Freire. A leitura é a base do ensino, e o aluno não alfabetizado apresenta dificuldades na apreensão dos sentidos que encontram-se no que está lendo. A leitura é uma condição essencial para o acesso aos bens culturais, conforme explicitado por seu discurso:

Não resta dúvida que o analfabetismo é uma sólida barreira para o desenvolvimento da leitura no contexto brasileiro. Todos devem conhecer o vendaval de cifras estatísticas, que quase sempre confunde e não deixa ver os contornos dessa vergonha nacional. Entretanto, é nesta contradição que emerge a importância da alfabetização como condição necessária à formação do leitor crítico (Paulo Freire a vislumbrou muito bem nos idos de

1964); sem a possibilidade de compreender o material impresso, é impossível ao indivíduo situar-se dentro dos horizontes veiculados da escrita. Ao analfabeto, em outras palavras, fica vedada a possibilidade de fruição dos bens culturais que compõem o patrimônio literário da sociedade (SILVA, 1998, p. 37).

Assim, podem-se aplicar os fundamentos que norteiam o documento anteriormente citado, pois visa orientar o trabalho docente de forma que possa garantir a interação entre o professor e o aluno durante o processo de aprendizagem. Essa interação é capaz de promover a aprendizagem, pois o professor é uma espécie de mediador entre o conhecimento e o aluno, facilitando o seu desenvolvimento cognitivo:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é "acabado", o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é "complexo" de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também "provisório", uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997a, p. 33).

Os PCN's (1997a) apontam, a partir desses pressupostos, a importância da construção interativa dos conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem. Pois os conhecimentos não são verdades absolutas, prontas e acabadas. Logo, os sujeitos envolvidos nesse processo são essenciais para que haja a aprendizagem, pois são eles que irão fazer a reconstrução dos saberes citados no referido documento.

Outro aspecto relevante, diz respeito à utilização dos espaços externos existentes na escola. O documento cita que o professor pode utilizar esses espaços

para realizar várias atividades, dentre elas, a leitura. Porém, demonstra que várias escolas não dispõem de espaço para atividades que envolvem as ciências, artes e esportes, que são essenciais para a formação do aluno:

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc (BRASIL, 1997a, p. 67).

No ensino fundamental, as crianças são ensinadas acerca dos diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano, dos quais nem todos têm acesso, como textos jornalísticos, literários, científicos, entre outros. Outro item que é utilizado para a leitura é o livro que é um recurso essencial para o aprendizado da leitura. Nas escolas do ensino fundamental um recurso que é disponibilizado para os professores, na maioria das vezes, é o livro didático.

Os livros didáticos são utilizados no ensino nas diferentes disciplinas. Eles funcionam como suporte para o trabalho do professor, que muitas vezes se vê diante de vários conteúdos que precisam ser ensinados aos alunos. Mediante isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a) mencionam a importância dos mesmos:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1997a, p. 67).

O livro didático que geralmente é um material utilizado para as atividades que envolvem a leitura, segundo os PCN's, não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor, pois este pode fazer uso de diferentes materiais que fazem parte do cotidiano:

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 1997a, p. 67).

Já os PCN's de Língua Portuguesa (1997b) tratam o ensino da leitura e da escrita de forma mais abrangente, pois apresenta os objetivos do ensino fundamental e aborda sobre as situações de aprendizagens a serem realizadas no processo de ensino e aprendizagem. O citado documento refere-se sobre a utilização de diferentes linguagens:

utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997b, s. n.).

Dessa forma, o ensino da leitura não está limitado ao ensino apenas da linguagem verbal, pois existem várias formas de linguagens que necessitam de apreensão por parte do indivíduo. São linguagens corporais, plásticas, audiovisuais, que necessitam da interpretação e compreensão.

O documento em análise contextualiza o ensino da língua portuguesa destacando o fracasso escolar atinente ao ensino da leitura e da escrita:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997b, p. 20).

Isso evidencia que as políticas públicas empreendidas durante esse período não foram suficientes para promover nas instituições escolares o ensino que atenda às necessidades básicas dos estudantes concernentes ao domínio da leitura. Nesse sentido, o referido documento expressa que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à

escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997b, p. 22).

Os sujeitos da pesquisa, assim como os demais professores que atuam nesse mesmo contexto, vivenciam no seu cotidiano a diversidade de gêneros textuais, a partir das quais desenvolvem atividades relacionadas à leitura. Esses saberes lingüísticos se constituem em um aspecto de oportuna relevância, pois assim como os professores, os alunos também lidam com eles diariamente através das atividades curriculares. A escola tem um papel relevante na veiculação dos gêneros textuais, conforme assevera os PCN's:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (BRASIL, 1997b, p. 27).

Desse modo, o texto é importante não apenas como um recurso metodológico para o aprendizado da língua portuguesa, mas nas diferentes disciplinas, pois todas as áreas do conhecimento possuem textos que são utilizados em diferentes situações envolvendo a leitura e a escrita, para que haja a aprendizagem dos conteúdos.

Ante o exposto, destaca-se que, o professor possui o mister de ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura nas diferentes disciplinas. Pois não é atribuição somente da área de Língua Portuguesa o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Para tanto, deverá realizar práticas pedagógicas que possam desenvolver o aprendizado do aluno. Tendo em vista, que

nas demais disciplinas os alunos precisam ler, analisar, interpretar, etc, para poder alcançar os saberes produzidos socialmente.

É importante considerar que nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Eles devem ser submetidos a situações que envolvam o desenvolvimento de habilidades cognitivas que proporcionem a sua alfabetização. Sobre o processo de alfabetização no ensino fundamental, BRASIL (1997b, p. 56) enfatiza que: “Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.”.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise - tanto quantitativa como qualitativa - da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, que permitem a reflexão sobre o uso da língua, em que, basicamente, o aluno precisa “ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever” (BRASIL, 1997b, p. 56).

No tocante às atividades de leitura desenvolvidas nessa etapa da educação básica com os alfabetizandos, o referido documento cita que nessas atividades o aluno deve:

analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder ler de duas formas:

- pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica (BRASIL, 1997b, p. 56).

Mediante as entrevistas com as professoras verificou-se que desenvolvem diversas atividades voltadas para a aprendizagem da leitura. Essas situações são ativadoras dos conhecimentos linguísticos durante o processo de ensino-aprendizagem. No tocante a isso, os PCN's de Língua Portuguesa (1997b) apontam que o trabalho com a leitura deve ser diário e pode ser realizado de diversas formas no contexto escolar no ensino fundamental: leitura silenciosa (individual); em voz alta; ou pela escuta de alguém que lê. Ou seja, existem vários procedimentos e técnicas que o professor pode fazer uso no ensino da língua, dentre os quais cita

ainda: a leitura colaborativa, na qual o professor lê um texto e questiona os alunos sobre 'pistas linguísticas' que atribuam sentidos ao que está sendo lido; os projetos de leitura são situações que proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem da leitura pelo aluno, porque contextualizam a linguagem escrita, leitura e produção de textos; as atividades sequenciadas; atividades permanentes de leitura; a leitura pelo professor; e a prática de produção de textos.

As aludidas práticas são indispensáveis durante os processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, pois fazendo uso das mesmas o professor poderá alcançar os seus objetivos educacionais relativos ao desenvolvimento da leitura e da escrita nos seus alunos. Isto porque, o professor das séries iniciais possui um maior compromisso com o desenvolvimento da alfabetização dos alunos, por ser nessa etapa que a criança aprende a ler e escrever. Portanto, o trabalho com esses recursos linguísticos deve ser contínuo, levando os discentes ao domínio da língua materna e a autonomia oriunda da aprendizagem linguística.

Ao analisar o contexto histórico da leitura no Brasil, duas questões emergiram. Uma é que a leitura realizada nas séries iniciais no contexto escolar em diferentes épocas culminou em diferentes resultados para a aprendizagem dos alunos. A outra é a que aponta para o fato de que a leitura, quando utilizada para propagar a ideologia dominante, de cada época, viabiliza a instauração de processos educacionais frágeis.

Assim, apesar da utilização de diferentes métodos de ensino, os resultados relativos ao rendimento da alfabetização dos alunos não foi satisfatório. Isto ocorre, porque a leitura é vivenciada de forma diferente por cada indivíduo ou grupos sociais. A leitura que é realizada na escola não consegue ainda ser suficiente para que os alunos atinjam os patamares necessários para que possam interpretar e compreender os sentidos do texto.

Os baixos índices em relação à leitura pelo alunado se refere à forma como está organizada a própria estrutura social, pois nem todos têm o devido acesso aos diferentes tipos de textos, pois existem gêneros textuais que não fazem parte do cotidiano de pessoas das camadas populares, e são consumidos por pessoas de poder aquisitivo mais satisfatório. A leitura, por ser um bem cultural, é dividida de forma desigual na sociedade. Além disso, o gosto por um tipo de leitura depende do contexto em que o sujeito está inserido. A linguagem que está expressa em muitos



textos não reflete a realidade do leitor, por não possuir um capital cultural que possibilite a interpretação e a compreensão dos sentidos inseridos no texto lido.

Sendo a escola um espaço que visa inserir os indivíduos aos conhecimentos diversificados, a ela cumpre o papel de socializar os saberes que foram construídos historicamente. Mas isso não quer dizer que cumpra esse papel de forma satisfatória. Pois as relações estabelecidas na escola são fruto das relações sociais que se estabelecem na sociedade. Ou seja, nem todos os sujeitos sociais possuem o acesso aos mesmos saberes, pois existe uma divisão desigual dos mesmos, assim como as relações sociais são desiguais.

Diante disso, por mais que esforços sejam empreendidos, não é possível uma recuperação imediata do déficit relativo à leitura. Principalmente, porque a leitura deve fazer parte da história do indivíduo, mas não somente a leitura escolarizada, mas a leitura como entretenimento, a leitura de forma espontânea, que só pode ser propiciada àqueles que realmente compreendem a importância da leitura, enquanto atividade social.

Nesse sentido, Silva (1998, p. 37) auxilia no entendimento acerca da problemática explicitada, pois existem fatores externos que interferem em relação ao uso da leitura pelos brasileiros. Um desses fatores é de origem econômica, que resulta na falta de condições para que os indivíduos possam ter acesso aos bens culturais:

[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. A grande massa da população, sem condições de estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. Daí, talvez, o sucesso do rádio e da televisão no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado somente pelas elites.

Assim sendo, percebe-se que a leitura é um bem cultural que se relaciona com a divisão social. Inclusive, ela não é utilizada na sociedade de forma igualitária. A sua distribuição é desigual como é desigual a estrutura social. Alguns indivíduos

são privilegiados com o acesso aos mais variados recursos linguísticos, que se tornam familiares ao seu universo sociocultural.

Por conseguinte, os grupos sociais desfavorecidos entram em contato com a leitura de diferentes materiais através da escola (com exceção daqueles que conseguiram perceber a importância da leitura e não medem esforços para fazer uso dessa importante ferramenta). Pois não são acostumados a lidar com os mesmos no seu dia a dia. Desta forma, não possuem familiaridade com os referidos materiais oferecidos pela escola e, assim, apresentam dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem.

A História da Leitura demonstra que em diferentes contextos históricos, a leitura desenvolvida na sociedade cumpria apenas a função de tornar os cidadãos aptos para desenvolverem as atividades sociais e econômicas. Por esse viés, a leitura não tinha a finalidade de libertar e sim de oprimir. Todavia, ela também pode ser um instrumento de libertação social, quando destinada a auxiliar os sujeitos a compreenderem melhor a realidade no qual estão inseridos, tornando-lhes cidadãos mais críticos e conscientes.

Diante do exposto, compreende-se que o ensino da leitura serve como um instrumento de apropriação cultural, fornecendo conhecimentos aos sujeitos inseridos no contexto de realização de práticas que envolvam a leitura das mais diversas formas. Logo, a escola como uma instituição social detém um importante papel de inserção dos sujeitos à cultura letrada.

## **1.2 Ensino da Leitura: contexto atual**

Na sociedade vigente, a leitura ganhou uma dimensão ainda mais sofisticada, posto que com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, o advento da internet, a comunicação por via digital, o acesso aos diferentes tipos de arquivos e a possibilidade de realizar pesquisas, as informações chegam às pessoas numa velocidade maior (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011).

No entanto, a tecnologia requer uma forma de leitura que transita do oral para o escrito, do texto ao hipertexto. A leitura de um texto digital é diferente do texto impresso. "Nos textos impressos, a leitura é de cima para baixo, da esquerda para a

direita; imagens, ícones, diagramação, *links* etc. exigem outro tipo de conhecimento e de processamento da leitura (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011, p. 139)."

Sobre esse aspecto Almeida et al (2008) demonstra que a escola é uma instituição que apresenta o potencial de poder trabalhar para a superação da alienação, que é viabilizada pela aprendizagem de conhecimentos de natureza científica e tecnológica, pois a ciência contribui para a construção da cidadania.

Tendo em vista, que na contemporaneidade os cidadãos têm que lidar com os mais diferentes tipos de informações e conhecimentos que circulam na sociedade, principalmente decorrentes do avanço científico e tecnológico e que toda essa gama de conhecimentos é apresentada de forma textual, ou seja, por meio de gêneros textuais que circulam via *web* e outras formas atuais de suporte textual. O professor precisa estar cômico de que além de desenvolver o hábito da leitura do aluno, deverá ensiná-lo a lidar com as novas ferramentas impostas pela modernidade. Acrescido a isso, tem como dever inserí-lo nos diferentes gêneros textuais, que circulam socialmente, que são variados, tais como receitas, bulas de remédios, notícias de jornais, revistas, internet, poesias, crônicas, histórias em quadrinho, etc (FERNANDEZ; KANASHIRO, 2011).

Apesar do contexto parecer propício para que haja uma melhoria no ensino da leitura - tendo em vista o aumento do acesso aos meios tecnológicos pela população - os índices mostram o contrário. Conforme Becalli e Schwartz (2015), no ano de 2012, o Brasil apresentou baixo rendimento em leitura, de acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências, com estudantes na faixa etária de 15 anos. Os dados indicam que 49,2%, quase metade dos alunos, não desenvolveram a capacidade de dedução de informações, estabelecer relações entre diferentes partes do texto e compreensão de diferentes nuances linguísticas em textos.

Dessa forma, resta saber a que se atribui esse fracasso em relação ao ensino da leitura, pois apesar de haver um possível acesso das diferentes camadas da população aos meios tecnológicos, que podem inserí-las no universo da leitura, os índices apontam que nem todos conseguem dominá-la plenamente.

Isto, talvez, possa ser decorrente da forma como o leitor interage com o objeto a ser lido, pois para que a leitura se processe, se faz necessário que haja a

construção dos sentidos existentes no que está sendo lido. Porém, nem todos os indivíduos possuem os conhecimentos de mundo e sistêmicos suficientes para que possam interpretar esses sentidos. Nem todos os indivíduos vêem relação entre a leitura ensinada na escola com a sua própria vida. Por essa lógica, consideramos a seguinte afirmação de Chartier (1999, p. 99):

Preservar o patrimônio escrito frente à perda ou à corrupção suscita também uma outra inquietude: a do excesso. A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar. Mas, irônico paradoxo, essas ferramentas são elas próprias novos livros que se juntam a todos os outros.

Nessa senda, a diversidade textual pode ser algo que, conforme o historiador da leitura, ao invés de auxiliar, pode prejudicar, em razão de que a excessividade de textos contribui para a perda da leitura. Por sua vez, a perda da leitura traz como consequência o iletrismo, que é decorrente da leitura cada dia se tornar mais complexa (CHARTIER, 1999).

O leitor precisa estar apto a lidar com os diferentes gêneros textuais, sabendo interpretá-los, considerando os aspectos léxicos e semânticos da língua portuguesa. Nesse sentido, deve vivenciar a leitura como algo que faça parte de sua vida, que seja necessária para interagir na sociedade. Deve considerar também, que a leitura é um momento no qual está interagindo com o texto, como interage com uma pessoa face a face. Pois, na leitura existe a interação entre o autor e o leitor.

O ensino da leitura nos anos iniciais se constitui na base da formação do leitor, as suas experiências nessa etapa dos processos de ensino e aprendizagem são de suma relevância para que os alunos sejam inseridos no universo da leitura. Pois, nesse segmento da Educação Básica, as crianças são alfabetizadas e participam de situações envolvendo a leitura. Além disso, as atividades de leitura e de escrita devem contribuir para que as crianças possam se tornar sujeitos leitores eficientes e perspicazes, que consigam de fato compreender o que lêem.

No tocante ao ato de adquirir a habilidade de decifrar o código linguístico, é importante considerar que

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas

de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem; [...]) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social). (SOLE, 1998, p.50)

Nessa lógica, a alfabetização não deve ser considerada um fim em si mesma. Ela deve ser um processo que visa ampliar o domínio acerca da linguagem oral e escrita. Assim, pressupõe-se que o indivíduo já tenha um contato anterior com a leitura e a escrita em situações sociais, ainda que não possua a destreza de ler e escrever. Aliás, a leitura e a escrita sem uma finalidade social não permitirá que o indivíduo obtenha sucesso em sua aprendizagem. Pressupõe-se, então, que a linguagem oral e escrita seja um domínio preexistente na formação cognitiva e social dos indivíduos antes de sua chegada à aprendizagem formal.

Ao adentrar na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor constitui o principal mediador para que a criança possa aprender a ler e escrever. Desta forma, para realizar o seu trabalho com qualidade, deve deter um conhecimento de mundo diversificado, bem como ter um conhecimento teórico-metodológico sobre sua área de atuação. Portanto, a sua história de leitura que compreende todas as suas experiências envolvendo o ato de ler pode influenciar sua forma de ensinar.

A leitura e a escrita são os pilares para o desenvolvimento do sujeito leitor, durante os processos de ensino e aprendizagem nas diferentes séries e níveis do ensino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Pois, o aluno precisa aprender o código linguístico, ter acesso aos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente e compreender o sentido do que lê. Dessa forma, poderá construir uma história de leitura mais consistente, que o possibilitará agir no mundo, principalmente no que se refere à construção de sentidos durante a própria leitura. Tendo em vista que, as habilidades leitoras e escritoras tornam-se primordiais para que o aluno possa estudar nas diferentes disciplinas curriculares. Ou seja, ele deve ser um leitor e escritor competente para compreender o que se está sendo ensinado, através da linguagem verbal e não-verbal.

Um fator que pode interferir para que os sujeitos possam se constituir como leitores de fato e de direito, é que os mesmos precisam participar de vivências nas

quais a leitura seja significativa, pois a leitura descontextualizada somente acarretará prejuízos para aqueles que a utilizam.

Essa leitura significativa consiste em uma leitura que esteja diretamente relacionada com a realidade. Ou seja, ela deve ser considerada como algo que é peculiar ao indivíduo, que não é dissociada do mesmo. Isto porque, o ato de ler é inerente a todos os indivíduos na sociedade. A leitura é fundamental para que o sujeito possa lidar com a realidade social e cultural.

Diante disso, uma problemática apontada no contexto dos sujeitos da pesquisa, diz respeito aos alunos que ainda não são alfabetizados. Esses alunos não adquiriram as habilidades cognitivas necessárias para apreenderem o código escrito e assim participarem de práticas que envolvam a leitura do texto escrito.

Notadamente, a forma como a leitura está sendo trabalhada na escola não está atingindo o objetivo que é propagado pela legislação e demais referenciais norteadores da política educacional. Isso porque, para a interpretação dos sentidos do texto, os sujeitos que lêem necessitam apreender os significados que muitas vezes não são conhecidos.

Nesse sentido, é preciso considerar o que diz Chartier (1999, p. 103-104), quando orienta sobre a leitura e a forma como ela é conduzida pela escola.

*Encontramos ainda no discurso segundo o qual as classe mais jovens afastam-se da leitura.*

Sim, se concordamos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não leitores, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre outras práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Por essa perspectiva, cabe ressaltar que a leitura deve ser um hábito cultural que não diga respeito somente ao ensino escolarizado, mas também, como um ato inerente à própria vida no interior de diferentes grupos sociais, principalmente entre a família. Ela deve ser concebida como um aparato à disposição de promover a ampliação cultural por meio do acesso ao conhecimento advindo dos livros e outros

recursos textuais. Desde que essa leitura possa significar para o indivíduo como algo que possa de fato ser imprescindível para sua vida.

A problemática resultante da precariedade de acesso ao conhecimento advindo dos diferentes recursos textuais é evidenciada no contexto dos sujeitos que fazem parte desse estudo. Pois, apesar de lidarem com séries nas quais os seus alunos deveriam estar devidamente alfabetizados, ainda, lidam com situações de crianças que não estão alfabetizadas. Assim, os professores devem empreender esforços no sentido de auxiliar esses alunos a se ajustarem aos níveis de alfabetização mais adequados para a faixa etária e série.

Por isso, vislumbramos a importância das histórias de leitura dos professores, pois estes podem auxiliar os seus alunos na compreensão da leitura, promovendo um ensino que possa de certa forma transformar a realidade dos mesmos. A leitura é essencial para que o ser humano possa articular o pensamento e a linguagem verbalizada e escrita. Sem a leitura aumentam-se as dificuldades do indivíduo agir na sociedade, de interagir socialmente em espaços que dependem de um conhecimento de mundo mais aprofundado, que pode ser conquistado a partir da leitura e de sua interpretação.

As histórias de leitura dos professores contribuem no sentido de repertoriá-los de subsídios linguísticos que podem proporcionar uma atuação mais eficiente ao ensino e aprendizagem da leitura, pois suas vivências com relação à leitura os capacitam a lidar com as diferentes situações em que devem intervir para propiciar a aprendizagem dos seus alunos.

### **1.3 O livro didático e sua importância na construção das histórias de leitura**

O livro didático foi apresentado como um recurso que sempre esteve presente durante o contexto histórico da leitura no Brasil. Desta forma, tal recurso serve para organizar os conteúdos didaticamente. Isto é, além de facilitar o trabalho docente, permite que o professor possa fazer uso de diferentes atividades voltadas para o ensino dos conteúdos curriculares. Ele pode conter imagens, a partir de fotografias ou imagens estereotipadas, textos de diferentes gêneros que possuem questões de leitura e interpretação. Portanto, pode ser considerado até mesmo como uma espécie de manual que serve de guia para a realização do ensino.

Outro aspecto de igual relevância em relação ao livro didático, e que se admite como ferramenta imprescindível para fomentar o incentivo à leitura, é a riqueza de distintos gêneros textuais, os quais possuem finalidades didáticas. Estes gêneros apresentados no livro permitem em um primeiro momento que o leitor/estudante possa obter uma melhor compreensão dos gêneros, o qual está a observar. Em um segundo momento, este leitor/estudante passa a se familiarizar com os diferentes tipos de textos que estão circulando no meio social através de diferentes suportes textuais.

Silva (1998, p. 31) ao fornecer elementos para mostrar a função do livro (didático ou não) na escola, o caracteriza como meio de inserção dos indivíduos aos bens culturais proporcionados pela leitura:

A própria instituição escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim, o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro.

Por essa perspectiva, percebe-se que a leitura, seja, através de livros variados, ou por meio do livro didático, é imprescindível para a formação do sujeito, enquanto leitor. É verdadeiro quando se admite que a utilização dos livros didáticos facilita o desenvolvimento das atividades escolares, pois através deles, o professor pode fazer uso de várias atividades previamente elaboradas com determinados fins.

A leitura a partir do livro didático pode auxiliar aos estudantes o enriquecimento cultural característico do ato de ler. Visto que, os diferentes gêneros textuais que nele estão inseridos, não são diferentes do que são veiculados nos diferentes âmbitos da sociedade.

Ou seja, o livro didático traz em si um amplo e rico material que pode ser utilizado tanto para situar o trabalho didático pelo professor, quanto pode ser um instrumento de leitura a disposição de estudantes/leitores ávidos a conhecer diferentes gêneros textuais, nos quais estão explícitos diferentes conhecimentos.

Tanto é que durante o processo de entrevista com as professoras/estudantes, foi possível constatar a importância dos livros didáticos na formação do sujeito leitor,



pois nas suas histórias de leitura, aparecem como recursos utilizados em suas aprendizagens durante o seu processo de escolarização.

Os referidos sujeitos foram ensinados a partir de cartilhas que eram utilizadas para ensinar a ler e escrever. O método implícito nessas cartilhas era ainda tradicional, através da silabação. Contudo, os referidos livros apresentavam textos que eram curtos, mas que atendiam as necessidades educativas no contexto histórico em que estavam situados. Ademais, existiam ilustrações que chamavam a atenção dos sujeitos leitores.

O livro didático é indispensável no âmbito escolar, pois o professor o utiliza quando necessita de suporte para suas atividades didáticas. Ele oferece ao docente possibilidade de realização de atividades voltadas para o currículo escolar. Apresenta-se como um facilitador do ensino e da aprendizagem e também estrutura o processo de ensino:

É neste instante que atua o livro didático: colocando-se no lugar de intermediador entre o saber social e a escola, o livro didático funciona como o articulador de práticas de ensino, estabelecendo currículos, procedimentos e conteúdos. A estruturação dos livros didáticos – mesmo daqueles que se pretendem inovadores – resulta de uma concepção de ensino que supõe uma aula padronizada em unidades tipificadas, com exposição de conteúdo através de definições ostensivas, modelos paradigmáticos, seguidas sempre de exercícios de “fixação”, tudo supostamente conduzindo à acumulação dos “conteúdos”. Mas é na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas e na interlocução que o livro didático mais se impõe: mais que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessários em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz do professor um gerente da aula, com a função de garantir a normalidade do processo. (BRITTO, 1998, p. 72)

Contudo, ele não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor. Pois o docente pode fazer uso de outros materiais que possam enriquecer o trabalho didático. O livro não deve ser visto como a única referência, deve ser utilizado como um suporte em situações específicas em que o seu uso seja realmente necessário.

O professor pode fazer uso de outros tipos de materiais que possuem função social, para inserir o seu educando no mundo letrado, através da utilização de textos em seus suportes textuais originários, como histórias em quadrinhos, contos de fadas, fábulas, bulas de remédios, revistas, jornais, convites, etc. Ou seja, o universo

da leitura é bastante diversificado e o livro não deve ser o único suporte textual a ser utilizado.

Para que isso ocorra o professor deve ser leitor frequente desses materiais, ou pode solicitar que os alunos que os possuem possam trazê-los para compartilhar com os demais colegas de classe. Ou seja, tanto o professor quanto os alunos podem contribuir para o processo de letramento na sala de aula. De acordo com Soares (1999, p.18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Desta forma, o letramento é percebido como o uso social da escrita e da leitura. Aliás, existem pessoas que não possuem habilidades de decifração e interpretação daquilo que está escrito, mas que sabem qual a importância da leitura e participam de leituras mesmo que sejam ouvidas, essas pessoas podem ser letradas.

Então, a leitura em sua função social pode ser efetivada a partir de vários materiais que sejam acessíveis ao indivíduo em suas vivências no interior de sua família ou na escola. Nesse sentido, o livro didático se apresenta como um material de grande circulação social, pois muitas pessoas podem ter acesso ao mesmo. Isto porque, na escola eles são disponibilizados para que os professores realizem suas atividades escolares com os seus alunos.

É importante considerar que a leitura, seja literária, a partir de livros didáticos, ou outros meios de acesso, apresenta uma função social libertadora. Aliás, pode ter a finalidade de libertar ou oprimir. Silva (1991, p. 11) indica que, “a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade”. Para tanto, deve-se considerar a função proeminente da escola quanto este aspecto, visto que a leitura desenvolvida em seu âmbito pode auxiliar na libertação da população, a partir das práticas de leitura que são efetivadas a partir dos processos educacionais. Visto que, estas práticas possibilitam a inserção dos indivíduos aos bens culturais, produzidos histórico e socialmente.

Os sujeitos leitores, participantes desta pesquisa, estão inseridos no âmbito escolar e atuam com diferentes tipos de estudantes, os quais possuem diferentes aptidões e saberes, provenientes dos seus meios sociais. Assim, estes sujeitos,

enquanto professores lidam com situações, nas quais devem fazer uso de diferentes materiais que auxiliem no seu trabalho, o livro didático pode ser um deles.

Considerando esses pressupostos, o livro didático pode ser considerado um recurso significativo para o desenvolvimento do trabalho docente. Inclusive, sua utilização em escolas públicas é bastante difundida. Diante da pesquisa, constatou-se sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das professoras entrevistadas. Nesse sentido, o livro didático se constitui em um material mais acessível para o trabalho docente no ensino e aprendizagem, levando aos estudantes ao conhecimento da diversidade textual.

Percebe-se que, por um lado o livro didático é alvo de críticas, nas quais o apontam como um recurso que compartimentaliza vários textos e atividades em apenas um apêndice e que pode fragmentar as possibilidades de ampliação do acesso aos diferentes portadores de textos. Por outro lado, ele é considerado como uma ferramenta de trabalho que o professor pode fazer uso para facilitar o aprendizado dos seus alunos. Inclusive, se o livro didático for bem editado, com imagens interessantes, com textos variados, etc, o aluno pode ser motivado a lê-lo. E, a partir da leitura no livro didático, estes alunos poderão ter o interesse em buscar outros tipos de leituras.

Enfim, o livro didático pode ser um recurso que o professor pode disponibilizar para o seu trabalho docente, tendo em vista, a sua finalidade didática. Contudo, este material não deve ser o único, pois existe uma grande variedade de portadores textuais que os professores podem utilizar para inserir os seus alunos ao mundo letrado.

#### **1.4 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**

No cenário das políticas educacionais brasileiras existem programas destinados à formação inicial de professores da educação básica, dentre eles, evidencia-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Nesse sentido, consideramos a relevância de tal programa de formação em nível superior, tendo em vista, que na atualidade ainda existe um número significativo de professores que estão atuando sem a devida formação, estabelecida pela legislação educacional vigente.

A pesquisa em tela objetiva analisar a relação entre as histórias de leitura e as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com nove professoras/estudantes, inseridas no contexto de formação em nível superior a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esta escolha se justifica porque, tanto os sujeitos a serem pesquisados, quanto o lócus em que estão situados permitem compreender a importância das histórias de leitura para a realização do trabalho docente.

O PARFOR se apresenta como um programa destinado à formação inicial de professores da educação básica e foi implantado mediante a Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009, divulgada no Diário Oficial da União n.º 123, datado de 1 de julho de 2009, que estabelece as diretrizes para o seu funcionamento. Este Plano surge no cerne da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que foi instituída através do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de fomentar a formação inicial e continuada.

Borges (2011) aponta que além de fomentar a formação inicial e continuada, a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, também trouxe como inovação, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o qual é composto por representantes de várias instituições, inclusive, os Secretários de Educação dos estados que são quem presidem os Fóruns.

O Ministério da Educação (MEC), por sua vez, é quem tem como função aprovar o plano estratégico, bem como a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos professores, auxiliando, ainda, quanto aos projetos referentes às ações propostas e apoiando financeiramente os entes estaduais e municipais, bem como as instituições públicas (BORGES, 2011).

Ao iniciar o seu percurso, o PARFOR surge no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a oferta de cursos de formação continuada e inicial, através da Plataforma Freire. Foi instituído e estruturado em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal,

Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), visando a garantia de curso de formação inicial presencial para os professores que atuam na educação básica que ainda não possuem a formação necessária para o exercício da docência.

O PARFOR se destina à formação dos professores que atuam em salas de aula, na rede pública de educação básica, de acordo com os seguintes critérios para a participação:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta de sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura. (CAPES, 2013, p. 27)

Como política pública educacional voltada para a formação verifica-se que o PARFOR cumpre um papel de ajustar a atuação docente com a carreira do magistério. Pois, visa proporcionar aos professores que lecionam, mas não possuem a formação adequada para a área docente que exercem. A partir deste Plano de Formação os bacharéis que atuam como professores têm a oportunidade de se formarem em uma segunda formação, no caso em licenciatura, incentivando, desta forma, a carreira do magistério na Educação Básica.

Segundo a CAPES (2010; 2012), são duas as modalidades de oferta dos cursos de formação: modalidade presencial e modalidade à distância. A formação na modalidade presencial fica no encargo da Diretoria de Educação Básica (DEB), e a modalidade à distância é responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED). Essas modalidades são oferecidas de acordo com critérios estabelecidos no quadro abaixo:

Quadro 1: Modalidades dos Cursos ofertados pelo PARFOR.

Modalidade Presencial	Modalidade à Distância
<b>I. Licenciatura</b> – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na	<b>Primeira licenciatura</b> – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;

etapa/disciplina em que atua em sala de aula;	
<b>Segunda licenciatura</b> – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;	<b>Segunda Licenciatura</b> - para os docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação; e
<b>Formação pedagógica</b> – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.	<b>Formação pedagógica</b> – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Fonte: Adaptado de CAPES (2010; 2012).

Além disso, este programa é norteado por princípios pedagógicos estruturados através de princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que “partem do direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende as seus professores” (CAPES, 2013, p. 28).

Os princípios desta Política que se insere no contexto do PARFOR são os seguintes:

- articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- indissociabilidade da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (CAPES, 2013, p. 28).

É possível perceber, que o PARFOR deve contribuir para que os professores/estudantes possam articular os seus conhecimentos práticos sobre a atuação docente, com os conhecimentos científicos advindos das diferentes teorias estudadas. Bem como, considera a escola como um espaço primordial para que os conhecimentos sobre o trabalho docente sejam de fato aprimorados.

Além disso, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas a partir do ano de 2002, houve uma “preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (BORGES, 2011, p. 106).

De acordo com a CAPES (2014b) a carga horária do PARFOR é de 2800 horas, para a 1ª Licenciatura, sendo 400 horas para o estágio supervisionado. Enquanto que, a 2.ª Licenciatura possui uma carga horária de 800 horas, na área de atuação do estudante ou 1200 horas, acrescido o estágio supervisionado, para os candidatos que pretendem se formar em uma licenciatura fora de seu ramo de atuação.

A formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Básica é uma demanda bastante pertinente para o contexto brasileiro. Isto porque, ainda existe um expressivo quantitativo de professores que estão em exercício de sua função e não possuem a devida formação. A exemplo disso, Brasil (1997c, p. 35) mostra que sobre a formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais de

685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série ou do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% Normal ou Magistério, perfazendo 597.889 docentes (87,3%) com a formação exigida por lei para lecionar nessas séries.

Em relação à formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em nível superior, a mais adequada é a Licenciatura em Pedagogia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, institui a formação em nível superior como requisito para a atuação na educação básica. Além disso, a Legislação Educacional predispõe que as instituições voltadas para a formação superior em educação deverão manter cursos de formação para os profissionais docentes:

**Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 23).

Sobre a formação de professores para atuar nos anos iniciais, Gatti et al (2011) demonstra que no final do século XIX existiam as Escolas Normais, de nível secundário, e de nível médio, em meados do século XX. Essas escolas supriam a formação dos professores para o exercício nas séries iniciais e educação infantil até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96, pela qual foi estipulado o prazo de dez anos para o ajuste de formação docente, exigindo-se assim, a formação específica em nível superior para a docência nessas etapas da educação básica, ou seja, a licenciatura em pedagogia.

Contudo, ainda existe um número considerável de professores que estão exercendo o trabalho docente sem a devida formação em nível superior. Nesse sentido, no contexto atual o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica funciona como uma política pública que se destina a atender essa demanda de formação profissional.

Assim sendo, no âmbito da Universidade Federal do Acre, o PARFOR foi instituído no ano de 2012, para ofertar a formação estabelecida para o exercício da docência. De acordo com dados do PARFOR/AC, apresentados em um levantamento realizado em abril de 2016, o programa atendia os municípios de Cruzeiro do Sul, Epitaciolândia, Brasiléia, Feijó, Tarauacá, Jordão, Santa Rosa, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Sena Madureira/Manuel Urbano, Senador Guiomard, Capixaba, Plácido de Castro e Rio Branco. Os referidos municípios ofereceram o curso de Pedagogia, e em Cruzeiro do Sul também eram ofertados os cursos de Letras, Geografia e Ciências Biológicas, e em Sena Madureira, o curso de Ciências Biológicas. Existiam 1148 alunos frequentando as atividades de formação ofertadas em 32 turmas distribuídas nos referidos municípios.

No município de Rio Branco, os dados apontam apenas uma turma no campus da Universidade Federal do Acre, com a formação de licenciatura em Pedagogia na modalidade regular, na qual foram selecionadas as professoras



entrevistadas. Na turma foram matriculados 38 alunos, dos quais apenas 10 frequentavam as atividades. A turma era composta predominantemente por mulheres. Demonstrando um alto índice de evasão, ocasionada por fatores diversificados, que levam os estudantes a abandonarem o curso.

O curso oferecido pelo PARFOR em Rio Branco disponibiliza o material didático para que os participantes realizem suas leituras. As atividades são realizadas semanalmente. O curso tem a carga horária de acordo com o cronograma determinado pelo programa, de 2800 horas. O currículo é baseado no mesmo programa do curso de pedagogia regular ofertado pela universidade. A metodologia é diversificada considerando a leitura feita pelos professores/estudantes do material didático previamente disponibilizado.

Diante disso, as histórias de leitura das professoras são consideradas relevantes, porque se relacionam no processo de desenvolvimento das mesmas, na realização dos seus estudos acadêmicos e práticas docentes. Logo, a pesquisa em tela é importante por considerar essa relação entre as histórias de leituras e práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino da leitura. Portanto, a escolha dos sujeitos e lócus de pesquisa se justifica porque ao verificar as condições de produção da leitura e as memórias de leituras das professoras, identificamos que o contexto no qual estão inseridas ressalta a importância da formação docente para o exercício da profissão de professor, bem como as suas histórias de leituras são indispensáveis para essa formação, porque esses dois aspectos são intrinsecamente relacionados.

Assim, a formação em nível superior é um fator preponderante para o exercício da docência, porque se constitui numa forma de apreensão de conhecimentos científicos sobre o trabalho docente. Esses conhecimentos são de suma relevância para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o saber docente implica no seu desenvolvimento profissional, qualificando as suas práticas.

## **CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA DE PESQUISA**

### **2.1 Trajetória metodológica: abordagem de pesquisa, escolha dos sujeitos e coleta de dados**

O presente trabalho se caracteriza por uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta abordagem de estudo visa aprofundar o entendimento de questões que envolvem "o mundo das significações das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Para além do exposto, destaca-se que os dados foram coletados no contexto em que os sujeitos estão inseridos o que, de acordo com Neto (1994), possibilita além da aproximação com o objeto a ser investigado, a apropriação de conhecimentos advindos da realidade encontrada no campo. Neste caso, o contexto no qual os sujeitos se localizam é a instituição de formação em nível superior, como estudantes. Além disso, são professores que estão atuando na educação básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, realizamos uma pesquisa de campo que nos seus pressupostos não dispensa um conhecimento teórico sobre o assunto que está sendo investigado. Por isso, a importância da revisão bibliográfica, permitindo dessa forma, confrontar a teoria com a realidade no contexto histórico-social.

Para tanto, primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de apresentar um breve histórico sobre o ensino da leitura, apontando suas particularidades durante o decurso da História, com base em vários referenciais teóricos que apontem como a leitura e o seu ensino ocorreram durante o decorrer da história até o contexto atual. Além disso, abordamos sobre o papel do livro didático na constituição do sujeito leitor, pois esse material de leitura se apresenta como um recurso bastante utilizado durante a História e na própria história de leitura dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Ainda, há um item sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para aprofundar o conhecimento do contexto em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

O referencial teórico se baseou na História do Livro e da Leitura fundamentada a partir de diversos autores dentre os quais apontamos: Silva (1991; 1999), Batista (1998), Hébrard (2011), Chartier (1999; 2010; 2011), Goulemot (2011), Bresson (2011) e Manguel (1997), Saviani (2009), Fernández e Kanashiro (2011), Mortatti (2006), e Becalli e Schwartz (2015).

Cabe mencionar que para Batista (1998), os professores são leitores, pois se encontram imersos em uma instituição na qual a leitura faz parte de todo o seu contexto. A instituição escolar é um local em que os professores devem desenvolver atividades voltadas para o ensino da escrita e da leitura, portanto, não podem ser dissociados da leitura.

Segundo Chartier (1999; 2011), é importante considerar a função social da leitura, principalmente, da leitura do livro. O livro é um recurso muito importante durante todo o processo histórico do desenvolvimento das práticas de leitura. A leitura dos livros permite que os indivíduos possam ter acesso ao conhecimento construído histórico e socialmente.

Posteriormente, fizemos a pesquisa de campo que teve como escopo coletar as memórias de leitura e as práticas pedagógicas de 09 (nove) professoras que participam do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esta etapa teve como foco a análise dos dados coletados com base no referencial teórico.

Para a escolha dos sujeitos, considerou-se que exercem a docência em escolas públicas e que atuam com estudantes com os quais desenvolvem atividades específicas para o ensino e aprendizagem da leitura. Bem como, consideramos também que estão em processo de formação para a realização da docência, pois se encontram em um curso de formação inicial em nível superior ofertado pelo PARFOR. Assim, essas professoras com suas memórias e práticas de leituras são informantes-chaves sobre a implicação de suas histórias de leitura na realização do ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto de análise no presente trabalho.

Na pesquisa de campo, a coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas semi estruturadas gravadas, com perguntas subjetivas, que evidenciaram as memórias de leitura dos professores e as suas práticas pedagógicas, com questões que delinearam o seu perfil profissional e trajetória como sujeito leitor. Por

consequente, esses dados foram categorizados e analisados com base no referencial teórico, visando atingir o objetivo anteriormente delineado.

Para a realização da coleta dos dados realizamos entrevistas semi-estruturadas (gravadas), com perguntas subjetivas, que se direcionavam ao resgate das histórias de leitura dos professores retratando como aprenderam a ler; o papel da família e da comunidade em sua vivência como leitor; quais tipos de livros tiveram acesso em casa e na escola; a importância do livro didático; seus gostos literários; e, como desenvolvem suas atividades pedagógicas referentes ao ensino da leitura.

Nesse sentido, as falas dos sujeitos compõem um rico material de análise, isto porque as mesmas constituem-se nas histórias de leitura e suas práticas pedagógicas atinentes ao ensino da leitura, que são fundamentais para a formação do sujeito enquanto leitor e, enquanto profissional que desenvolve a formação de possíveis leitores.

As histórias de leitura dos sujeitos serviram como objeto de análise que contribuiu para a compreensão de como as histórias de leitura do sujeito interferem no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Apesar deste estudo não abranger a totalidade de professores inseridos no Ensino Fundamental, pois cada história de vida apresenta suas particularidades, as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa representam uma amostra que embasará os objetivos anteriormente delineados.

## **2.2 Das condições de produção da leitura dos sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são professoras que se inserem em um contexto sócio-histórico, pois atuam em escolas localizadas no estado do Acre, bem como se encontram na condição de estudantes em processo de formação para o exercício da docência, visando atender a exigência de formação inicial em nível superior, que está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96.

As professoras realizam o curso de formação na modalidade Presencial em Pedagogia, ofertado a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo núcleo está localizado no campus de Rio Branco.

Além disso, lecionam em diferentes segmentos da Educação Básica: no Ensino Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Especial como Professoras Mediadoras.

No contexto atual, a formação inicial se constitui em fator relevante para a formação das professoras, pois proporcionará a obtenção de conhecimentos teóricos, permitindo a ampliação do conhecimento prático sobre a área de atuação. Essa formação permite, ainda, que possam torná-las profissionais mais reflexivas e críticas, que também de formem sujeitos críticos que contribuam na transformação da sociedade em que estão inseridos.

Para tanto, essas professoras com suas histórias de leitura e práticas pedagógicas devem levar em consideração os diferentes saberes dos seus alunos. Considerando, dessa forma, a importância da educação formal e não-formal que o sujeito adquire no meio no qual está inserido:

A educação do ser humano, seja ela formal ou informal (sistemática ou assistemática), sempre envolve dois fatores fundamentais: formação e informação. Mais especificamente, o processo educativo exige que às novas gerações sejam transmitidos conhecimentos, sejam trabalhados determinados valores e costumes de modo que ocorra a sobrevivência e a convivência social e de modo que não pereça a linha evolutiva da cultura. (SILVA, 1991, p. 35)

Isto quer dizer que, os sujeitos a partir de suas vivências sociais recebem a influência da cultura, que é uma forma de aprimoramento do intelecto e que permite que possam se desenvolver. Além disso, é na participação social que estes mesmos sujeitos podem influenciar ou serem influenciados pelos diferentes tipos de conhecimentos.

Nesse sentido, as histórias de leitura das professoras possibilitam que possam articular os seus conhecimentos de mundo e o conhecimento advindos das teorias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de sua atividade docente, e conseqüentemente, o desenvolvimento do aprendizado pelo aluno.

Sem o devido conhecimento sobre os conteúdos ensinados, o professor, possivelmente, apresentará dificuldades de atingir o alcance dos objetivos educacionais. Tendo em vista que, os saberes advindos a partir de diferentes leituras, sejam leituras de gêneros literários, científicos ou outros, proporcionam um

melhor desenvolvimento profissional àqueles que lidam com a docência. Principalmente, porque o conhecimento é a principal ferramenta de trabalho do professor.

Como essas professoras podem ampliar os seus repertórios de conhecimentos de mundo e científico? A leitura é uma resposta bastante viável, pois a partir dela os sujeitos têm a possibilidade de construir conhecimentos no espaço escolar. A escola é um local que utiliza a leitura em diferentes atividades, que são voltadas para o desenvolvimento dos educandos. Ainda, no caso de alunos com deficiências físicas ou intelectuais, os quais são atendidos na escola regular, a leitura pode ser vivenciada de acordo com o desenvolvimento dos mesmos.

A instituição escolar é um espaço no qual existe a interação social entre diferentes sujeitos. Esses sujeitos possuem suas condições de produção e se encontram atuando na instituição escolar. A escola, por sua vez, é um espaço que visa à reprodução de conhecimentos que são acumulados historicamente. Logo, o aluno receberá influência daquilo que o professor lhe ensina cotidianamente.

No tocante a esse aspecto, sob o viés da História da Leitura salientamos que:

Para a escola, a possibilidade de aprender a ler é uma evidência. O ensino da leitura mostra-se ainda menos problemático, porque parece, ao longo de toda a história da instituição escolar, ter-se assentado sobre a mesma tecnologia, permanecendo bastante simples: no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só devem fracassar nisto os incapazes ou os preguiçosos. (HÉRBRARD, 2011, p. 35)

Nesse sentido, Herbrárd (2011) permite entender que a escola durante seu processo histórico falhou quanto à formação dos sujeitos, pois o ensino se restringiu apenas à decifração do código escrito. Sendo que, a escola deve possibilitar aos alunos um acesso mais amplo ao mundo letrado, possibilitando que os mesmos possam compreender e interpretar os sentidos inerentes ao objeto lido.

Apesar disso, por mais precário que seja o ensino da leitura oferecido pela instituição escolar, ainda, cumpre um papel primordial, pois se torna a base que sustenta o processo de aprendizagem do aluno, o qual precisa dominar a língua escrita para que desenvolva as demais habilidades cognitivas. Uma vez que a leitura é essencial para o aprendizado em todas as disciplinas curriculares.

A despeito disso, Hébrard (2011, p. 35) adverte sobre o importante papel do pedagogo na formação das novas gerações, do qual se utiliza da leitura para a realização desse trabalho. Mostrando que a leitura cumpre um papel que não é meramente instrumental:

E é exatamente porque esse aprendizado, aos olhos do pedagogo, é sempre possível, desde que para isto sejam dados os meios, que ele é percebido como tendo um extraordinário poder de ação sobre as novas gerações, ou mesmo através delas, sobre alguns dos grupos sociais de que vieram. A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social: ele pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas. Das Reformas no século das Luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa está plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais, que são o seu alvo.

Todavia, percebe-se que o ensino da leitura da forma como é veiculado pode ser ou não um instrumento de transformação da sociedade. Isso porque, o ato de ler não possui neutralidade. Desse modo, a instrumentalização mediante o ensino da leitura pode ou não permitir que os indivíduos possam atuar na sociedade.

Por sua vez, a respeito da formação inicial de professores, que compreende a formação em nível superior, Gatti et al (2011, p. 89), salientam que possui grande relevância, pois “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram [...]”.

A formação em nível superior, além de ser um critério estabelecido legalmente, constitui-se em um aspecto relevante para a formação do professor, enquanto sujeito que também necessita de aprendizagens para ministrar o seu ofício de ensinar os conhecimentos que são construídos historicamente e socialmente.

Essa formação visa capacitar o profissional docente para que atue de forma adequada em relação aos procedimentos e métodos que deve fazer uso para realizar o seu trabalho docente. Ser professor é uma função que exige o compromisso e capacidade técnica para que o trabalho seja realizado de forma satisfatória. Ainda que existam professores que atuam em sala de aula e ainda não possuem formação em nível superior, mas possuem uma larga experiência na área de atuação, também necessitam dos conhecimentos teóricos sobre o seu ofício.

Os conhecimentos teóricos envolvem as estratégias que devem ser desenvolvidas com os alunos no ensino nas diferentes disciplinas. Estas estratégias se relacionam com atividades voltadas para a leitura. Pois, os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham com atividades que visam desenvolver a alfabetização dos seus educandos.

Aliado a isso, as professoras/estudantes são constituídas por histórias de vida peculiares que proporcionam o seu desenvolvimento enquanto leitoras. Também é preciso reconhecer que o professor enquanto ser social está imbuído em um espaço de leitura, pois não há como concebê-lo de outra forma:

[...] os professores estão submersos num espaço – que é o *escolar* – construído em torno de uma rede de práticas que faz um uso intensivo da escrita, ainda que não necessariamente impressa. A cultura escolar brasileira, embora tenha ênfase na oralidade, apóia-se maciçamente no uso da escrita, e mesmo na enumeração assistemática dos textos em torno dos quais se realiza esse uso dá idéia de sua diversidade e complexidade – o livro didático, os textos literários e livros paradidáticos, o quadro-negro, as gramáticas e os livros complementares de exercícios, os trabalhos dos alunos, os dicionários, os cartazes, as circulares, as cadernetas, as redações, as peças de teatro, os discursos de formatura. Professores fazem, portanto, usos desses textos e são, assim, leitores. (BATISTA, 1998, p. 28)

Nesse sentido, as professoras em destaque são leitoras, pois estão inseridas em um universo letrado, referente ao contexto do trabalho que exercem. Não há como dissociar a leitura da atividade docente. Essas professoras cotidianamente exercem atividades de leitura nas diferentes disciplinas curriculares, com as quais estão incumbidas de lecionar.

Inclusive, na condição de estudantes de nível superior realizam leituras de diferentes materiais que são fornecidos pelo programa de formação (PARFOR). Inclusive, essas leituras são voltadas para o desenvolvimento da função docente que exercem em diferentes segmentos da educação básica. São textos diversificados que compreendem o campo teórico educacional e as diferentes disciplinas curriculares que lecionam.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais séries, das escolas localizadas no estado do Acre, as professoras seguem uma rotina semanal, na qual estão inseridas atividades voltadas para o ensino e aprendizagem da leitura. Estas atividades são organizadas a partir de projetos, sequências de atividades,



atividades permanentes e situações independentes (ACRE, 2009), conforme o quadro a seguir.

Quadro 2: Organização dos conteúdos escolares

Formas de organizar os conteúdos escolares			
PROJETOS	SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES (ou Atividades seqüenciadas)	ATIVIDADES PERMANENTES	SITUAÇÕES INDEPENDENTES
São situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Contextualizam as atividades e, embora não necessariamente podem ser interdisciplinares.	São situações didáticas articuladas que possuem uma seqüência de realização cujo critério principal são os níveis de dificuldade.	São situações didáticas cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc.	ATIVIDADES OCASIONAIS  São situações em que algo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi planejado.
<b>PERIODICIDADE:</b> depende dos objetivos propostos – um projeto pode ser de dois dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas e da distribuição do tempo com as crianças.	<b>PERIODICIDADE:</b> variável	<b>PERIODICIDADE:</b> diária, semanal, quinzenal e até mesmo mensal. As atividades se repetem de forma sistemática e previsível.	<b>ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO</b>  São situações que não estão relacionadas com propósitos imediatos, mas com objetivos e conteúdos definidos para o ano, pois se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos.
<b>CARACTERÍSTICA BÁSICA:</b> Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos que se expressa em um produto final, resultado de uma seqüência de atividades	<b>CARACTERÍSTICA BÁSICA:</b> funcionam de forma parecida com os projetos, mas não têm produto final pré-determinado.	<b>CARACTERÍSTICA BÁSICA:</b> a marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilitam contato intenso com um tipo de conteúdo.	

Fonte: (Acre, 2009).

A partir do quadro anterior, percebe-se que as atividades didáticas são organizadas de diferentes formas, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar e fazem parte do cotidiano das professoras porque atuam em escolas no âmbito acreano. Então, lidam com atividades de projetos, seqüências de atividades, atividades permanentes e situações independentes que estão voltadas para o

ensino da leitura. Tais atividades podem ser descritas como projetos de leitura na escola, a leitura diária feita pelo professor, atividades que envolvam a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas, entre outras.

Além disso, essas professoras devem considerar a diversidade de gêneros textuais que circulam no espaço escolar, através das diferentes atividades curriculares. Esses gêneros textuais fazem parte do cotidiano, pois estão inseridos em diferentes suportes textuais que circulam socialmente.

As atividades com os gêneros textuais se configuram como fundamentais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, as professoras devem realizar atividades que estejam voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas a partir das diferentes situações de ensino que envolvam os gêneros textuais. Principalmente, no tocante à disciplina de Língua Portuguesa, na qual os alunos aprendem sobre a função dos diferentes gêneros e aspectos semânticos, fonológicos e gramaticais referentes à língua materna. Todavia, o ensino a partir de diferentes gêneros textuais não se restringe a referida disciplina curricular, pois os textos estão inseridos em todas as disciplinas curriculares, a partir de gêneros orais ou escritos.

Os gêneros textuais ou gêneros discursivos, como são denominados por Bakhtin (1997) são importantes fontes de conhecimento, os quais fazem parte do cotidiano social. Bakhtin (1997, p. 280) os define como sendo “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”. Ou seja, são variados e possuem uma estrutura peculiar a cada tipo.

Além disso, Bakhtin (1997, p. 280) admite que esses gêneros são diversificados e que conforme a sociedade vai evoluindo, vão sendo modificados, tornando-se mais complexos:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Assim, na sociedade circulam diferentes gêneros discursivos, os quais são bastante conhecidos no meio escolar como gêneros textuais. Eles são apresentados pela escola por meio de textos que são estudados para o conhecimento da

estrutura, atividades de leitura e interpretação textual, estudo da gramática, da ortografia, entre outros aspectos linguísticos.

Nesse sentido, outro aspecto, que se evidenciou com relação às histórias de leitura e práticas pedagógicas das professoras, diz respeito aos seus gostos literários, pois cada uma delas possui familiaridade com determinados gêneros textuais. Constata-se, desse modo, que a leitura faz parte do contexto de cada professora, pois como anteriormente citado, estão inseridas em contextos nos quais a leitura está intrinsecamente relacionada, pois se encontram no espaço escolar, no qual os livros fazem parte do cotidiano e das diversas situações vivenciadas. Dessa forma, não há como dissociar as suas histórias de leitura de suas práticas pedagógicas, pois ambas se relacionam.

Ademais, as docentes inserem-se em um contexto de formação profissional, em que são submetidas a diferentes tipos de leituras, que se relacionam, ora com as teorias educacionais, ora com a leitura de diferentes gêneros textuais. Isto porque, essas professoras/estudantes devem vivenciar situações que confrontem a teoria com a realidade da sala de aula.

Nessa conjuntura cabe ainda acrescentar que

[...] nas *relações* que esse espaço social, que é a escola, estabelece com muitos dos grupos a que atende, ela e seus agentes – os professores – são vistos como os mediadores privilegiados – muitas vezes os mais importantes deles – entre esses grupos e o mundo da escrita e exercem, de fato, essa mediação. Como dizer que esses professores sejam não-leitores? (BATISTA, 1998, p. 28)

Partindo desse pressuposto, cabe aludir que as professoras/estudantes, são sujeitos leitores, pois não há como dissociá-las desse paradigma. Ao passo que, suas histórias de leitura demonstram sua familiaridade com determinados gêneros textuais, as suas práticas pedagógicas revelam a relação entre as suas histórias de leitura e a formação dos sujeitos leitores no Ensino Fundamental.

As suas vivências e as suas práticas pedagógicas demonstram a relevância da leitura para o desenvolvimento pessoal e profissional. Tendo em vista, que a mesma é imprescindível para que as professoras/estudantes possam atuar no âmbito escolar exercendo a função docente e também possam ter sucesso como estudantes do nível superior.

Para compreender porque há uma relação intrínseca da leitura como objeto que visa difundir a produção histórica e social com a escola, ambiente de construção de conhecimentos, pode-se reportar às palavras de Silva (1991, p. 35-36):

[...] a *obra escrita* é, essencialmente, um registro da cultura produzida pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas. E sendo um registro da cultura, não há como se deixar de utilizá-lo na transmissão de conhecimentos às novas gerações. É por isso mesmo que o processo de escolarização de um indivíduo é tido, muitas vezes, como sinônimo de aprendizagem de leitura e escrita. Por outro lado, a obra escrita, além de informar, também cumpre objetivos de formação, pois que coloca ao leitor atitudes, valores, crenças, etc... instituídos socialmente.

Logo, a leitura é um objeto que faz parte da própria cultura do sujeito. Sem a mesma o sujeito social não tem como ampliar o seu universo semiótico, o qual pode determinar a sua atuação frente ao universo da leitura. Pois, para ativar a interpretação e a compreensão sobre um objeto lido, deve-se utilizar o seu conhecimento de mundo possibilitado a partir de leituras realizadas anteriormente. Devido a esse fator, a escola exerce um importante papel na apropriação cultural, pois a ela cabe a tarefa de difundir os conhecimentos construídos durante o decorrer da História.

Assim, a compreensão sobre as histórias de leitura e o contexto no qual estão inseridos os sujeitos, permite o entendimento acerca da implicação da instituição escolar no desenvolvimento de práticas que envolvem o uso da leitura em diferentes situações. Além disso, o ato de ler é uma necessidade humana, seja a partir da leitura de mundo ou leitura da palavra. Principalmente, no caso de professores que são responsáveis por desenvolverem as habilidades dos seus alunos para a realização de atividades curriculares, nas quais a leitura é indispensável.

Também, é possível entender que na condição de estudantes do nível superior as professoras pesquisadas precisam resgatar suas memórias de leitura para que possam realizar os seus estudos e assim aprimorarem os seus conhecimentos sobre o processo educacional. Dessa forma, a formação em nível superior qualifica o trabalho docente, acrescentando saberes e conhecimentos que auxiliarão no processo de formação de seus alunos.

### **2.3 Das histórias de leitura dos docentes às práticas de leitura desenvolvidas nos anos iniciais**

No contexto escolar vemos que a interação professor-aluno possibilita a construção de conhecimentos. Os conhecimentos escolares, por sua vez, são construídos historicamente e socialmente. Portanto, essa relação é possível porque tanto o sujeito que ensina, quanto o sujeito que aprende, possuem suas histórias de leituras. Ou seja, a leitura é uma das formas essenciais de aprendizagem. Pois, ela se realiza a partir da compreensão daquilo que está escrito, produzindo sentidos. Além disso, no processo da leitura existe a interação entre o conhecimento de mundo e os conhecimentos novos que estão sendo construídos.

A história de leitura do professor é fundamental para a construção do conhecimento pelo aluno, pois se constitui a base de sua formação intelectual que o capacita para a realização de sua atividade pedagógica. Para a construção de sua história de leitura, o professor deverá ter acesso aos mais diferentes tipos de experiências que envolvam os livros e outros suportes textuais.

Com a realização da pesquisa vislumbrou-se que os sujeitos compreendem o sexo feminino, que possuem a faixa etária de 29 (vinte e nove) a 40 (quarenta) anos, e que a maioria passou a infância na zona urbana. Além disso, as professoras possuem histórias de leitura que correspondem aos seus próprios contextos históricos e sociais. Existem aspectos observados que são semelhantes, mas nem por isso, deixam de ser singulares.

Foram entrevistadas nove professoras/estudantes que realizam a formação em nível superior, que consiste na licenciatura em Pedagogia, na modalidade Presencial, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Elas foram entrevistadas a partir de questões subjetivas, as quais tiveram a finalidade de resgatar as suas memórias de leitura e suas práticas pedagógicas.

A licenciatura em Pedagogia é uma formação que visa capacitar para o ensino na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, considera-se que estes sujeitos atuam ou pretendem atuar nessa área da Educação Básica.

As entrevistadas trabalham em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Algumas estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Especial do Ensino Fundamental II.

A partir dos relatos das professoras, foi possível perceber a importância das vivências da leitura na família, na escola e na comunidade. Todos esses espaços são essenciais para a formação do sujeito leitor. Através das entrevistas houve um resgate da história de leitura desde a infância, visando buscar saber como cada uma foi alfabetizada; se os pais são alfabetizados; se escutavam histórias na família ou na vizinhança; se existiam livros em casa; se tinham contato com outros recursos textuais, como o rádio; se tinham o hábito de pegar livros emprestados de alguma pessoa; se as professoras contavam histórias durante a alfabetização e no Ensino Fundamental; se existiam livros na escola; se havia livros didáticos e quais eram esses livros; quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas na condição de professoras.

Com a realização das entrevistas verificou-se que a leitura faz parte das vivências das respectivas professoras. A leitura inicia na tenra idade quando participam de situações nas quais entram em contato com histórias orais, a partir da contação de histórias na família e na vizinhança:

Meus avós contavam muitas histórias, porque eles eram da zona rural. Então, eles gostavam e contavam muitas histórias. Até a minha avozinha contava como aprendeu a ler. Sempre ela nos dava lições de vida. Eram histórias de lição de vida. Lembro de uma história que ela contou como aprendeu a escrever, usando folhas de bananeira. Gostava sempre de contar mitos, histórias pra gente de Lobisomem, de almas, dessas coisas. Mais ou menos assim... [risos] (PROFESSORA MARIA)

[...] A gente por não ter energia em casa, sempre ia pra casa da minha tia. Se reuniam várias pessoas e iam contar histórias. Eu me fazia que estava dormindo porque tinham umas histórias mal assombradas. E me fazia que estava dormindo pra ficar ouvindo. Lembro de muitas histórias. Histórias de alma. [...] (PROFESSORA RAIMUNDA)

Na minha família, o meu pai sempre contava aquelas histórias de assombração. Às vezes, contava história pra gente dormir. Histórias assim, cantiga de ninar, as músicas. O meu pai contava sempre as histórias dele no tempo antigo. (PROFESSORA DALVA)

Tinha um vizinho que sempre contava histórias pra nós. Gostava de ouvir as histórias dele. (PROFESSORA HELENA)

Essa forma de leitura oralizada é de suma relevância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas referentes à leitura. Essas situações permitem um contato do sujeito com a cultura oral, que é transmitida de geração a geração. E, assim, essas vivências são significativas para o desenvolvimento do indivíduo. Demonstram, também, as diferenças socioculturais, pois, segundo Chartier (2011, p. 82), “[...] a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade.” Chartier (2011) cita que a leitura oral era um hábito relativo ao modo de vida camponês, os quais tinham pouco acesso aos materiais escritos. No presente caso, a falta de suporte textual escrito pode ser substituída pela própria narrativa oral, baseada na memória de leitura de quem conta as histórias.

Também, vislumbrou-se que durante o processo de alfabetização, a leitura que é realizada na família muitas vezes se aproxima da leitura que é feita na escola, pois os recursos textuais que são disponibilizados no ambiente familiar são provenientes da própria escola. Um destes exemplos, diz respeito ao livro didático. Neste caso, o livro que muitas vezes era objeto de leitura era a cartilha, como se observa em vários relatos.

Assim, ao serem indagadas acerca dos livros utilizados pela professora na alfabetização, as seguintes professoras citaram a Cartilha Caminho Suave como um recurso utilizado durante as aulas e como material de leitura na:

[...] Minha casa tinha livros porque minha mãe estudava. Então a gente tinha muito acesso a livros. Naquele tempo usava muito a cartilha. Aprendi a ler com a Cartilha Caminho Suave. (PROFESSORA MARIA)

[...] Só tinha livros do colégio mesmo. Que eu gostava... Gosto dos livros pela ilustração. O Caminho Suave. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Gostava. Agora não me lembro o nome era a Cartilha... Agora eu esqueci, era a Cartilha... Caminho... Ah Caminho Suave. Sim. (PROFESSORA FRANCISCA)

Era a cartilha. Caminho Suave. (PROFESSORA DALVA)

As demais professoras apontaram a utilização do método ABC e de uma cartilha não especificada. Indicaram, a partir de suas falas que a alfabetização era através do método da silabação, pois aprendiam as letras e depois faziam a união para formar as sílabas:

Foi aquela alfabetização do tempo tradicional mesmo. Daquele do B a, Ba. Usava livros. Eles usavam livros. Não, eu não lembro de algum livro. Mas que muitos livros eram usados. (PROFESSORA LURDES)

Nesse tempo em que ela estava dando a alfabetização era só o ABC. O livro do ABC, a Cartilha do ABC, né. (PROFESSORA GERALDA)

Lembro muito bem de uma cartilha. Que antigamente a gente aprendia a ler mesmo na cartilha. (PROFESSORA GUIOMAR)

A cartilha que foi citada por vários dos sujeitos é chamada de Cartilha Caminho Suave. Ela era utilizada para a alfabetização das crianças a partir do método da silabação e da palavração. Além disso, apresentava imagens coloridas, atividades de coordenação motora e frases destinadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

A mencionada cartilha foi elaborada por Branca Alves de Lima, a qual se baseou em um método que coadunava dois tipos de abordagens: a *analítica*, que considerava o uso das palavras e frases e, a *sintética*, que partia das letras e sílabas. Assim, o método se denominava eclético, e era o oposto do método global (contos). Cabe salientar, também, que o período que a citada cartilha teve maior repercussão foi de 1964 a 1985, no qual o país estava sob os efeitos da ditadura militar (PERES; VAHL; THIE; 2016).

Todavia, é importante considerar que além do uso da cartilha para fins didáticos, ela se apresentava como um recurso lúdico, pois constavam ilustrações que atraíam a atenção dos leitores. Dessa forma, a alfabetização, pelo método intrínseco à mesma, facilitava o aprendizado do código escrito, conforme o relato a seguir:

Minha alfabetização foi natural, foi brincando e também na cartilha Caminho Suave. Gostava, pois quem não gostava de brincar, brincar aprendendo. Gostava muito. Então, ela ensinava sempre aprendendo. No jardim naquela época. Não era o pré-escolar. Era o jardim. Então, na casinha a gente brincava e estudava. E tinha tempo pra tudo. Então, gostei de aprender assim, né. Só dei conta quando cresci. Que aquilo era uma brincadeira, mas era uma brincadeira de aprendizado. Na casinha a gente levava os livros. Quando conseguia os livros da escola, a gente brincava com os livros. Mas naquela época a gente não tinha acesso levar os livros pra casa. Mas quando escapava um, a gente conseguia levar e ficava brincando com ele. (PROFESSORA MARIA)

A partir daí, percebe-se que a alfabetização é um momento de crucial relevância para os indivíduos. Pois, é nesse período que se familiariza com o



sistema de escrita, começando a adquirir as habilidades cognitivas que possibilitam a realização da leitura. Mas, conforme o relato anterior, nem todas as crianças começam a aprender na escola, em casa já começam a ter contato com o mundo da leitura. No relato da professora Maria, verifica-se, ainda, a relevância da brincadeira como um ato de aprendizagem, pois foi com a brincadeira de casinha e de escolinha que o entrevistado foi instigado a aprender a ler.

As atividades lúdicas são essenciais durante a infância, pois a partir delas as crianças começam a compreender como é organizado o mundo social. A partir das brincadeiras, elas podem mimetizar situações que os adultos realizam, ou podem brincar simplesmente pelo próprio prazer do ato lúdico. Inclusive, o livro era um objeto lúdico utilizado nas brincadeiras.

Ademais, sobre as brincadeiras que realizavam durante a infância, as professoras responderam:

Brincava com as brincadeiras de casinha. Brincava, estudando né... Brincando de dar aula. Portanto aprendi a ser professora [risos].  
(PROFESSORA MARIA)

Brincava de corda. De pular macaca. Brincava de casinha, da bandeirinha.  
(PROFESSORA RAIMUNDA)

Eu brincava de professora e dona de casa. (PROFESSORA MARTA)

As brincadeiras que a gente utilizava muito era de roda, de pega-pega, era de pião, era brincadeira da bandeirinha, esses tipos de brincadeira.  
(PROFESSORA LURDES)

[...] Mas as brincadeiras que me vêm a memória agora, ah, era brincar de elástico... Boneca, essas coisas, né. (PROFESSORA FRANCISCA)

Cantiga de roda. É... brincar de elástico... Brincar de corda. Brincar de bola. De esconde-esconde. Só o que eu me lembro. (PROFESSORA DALVA)

A brincadeira do Atirei o pau no gato, o esconde. Essas brincadeiras assim.  
(PROFESSORA GERALDA)

A gente brincava de tanta coisa [risos], de roda, de jogar bola, brincadeiras assim. (PROFESSORA HELENA)

Era amarelinha, pular corda, correr do esconde-esconde. (PROFESSORA GUIOMAR)

Fica perceptível na fala das professoras a importância das atividades lúdicas durante a infância, é em decorrência delas que as crianças começam a interpretar o

mundo, inclusive, com relação ao ato de ler, no qual a criança antes de ler, ao observar as imagens dos livros tenta ler antes de saber fazê-lo convencionalmente.

O fato dos pais serem ou não alfabetizados é um aspecto que pode interferir para que os sujeitos possam ter ou não o gosto pela leitura, pois a família como primeira instituição social apresenta um papel determinante na motivação para o gosto pela leitura, pois são os pais que muitas vezes estimulam os seus filhos a terem o hábito de ler. Nesse sentido, a participação de situações de leitura no âmbito familiar é essencial para o desenvolvimento da criança:

Meus pais são alfabetizados. Então eles nos induziram muito a estudar. Eles gostavam de ler pra gente. Então levou o hábito da leitura, né... (PROFESSORA MARIA)

Meu pai não era alfabetizado, estudou até a 4.<sup>a</sup> série. Minha mãe gosta muito de ler. Ela gosta. Ela sempre ia ler pros vizinhos. Ela pegava aqueles livros folhetos de histórias e passava toda noite. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Os meus pais sabiam ler, mas assim... E assinar o nome. Eles não gostavam de ler porque não tinham tempo. Era na zona rural. E se preocupavam mais com atividades de questão da sobrevivência. Eles não gostavam muito de ler não. Mas, às vezes o meu pai gostava muito de ler a Bíblia. (PROFESSORA LURDES)

O acesso aos livros e demais recursos textuais são relevantes para que o sujeito leitor se aproprie dos conhecimentos produzidos e veiculados por meio destes. A importância de ler é um aspecto que deve ser levado em consideração pela instituição escolar. A leitura é a forma de apreensão do mundo escrito. Através da interpretação dos sentidos inseridos no texto, constroem-se saberes.

A instituição escolar é um espaço de fundamental importância para o contexto da aprendizagem da leitura. Pois, é na escola que o sujeito aprende a decifrar os códigos linguísticos, que o possibilitará realizar a leitura. Na escola, também terá a oportunidade de interagir com os mais variados tipos de textos, que são utilizados para a realização de atividades de leitura e escrita.

Na escola ocorre a interação do professor com o aluno, através de práticas voltadas para o ensino da leitura. O professor se constitui como mediador que apresenta ao aluno os mais variados textos em diferentes suportes textuais, inserindo-o no universo da leitura. Esse processo de ensino e aprendizagem da leitura constitui um fator relevante para a produção de sentidos pelo aluno que ainda

está no processo de alfabetização. Pois, sem o domínio das habilidades que são desenvolvidas nesse processo, o aluno apresentará dificuldades de compreender o texto.

Embora a escola seja uma instituição de reprodução social dos saberes, também se constitui um espaço no qual, a partir das relações sociais, pode haver a interação de saberes. Os saberes dos professores podem interagir com os saberes dos alunos e assim haver a construção de novos saberes.

Durante a trajetória de construção da leitura, as entrevistadas apresentaram como foi realizado o processo de alfabetização, que permitiu o conhecimento acerca do sistema de escrita. A partir do relato pode-se perceber como é importante o papel da família durante essa etapa da vida do indivíduo:

Comecei meus estudos na escola pública mesmo, no tempo certo. Nem sabia que já sabia ler quando entrei na escola. Quando entrei na escola, ainda no pré-escolar, minha professora descobriu que eu já sabia o alfabeto. Então, eu era a primeira da turma. Não sabia muito. Mas eu acho que fui alfabetizada lá em casa e não na escola. Pois quando cheguei lá a professora disse que eu já sabia. Então, foi nas brincadeiras de casinha que aprendi a ler. Quem me alfabetizou foi meu pai, minha mãe, meus irmãos, nas brincadeiras em casinha, os meus amigos, porque os mais velhos davam aulas para os mais novos. (PROFESSORA MARIA)

Leitura, o alfabeto, através do alfabeto. E muito aquela caligrafia. Para começar a escrever mesmo, eu usei muito aquelas caligrafias pra cobrir. Eu comecei tudo em casa. A leitura quanto a escrita. (PROFESSORA DALVA)

Diante deste relato, percebe-se a relevância das brincadeiras, das atividades de leitura realizada no interior da família. Pois, a partir das mesmas, o indivíduo pode começar os seus primeiros passos em direção ao conhecimento do sistema de escrita.

As demais docentes apresentaram também como foi realizada a alfabetização no contexto escolar. Foram alfabetizadas na escola, na qual tiveram o contato com atividades com a utilização da cartilha, através do método tradicional. Mas, também tiveram a oportunidade de entrar em contato com leituras realizadas pelas professoras. Essas leituras envolvem o gênero narrativo, como contos de fadas, lendas, também, envolvem a música, que eram bastante utilizadas para criar um ambiente de estudo atrativo para os alunos.

A exemplo disso:

Eu lembro muito da minha professora Mirtes. Foi boa. Eu gostei. É tanto que eu lembro. Eu acho que é a única professora que eu lembro até hoje. Gostava das atividades ainda lembro dos estudos, das musiquinhas, tudo. Ela usava livros. Sim tinha livros.

O nome eu não lembro. A gente usava muito a cartilha né. Ela contava histórias, músicas. Musiquinhas, histórias... Eram tantas. Música na hora do lanche. *Chegou a merendinha, que vamos já fazer? A fome está chegando. Do re mi fa fa fa...* (PROFESSORA RAIMUNDA)

Nossa! Muito bacana! Ela trabalhava muito com conto de fada. Ela contava muita história. Acho que é por isso que ela marcou tanto. (PROFESSORA MARTA)

Olha! A minha alfabetização foi bem legal, assim. Porque eu fui sempre uma aluna muito esforçada. E participava da aula. Quando eu tinha tarefa de casa, eu sempre fazia. O meu pai me ajudava muito em casa. Então, muito boa a alfabetização. (PROFESSORA FRANCISCA)

Dessa forma, vislumbra-se que as atividades realizadas durante a alfabetização contribuem para que o sujeito construa sua história de leitura, haja vista que é nesta etapa que as crianças apreendem os primeiros subsídios que proporcionam a sua compreensão sobre o mundo, concernentes ao conhecimento da escrita e da leitura.

A alfabetização foi uma fase marcante da vida das professoras como pode ser observado em suas falas, de igual modo o apoio despendido pelos familiares em relação ao desenvolvimento das mesmas são aspectos que foram guardados nas suas memórias.

Ao analisar as entrevistas conclui-se que os materiais existentes, preponderantemente, no âmbito da escola eram os livros didáticos. Principalmente, as cartilhas, conforme os relatos apresentados:

Naquela época era só livro mesmo (livro didático). A professora quase não lia historinha porque não tinha mesmo. Eram só mais as cartilhas mesmo. Lembro até hoje a Branca Alves de Lima, a Cartilha Caminho Suave, quando a professora sempre mostra aqui, a gente recorda delas. Não tinha outra na época né. (PROFESSORA MARIA)

Não. Só do livro didático. Eu lembro da história do Chico Sabe Tudo: *Cavar e adubar a terra, cavar e plantar e tratar do canavial, da horta e do pomar. Seu Chico olhava a hora pelo Sol...* Eu até decorei. Eu gostava muito. Era o que tinha e eu gostava. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Livro didático, tinha. Minha escola tinha, porque na época que vinha era livro para ser seguidos. (PROFESSORA LURDES)

O ensino durante a alfabetização era marcado pelo uso do livro didático, neste caso, a cartilha. Mas nem por isso a relação com a leitura de diferentes gêneros textuais deixava de existir em algumas situações conforme os relatos a seguir:

Tinham histórias, mas não eram aquelas historinhas não. Eram livros de histórias tradicionais mesmo. Tinham, por exemplo, textos que falavam sobre uma árvore. (PROFESSORA LURDES)

[...] Sim, contava muita história. Como eu falei, tanto em casa como na escola eu ouvia lendas, parolendas, histórias em quadrinho. Na época de Festa Junina, o Folclore. Era bastante, então a gente ouvia isso aí. Muito mesmo. (PROFESSORA DALVA)

As professoras entrevistadas, em sua maioria, não tinham o hábito de pegar livros emprestados com outras pessoas, pois o contato com a leitura era a partir dos livros que possuíam em seu ambiente familiar ou escolar, ou seja, a partir dos livros didáticos e outras situações que envolviam a leitura de forma oralizada. À exceção dos relatos seguintes:

Olha, eu sempre pegava livros com os coleguinhas né, emprestado. Porque o meu pai não tinha muitas condições na época. E aí eu sempre pegava livros e às vezes, eu tinha que xerocar. Sim. (PROFESSORA FRANCISCA)

Oh, emprestado não. Às vezes, eu pedia emprestado na biblioteca da escola. E por lá eles emprestavam para eu levar pra casa. A gente tinha que trazer de volta. (PROFESSORA DALVA)

Quando indagados se algum outro professor dos demais anos do Ensino Fundamental lia algum tipo de livro responderam que:

Olha... que eu recordo, não. Que eu recordo não tinha nenhum professor. Ninguém tinha o hábito da leitura, como hoje, né. (PROFESSORA MARIA)

Não lia livros. Era mais o livro didático. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Não. No Fundamental não. Só os didáticos mesmo. Os textos das atividades que eram pra fazer. (PROFESSORA MARTA)

Não, nenhum professor não lia não. (PROFESSORA LURDES)

Sim. Acho que sempre, até agora, os professores que eu tive sempre leram muito. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sim. Porque depois que eu fui alfabetizada. Eu mudei de escola. Eu mudei de Estado. Mudei pra cá pra Rio Branco. Foi quando eu comecei a estudar em uma escola que tinha sala de leituras. E foi um conhecimento bastante. Porque ninguém tinha esse conhecimento lá. E aqui já tinha.  
(PROFESSORA GUIOMAR)

A partir dos relatos apresentados nota-se que durante o Ensino Fundamental a utilização do livro didático é bastante recorrente. Enquanto que a leitura é utilizada para a consecução de atividades voltadas para o ensino das disciplinas curriculares. Além disso, a leitura pode ser realizada em espaços que não seja na sala de aula, como na sala de leitura, conforme relatado pela professora Guiomar.

O contato da criança com diferentes materiais de leitura, em sua casa ou na escola, é um fator preponderante para a sua identificação com a leitura. Os materiais de leitura, sejam dos mais simples aos mais complexos, criam perspectivas de construção de sentidos. O ato de ler permite a apreensão dos sentidos do objeto lido. A leitura que é realizada no âmbito familiar deve ser levada em consideração. Inclusive, de acordo com Chartier (2010, p. 8):

[...] o sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Assim, por exemplo, no caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação.

Partindo do exposto, percebemos que a efetivação da leitura e a materialidade da escrita são fatores preponderantes para a produção dos sentidos. Esta materialidade é descrita como as propriedades nas quais se apresentam os materiais de leitura. Percebe-se que, então, os materiais escritos se apresentam através do seu formato, das imagens e outros elementos constituem-se em importantes itens que auxiliam a compreensão do que se está lendo. A exemplo disso, a Cartilha Caminho Suave era bastante atrativa para as crianças pela utilização de imagens e textos curtos que facilitavam o aprendizado da leitura.

Além dos gêneros escritos, os gêneros orais são importantes para promover o gosto pela leitura. O contato com diferentes formas de circulação de textos é importante para a construção da leitura no indivíduo. Os sujeitos também tiveram contato com o rádio. O rádio e a televisão são meios de comunicação muitos utilizados para escuta de notícias, anúncios, e músicas:

Naquele tempo usava muito o rádio, então a gente passava, usava mais o rádio que a televisão, né. Então, não lembro os programas de rádio usados. Não lembro nenhum programa de rádio daquela época, mas lembro que ouvi muito rádio. (PROFESSORA MARIA)

**A senhora ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

De música. (PROFESSORA MARTA)

Gostava muito de ouvir rádio. Tinha também televisão. Tinha um programa que era para quem morava na zona rural que era muito legal. Gostava de ouvir muito. (PROFESSORA LURDES)

**E ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

Eu ouvia muito FM, né. Música. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sim, ouvia. 93 FM, Rádio Alvorada. (PROFESSORA DALVA)

**Você ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

Que fala do Acre. Jornal. (PROFESSORA GERALDA)

**Você ouvia rádio?**

Sim ouvia o rádio.

**Que tipo de programas?**

Sempre a gente ouvia o Clube do ouvinte né [risos]. (PROFESSORA HELENA)

A escuta de diferentes tipos de textos, como é o caso do texto oral veiculado pelo rádio, por exemplo, também pode ser considerado como um recurso a mais para a inserção do indivíduo ao mundo letrado. Pois, a leitura não se restringe apenas aos materiais escritos, ela pode ser disseminada por diferentes tipos de suportes textuais, sejam orais ou escritos.

O rádio surge no Brasil por volta de 1920 e a televisão nos anos de 1940 (MARTINS, 2005). Estes dois meios de comunicação são bastante difundidos no espaço acreano. São importantes instrumentos a serviço da divulgação de informações e de entretenimento para a população.

A leitura também não é um objeto somente da cultura escolar, ela também faz parte do contexto familiar, das situações desenvolvidas no âmbito da família. Portanto, as situações que fazem parte do cotidiano das pessoas são fundamentais para a construção do hábito da leitura, do contato com a cultura letrada.

Desta forma, Goulemot (2011, p. 107) aponta que “seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”. Nesse sentido, o ato de ler deve perpassar a mera decodificação dos signos para uma leitura que envolva a apreensão de significados que estão intrínsecos ao universo cognitivo do leitor. Ademais, Goulemot (2011, p. 108) apresenta um conceito sobre a leitura, que envolve essa perspectiva:

[...] Ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário.

Diante disso, a leitura envolve a articulação de conhecimentos prévios do leitor com o seu objeto de leitura, que produz sentidos, os quais nem sempre são os sentidos desejados pelo autor. Isto ocorre porque a leitura é polissêmica, ou seja, podem a ela ser atribuídos significados diversificados. Esses significados são construídos pelo leitor no ato da leitura, que utiliza o seu repertório de leituras anteriores para o entendimento do texto que está sendo lido. Assim, a diversidade de gêneros textuais que circulam no espaço de convivência dos indivíduos interage para que possa haver a construção de sentidos durante a leitura que é realizada pelos mesmos.

A opção pelo Ensino Médio também tem uma relação com a sua escolha profissional, pois várias professoras optaram por fazer o Magistério, que era uma formação profissionalizante, para atuar no ensino no Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Das entrevistadas apenas 02 (duas) não realizaram a formação em Magistério durante o Ensino Médio, antigo Secundário.

Então, a formação dos sujeitos demonstra a propensão em serem professoras, pois o Magistério era uma formação destinada para o exercício da atividade docente no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso fica evidente quando questionadas sobre quando e por que se tornaram professoras:

Eu me tornei professora porque eu gostava. Desde criança como aprendi brincando de estudar e sendo professora, me despertou ser professora. E



fui ser professora. Terminei o Magistério e já ingressei na sala de aula. Desisti com cinco anos para eu fazer outra faculdade. Foi quando fiz Administração. Mas não me identifiquei e voltei pra sala de aula novamente. (PROFESSORA MARIA)

Ah, porque desde pequena, como eu disse que queria ser a melhor. Quando eu estudava na Escola [...] Faltava algum professor e a diretora me chamava para ficar na sala das crianças. Mesmo eu pequenininha. Estudava a 3.<sup>a</sup> ou 4.<sup>a</sup> série. E dali eu sempre já tinha o domínio. E aí eu queria ser. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Eu toda vida gostei. Em terminei em 2005. Eu acho que foi mais ou menos 2002. Por aí... (PROFESSORA MARTA)

Outras professoras não tinham a intenção de exercer a profissão, mas com o passar do tempo se adaptaram e encararam a tarefa de ensinar, de fato, como um exercício profissional:

Eu me tornei professora, porque foi destino mesmo. Na verdade, eu fiz Magistério na época porque não tinha muita opção, o Magistério e Formação, o outro curso. E eu optei por Magistério. Mas dizer assim, que porque eu queria exercer o magistério, não. Porque eu pensava em exercer uma outra coisa no futuro. Mas dizer, assim, que eu queria não. (PROFESSORA LURDES)

Olha... Na verdade nunca foi minha intenção. Mas o meu pai... Ele foi um grande colaborador nessa decisão aí. Porque ele me incentivou muito a ser professora. Eu não queria né. Resistia muito. Mas aí ele foi conversando comigo. [...] (PROFESSORA FRANCISCA)

Quando indagadas se gostam da profissão, quase todas mencionaram que gostam de ser professora:

Adoro. Sou professora por gostar mesmo. Não por necessidade. (PROFESSORA MARIA)

Adoro. [risos] (PROFESSORA RAIMUNDA)

Aff! Adoro! (PROFESSORA MARTA)

Não vou dizer que eu amo a minha profissão, porque, aí, eu vou tá mentindo. Porque a gente amar é uma coisa, mas a gente amar é outra e fazer também. Então eu faço porque foi aonde foi a oportunidade que apareceu e, eu tenho que fazer. Tenho que fazer assim, não vou obrigada, mas eu dou o melhor, tento dar o melhor. (PROFESSORA LURDES)

Sim. Muito. (PROFESSORA FRANCISCA)

Bastante, gosto muito. (PROFESSORA DALVA)

Quando eu comecei não. Mas agora eu comecei a gostar. (PROFESSORA GERALDA)

É... é interessante. (PROFESSORA HELENA)

Sim. (PROFESSORA GUIOMAR)

Gostar ou não da profissão de professora pode estar relacionado com a visão acerca da carreira profissional do magistério na sociedade brasileira. Pois a referida atividade profissional ainda é desvalorizada em relação a outras atividades. Principalmente, em relação ao aspecto pecuniário que envolve a profissão de professor, pois os salários são baixos. Outro fator, também diz respeito à árdua tarefa delegada, na qual os professores são responsabilizados até mesmo pela educação dos alunos, ensinando sobre princípios e valores morais que seria um papel prioritário da família. Desta forma, ser professor (a) não é uma tarefa fácil, é necessário ter bastante apreço à profissão e competência profissional para poder lidar com as dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Quando indagadas se gostam de ler, a maioria respondeu que sim. E sobre os tipos de leitura que costumam realizar falaram que gostam de ler os seguintes gêneros:

Olha, eu leio bastante livros. Livros variados. Leio de contos a poemas diversificados. Gosto de romance. Gosto de todo tipo de livro. Tudo me desperta. (PROFESSORA MARIA)

Gosto de ler... Eu acho que sou apaixonada por lendas. Lendas, historinhas em quadrinho. As músicas que têm cantiga. Bom, muito bom para trabalhar com eles. (PROFESSORA DALVA)

Gosto de ler a Bíblia. (PROFESSORA HELENA)

Os gostos literários das professoras são diferenciados, e revelam que optam por ler algo que esteja mais diretamente ligado com as suas experiências pessoais. A leitura de romance, poemas e contos mostra que uma das professoras possui um gosto de leitura mais voltada para o universo da literatura. Este universo é caracterizado por apresentar uma riqueza linguística, que a partir da capacidade do leitor, pode dar sentido aquilo que está sendo lido.

A partir de Lajolo (1995, p. 43), pode-se ter uma compreensão sobre o que é a Literatura e o que ela proporciona na vida do sujeito leitor:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala

da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um.

Nesse sentido, a literatura, a partir da sua apreensão por meio de textos que tem como característica o gênero literário, pode proporcionar no leitor a ampliação de sua capacidade de compreender o sentido da palavra escrita. Visto que, a linguagem que está inserida neste gênero é de natureza plurissignificativa. Assim, o sentido do que está sendo lido não é restrito, porque deve ser interpretado e compreendido pelo leitor a partir de sua capacidade interpretativa, que requer um conhecimento de mundo bastante sofisticado.

A leitura de textos narrativos como lendas tem uma característica peculiar de estarem relacionados com a cultura brasileira, pois fazem parte do seu folclore. Geralmente, as lendas são histórias voltadas para a explicação de certos fenômenos que acontecem na natureza, a exemplo disso, as lendas do Saci-Pererê, do Boitatá, que demonstram a riqueza cultural que o Brasil possui.

A história em quadrinho também se constitui um gênero textual bastante rico. Geralmente as crianças se identificam com este tipo de texto, pois contém ilustrações interessantes e o formato das histórias também chama a atenção do leitor, por conter balões que simulam as diferentes situações conversacionais.

Além disso, outros gêneros citados pelas professoras são bastante utilizados no dia a dia, como a música e a leitura da Bíblia. A música tem como componente a sonoridade, proporcionada pelas rimas e, também, quando instrumentalizada se torna ainda mais agradável. Por sua vez, a leitura da Bíblia é algo bastante corriqueiro nos lares. Comumente, esse tipo de leitura está relacionado com as crenças do indivíduo, porque a leitura da Bíblia se relaciona com a leitura do objeto sagrado, que faz parte principalmente das atividades religiosas.

Ao serem perguntadas sobre quais tipos de leitura realizam com os alunos todas foram unânimes em dizer que lêem todos os dias. Dizem também que a leitura faz parte da rotina da própria instituição escolar. Isto porque, a leitura diária realizada pelo professor é obrigatória. Além disso, os professores devem realizar outras atividades em que a leitura está inserida.

A leitura feita pelo (a) professor (a) deve ser uma atividade permanente nas escolas no âmbito do estado do Acre, sejam municipais ou estaduais, pois essas

escolas seguem as Orientações Curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação no âmbito estadual e municipal.

Sobre o que costumam ler com os alunos responderam:

Nós trabalhamos de acordo com os gêneros que são determinados pela escola. Todos os dias e toda semana é tirado um tipo de texto, para a gente ler vários textos. Tem semana de poemas. Tem semana de fábulas. Tem semana de texto informativo. De textos científicos, bem diversificados, mesmo. (PROFESSORA MARIA)

Olha, eu costumo ler pra eles... Tem a leitura que eu faço todo dia na chegada. Que todo dia eu conto de um gênero diferente. E todas as atividades que incluem textos longos, pra evitar aquela questão da cópia, eu trabalho muito com a leitura colaborativa com eles. De qualquer que seja a matéria, de qualquer que seja o assunto, se tiver uma oportunidade, eu jogo uma colaborativa nela. (PROFESSORA MARTA)

E com os alunos eu também gosto muito de ler. Até porque assim, eu trabalho com crianças de 3 anos, e tem criança que já tem aquele intuito de... ela chega na sala e já vai pegando o livro pra ler, e já vai lendo, olhando e folheando o livro. Eu gosto de ler e contar historinhas pra eles. (PROFESSORA LURDES)

Eu costumo ler histórias, contos, poemas... É... cantigas de roda. Essas leituras, né. (PROFESSORA FRANCISCA)

Gosto de ler... Eu acho que sou apaixonada por lendas. Lendas, historinhas em quadrinho. As músicas que tem cantiga. Bom, muito bom para trabalhar com eles. (PROFESSORA DALVA)

É... Histórias do livro, e principalmente, histórias assim mais das vivências deles. (PROFESSORA GERALDA)

Gosto de ler contos, parlendas. (PROFESSORA HELENA)

Contos, fábulas, poemas, informações. (PROFESSORA GUIOMAR)

A partir dos relatos das professoras, percebe-se que existe uma variedade de gêneros textuais que são trabalhados pelos mesmos. Contudo, essas atividades em que a leitura encontra-se inserida têm a finalidade de por em prática o que está estabelecido no currículo de cada série/ano.

Assim, a leitura na escola atende uma função específica que é de repertoriar os alunos sobre os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Essa forma de lidar com a leitura utilizada pela escola encontra subsídio em Oliveira (1995, p. 156), quando diz que:

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção e conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros

aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Então, a leitura realizada no âmbito escolar está mais voltada para a aquisição de habilidades que possam desenvolver nos alunos algumas habilidades que permitem a realização de tarefas no próprio contexto escolar. Nota-se que não há a preocupação com os gostos literários dos alunos que estão inseridos nesse contexto. Apesar disso, essas leituras podem envolver o aluno no mundo letrado, ainda, que o universo literário seja mais amplo, do que o proporcionado pela escola.

Quando indagadas sobre o fato dos alunos gostarem desses tipos de leitura, as professoras em sua maioria disseram que os alunos gostam. Também é perceptível que os alunos passam a se familiarizar com as leituras diárias:

É... no início é meio complicado. Mas depois eles começam a ter o gosto pela leitura, né. Porque depois que a gente começa ler todos os dias... Como agora a gente tá indo pro segundo bimestre, já tá despertando mais um pouco. Mas no início, pouquíssimos têm o hábito da leitura.  
(PROFESSORA MARIA)

São essas situações, em que a leitura está inserida, que proporcionam o desenvolvimento de habilidades leitoras que estão relacionadas com a realização das atividades escolares. O conhecimento de diferentes gêneros textuais poderá permitir que os alunos saibam lidar com as atividades de escrita relacionadas com os gêneros apresentados pelo professor durante as suas aulas.

Ademais, quando perguntadas acerca das atividades que desenvolvem com os alunos para promover o ensino da leitura cada professora informou sua forma de propor atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos mesmos. A professora Maria trabalha com uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental. Ela utiliza em sua rotina diária diferentes gêneros textuais, inclusive, textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, conforme o seu relato:

Olha, nós trabalhamos com textos, não só do professor, mas que a criança leve o texto que ele goste de ler. Aquele que não tem o hábito da leitura, a escola fornece alguns tipos de textos. Eles levam pra casa. E aí, ele faz a

leitura do texto que ele gostar. Então a gente desperta vários textos pra ele, pra ele poder escolher qual é o gênero que ele quer ler lá pros colegas. E aí eles vão pegando o gosto da leitura devagar. (PROFESSORA MARIA)

De outro lado, a professora Raimunda, trabalha na zona rural com uma turma multisseriada, e leciona os conteúdos do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental:

É ler, contando as histórias, mandando eles lêem. Eles olham e vão interpretando e é isso. É ler mesmo. Toda segunda-feira contam o que aconteceu no fim de semana. Eles vão relatando ali. Vão contando. Depois eu pego uma e coloco na lousa e, aí do jeito que ele vai contando eu vou fazendo. É difícil o multisseriado, porque eu dou aula para o 1.º, para o 2.º, 3.º, 4.º e 5.º, todas as disciplinas. Sou a merendeira, zeladora, sou tudo lá. Só é eu. É difícil pra mim, é muito pesado. Mas é bom, porque aquele aluno que não conseguiu, no ano anterior acompanhar. De repente quando eu dou aula para uma série anterior ele acompanha. Porque todos tornam juntos. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Enquanto que, a professora Marta trabalha com o 4.º ano do Ensino Fundamental da seguinte forma:

É o Cantinho da Leitura, roda de leitores, ah tem também, as atividades que eles fazem nos agrupamentos com aqueles que estão um pouquinho mais avançados. A gente faz sempre uma mistura de atividades. (PROFESSORA MARTA)

Por sua vez, lecionando com a Educação Infantil, a professora Lurdes trabalha desenvolvendo atividades mais voltadas para o lúdico e para a leitura de imagens. Ele faz leituras em voz alta e ilustrações de historinhas com os seus alunos.

Duas professoras trabalham como mediadoras do Ensino Especial. A professora Francisca trabalha no 4.º ano. E, a professora Dalva trabalha com adolescentes no 6.º e 9.º ano, do Ensino Fundamental II:

Olha... Como eu trabalho com crianças com necessidades, as atividades elas são diferenciadas. Eu procuro adaptar as atividades e aí são atividades, a minha aluna tem nove anos, [...] ela tem síndrome de Down, ela já consegue formar sílabas. Já conhece todo o alfabeto. Já tá lendo pequenas palavras. E aí eu passo atividades de cruzadinhas, com banco de palavras, atividades de leitura e escrita. Várias atividades. (PROFESSORA FRANCISCA)

O alfabeto... Formação de palavras. É... Separação de sílabas. E outras coisas mais. (PROFESSORA DALVA)

A professora Geralda relatou que desenvolvia atividades com jovens e adultos e que no momento estava em outro ramo de atuação. Já, a professora Helena desenvolve atividades na educação de jovens e adultos:

É atividade de leitura mesmo, quando inicia a aula. É... depois a gente fala sobre o texto que foi lido. E aí alguma atividade do livro que a gente tá no início e ainda estamos planejando ainda.

A professora Guiomar trabalha com alunos de 3.º ano desenvolvendo as seguintes atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura:

Nós temos o Projeto de Leitura que nós trabalhamos na escola. Que cada semana trabalhamos um tópico. E assim, a gente trabalha com eles na semana um texto, faz a produção textual, a produção oral.

Os relatos das professoras em relação às atividades desenvolvidas para o ensino da leitura demonstram que as atividades desenvolvidas são diferentes de uma série para outra. Além disso, a complexidade das atividades voltadas para o ensino da leitura depende do desenvolvimento dos alunos.

As atividades que são desenvolvidas para ensino da leitura no Ensino Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental II, no atendimento às alunos com deficiências, são todas orientadas através de um currículo. Essas atividades são destinadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas que possibilitem que os alunos possam ler, interpretar e compreender o que está sendo lido. Mas, preponderantemente, as práticas desenvolvidas pelas professoras são destinadas ao desenvolvimento do aluno para realizar as diferentes situações que lhes são apresentadas durante o processo de escolarização.

Todavia, com o desenvolvimento das atividades de leitura no âmbito escolar, o aluno desenvolve-se não somente para utilizar a leitura no interior da escola, pois os conhecimentos e habilidades que adquire no decorrer desse processo auxiliam o seu desenvolvimento enquanto sujeito leitor.

Enquanto profissionais da docência, as professoras necessitam dominar diferentes saberes para que possam atuar com os seus alunos da forma mais viável, visando alcançar os objetivos educacionais. Assim, suas histórias de leitura contribuem para a realização de suas práticas pedagógicas.

A partir das histórias de leitura das referidas professoras, verifica-se que o contexto em que realizaram a sua alfabetização e ensino fundamental era bem diferente do contexto atual. No contexto da alfabetização das mesmas o método de alfabetização bastante difundido era de base sintética. Isto porque, a maioria foi ensinada a ler por meio da Cartilha Caminho Suave e do método ABC, conforme foi mencionado.

Por sua vez, as professoras tiveram contato com a leitura não somente na sala de aula, mas em suas vivências familiares. A leitura não foi somente a leitura do objeto escrito, mas, a leitura oralizada, por meio de contação de histórias, através do rádio e da televisão. Assim, desenvolveram gostos literários consoantes as suas experiências vividas na infância.

Além disso, também são professoras, e assim, formadoras de leitores, pois tem como função desenvolver atividades voltadas para as diferentes disciplinas, as quais envolvem a leitura e a escrita. Em casos, em que atuam com alunos que ainda não estão alfabetizados têm a função de levar os seus alunos à aquisição do sistema de escrita.

Durante as entrevistas, vislumbrou-se que nos anos iniciais os professores lidam com situações em que seus alunos não estão devidamente alfabetizados, apesar de trabalharem em classes nas quais esses alunos já deveriam saber ler, conforme o seguinte relato:

**Qual é a faixa etária dos alunos?**

Eu trabalho com alunos de 10 a 12 anos. Que eu trabalho com o 5.º ano.

**E você tem alunos que não são alfabetizados?**

Com certeza. Tenho sim. Eu tenho aluno C1, C2, C3. Tenho aluno até D. Porque como eu trabalho numa escola, quase periférica, 100%. [...]  
(PROFESSORA MARIA)

Diante do exposto pela professora Maria, verifica-se que ainda há uma defasagem com relação ao ensino da leitura nas escolas públicas. Mas, qual será o fator que ocasiona essa problemática? A resposta pode ser demonstrada a partir da fala da própria professora. Essas crianças são oriundas de classes desfavorecidas e muitas das vezes não são estimuladas a desenvolver o hábito de ler. A falta de leitura no âmbito familiar, que pode ser de origem econômica. Pois, para se obter um livro, um jornal, uma revista, ou outro tipo de material de leitura é preciso despender



algum recurso financeiro. Dessa forma, nas classes economicamente desfavorecidas a leitura de objetos escritos, como o livro, por exemplo, pode não ser primordial, posto que existem outros bens essenciais para comprar, inclusive mantimentos para suprir as necessidades básicas.

Nesse sentido, a escola pode ser um local onde essas crianças têm a oportunidade de lidar com a cultura letrada, a partir do conhecimento da diversidade textual que circula socialmente. Inclusive, esse entendimento assemelha-se ao que menciona Batista (1998, p. 29):

Para porções consideráveis da população brasileira, portanto, a escola representa a principal possibilidade de acesso à escrita, seus professores são vistos como leitores e exercem a tarefa de fazer com que suas crianças se tornem leitoras. [...]

Para muitos alunos é a escola que terá a função de torná-los leitores. Contudo, a leitura não é uma atividade somente da escola, ela deve ser uma atividade social, desenvolvida pelos indivíduos em diferentes meios sociais. A leitura deve ser reconhecida em sua função social, como uma atividade que desenvolve a capacidade de interpretar e compreender o mundo.

As histórias de leitura(s) dos professores podem influenciar os seus alunos e estimulá-los quando estes conseguem apresentar a leitura de uma forma contextualizada. Para tanto, pode fazer uso de diferentes suportes textuais, nos quais os diferentes gêneros encontram-se. Na condição de formadores de potenciais leitores podem estimular o gosto pela leitura, e desta forma, o hábito de ler pelos alunos será outro aspecto a ser desenvolvido. O gosto pela leitura e o hábito de ler dos professores os capacitam para influenciar os seus alunos. Haja vista que, o professor que possui domínio sobre variados tipos de leitura, possivelmente, tem mais facilidade de realizar as intervenções referentes ao gênero que está lendo para os seus alunos.

Dessa forma, a leitura no âmbito escolar realizada pelos professores é muito relevante, pois, muitas vezes, os alunos não possuem o hábito de ler em casa, apesar da leitura está no seu entorno. Assim, o professor pode auxiliá-lo mostrando a função que a leitura possui na sua vida. Mostrando ainda, a finalidade que cada tipo de texto possui.

As professoras também estão inseridas em um contexto de aprendizagem semelhante ao que desenvolvem no seu dia a dia, porém em um nível diferente. Portanto, também sofrem a influência daquilo que lhes ensinam. Igualmente, podem ser estimulados a ler como podem fazer com seus alunos.

Desse modo, suas histórias de leitura se ampliam e se consolidam, pois a formação em nível superior visa instrumentalizar esses profissionais de mais subsídios, de mais leituras, pois o ensino que é realizado, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Superior é baseado a partir de práticas de leitura.

A leitura no Ensino Superior apresenta um nível de complexidade maior, devido ao nível teórico que os textos acadêmicos contêm. Assim, as histórias de leitura desses sujeitos auxiliam nesse aspecto, na interpretação e na compreensão dessas leituras, realizadas a partir de diferentes metodologias do Ensino Superior. Então, tendem a desenvolver e ampliar o seu repertório de conhecimentos.

As práticas de leitura se caracterizam como constituintes das sociedades ditas letradas, dentre as quais, o Brasil se insere:

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Após esta fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos (materializados, na prática escolar, sob a forma de livro-adotado, texto base, bibliografia obrigatória, leitura suplementar, apostilha, etc....) ao longo de toda a sua trajetória acadêmica. (SILVA, 1996, p. 31)

Apesar disso, as professoras entrevistadas lidam com situações em que os seus alunos possuem dificuldades quanto ao uso da leitura e da escrita. Isso ocorre, porque o sistema educacional brasileiro, apesar de inúmeras tentativas ainda, não consegue minimizar o seu fracasso em relação à alfabetização e o letramento.

Nesse sentido, é que a formação em nível superior contribui para o desenvolvimento das mencionadas professoras, porque a universidade tem a função de fornecer subsídios teóricos e científicos sobre a área profissional que o sujeito que ali adentra pretende trabalhar. E o professor, como profissional da educação, tem na universidade um espaço de produção de conhecimentos sobre a sua atividade docente, de como superar os problemas, os desafios que surgem no seu dia a dia.

A problemática que emerge no contexto educacional se refere, principalmente, ao déficit relativo à escrita e leitura dos alunos. Pois a leitura e a escrita são a base de todo o processo educativo. Sem estas habilidades o educando apresentará dificuldades no decorrer de sua vida escolar.

Prioritariamente, quando se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização é um aspecto preponderante que os professores devem trabalhar para que os alunos desenvolvam as habilidades cognitivas que os capacitem atuar nas situações que envolvam as competências leitoras e escritoras.

Assim, para suprir as dificuldades frente à leitura de seus alunos, os professores precisam realizar atividades que permitam com que seus alunos possam apreender o código escrito. Desse modo, estes sujeitos possuem uma tarefa bastante árdua, pois precisam recuperar estes alunos e, precisam fazer uso de diferentes estratégias que possam auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita nos alunos.

Para compreender e interpretar um texto, o aluno precisa primeiramente ter o conhecimento sobre o sistema de escrita, ou seja, precisa decifrar o código escrito. Então, os professores precisam estar preparados para lidar com essas situações. Além disso, existem alunos que não possuem o hábito de ler no seu cotidiano familiar, o que também acarreta alguns prejuízos quanto estes aspectos cognitivos. Pois, as histórias de leitura são de grande relevância para que se apreendam os sentidos inerentes aos textos lidos.

Para compreender este aspecto inerente ao ato de ler nos reportamos a Chartier (1999, p.77) ao relatar as peculiaridades da prática de leitura, o qual considera que

[...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. [...]

Nessa perspectiva, o leitor tem a possibilidade de atribuir significados ao que está sendo lido, resgatando os seus conhecimentos anteriores, a partir de sua

história de leitura. Esse é um aspecto que é inerente ao processo da leitura. A capacidade do leitor é que define a qualidade da leitura que está realizando. Está implícito à leitura este aspecto, no qual o leitor tem a liberdade de construir os seus significados durante esse ato. Contudo, percebe-se que esta liberdade é relativa, pois o leitor nem sempre pode ser deixado à deriva de seu próprio entendimento, como no caso do contexto escolar.

Então, a leitura deveria ser considerada como uma atividade que serve para a descoberta, o conhecimento do mundo e das ciências, todavia, isto nem sempre é preconizado na sociedade, pois há um déficit em relação à leitura no Brasil. Inclusive Silva (1991, p. 48) explicita que “*ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância*”. Ainda, acrescenta, que “o ato de ler se constitui num *instrumento de luta* contra a dominação”.

A partir daí, percebe-se a importância do contexto escolar quando do desenvolvimento de práticas de leitura. A escola deve ser um espaço de circulação de saberes que colabore com o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Mas, no contexto brasileiro, ainda, não se conseguiu atingir os patamares desejados para o sucesso escolar dos alunos.

A respeito disso, Silva (1991, p. 37) esclarece que

A crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma crise, mas um *programa* muito bem planejado por aqueles que detêm o poder. À classe dominante não interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro; o importante é manter o povo na ignorância de modo que as causas primeiras da miséria, da marginalização social e cultural sejam obscurecidas ao máximo.

Diante disso, infere-se o porquê de existir ainda alunos que não se encontram alfabetizados, pois, existe uma barreira entre os mesmos e o conhecimento elaborado para atender apenas uma classe que está no poder. O conhecimento de mundo que o aluno possui, nem sempre é levado em consideração para o seu processo de construção de conhecimento.

Então, o professor que possui uma consciência crítica em relação ao seu papel como profissional da educação, poderá contribuir para combater a ignorância e a alienação, desde que assuma esse compromisso de auxiliar o aluno na

constituição de sua história de leitura. Visto que, a leitura é um direito de todos, conforme as palavras de Silva (1991, p. 62-63):

A leitura é um direito de todos os cidadãos pertencentes a uma sociedade letrada para garantir-lhes a sobrevivência e a convivência social; entretanto, devido à ambição ilimitada do lucro, a uma inflação irrefreada e ao domínio dos meios de produção e dos canais de distribuição por aqueles que estão comprometidos com o capitalismo internacional a leitura coloca-se, infelizmente, como um privilégio de poucos.

Ao dizer isso, Silva (1991) chama a atenção para o alto preço dos bens literários como o livro, que poucos podem ter acesso. Assim, o professor como um sujeito imerso num mundo letrado, seja devido seu processo de formação, ou ainda, o seu ambiente profissional pode corroborar para que a leitura possa atingir os seus educandos através das diferentes situações que sejam a eles proporcionados.

Destaca-se, no entanto, que a leitura não deve ser trabalhada como apenas um mero artifício educacional. Ela deve ser utilizada para mostrar ao educando o universo informacional e literário existente.

Sendo assim, as histórias de leitura das professoras aqui relatadas serviram para demonstrar que cada sujeito possui sua vivência com a leitura. A memória de leitura do professor o faz resgatar a sua própria história de vida. A leitura é essencial no desenvolvimento da vida de cada um. Não há como dissociar a leitura das situações vivenciadas pelos indivíduos. Ela faz parte de todo o momento vivido por ele. Ler é algo intrínseco ao ser humano. É uma forma de apropriação da cultura, entendida como o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pelos sujeitos sociais.

A leitura de livros e de outros materiais na vida do professor tornam-se algo primordial. O professor deve ter necessariamente o hábito de ler os diferentes gêneros textuais para que possa ensiná-los aos seus alunos. Pois, se não tiver a familiaridade com o universo da leitura, o profissional docente apresentará dificuldades em lidar com as diferentes situações em que estes gêneros estão inseridos. Por sua vez, não atingirão os objetivos educativos apresentados pela escola.

### **CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao evidenciar as condições de produção dos sujeitos de pesquisa envolvidos neste estudo, é possível entender que o contexto, no qual estão inseridos corrobora para que a leitura esteja presente nas vivências diárias dos mesmos, pois ela se faz presente a partir das histórias de leituras desses sujeitos. Essas histórias de leituras dizem respeito às suas aquisições culturais provenientes do acesso ao mundo letrado.

Além disso, merece destaque o fato de estarem realizando um curso de formação em nível superior, que se destina a formar licenciados em Pedagogia para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que, também, a leitura torna-se uma constante no cotidiano.

De um lado, tem-se o lócus de atuação, já que na etapa inicial da educação básica, as professoras são responsáveis por ensinar aos seus alunos os processos de leitura e de escrita. Inclusive, o profissional da pedagogia é o responsável pela alfabetização, ou seja, é o sujeito que assume a função de proporcionar ao aluno o contato com a escrita e, conseqüentemente, a aquisição do sistema de escrita.

Nesse sentido, é de fundamental relevância conhecer as histórias de leitura dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois são a base de sua atividade pedagógica. São suas histórias, trajetórias, de aproximação com a leitura que irão subsidiar o seu trabalho pedagógico e garantir que viabilizem de forma mais ou menos efetiva, o ensino da leitura para os seus alunos por meio de diferentes situações didáticas.

Assim sendo, pela compreensão das histórias de leitura das professoras pode-se, primeiramente, constatar que o processo de alfabetização vivenciado por elas difere do que é realizado atualmente. Elas relataram, em suas histórias de leitura, a presença da cartilha e o método ABC (abecedário) enquanto base sintética, baseado na silabação e palavração como os responsáveis pelo processo de apreensão de leitura e escrita. Hoje, como professoras, dizem utilizar o método global que utiliza o texto como base para o aprendizado do sistema de escrita.

As professoras deixam evidenciar, em suas histórias de leitura, a diferença relativa ao processo de ensino desenvolvido em tempos passados com o que é desenvolvido atualmente. Evidenciam ainda, em suas histórias de leitura, a

importância que atribuem à leitura enquanto possibilidade para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e que desenvolvem, em suas aulas, uma rotina de atividades que segue as Orientações Curriculares e envolvem os diferentes gêneros textuais.

Além disso, estes professores, a partir de suas vivências, relatam em suas histórias de leitura que durante suas trajetórias formativas tiveram contato com os gêneros textuais que são trabalhados atualmente nas escolas públicas. Essas vivências permitem lidar com esses gêneros durante o trabalho com os seus alunos.

Também deve-se considerar que as histórias de leitura dessas professoras não são estanques e, nesse sentido, que a formação em nível superior, da qual participam atualmente, é de extrema relevância para a ampliação de seus conhecimentos. Indicam ainda, que a partir deste processo formativo possuem a oportunidade de conhecer diferentes tipos de leitura voltadas para o universo científico da área educacional.

As histórias de leitura das docentes mostram a importância da família e da escola para o acesso ao mundo letrado. As primeiras noções de leitura ocorreram no interior da família, através de situações corriqueiras que estabelecem no seu âmbito. E na escola, segundo elas, tem-se a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a escrita e sobre o universo da leitura. Destacam ainda, em suas histórias que, isto se deve ao fato da instituição escolar ser uma promotora do acesso ao conhecimento construído histórico e socialmente.

Por essa perspectiva, essas histórias de leitura evidenciam a importância atribuída à leitura como possibilidade para ampliar suas habilidades cognitivas, para a obtenção de sucesso durante as suas trajetórias escolares. Por conseguinte, é possível inferir que as suas histórias de leitura se relacionam com as suas práticas pedagógicas. Nota-se, que na condição de professoras, lidam com a leitura diariamente, em diferentes situações, de forma a intervir didaticamente e garantir o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Ademais, assumindo o papel de estudantes de nível superior, as suas histórias de leitura são resgatadas visando ampliar os seus conhecimentos sobre a função pedagógica que desenvolvem ou que desenvolverão no futuro, uma vez que tudo o que é lido compõe o repertório de conhecimentos.

Ante o exposto, entende-se também que as histórias de leitura dessas professoras podem permitir que haja o sucesso de seus alunos, já que o conhecimento que o professor traz como capital cultural é disseminado a partir de seu próprio discurso no decorrer do processo de ensino, tornando-se, assim, aprendizagem para o seu aluno.

São as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes, que atuam de forma significativa, indispensáveis para a promoção da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o hábito de ler torna-se uma ferramenta a mais para lidar com as diferentes situações cotidianas apresentadas.

Nesse sentido, o estabelecimento da relação entre as histórias de leitura e as práticas desenvolvidas pelos professores no ensino da leitura são essenciais para se entender como se processa o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que as histórias de leitura que um sujeito possui se relacionam diretamente com as suas práticas docentes. Pois, não há como dissociar o conhecimento de mundo e o saber científico, pois ambos são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por isso, existe a necessidade de expansão dos programas de formação de professores existentes, bem como a consolidação dos mesmos, visando garantir o acesso de professores que não tiveram a oportunidade de entrar em uma instituição de nível superior à devida formação. E assim, garantir a melhoria da qualidade da educação. Haja vista que, a formação acadêmica reflete na qualificação docente, fornecendo conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, a leitura no contexto escolar, pode colaborar para minimizar os déficits relativos à leitura apresentadas pelos alunos. Desde que haja uma ação pedagógica que seja planejada e executada com o intuito de mostrar a relevância da leitura para a vida do sujeito, em todos os aspectos, e que seja mediada por situações que permitam ao aluno compreender esse viés. E assim, paulatinamente, pode-se ter como consequência a diminuição da problemática relacionada à leitura, concernente ao domínio das habilidades que possibilitem apreender o código escrito, bem como nos processos de interpretação e compreensão do objeto lido.

Para tanto, o ato de ler deve ser encarado como uma ação que pode resgatar o sujeito da margem da sociedade e da ignorância, que ocorre devido o precário



acesso ao saber letrado. Ler é um ato de busca de conhecimento e de informações. Portanto, a leitura não deve ser desvinculada da vida social.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular**: para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2 geral. Rio Branco: SEE, 2009.

ALMEIDA, Maria José. P. M. de; CASSIANI, Suzani; OLIVEIRA, Odisséia Boaventura de. **Leitura e escrita em aulas de ciências**: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não leitores?”. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998 (Coleção Leitura no Brasil).

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 13-32, jan./abr. 2015.

BORGES, Célia Maria; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. Tradução de Cristiane Nascimento.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998 (Coleção Leitura no Brasil).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Tradução de Reginaldo de Moraes.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. Tradução de Cristiane Nascimento.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 07-30, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Como são os cursos ofertados pela plataforma Freire e quais os benefícios para os professores que forem selecionados?** Brasília: CAPES, 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **PARFOR a distância**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Parfor presencial**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Qual a carga horária dos cursos?** Brasília: CAPES, 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de Gestão PARFOR**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Levantamento de dados do PARFOR em abril de 2016**. Rio Branco: PARFOR/AC, 2016.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FERNÁNDEZ, I. Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; Leitura: da antiguidade ao século XXI: o que mudou? **Revista UFG**, n.º 11, ano XIII, dez. 2011.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção Questões da Nossa Época).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. Tradução de Cristiane Nascimento.

HERBRÁRD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. Tradução de Cristiane Nascimento.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Tradução: Pedro Maia Soares.

MARTINS, Ana Luiza. Revistas na emergência da grande imprensa: entre práticas e representações (1890-1930). In: ABREU, Marcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2005. (Coleção Histórias de Leitura).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 17 abr. 2006. Conferência proferida durante o "Seminário Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.º 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3.<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Tradução Cláudia Schilling.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de Entrevista

**APÊNDICE B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**APÊNDICE C** – Transcrição das Entrevistas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Mestrado em Educação**

Nome do Projeto: **Histórias de Leitura dos Professores, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e suas práticas pedagógicas**

Aluna/pesquisadora: Michelly Ferreira de Mendonça

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Nome do/a Entrevistado/s?
2. Data e local de Nascimento?
3. Tempo de atuação docente?
4. Onde passou a infância? Zona urbana? Rural?
5. Seus pais eram alfabetizados?
6. Eles gostavam de ler?
7. Que tipo de brincadeiras utilizava?
8. Tinha/tem irmãos?
9. Ouvia rádio? Que tipo de programas?
10. Alguém na sua família ou na vizinhança contava histórias?
11. Lembra-se de alguma?
12. Tinha livros na sua casa?
13. Lembra-se de algum?
14. Onde iniciou os estudos? Foi alfabetizado na escola ou em casa?
15. Quem lhe alfabetizou? Lembra o nome?
16. Como foi sua alfabetização? Gostava das atividades que a/o professor realizava?
17. Ele usava livros?
18. Lembra-se de algum?
19. Ele contava Histórias? Lembra-se de alguma?
20. Lembra-se de algum livro lido pelo/a professor/a?
21. Você gostava desses livros?

22. Alguém lhe emprestava livros? Quem?
23. Depois da alfabetização, algum outro/a professor/a lia algum livro com vocês?
24. Lembra-se de algum?
25. Tinha livro didático na sua escola?
26. Tinha alguma História nele?
27. Lembra-se de alguma?
28. Onde fez o Ensino Médio?
29. Que curso? (profissionalizante? Escola Normal?)
30. Que modalidade? (EJA? Parcelado? Regular?)
31. Quando e por que você se tornou professor/a?
32. Gosta da sua profissão?
33. Gosta de ler?
34. E com os seus alunos?
35. O que você costuma ler?
36. E com os seus alunos?
37. Eles dizem gostar?
38. Quais são suas atividades voltadas para o ensino da leitura?
39. Existem alunos que ainda não se encontram alfabetizados?
40. Qual a faixa etária dos seus alunos?
41. Quais as atividades que realiza para recuperar os alunos não alfabetizados?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Através deste termo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“Histórias de leituras, dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, e suas práticas pedagógicas”**, vinculada ao Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Acre – UFAC e orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Andréia Nicolli. Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que a escolha não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição a qual os mesmos encontram-se vinculados.

Destacamos que este termo ficará com você e que nele você encontrará o telefone e o endereço das professoras e pesquisadoras Aline Andréia Nicolli e Michelly Ferreira de Mendonça para que, se necessário a qualquer tempo, você possa tirar suas dúvidas sobre sua participação.

**OBJETIVO:**

Analisar qual a relação entre as histórias de leitura dos professores e as suas práticas desenvolvidas em salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, localizado no estado do Acre.

**PROCEDIMENTOS DE ESTUDO:**

Caso concorde em participar você deverá autorizar a utilização dos questionários que serão utilizados durante a pesquisa.

### **RISCOS E DESCONFORTOS:**

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram pensados para a realização deste, cabe destacar que, essa pesquisa não apresenta nenhum risco e/ ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

### **CUSTEIO/ REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:**

No que diz respeito a custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que, não receberão qualquer tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

### **CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

As pesquisadoras, responsáveis por este estudo, garantem o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos envolvidos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos desse estudo.

### **Assinatura das pesquisadoras Responsáveis**

---

Profª. Dra. Aline Andréia Nicolli

---

Mestranda Michelly Ferreira de Mendonça

**Pesquisadora:** Aline Andréia Nicolli

Endereço: Travessa dos Engenheiros, 62. Rio Branco-Ac

Telefone: (068) 9202 9652 e-mail: [aanicolli@gmail.com](mailto:aanicolli@gmail.com)

**Pesquisadora:** Michelly Ferreira de Mendonça

Endereço: Rua Valdomiro Lopes, n.º 2235, Bairro da Paz.

Rio Branco -AC

CEP: 69919-254

Telefone: (068) 9999 1400 e-mail: [michellyfm@yahoo.com.br](mailto:michellyfm@yahoo.com.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(professora)

Eu,.....professora  
do.....ano do ensino fundamental.....,  
concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas no ambiente acadêmico, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aline Andréia Nicolli e pela Mestranda Michelly Ferreira de Mendonça.

Declaro estar ciente de que o material produzido, por ocasião das atividades de pesquisa, deverá ser liberado por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantido o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer desse estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar e, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Rio Branco-AC, junho de 2016.

---

ASSINATURA

## TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Entrevista 1

#### PROFESSORA MARIA

Eu sou professora há 16 anos. Passei minha infância toda na zona urbana. Meus pais são alfabetizados. Então eles nos induziram muito a estudar. Eles gostavam de ler pra gente. Então levou o hábito da leitura, né... Brincava com as brincadeiras de casinha. Brincava, estudando né... Brincando de dar aula. Portanto aprendi a ser professora [risos]. Tenho dois irmãos. Uma mulher e um homem. Todos os dois são formados. Um é falecido. Uma irmã que foi pedagoga. Desistiu de ser pedagoga. Ela é médica, ela ainda está querendo fazer, cursando o Curso de Direito. Naquele tempo usava muito o rádio, então a gente passava, usava mais o rádio que a televisão, né. Então, não lembro os programas de rádio usados. Não lembro nenhum programa de rádio daquela época, mas lembro que ouvi muito rádio. Meus avós contavam muitas histórias, porque eles eram da zona rural. Então, eles gostavam e contavam muitas histórias. Até a minha avozinha contava como aprendeu a ler. Sempre ela nos dava lições de vida. Eram histórias de lição de vida. Lembro de uma história que ela contou como aprendeu a escrever, usando folhas de bananeira. Gostava sempre de contar mitos, histórias pra gente de lobisomem, de almas, dessas coisas. Mais ou menos assim... [risos] Minha casa tinha livros porque minha mãe estudava. Então a gente tinha muito acesso a livros. Naquele tempo usava muito a cartilha. Aprendi a ler com a Cartinha Caminho Suave. Comecei meus estudos na escola pública mesmo, no tempo certo. Nem sabia que já sabia ler quando entrei na escola. Quando entrei na escola, ainda no pré-escolar, minha professora descobriu que eu já sabia o alfabeto. Então, eu era a primeira da turma. Não sabia muito. Mas eu acho que fui alfabetizada lá em casa e não na escola. Pois quando cheguei lá a professora disse que eu já sabia. Então, foi nas brincadeiras de casinha que aprendi a ler. Quem me alfabetizou foi meu pai, minha mãe, meus irmãos, nas brincadeiras em casinha, os meus amigos, porque os mais velhos davam aulas para os mais novos. E também, lembrando de quem foi o nome, acho que foi a minha professora Raimunda Pará. Foi a minha primeira professora do pré-escolar na época. Essa escola era do lado da minha casa. Que eu morava no

segundo distrito. E da minha casa para a escola era apenas uma casa. Então, eu morava dentro da escola [risos]. Na escola Dr. Carlos Vasconcelos. Ela existe até hoje. Minha alfabetização foi natural, foi brincando e também na cartilha Caminho Suave. Gostava, pois quem não gostava de brincar, brincar aprendendo. Gostava muito. Então, ela ensinava sempre aprendendo. No jardim naquela época. Não era o pré-escolar. Era o jardim. Então, na casinha a gente brincava e estudava. E tinha tempo pra tudo. Então, gostei de aprender assim, né. Só dei conta quando cresci. Que aquilo era uma brincadeira, mas era uma brincadeira de aprendizado. Na casinha a gente levava os livros. Quando conseguia os livros da escola, a gente brincava com os livros. Mas naquela época a gente não tinha acesso levar os livros pra casa. Mas quando escapava um, a gente conseguia levar e ficava brincando com ele. Naquela época era só livro mesmo (livro didático). A professora quase não lia historinha porque não tinha mesmo. Eram só mais as cartilhas mesmo. Lembro até hoje a Branca Alves de Lima, a Cartilha Caminho Suave, quando a professora sempre mostra aqui, a gente recorda delas. Não tinha outra na época né. As professoras liam historinha sim. Também as professoras do pré-escolar liam historinhas. Tinha o momento do repouso, né. E elas iam ler as historinhas. Eram historinhas tão boas que a gente chegava a dormir. Naquela época não. Os professores só se detiam a trabalhar no livro mesmo. Era só no pré-escolar que tinha isso, mesmo. Que era o jardim de infância. Os livros que as professoras liam eram Rapunzel, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e os sete anões. Eram aqueles livros daquela época. E eu achava fantástico esses livros. Até hoje eu ainda leio essas histórias pros meus filhos, pros meus sobrinhos. Então eu creio que eram muito boas. Até eu ponho em prática até hoje, né. Só não levo pra sala de aula, mais essas histórias. Mas consigo ler em casa ainda. Ainda me apropriou muito, desses livrozinhos.

### **Alguém lhe emprestava livros? Quem?**

Não naquela época não tinha questão de livros, né. A gente só escrevia, escrevia, escrevia, duas vezes mais. Não tinha essa história de emprestar livros não. Nem o hábito de comprar livros a gente tinha.

### **E depois da alfabetização algum professor, lia algum livro com vocês?**

Olha... Que eu recordo, não. Que eu recordo não tinha nenhum professor. Ninguém tinha o hábito da leitura, como hoje, né.

**E você já falou que só tinha mais livro didático. Era só mais livro didático que era trabalhado?**

Era só o Caminho Suave. Não existia outra cartilha, não. Eu só lembro dessa. E nem tinha outros livros.

**E no livro didático tinha algo atrativo que você gostava?**

As imagens eram muito bonitas. Porque o conteúdo era muito curto. Mas só tinham imagens belíssimas.

**E tinham só imagens, tinham histórias também?**

Não histórias não. Eram pequenos textos. Eram mais frases.

**Você lembra de alguma coisa, que tinha nesse livro. Uma frase, como era esse livro?**

Lembro de muitos textos pequenininhos, né. O *totó*. Lembro do *xale da vovó*. Porque não eram textos. Eram mais, eram frases, né, nas cartilhas daquela época.

**E onde você fez o Ensino Médio?**

Ah, eu fiz o Ensino Médio no Lourenço Filho. Fiz Magistério no Lourenço Filho. E depois fiz uma faculdade de Administração. E continuei fazendo o que eu gostava, que era dar aula. E resolvi fazer Pedagogia.

**Quando e porque você decidiu ser professora?**

Eu me tornei professora porque eu gostava. Desde criança como aprendi brincando de estudar e sendo professora, me despertou ser professora. E fui ser professora. Terminei o Magistério e já ingressei na sala de aula. Desisti com cinco anos para eu fazer outra faculdade. Foi quando fiz Administração. Mas não me identifiquei e voltei pra sala de aula novamente.

**Então você gosta da sua profissão?**

Adoro. Sou professora por gostar mesmo. Não por necessidade.

**E você gosta de ler?**

Gosto.

**Você lê quais tipos de livros?**

Olha eu leio bastante livros. Livros variados. Leio de contos a poemas diversificados. Gosto de romance. Gosto de todo tipo de livro. Tudo me desperta.

**E com seus alunos, você lê?**

Sempre, sempre. Todos os dias

**Quais são os tipos de histórias que você lê?**

Nós trabalhamos de acordo com os gêneros que são determinados pela escola. Todos os dias e toda semana é tirado um tipo de texto, para a gente ler vários textos. Tem semana de poemas. Tem semana de fábulas. Tem semana de texto informativo. De textos científicos, bem diversificados, mesmo.

**E os seus alunos gostam de ler, você acha que eles gostam de ler?**

É... no início é meio complicado. Mas depois eles começam a ter o gosto pela leitura, né. Porque depois que a gente começa ler todos os dias... Como agora a gente tá indo pro segundo bimestre, já tá despertando mais um pouco. Mas no início, pouquíssimos têm o hábito da leitura.

**E como você trabalha suas atividades pedagógicas, em relação a esse ensino da leitura em si? Como você ensina a leitura?**

Olha, nós trabalhamos com textos, não só do professor, mas que a criança leve o texto que ele goste de ler. Aquele que não tem o hábito da leitura, a escola fornece alguns tipos de textos. Eles levam pra casa. E aí, ele faz a leitura do texto que ele gostar. Então a gente desperta vários textos pra ele, pra ele poder escolher qual é o gênero que ele quer ler lá pros colegas. E aí eles vão pegando o gosto da leitura devagar.

**Qual é a faixa etária dos alunos?**

Eu trabalho com alunos de 10 a 12 anos. Que eu trabalho com o 5.º ano.

**E você tem alunos que não são alfabetizados?**

Com certeza. Tenho sim. Eu tenho aluno C1, C2, C3. Tenho aluno até D. Porque como eu trabalho numa escola, quase periférica, 100%. Porque eu trabalho na Cidade do Povo. Então lá é o sumo de cada bairro, né. Cada periferia. Então, é muito crítica a necessidade dos alunos. Porque eles são alunos selecionados. Alunos de baixa renda, mesmo.

**E como você trabalha pra poder ajudar esses alunos, a melhorarem o seu rendimento na alfabetização?**

Nós trabalhamos com o Projeto de Infrequência. Trabalhamos com o Apoio Pedagógico, né. Trabalhamos com vários tipos de texto. Aonde até trabalhamos com texto de alfabetização, pra que todos consigam chegar a ler seu próprio texto, né. A se interessar pela leitura.

## **Entrevista 2**

PROFESSORA RAIMUNDA

Tempo de Atuação – 13 anos.

Passei minha infância toda lá em Cruzeiro, mesmo, na zona urbana. Fui pra zona rural só a passeio. Meu pai não era alfabetizado, estudou até a 4.<sup>a</sup> série. Minha mãe gosta muito de ler. Ela gosta. Ela sempre ia ler pros vizinhos. Ela pegava aqueles livros folhetos de histórias e passava toda noite. Brincava de corda. De pular macaca. Brincava de casinha, da bandeirinha. Tenho uma irmã. Nunca ouvi rádio. Não tinha costume. Nós não tínhamos energia em casa. Sempre brincar, brinquei. Mas assistir televisão, essas coisas não. A gente por não ter energia em casa, sempre ia pra casa da minha tia. Se reuniam várias pessoas e iam contar histórias. Eu me fazia que estava dormindo porque tinham umas histórias mal assombradas. E me fazia que estava dormindo pra ficar ouvindo. Lembro de muitas histórias. Histórias de alma. Eu lembro que a minha mãe, quando eu morava no seringal. Toda vez que morria alguém. Meu avô fazia caixão. Antes de chegar a notícia pro meu avô ir fazer o caixão. A minha mãe já via. E aí começava a perturbar ela. Tanto que meu avô veio embora. Porque era assim: desde criança ela morre de medo de alma, porque ela via [risos]. E uma vez eles colocaram minha tia, minha mãe no meio de um colchão de palha, capim, e a outra tia do lado. E cobria com a coberta e dizia que a alma arrastava a coberta. Não tinha jeito perturbava mesmo. Só tinha livros do colégio mesmo. Que eu gostava... Gosto dos livros pela ilustração. O Caminho Suave.

### **Quando iniciou os estudos?**

Na escola Hugo Carneiro. Que fui alfabetizada. Fui alfabetizada na escola mesmo. Eu sempre fui muito curiosa. Na escola e em casa eu ia lendo. Eu queria ser a melhor.

### **Quem alfabetizou?**

Eu lembro muito da minha professora Mirtes. Foi boa. Eu gostei. É tanto que eu lembro. Eu acho que é a única professora que eu lembro até hoje. Gostava das atividades ainda lembro dos estudos, das musiquinhas, tudo. Ela usava livros. Sim tinha livros.



O nome eu não lembro. A gente usava muito a cartilha né. Ela contava histórias, músicas. Musiquinhas, histórias... Eram tantas. Música no hora do lanche. *Chegou a merendinha, que vamos já fazer? A fome está chegando. Do re mi fa fa fa...* É uma coisa tipo assim.

**Ela contava alguma outra história?**

Não. Só do livro didático. Eu lembro da história do Chico Sabe Tudo: *Cavar e adubar a terra, cavar e plantar e tratar do canavial, da horta e do pomar. Seu Chico olhava a hora pelo Sol...* Eu até decorei. Eu gostava muito. Era o que tinha e eu gostava.

**Alguém lhe emprestava livros?**

Não. Ninguém nunca me emprestou livros não. Agora é que eu estou comprando livros.

**Os professores liam algum livro?**

Não lia livros. Era mais o livro didático.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Sim.

**Tinha alguma história nele?**

Tinha história que a gente estudava. Essa do seu Chico era uma história e dali já começava a fazer as atividades.

**Onde fez o Ensino Médio?**

Na Escola Flodoardo Cabral em Cruzeiro do Sul. O Magistério. Curso Profissionalizante. Ensino Regular.

**Porque você se tornou professora?**

Ah, porque desde pequena, como eu disse que queria ser a melhor. Quando eu estudava na Escola Regos Barros. Faltava algum professor e a diretora me chamava para ficar na sala das crianças. Mesmo eu pequenininha. Estudava a 3.<sup>a</sup> ou 4.<sup>a</sup> série. E dali eu sempre já tinha o domínio. E aí eu queria ser.

**Você gosta da sua profissão?**

Adoro. [risos] Pois é sou burra porque eu gosto. Não pelo dinheiro.

**Você gosta de ler?**

Gosto de ler bastante até hoje. Porque lá quando eu estudava a Perpétua, ela era diretora, a Perpétua Almeida. Nós todo mês tínhamos... e ela pegava a lição de todo mundo e ficava na fila, uns vendo os outros e eu ficava ali treinando para eu ler

perfeitamente e aí até hoje na Faculdade... eu só quero ler porque pra mim, só eu leio melhor...[risos]

**E você lê com seus alunos?**

Muito. Todo dia eu pego uma história e leio pra eles.

**Qual a faixa etária deles?**

Tem de 7 a 13 anos. Eu dou aula do 1.º ao 5.º ano. Na zona rural. Multisseriado.

**E eles, você acha que eles gostam de ler?**

Gostam. Os que ainda não estão lendo. É porque é assim, como é na zona rural, são filhos de peão. Passam um mês aqui e já vai pra outro lugar. É muito difícil, é complicado pra eles. Quando estão aprendendo já têm que sair. E mesmo aqueles que não estão conseguindo ler ainda, ficam lendo as imagens. Eles gostam sim.

**E qual é a sua prática voltada para ensinar a leitura para esses alunos?**

É ler, contando as histórias, mandando eles lêem. Eles olham e vão interpretando e é isso. É ler mesmo. Toda segunda-feira contam o que aconteceu no fim de semana. Eles vão relatando ali. Vão contando. Depois eu pego uma e coloco na lousa e, aí do jeito que ele vai contando eu vou fazendo. É difícil o multisseriado, porque eu dou aula para o 1.º, para o 2.º, 3.º, 4º e 5.º, todas as disciplinas. Sou a merendeira, zeladora, sou tudo lá. Só é eu. É difícil pra mim, é muito pesado. Mas é bom, porque aquele aluno que não conseguiu, no ano anterior acompanhar. De repente quando eu dou aula para uma série anterior ele acompanha. Porque todos tornam juntos.

**Entrevista 3**

PROFESSORA MARTA

**Quanto tempo de atuação?**

Acho que uns 14 anos. Já por aí...

**Onde a senhora passou a sua infância? Foi na zona urbana, ou foi na zona rural?**

Foi na zona urbana.

**E seus pais eram alfabetizados?**

Sim.

**Eles gostavam de ler?**

Não. [risos]

**Que tipo de brincadeiras a senhora fazia quando era criança?**

Eu brincava de professora e dona de casa.

**A senhora tem irmãos?**

Tenho, mais três além de mim.

**A senhora ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

De música.

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava histórias?**

Na minha família. A minha avó. Minha tia.

**A senhora lembra de alguma?**

Vixe, os contos de fadas. Todos eles. Principalmente a Bela e a Fera, a Gata Borralheira.

**E na sua casa tinha livros?**

Tinha os didáticos só.

**A senhora lembra de algum?**

Não, só a Cartilha, né, Caminho Suave.

**Onde a senhora iniciou os seus estudos?**

Na escola mesmo.

**A senhora foi alfabetizada em casa ou na escola?**

Na escola.

**Quem lhe alfabetizou a senhora lembra o nome?**

Professora Lurdinha.

**Como é que foi a sua alfabetização?**

Nossa! Muito bacana! Ela trabalhava muito com conto de fada. Ela contava muita história. Acho que é por isso que ela marcou tanto.

**E a senhora gostava das atividades dela?**

Muito!

**Ela usava livros?**

Sim.

**A senhora lembra de algum?**

Ela tinha um livro bem grande que tinha vários contos de fada. Todo dia ela contava um.

**A senhora pode detalhar um pouco mais como era o conto de fada?**

Ela contava muito da Bela e a Fera, da Cinderela, da Branca de Neve.

**E a senhora gostava desses livros?**

Muito. Até hoje eu gosto.

**E alguém lhe emprestava livros?**

Não.

**E depois da alfabetização, algum outro professor lia algum livro com vocês no Ensino Fundamental?**

Não. No Fundamental não. Só os didáticos mesmo. Os textos das atividades que eram pra fazer.

**A senhora lembra algum desses livros didáticos?**

Não. Não lembro não.

**Na escola tinha muitos livros didáticos?**

Tinha.

**E tinha histórias neles, historinhas?**

Historinhas não. Não era muito detalhado como é agora. É aquela coisa mais sistemática.

**A senhora lembra de algum dos textos que tinha, de alguma coisa dos livros?**

Não.

**Onde a senhora fez o Ensino Médio?**

Eu fiz o Ensino Médio lá na Escola Estadual da Prata, especializada em Contabilidade e em seguida fiz o Magistério, na Secretaria Estadual de Educação na área da Paraíba, Campina Grande.

**Então era curso profissionalizante?**

Isso. E depois o Magistério. Não foi o Regular não.

**Quando e porque a senhora se tornou professora?**

Eu toda vida gostei. Em terminei em 2005. Eu acho que foi mais ou menos 2002. Por aí...

**A senhora gosta da sua profissão?**

Aff! Adoro!

**E gosta de ler?**

Gosto. Muito.

**E com seus alunos?**

Todos os dias. Várias vezes.

**E o que a senhora costuma ler pra eles?**

Olha eu costumo ler pra eles... Tem a leitura que eu faço todo dia na chegada. Que todo dia eu conto de um gênero diferente. E todas as atividades que incluem textos longos, pra evitar aquela questão da cópia, eu trabalho muito com a leitura colaborativa com eles. De qualquer que seja a matéria, de qualquer que seja o assunto, se tiver uma oportunidade, eu jogo uma colaborativa nela.

**E eles gostam dessas atividades de leitura?**

Gostam...Gostam...Bastante.

**E na sua turma tem alunos que não são alfabetizados?**

Tem. Tem que é os que não me deixam dormir!

**E qual é a faixa etária dos alunos?**

De 8 e 9 anos.

**E quais são as atividades voltadas para a leitura? As práticas de leitura?**

É o Cantinho da Leitura, roda de leitores, ah tem também, as atividades que eles fazem nos agrupamentos com aqueles que estão um pouquinho mais avançados. A gente faz sempre uma mistura de atividades.

**A senhora gosta de acessar a internet?**

Gosto. Sempre que eu tenho um tempinho. Eu aumento o meu banco de questões com atividades diferentes. Que eu acho interessante...

## Entrevista 4

### PROFESSORA LURDES

Tenho 40 anos. Há 09 anos que eu trabalho em Educação Infantil, com crianças de 03 anos. A minha infância foi na zona rural. Os meus pais sabiam ler, mas assim... e assinar o nome. Eles não gostavam de ler porque não tinham tempo. Era na zona rural. E se preocupavam mais com atividades de questão da sobrevivência. Eles não gostavam muito de ler não. Mas as vezes o meu pai gostava muito de ler a Bíblia. As brincadeiras que a gente utilizava muito era de roda, de pega-pega, era de pião, era brincadeira da bandeirinha, esses tipos de brincadeira. Ah, irmãos eu tinha muitos se eu for contar... Somos 11 irmãos. Rádio a gente ouvia. Gostava muito de ouvir rádio. Tinha também televisão. Tinha um programa que era para quem morava na zona rural que era muito legal. Gostava de ouvir muito. Gostavam muito de contar histórias, histórias deles mesmos. Mitos, às vezes, mitos de pessoas antigas, que às vezes eles gostavam de contar. Aquelas histórias em si não. Mas histórias de mito eles contavam muito. Não lembro de nenhuma história. Mas o que eles contavam eles gostavam de contar. Livros eu tinha na minha casa, porque a minha irmã era professora. Foi a qual me alfabetizou. Eu não tenho na minha mente a lembrança de qual era o livro. Os meus estudos iniciou na escola mesmo. Eu comecei a ler foi na escola mesmo. Eu fui alfabetizada na escola. Quem me alfabetizou, a minha primeira professora foi minha irmã. Foi aquela alfabetização do tempo tradicional mesmo. Daquele do B a, Ba. Usava livros. Eles usavam livros. Não eu não lembro de algum livro. Mas que muitos livros eram usados. Não, não contava história porque era aquele ensino que você tinha que, na verdade, seguir só o B a Ba, mesmo. Era de memorização né. Eles não contavam histórias não. Não lembro de nenhum livro pela professora. É aquilo que eu falei eu não sou muito de memorizar não. Eu só lembro de poucas coisas, na minha infância e no tempo que eu comecei a estudar. Muito pouco. Eu gostava tinha livros que tinha textos que eu gostava de ler. É tipo assim, as pessoas não precisavam me emprestar livros. É aquilo que eu falei na minha casa tinha e na escola também, a gente pegava quando ela passava um texto pra gente decorar em casa, pra no outro dia chegar e ler. Não, nenhum professor não lia não. Também não lembro qual é esse livro, porque não

lembro. Livro didático, tinha. Minha escola tinha, porque na época que vinha era livro para ser seguidos. Tinha histórias, mas não eram aquelas historinhas não. Eram livros de histórias tradicionais mesmo. Tinham, por exemplo, textos que falavam sobre uma árvore. Meu ensino médio, eu morava na zona rural, né. E, eu fiz no interior mesmo. A distância da minha escola que eu morava na zona rural e eu ia para o interiorzinho da cidade que era pra fazer. Eram quatro quilômetros que eu saía para fazer o meu ensino médio todos os dias. Então de ida e volta davam 8 quilômetros. Eu fiz o Magistério. E fiz regular mesmo. Eu fiz regular nos 4 anos. Eu me tornei professora, porque foi destino mesmo. Na verdade, eu fiz Magistério na época porque não tinha muita opção, o Magistério e Formação, o outro curso. E eu optei por Magistério. Mas dizer assim, que porque eu queria exercer o magistério, não. Porque eu pensava em exercer uma outra coisa no futuro. Mas dizer, assim, que eu queria não. Não vou dizer que eu amo a minha profissão, porque, aí, eu vou tá mentindo. Porque a gente amar é uma coisa, mas a gente amar é outra e fazer também. Então eu faço porque foi aonde foi a oportunidade que apareceu e, eu tenho que fazer. Tenho que fazer assim, não vou obrigada, mas eu dou o melhor, tento dar o melhor. Eu gosto de ler. E com os alunos eu também gosto muito de ler. Até porque assim, eu trabalho com crianças de 3 anos, e tem criança que já tem aquele intuito de... ela chega na sala e já vai pegando o livro pra ler, e já vai lendo, olhando e folheando o livro. Eu gosto de ler e contar historinhas pra eles. Eles gostam também. Gostam muito. Eu faço leituras. Ilustrações de historinhas com eles. Os meus alunos não são alfabetizados porque trabalho com crianças de 3 anos.

## **Entrevista 5**

PROFESSORA FRANCISCA

Tem 40 anos

**Qual é o seu tempo de atuação docente?**

11 anos.

**Onde a senhora passou a sua infância? Na zona urbana ou na zona rural?**

Zona urbana.

**Os seus pais eram alfabetizados?**

Sim.

**Eles gostavam de ler?**

Minha mãe, muito mais que meu pai.

**Que tipos de brincadeiras a senhora fazia quando era criança?**

Olha, eu nunca fui de brincar muito. Eu sempre fui grudada na saia da mãe né. Eu fui uma menina muito recatada, muito tímida. Mas as brincadeiras que me vêm a memória agora, ah, era brincar de elástico, é... boneca, essas coisas né.

**E os seus pais gostavam de ler?**

Sim, os dois sempre gostaram muito de ler. Mas a minha mãe muito mais que o meu pai. Mas sempre gostaram de ler. Até hoje são leitores.

**A senhora tem irmãos?**

Tenho.

**E ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

Eu ouvia muito FM, né. Música.

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava histórias quando a senhora era criança?**

Não lembro.

**Tinha livros na sua casa?**

Sim, sempre teve livros.

**Lembra-se de algum?**

Ai é porque assim, os meus pais sempre foram espíritas, então o tipo de leituras que eles sempre leram foram romances espíritas né. Então eu cresci, nesse meio aí. Então aprendi e até hoje eu gosto muito de romance espírita.

**Onde iniciou os seus estudos?**

Meu pai como era PM foi transferido para Cruzeiro do Sul. Eu acho que eu tinha uns 4 aninhos e aí eu iniciei lá. Eu fiz o prézinho lá, sim em Cruzeiro do Sul.

**A senhora foi alfabetizada na escola ou em casa?**

Na escola e em casa.

**Quem lhe alfabetizou?**



Olha eu tive muita ajuda do meu pai. Muita ajuda mesmo. Sempre me incentivou muito a estudar e fazia aquele reforço em casa.

**E a sua professora da alfabetização? A senhora lembra?**

Lembro.

**Lembra o nome dela?**

Lembro sim. Abigail.

**E como é que foi a sua alfabetização?**

Olha, a minha alfabetização foi bem legal, assim. Porque eu fui sempre uma aluna muito esforçada. E participava da aula. Quando eu tinha tarefa de casa, eu sempre fazia. O meu pai me ajudava muito em casa. Então muito boa a alfabetização.

**A senhora gostava das atividades que a professora fazia?**

Gostava. Eram bem lúdicas.

**Ela usava livros?**

Sim. Cartilha né.

**Tinham outros livros?**

Olha, que eu me lembre não.

**Ela contava histórias?**

Contava. Contava todos os dias.

**A senhora lembra de alguma?**

Ah, Chapeuzinho Vermelho. Acho que, deixa eu ver, os Três Porquinhos. Histórias bem antigas né. Que até hoje...

**E o livro que ela lia, a senhora disse que era a Cartilha. A senhora gostava?**

Gostava. Agora não me lembro o nome era a Cartilha... Agora eu esqueci, era a Cartilha... Caminho... Ah Caminho Suave. Sim.

**Alguém lhe emprestava livros?**

Olha, eu sempre pegava livros com os coleguinhas né, emprestado. Porque o meu pai não tinha muitas condições na época. E aí eu sempre pegava livros e às vezes, eu tinha que xerocar. Sim.

**E depois da alfabetização. Algum outro professor lia livros com vocês?**

Sim. Acho que sempre, até agora, os professores que eu tive sempre leram muito.

**A senhora lembra de algum desses livros, da parte do Ensino Fundamental?**

Eram mais livros de histórias, contos. É... poemas. Vários gêneros.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Sim.

**E tinha alguma história nele?**

Sim. Sempre teve.

**A senhora lembra de alguma?**

Ah, eu lembro de várias assim... A Cinderela, a Rapunzel. A Rapunzel eu lembro muito, porque eu lia muito essa história.

**Onde fez o Ensino Médio?**

O Ensino Médio eu fiz no Instituto de Educação Lourenço Filho. Foi o Magistério.

**O Magistério, é profissionalizante?**

Sim.

**Era regular?**

Regular.

**Quando e por que você se tornou professora?**

Olha... Na verdade nunca foi minha intenção. Mas o meu pai... Ele foi um grande colaborador nessa decisão aí. Porque ele me incentivou muito a ser professora. Eu não queria né. Resistia muito. Mas aí ele foi conversando comigo. Naquela época ele falava assim: - Francisca é mais fácil ser professora né. Para conseguir emprego mais rápido. E você vai gostar da profissão. Porque eu fiz Magistério e não quis atuar, né. Mas aí ele me incentivou muito. E aí, ele e uma amiga. E aí eu iniciei, fiz um processo seletivo, e aí passei né. E iniciei na Educação Infantil. Minha experiência profissional foi na Educação Infantil.

**Gosta de sua profissão?**

Sim. Muito.

**Gosta de ler?**

Gosto...Gosto.

**E com seus alunos?**

Também. É necessário né.

**O que você costuma ler?**

Eu costumo ler histórias, contos, poemas... É... cantigas de roda. Essas leituras, né.

**E eles gostam, os seus alunos?**

Gostam. Muito, muito... Pedem todos os dias.

**E quais os livros que você costuma ler?**

Olha... eu gosto de ler, como já havia falado anteriormente, eu leio muito romance espírita, eu leio também... acho que leio vários tipos de livros. Não tenho específico não, se me atrair.

**E você trabalha como professora mediadora do ensino especial?**

Sim. Sou professora mediadora no 4º ano.

**E quais são atividades voltadas para o ensino da leitura que você desenvolve com os seus alunos?**

Olha... Como eu trabalho com crianças com necessidades, as atividades elas são diferenciadas. Eu procuro adaptar as atividades e aí são atividades, a minha aluna tem nove anos, ela tem síndrome de Down, ela já consegue formar sílabas. Já conhece todo o alfabeto. Já tá lendo pequenas palavras. E aí eu passo atividades de cruzadinhas, com banco de palavras, atividades de leitura e escrita. Várias atividades.

**Entrevista 6**

PROFESSORA DALVA

Tem 37 anos

**Qual é o seu tempo de atuação docente?**

Há 11 anos.

**Onde passou a sua infância? Na zona urbana ou na zona rural?**

Na zona rural.

**Seus pais eram alfabetizados?**

Sim.

**Eles gostavam de ler?**

Um pouco.

**E qual era o tipo de brincadeira que a senhora fazia?**

Cantiga de roda. É... brincar de elástico...Brincar de corda. Brincar de bola. De esconde-esconde. Só o que eu me lembro.

**A senhora tem irmãos?**

Sim, eu tenho 03.

**São todos homens ou tem mulher também?**

Uma mulher e dois homens.

**A senhora ouvia rádio? Que tipo de programas?**

Sim, ouvia. 93 FM, Rádio Alvorada.

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava história?**

Na minha família, o meu pai sempre contava aquelas histórias de assombração. Às vezes, contava história pra gente dormir. Histórias assim, cantiga de ninar, as músicas. O meu pai contava sempre as histórias dele no tempo antigo. Ele contava essas histórias assim.

**A senhora tinha livros na sua casa?**

Bastante. Deixa eu lembrar de algum aqui. Tinha histórias em quadrinhos, lendas. Muitas lendas. Principalmente, Chapeuzinho Vermelho, o Curupira. Historinhas em quadrinho eram aqueles... até os Trapalhões. Gostava muito. [risos]

**Onde iniciou os seus estudos?**

Eu fiz o ensino regular né.

**A senhora foi alfabetizada na escola ou em casa?**

Em casa. Pelo meu pai. Meu pai que me colocou pra estudar, mesmo.

**E a sua alfabetização quem foi que lhe alfabetizou na escola?**

Na escola eu não estou lembrada. Mas sei que foi uma professora. Agora em casa foi o meu pai.

**E como foi a sua alfabetização?**

Leitura, o alfabeto, através do alfabeto. E muito aquela caligrafia. Para começar a escrever mesmo, eu usei muito aquelas caligrafias pra cobrir. Eu comecei tudo em casa. A leitura quanto a escrita.

**A senhora gostava das atividades que a professora realizava?**

Sim, muito. Naquela época a aprendizagem era bem melhor porque a gente podia usar o silabário. Agora a gente não pode mais né. O Ba Be Bi Bo Bu. Hoje é mais exigido em outras formas.

**Ela usava livros?**

Sim, alguns assim... Mas ela usava mais a lousa. Mais na leitura e aqueles cartazes, o silabário com cartazes.

**A senhora lembra algum livro que ela usava?**

Era a cartilha. Caminho Suave.

**Ela contava histórias?**

Sim, contava muita história. Como eu falei, tanto em casa como na escola eu ouvia lendas, parlendas, histórias em quadrinho. Na época de Festa Junina, o Folclore. Era bastante, então a gente ouvia isso aí. Muito mesmo.

**E você gostava desses livros que ela utilizava?**

Sim. Com certeza.

**Alguém lhe emprestava livro?**

Oh, emprestado não. Às vezes, eu pedia emprestado na biblioteca da escola. E por lá eles emprestavam para eu levar pra casa. A gente tinha que trazer de volta.

**Depois da alfabetização, algum professor lia algum livro com vocês?**

Sim.

**Lembra-se de algum livro?**

Não. Não estou lembrada.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Sim. Tinha.

**Tinha alguma história nele?**

Não estou lembrada.

**Onde fez o Ensino Médio?**

Na escola regular, mesmo, normal.

**Qual era o curso, era profissionalizante, era Escola Normal?**

Normal.

**Qual a área de formação que a senhora fez?**

O Magistério.

**Quando e por que você se tornou professora?**

Primeiro, eu estava estudando o Magistério no Lourenço Filho e lá eu conheci uma professora. Conheci uma professora, Rita. Que era coordenadora lá da Escola Sesi. Aí ela pediu pra gente fazer uma Redação – isso eu comecei como professora – uma redação para dizer porque você queria ser professora. Aí ela gostou da minha redação, inclusive, depois que ela corrigiu a minha redação, ela pediu para mim que

levasse o currículo lá na Escola Sesi. Mas eu não sabia, que era ela coordenadora lá da Escola Sesi. E aí, eu levei o meu currículo lá e passei um mês e fui selecionada para ser professora. A primeira vez. Então eu comecei no Sesi como professora, depois tivemos um processo seletivo do Estado. Fiz o concurso e passei. Aí, o que aconteceu foi isso. Aí só que eu passei 04 anos pelo Sesi, aí depois eu tive que sair e depois tive que ir pelo Estado.

**Gosta de sua profissão?**

Bastante, gosto muito.

**Gosta de ler?**

Muito.

**E com seus alunos?**

Também. Sim.

**O que você costuma ler?**

Gosto de ler... Eu acho que sou apaixonada por lendas. Lendas, historinhas em quadrinho. As músicas que tem cantiga. Bom, muito bom para trabalhar com eles.

**Eles gostam?**

Muito.

**Então, as suas atividades voltadas para o ensino da leitura, quais são?**

**Que a senhora trabalha com seus alunos?**

O alfabeto... Formação de palavras. É... separação de sílabas. E outras coisas mais.

**E qual é a faixa etária dos seus alunos?**

Eu trabalho os dois horários. Tanto de manhã, quanto de tarde. Mas é o Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano. E as idades variam também. De manhã é de 12 e de tarde é 18.

**São alunos especiais?**

São alunos especiais. Eu trabalho como mediadora.

## **Entrevista 7**

PROFESSORA GERALDA

31 anos.

**Qual é o seu tempo de atuação docente?**

02 anos.

**Onde você passou a infância? Na zona urbana ou na zona rural?**

Na zona urbana.

**Seus pais eram alfabetizados?**

Só a minha mãe.

**E a sua mãe gostava de ler?**

Muito não, pouco.

**E que tipos de brincadeiras você fazia quando era criança?**

A brincadeira do Atirei o pau no gato, o esconde. Essas brincadeiras assim.

**Você tem irmãos?**

Sim.

**Quantos irmãos você tem?**

Um.

**É homem?**

Homem.

**Você ouvia rádio?**

Sim.

**Que tipo de programa?**

Que fala do Acre. Jornal.

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava história?**

Não.

**Tinha livros na sua casa?**

Só os nossos mesmos, que os professores davam nas escolas.

**E você lembra de algum desses livros que tinha na sua casa?**

O ABC.

**Onde iniciou os seus estudos?**

No Bujari mesmo.

**Foi alfabetizada na escola ou em casa?**

Na escola.

**Quem lhe alfabetizou? Lembra o nome?**

A professora Helena.

**Como foi a sua alfabetização?**

Eu achei ótima. Era divertido. Só que eu era muito chorona.

**A senhora gostava das atividades que a professora realizava?**

Sim.

**Ela usava livros?**

Sim.

**Lembra-se de algum?**

Do ABC.

**Ela contava histórias?**

Sim. Da Branca de Neve, da raposa e outros.

**E você lembra de algum livro lido pela professora?**

Nesse tempo em que ela estava dando a alfabetização era só o ABC. O livro do ABC, a Cartilha do ABC né.

**E você gostava desses livros?**

Sim.

**Alguém lhe emprestava livros?**

Não.

**Depois da alfabetização, algum professor lia algum outro livro com vocês?**

Sim. Que eu continuei estudando. Os professores liam.

**Você lembra de algum?**

Não.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Sim.

**Tinha alguma história nele?**

Ai eu não lembro ó. De ter tinha, mas eu não lembro.

**E onde você fez o Ensino Médio?**

No Bujari.

**Que curso? Qual era o curso de formação?**



Era o normal, regular.

**Era Magistério ou Formação?**

Formação.

**Integral, que tinha antigamente?**

É.

**Quando e porque você se tornou professora?**

A necessidade. Porque é uma coisa que dá emprego mais rápido.

**E você gosta da sua profissão?**

Quando eu comecei não. Mas agora eu comecei a gostar.

**E você gosta de ler?**

Assim, mais ou menos.

**E você lê com os seus alunos? Quando você trabalhava com os seus alunos você lia?**

Sim.

**O que você costumava ler?**

É... histórias do livro, e principalmente, histórias assim mais das vivências deles.

**E eles gostavam das histórias?**

Sim.

**E você trabalhou com qual série, quando você trabalhava como professora?**

Os anos iniciais com adultos.

**E como é que era o trabalho com eles?**

Era fácil e difícil, porque a gente pra alfabetizar um adulto, a gente tem que usar as coisas da vivência deles. Tem que trabalhar com as coisas que eles conhecem. Não com as coisas que a gente conhece. Aí, na leitura e na escrita eu usava sempre uma pessoa que sabia mais pra ajudar o outro. Tudo era leitura compartilhada, escrita compartilhada. Tudo era compartilhado. E eu lia muito com eles para poderem entender e começar a gostar.

**Qual era a faixa etária dos seus alunos?**

Tinha aluno de 18 e até aluno de 60 anos.

**E você trabalhou onde?**

Na zona rural do município do Bujari.

**E você trabalhou em qual ano?**

2010, 2011.

**E como você veio ingressar no PARFOR?**

Foi devido esses dois anos que eu dei aula na zona rural.

**E você está gostando do PARFOR?**

Tô, foi uma coisa maravilhosa. Uma coisa de Deus. Foi Deus que me deu.

## **Entrevista 8**

PROFESSORA HELENA

29 anos.

**Tempo de atuação docente?**

Já trabalhei 03 anos no Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º ano. Aí, foi em 2011, 2012 e 2009. Contratada só 2011 e 2012. 2009, era na vaga dos outros.

**Onde você passou a sua infância? Na zona urbana ou na zona rural?**

Na zona rural.

**Seus pais eram alfabetizados?**

Eram.

**Eles gostavam de ler?**

Meu pai não gostava muito não. Mas, minha mãe sempre lia pra gente.

**E que tipo de brincadeiras você fazia quando criança?**

A gente brincava de tanta coisa [risos], de roda, de jogar bola, brincadeiras assim.

**Você tem irmãos?**

A minha mãe com o meu pai teve 10. E criou só 8. Aí, o meu pai se separa e casa com outra mulher e teve mais 2. Então, eram 12. Mas vivos só têm 10.

**Você ouvia rádio?**

Sim ouvia o rádio.

**Que tipo de programas?**

Sempre a gente ouvia o Clube do ouvinte né [risos].

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava histórias?**

Tinha um vizinho que sempre contava histórias pra nós. Gostava de ouvir as histórias dele.

**Lembra-se de alguma?**

Ah... ele contava do macaco e a onça, era umas coisas assim.

**Tinham livros na sua casa?**

Sim, alguns livros. Eu gostava de ler. De pegar livros na escola.

**Você lembra de algum?**

Tinha o livro que tinha a história da Chapeuzinho Vermelho. Tinha a Chapeuzinho Vermelho na capa assim. Era bem legal! Com várias histórias.

**Onde iniciou os seus estudos?**

Na zona rural onde a gente morava mesmo.

**Você foi alfabetizada na escola ou em casa?**

Na escola.

**Quem lhe alfabetizou? Lembra o nome?**

Era Antonia Teles de Menezes, o nome da minha professora.

**E como foi sua alfabetização?**

Eu rapidinho aprendi a ler. Eu fui pra escola e na primeira vez com 11 anos de idade. Estudei um ano a primeira série. Aí foi assim, nunca fiquei reprovada. Nunca tirei nota vermelha.

**Você gostava das atividades que a professora realizava?**

Bastante.

**Ela usava livros?**

Livros. Ela gostava muito era de fazer ditado. A gente aprendeu mais rápido com esse negócio de ditado.

**E ela contava histórias?**

Ela sempre lia algumas histórias dos livros.

**Você lembra de alguma?**

Não.

**De livro assim que ela lia, você lembra de algum livro?**

De português mesmo. Da primeira e segunda série. Tinham algumas histórias.

**Você gostava desses livros?**

Gostava.

**E alguém lhe emprestava livros?**

Não.

**Depois da alfabetização algum professor lia algum livro com vocês?**

Só tinha uma professora mesmo. Era multisseriada e ela ensinava todas as disciplinas.

**E ela lia qual livro? Lembra?**

Não.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Ah eu nem lembro. Sei que tinha o livro da Escola Ativa né.

**E tinha alguma história nele?**

Eu acho que tinha só não lembro qual.

**E onde você fez o Ensino Médio?**

Na zona urbana.

**Qual era o curso?**

Eu fiz no EJA.

**E por que você se tornou professora?**

Foi a única opção no momento [risos] surgiu.

**Você lembra quando você se tornou?**

Eu trabalhei em 2009 na vaga de uma pessoa. E aí depois fiz o concurso em 2011, passei. Aí fui contratada provisória por dois anos. E trabalhei 2011 e 2012. De março a dezembro.

**E você gosta da sua profissão?**

É... é interessante.

**E você gosta de ler?**

Tenho um pouco de preguiça [risos].

**Mas você lê alguma coisa?**

Gosto de ler a Bíblia.

**E com seus alunos?**

Ah... com meus alunos sou obrigada a ler todo dia né [risos].

**O que você costuma ler com eles?**

Gosto de ler contos, parlendas.

**E eles gostam?**

Gostam.

**Qual é a faixa etária dos seus alunos?**

Educação Jovens e Adultos é a faixa etária de 40 anos pra frente.

**As suas atividades que você desenvolve para o ensino da leitura com eles, quais são?**

É atividade de leitura mesmo, quando inicia a aula. É... depois a gente fala sobre o texto que foi lido. E aí alguma atividade do livro que a gente tá no início e ainda estamos planejando ainda.

**Entrevista 9**

PROFESSORA GUIOMAR

Tem 35 anos.

**Qual é o seu tempo de atuação docente?**

Estou com 16 anos.

**Onde passou a sua infância? Na zona urbana ou na zona rural?**

Na zona urbana.

**Seus pais eram alfabetizados?**

Nenhum dos dois.

**Que tipo de brincadeiras a senhora fazia quando era criança?**

Era amarelinha, pular corda, correr do esconde-esconde.

**Tem irmãos?**

Sim.

**Tem quantos?**

05 irmãos.

**Você ouvia rádio?**

Não.

**Alguém na sua família ou na vizinhança contava histórias?**

A minha avó, as minhas tias.

**Lembra-se de alguma?**

Lembro não.

**Tinha livros na sua casa?**

Tinha.

**Lembra-se de algum?**

Lembro muito bem de uma cartilha. Que antigamente a gente aprendia a ler mesmo na cartilha.

**Onde iniciou os seus estudos? Foi alfabetizada na escola ou em casa?**

Eu fui alfabetizada numa escola o nome dela é Brigadeiro, no município do Ceará também.

**Quem lhe alfabetizou? Lembra o nome?**

Foi a professora Aurenice. Ainda lembro.

**Como foi sua alfabetização?**

A minha alfabetização foi no tempo tradicional. Muita cobrança. Assim por termos de aprender a ler. Tempo da palmatória. Tradicionalmente.

**Gostava das atividades que a professora realizava?**

Algumas sim e outras não.

**Ela usava livros?**

Difícil. Muito difícil.

**Você lembra de algum?**

Só mesmo a cartilha.

**Ela contava histórias?**

Não.

**Lembra-se de algum livro lido pela professora?**

Não lembro.

**Alguém lhe emprestava livros?**

Não.

**Depois da alfabetização algum outro professor lia algum livro com vocês?**

Sim. Porque depois que eu fui alfabetizada. Eu mudei de escola. Eu mudei de Estado. Mudei pra cá pra Rio Branco. Foi quando eu comecei a estudar em uma escola que tinha sala de leituras. E foi um conhecimento bastante. Porque ninguém tinha esse conhecimento lá. E aqui já tinha.

**E lembra-se de algum livro?**

Lembro. O gato de botas.

**Tinha livro didático na sua escola?**

Sim. Tinha.

**Tinha alguma história nele?**

Tinha.

**Lembra-se de alguma? História ou historinha?**

A Chapeuzinho Vermelho.

**Onde você fez o ensino médio?**

Eu fiz no município de Tarauacá. Na escola Djalma da Cunha Batista.

**E qual foi o curso?**

Eu fiz o curso de Magistério.

**Profissionalizante?**

Hum rum...

**É regular?**

Sim.

**E quando e por que você se tornou professora?**

Eu me tornei professora quando fui para o município de Tarauacá. Me casei e me fizeram uma proposta pra zona rural. Fui morar na zona rural. Só tinha até a 8.<sup>a</sup> série quando comecei a trabalhar. Depois voltei a cidade e terminei o ensino médio.

**Gosta da sua profissão?**

Sim.

**Gosta de ler?**

Também.

**E com os seus alunos?**

Todos os dias.

**E o que você costuma ler?**

Contos, fábulas, poemas, informações.

**Eles dizem gostar?**

Todos os dias, como é uma leitura diferente, eles gostam. É novidade.

**Quais são as suas atividades voltadas para o ensino da leitura?**

Nós temos o Projeto de Leitura que nós trabalhamos na escola. Que cada semana trabalhamos um tópico. E assim, a gente trabalha com eles na semana um texto, faz a produção textual, a produção oral.

**Existem alunos que ainda não se encontram alfabetizados?**

Com certeza.

**Qual é a faixa etária dos seus alunos?**

De 8 a 9 anos.

**E com relação a esses alunos que não estão alfabetizados, quais são as atividades que a senhora desenvolve com eles?**

Tem atividades extras que a gente faz como um suplemento pra eles. Que a gente trabalha. Se são 04 alunos, a gente tira um pouco do tempo pra trabalhar só com os 04. Finalizando a aula a gente tira, pra ficar com eles pra dar um reforço.