



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**PEDAGOGIA**

**RAQUEL ANDRADE MARINHO**

**O HÁBITO DE LEITURA DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Campina Grande - PB**

**2014**

**RAQUEL ANDRADE MARINHO**

**O HÁBITO DE LEITURA DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Artigo apresentado como requisito para a conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia na universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Livânia Beltrão Tavares.

**Campina Grande – PB**

**2014**

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

338 Marinho, Raquel Andrade

O hábito de leitura de professoras do 1º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Raquel Andrade Marinho. - 2014.  
32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Livânia Beltrão Tavares,  
Departamento de Pedagogia".

1. Leitura 2. Hábito de Leitura 3. Ensino Fundamental I.  
Título.

21. ed. CDD 372.4

**RAQUEL ANDRADE MARINHO**

**O HÁBITO DE LEITURA DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Aprovada em 09 de Julho de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

Livânia Beltrão Torres Nota 9,5

Profª. Ms. Livânia Beltrão UEPB

(Orientadora)

Eduardo Gomes Onofre Nota 9,5

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre UEPB

(Examinador)

Diana Sampaio Braga Nota 9,5

Profª. Ms. Diana Sampaio Braga UEPB

(Examinadora)

Média 9,5

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para minha formação intelectual, e aos meus pais, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida e meu esposo pela paciência e cumplicidade. E a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Jaidete e Pierre pelo amor, incentivo e apoio incondicional, às minhas filhas Reyda-Ajna e Lizi Maya que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos, me levando a buscar mais conhecimentos, a minha orientadora Livânia Beltrão pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos. Agradeço também a meu esposo, Maxwell obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena, todo sofrimento, todas as renúncias... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é muito mais sua do que minha!!! e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

A leitura é uma competência e, ao mesmo tempo, um recurso, cuja importância reside em vários aspectos: auto-desenvolvimento, acesso à cultura, melhores chances profissionais, sucesso estudantil, entre outros. Consideramos que o professor precisa possuir um sólido hábito de leitura, capaz de lhe garantir a qualidade de seu trabalho. A partir desse contexto, levantamos o seguinte questionamento: é possível que um professor que não possui o hábito de leitura seja um modelo adequado de leitor para os seus alunos? Neste contexto, através de uma abordagem qualitativa, pretendemos investigar o hábito de leitura de oito professoras de 1º ano do Ensino Fundamental do município de Boqueirão, Paraíba, sendo quatro de escolas públicas e quatro de escolas privadas. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade que nós, docentes, devemos alimentar no sentido de buscar conhecer as condições do contexto docente em que nos inserimos. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário(aplicado durante a primeira semana de maio de 2014) que visa ajudar a compreender a relação entre a rotina das professoras e o seu hábito de leitura. A análise será norteada pelos pressupostos da dialética na pesquisa educacional. Como resultado, identificamos contradições que comprometem o hábito de leitura das professoras.

**Palavras-chave:** Hábito de leitura. Professoras de 1º ano do ensino fundamental. Rotina

## ABSTRACT

Reading is a competence and, at the same time, a resource, whose importance is in several aspects: self-development, access to culture, the best professional opportunities, school success, among others. We consider that teachers must have a solid reading habit that can guarantee them the quality of their work. Based on this context, we raised the following issue: can a teacher who does not have the reading habit be a right model of reader to his/her students? Then, through a qualitative approach, we intended to investigate the reading habit of eight first grade teachers of elementary school in the town of Boqueirão, Paraíba state, in which four teachers work in public schools and four teachers work at private schools. This research was motivated by the necessity that we teachers must have of investigating constantly the conditions of our teaching context. For data collection, we used a questionnaire that was intended to help understanding the relation between teachers routine and their reading habits. Our analysis was oriented by the ideas of dialectic in educational research. As a result, we identified some contradictions that compromise the reading habits of the teachers.

**Key-words:** Reading habit. First grade teachers of elementary school. Routine.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>08</b>
<b>Conceituando e refletindo sobre o ato leitor.....</b>	<b>09</b>
<b>Do hábito de leitura.....</b>	<b>13</b>
<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>15</b>
<b>Tabela 1 : Respostas das professoras de escolas públicas.....</b>	<b>17</b>
<b>Tabela 2 : Respostas das professoras de escolas particulares.....</b>	<b>20</b>
<b>Algumas considerações pré-análise.....</b>	<b>21</b>
<b>Análise do confronto das respostas das professoras das escolas públicas.....</b>	<b>22</b>
<b>Análise do confronto das respostas das professoras das escolas particulares.....</b>	<b>25</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>29</b>
<b>Referências.....</b>	<b>31</b>

## **Introdução**

A leitura é uma competência e, ao mesmo tempo, um recurso, cuja importância reside em vários aspectos: auto-desenvolvimento, acesso à cultura, melhores chances profissionais, sucesso estudantil, entre outros. Ao entendermos a leitura como um processo, é essencial que o aprendiz desenvolva o hábito de leitura, como uma condição de constante aprendizado e aperfeiçoamento deste processo, que leva a consolidação das várias estratégias de compreensão envolvidas no ato leitor. Embora o conceito de leitura possa ser abrangente e a ocorrência dela se dê em vários ambientes, a escola é instituição que tem a responsabilidade de lidar sistematicamente com este processo, visando conferir ao aprendiz a capacidade mínima de compreender textos escritos. Conseqüentemente, consideramos que o professor, responsável pelo desenvolvimento e envolvimento dos discentes nas práticas de leitura, precisa possuir um sólido hábito de leitura, capaz de lhe garantir subsídios suficientes para a escolha dos livros mais adequados aos seus alunos, ao mesmo tempo em que sirva como atitude de atualização teórico-metodológica. A partir desse contexto, levantamos o seguinte questionamento: é possível que um professor que não possui o hábito de leitura seja um modelo adequado de leitor para os seus alunos? Este problema surge da hipótese de que alguns professores consideram que ensinar leitura é ensinar o mecanismo de decodificação da língua escrita (no nível do 1º ano do ensino fundamental), com base em processos cristalizados que, tacitamente, negligenciam a eficácia de uma competência cuja importância é defendida veementemente por eles mesmos nas salas de aula. O fato de um professor que leciona leitura não possuir um hábito constante de leitura nos sugere uma incoerência preocupante. Neste contexto, pretendemos investigar o hábito de leitura de oito professoras de 1º ano do ensino fundamental do município de Boqueirão, Paraíba, sendo quatro de escolas públicas e quatro de escolas privadas, tentando descobrir se elas leem com objetivos específicos, até que ponto alguns fatores da vida cotidiana (Se são casadas? Se têm filhos? Em quantas escolas ensinam? Como é a rotina do fim de semana?) podem influenciar positiva ou negativamente no hábito de leitura delas e refletir sobre o que isso implica para o hábito de leitura dos alunos. Um dos fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente em uma possível deficiência do hábito leitor é fator tempo, uma vez que a atividade docente atualmente é marcada pela atuação em várias escolas em busca de melhores salários.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade que nós docentes devemos alimentar no sentido de buscar conhecer as condições do contexto docente em que nos inserimos, para que se torne possível entender os problemas que impedem a obtenção de um nível de excelência na qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil, a começar pela esfera municipal, e assim poder buscar soluções para os fatores negativos com base em atitudes sistemáticas que se sobreponham aos discursos especulativos ineficientes e às posturas de descaso e comodismo perante a educação e seus problemas.

A nossa pesquisa se baseia na abordagem qualitativa, uma vez que a interpretação dos dados obtidos procurou elucidar questões complexas, ligadas aos hábitos de leitura dos sujeitos em questão. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário que visa ajudar a compreender a relação entre a rotina das professoras e o seu hábito de leitura. A análise será norteadada pelos pressupostos da dialética na pesquisa educacional. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Freire (2003), Bloom (2001), Solé (1998), Kleiman (1989), Martins (1991) e Gamboa (2008).

### **Conceituando e refletindo sobre o ato leitor**

O ato de leitura representa um dos pilares fundamentais da educação formal. Tomando este ato como processo, consideramos que a qualidade de seu desempenho depende, em grande parte, de sua base, ou seja, do momento em que o seu “alicerce” começa a ser construído. Para todo bom alicerce é preciso um bom pedreiro, assim como para todo bom ensino de leitura, é preciso um bom leitor como professor. Ao realizar esta pesquisa, esperamos que os resultados com ela obtidos contribuam para melhorar a qualidade do leitor boqueirense e, conseqüentemente, paraibano e brasileiro, mais precisamente no que diz respeito aos alunos de ensino fundamental – séries iniciais, que representam o alicerce da educação básica. No entanto, será uma contribuição indireta, uma vez que desejamos investigar os hábitos de leitura de algumas professoras do 1º ano do ensino fundamental, das escolas (municipais e particulares) do município de Boqueirão, Paraíba. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do hábito de leitura por parte dos alunos só será eficaz se o docente encarregado desta missão possuir esse hábito, a ponto de servir de modelo ideal para os alunos.

Para desenvolver o hábito de leitura é preciso, no mínimo, como pré-requisito, dominar essa competência, caso contrário, o desempenho precário sempre tende à desmotivação. No caso do professor, o domínio de uma competência pressupõe o conhecimento conceitual dela, assim como de suas nuances, implicações e circunstâncias peculiares. Dessa forma, para lançar as bases desta pesquisa, apresentaremos alguns conceitos de leitura, bem como considerações complementares que possam ajudar a entender as partes constituintes do todo que é o ato leitor. Admitimos, desde já, a impossibilidade de esgotar o arcabouço das considerações e argumentos que se podem construir acerca da leitura, uma vez que os vários contextos e condições em que ela é praticada, bem como as transformações provenientes da complexidade humana, podem fazer surgir, com o passar do tempo, novos aspectos no estudo desse processo.

Iniciaremos citando as palavras de Freire (2003, p. 13), em uma conferência que apresentou em um congresso sobre leitura. Ele leva em consideração:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de que a leitura enquanto processo intelectual se inicia antes mesmo da aprendizagem formal da leitura do texto escrito. A linguagem, para ele, não se dissocia dos fatos reais, das experiências de vida, do uso social desta. O ato de ler abrangeria, então, a compreensão dos vários tipos de textos que a vida nos oferece, baseado em variados tipos de linguagens: gestual, o olhar, o comportamento da natureza, para ficar apenas em algumas delas. Além disso, ao pensarmos na relação entre texto e contexto, podemos perceber que um mesmo texto pode proporcionar mais de uma possibilidade de leitura. Um exemplo disso seria a leitura da popular narrativa de *Chapeuzinho Vermelho*, feita no contexto de uma sala de aula de 1º ano, pelos alunos, e o mesmo texto sendo lido em um programa televisivo de humor por um comediante que lhe conferisse uma ambiguidade intencional em que, digamos, o Lobo e a Chapeuzinho fossem, na verdade, um casal de namorados.

A partir da compreensão de que a leitura pode ser um processo abrangente, nos perguntamos se o ensino de leitura no 1º ano leva isto em consideração, aproveitando

assim a capacidade de leitura do mundo que os alunos já possuem, ou se o processo está pautado única e exclusivamente na leitura do texto escrito?

A escrita pode, sim, ser o principal alvo do ensino de leitura nesta fase, porém, seria uma atitude reducionista pensar que só o domínio do código linguístico é suficiente para compreender o mundo. Antes de canalizar a capacidade leitora para a escrita, é importante levar em consideração algumas de suas dimensões que são tratadas por autores como Martins (1991), que fala sobre os níveis *sensorial*, *o emocional* e *o racional* da leitura.

*O nível sensorial* se entende pela leitura que a criança faz quando tem o primeiro contato com um livro infantil e percebe que em sua capa há detalhes de alto-relevo. As cores da capa também podem provocar sensações que se configuram como momentos iniciais da leitura, pois se a capa, que além de adiantar algo de seu conteúdo, é bela e atraente a história que há ali dentro também poderá ser. O tato e a visão iniciam as expectativas de leitura, constituindo o início da compreensão.

*O nível emocional* é aquele em que o teor da história influencia os sentimentos do leitor, fazendo com que este, se não muito experiente ainda, goste ou não da história, por relacionar esta com sua vivência pessoal, com sua experiência de vida. Isto pode gerar reações positivas ou negativas, o que dependerá muito da percepção do professor na condução do ensino do processo de leitura. Em uma perspectiva de conjugação dos níveis, mais do que em uma hierarquia:

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. (ibidem, p. 66)

Esta abordagem ressalta o fato de que a leitura não é um processo de simples decodificação de um código. Ela é um processo que alterna recursos mentais, o que nos leva a pensar que, na escola, uma das funções do professor é organizar e potencializar estes recursos de forma sistemática e embasando-se em estudos que possam auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. No intuito de tentar enriquecer a discussão sobre as concepções de leitura, apresentaremos, a seguir, outros conceitos.

Em seu livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Angela Kleiman esclarece que o seu objetivo é descrever vários aspectos constituintes da leitura, como o conhecimento prévio, objetivos e expectativas de leitura, estratégias de processamento do texto e interação na leitura, “revelando, mediante essa descrição, a complexidade do

ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito” (KLEIMAN, 1989, p. 9).

Apesar da abrangência de possibilidades do ato leitor, esta autora o situa especificamente na relação com o texto escrito. Além de ressaltar a variedade de processos cognitivos, ela usa a palavra *engaja*, evidenciando a atitude requerida para o leitor na relação com o texto. O envolvimento, em maior ou menor grau, com o teor daquilo que se lê é fundamental para o resultado satisfatório pós-leitura, no que diz respeito à compreensão, porque compreendemos melhor aquilo que previamente nos interessa, fazendo com que essa compreensão, geralmente, se transforme em ação.

A partir dessa constatação, talvez sejamos levados a pensar inicialmente que o aluno é o único alvo dessa problemática. Porém, o professor precisa assumir esse sentimento, ou essa atitude, de que as teorias que dão suporte à sua prática precisam fazer parte da sua rotina, sendo constantemente revistas e atualizadas, para além do período de graduação e pós-graduações.

Em uma visão semelhante, Solé (1998, p. 23) defende que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (p. 22), mas define também o seu foco: “[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”. Na obra em questão, a autora centra suas atenções na utilização de estratégias de leitura, organizando-as em etapas (antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura). Ela usa, em linhas gerais, os mesmos aspectos constituintes da leitura apresentados por Kleiman (1989). O que chamou atenção em Solé (1998) foi algo que tem a ver com uma hipótese que norteia um de nossos objetivos específicos – que diz respeito à aquisição de conhecimentos por parte dos docentes que sirvam de instrumentos destinados à manutenção de sua prática pedagógica. Ao tratar da ambiguidade entre o amplo acesso à educação básica nos dias atuais e o alto índice de analfabetismo e analfabetismo funcional, gerando constantes debates que se estabelecem em torno desse problema, a autora coloca que:

Embora todos os debates e discussões sejam válidos, pois promovem o contraste de opiniões e a revisão de práticas de ensino e de pesquisa, devo confessar meu ceticismo sobre sua utilidade quando são gerados em um contexto desprovido de justificativa teórica ou quando os pressupostos teóricos em que se baseia a defesa de diversos métodos são claramente opostos e contraditórios entre si. Ao meu ver, quando isso ocorre, cria-se um conflito geralmente sem solução e se desperdiça uma excelente oportunidade de transformar tal conflito em controvérsia construtiva. (SOLÉ, p. 33)

Uma capacitação de professores, uma formação em serviço, ou algo semelhante, que não tiver pressupostos teóricos pertinentes, claros e trabalhados por profissionais preparados e engajados, não gerará a transformação do comportamento pedagógico que se espera. Isto parece óbvio. Porém, não é raro um professor passar por uma capacitação e continuar fazendo a mesma coisa que era feita há 40 anos, apenas utilizando um suporte tecnológico diferente, o que mostra que a capacitação não atingiu seu objetivo. Entre vários motivos para o fracasso, a ausência, ou a falta de definição teórica clara pode fazer com que o caminho que leva ao ponto onde queremos chegar passe por percepções do senso comum, que tendem, geralmente, ao imediatismo e a superficialidade, comprometendo a compreensão eficaz e a solução viável para o problema.

Aqui, já é possível levantar algumas questões: as professoras do 1º ano devem ensinar aos alunos apenas a dominar o código linguístico ou a aprenderem a ler o mundo? As professoras de 1º ano levam em consideração os aspectos pré, durante e pós leitura em sua prática docente, assim como, em um nível mais complexo, nas suas leituras pessoais? Há, por parte delas, uma utilização constante de teorias e pesquisas sobre leitura e suas atualizações?

Acreditamos que estes questionamentos são de grande importância para começar a pensar a respeito das condições de leitura de profissionais docentes das séries iniciais.

## **Do hábito de leitura**

Para que possamos ter uma referência com relação à ideia de hábito de leitura, vejamos o que diz Bamberger (1987, p. 70) sobre ele:

É preciso se tornar um princípio o pensamento de que é melhor ler por quinze minutos todos os dias do que meia hora um dia sim, outro não. É melhor ler meia hora um dia sim outro não do que ler uma hora por semana, e assim por diante. A prática regular é uma pré-condição para a formação do hábito.

Definir o que é hábito de leitura, no entanto, parece-nos menos importante do que ressaltar suas vantagens e implicações. Ler regularmente faz com que não sucumbamos facilmente ao cansaço das atividades diárias, evitando que percamos o teor e a sequência do que lemos. Começar a ler um livro, abandoná-lo pela metade e só

retomá-lo algumas semanas (ou meses) depois fará com que a primeira leitura tenha sido quase em vão.

Outra vantagem é a possibilidade do desenvolvimento de atitudes como a que Tavares (*apud* REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, p. 33) aconselha: “Sempre digo a todo mundo: quando ler alguma coisa muito boa, pare, volte atrás, leia de novo, e pense: ‘por que foi que achei isto tão bom?’”. As inquietações de leitura, fundamentais para a eficácia da compreensão, surgem a partir da perenidade do ato de ler, sobretudo se o professor (ou qualquer pessoa) costuma ler obras de um determinado autor, pois passa a conhecer as minúcias de seu estilo, sendo possível transmitir implicitamente aos alunos esta atitude que enriquece a compreensão leitora.

Para Bloom (2001, p. 17), “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação [...]”. Esse caráter da leitura é completamente compatível com o caráter do trabalho do professor no âmbito em que o tomamos aqui, pois é salutar que a base teórica e os procedimentos de leitura assumidos pelo professor para com os seus alunos esteja sempre em transformação, submetidos a constantes avaliações e comparações com outras visões, no sentido de buscar um permanente aperfeiçoamento que o permita acompanhar as inovações e resistir à tentação de que o que já sabe é suficiente e que as boas práticas e teorias eram mesmo as do seu tempo de graduação. Embora nesse livro Bloom (*idem*) considere “a leitura como hábito pessoal, e não como prática educativa”, há na sua discussão um argumento que deve ser referência para a motivação do hábito de leitura de professores, quando cita um crítico literário o qual admira: “Conforme qualquer outra atividade mental, a leitura, para Johnson, devia atender a uma preocupação central, ou seja, algo que ‘nos diz respeito, e que nos é útil’”. O professor precisa dessa noção – a de que os estudos sobre sua área lhe dizem, sempre, respeito, justamente pelo fato de isto lhe ser útil na melhoria e aperfeiçoamento de sua prática. É uma relação complementar, em que o hábito constante lhe mostra, no caso do professor, além do prazer, a utilidade, sejam textos teóricos ou artísticos, ao mesmo tempo em que o reconhecimento da pertinência daquela leitura para seu trabalho consolida o hábito.

Através do hábito de ler, surgem possibilidades que se complementam na construção de sua importância, uma vez que a partir desse hábito podemos acessar várias culturas do nosso país e do mundo, colocando-as em confronto com a nossa cultura individual; podemos garantir que a capacidade de aprender coisas novas não será negligenciada pela rotina do dia a dia, o que nos dá melhores condições profissionais em várias áreas e nos permite nos inserirmos em variados contextos sociais com

desenvoltura; ao atingirmos a condição de idosos, a mente estará acostumada à atividade constante de leitura, o que ajudará na perda natural da capacidade de memorização e permitirá a realização de atividades intelectuais em comparação com outras que a defasagem do vigor físico comprometeria.

Segundo Bamberger (1987), o hábito de leitura deve começar na infância, e cada fase envolve uma sistemática baseada em procedimentos que levam em consideração a idade das crianças e suas respectivas condições psicológicas que podem favorecer o interesse pela leitura, assim como seu desenvolvimento contínuo. No que se refere à relação entre o hábito de leitura do professor e o dos alunos, o autor ressalta:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce (1987, p. 74).

Quando estudiosos falam sobre prazer e benefícios da leitura, costumam usar a literatura como referencial de todas as potencialidades do ato de ler. Esta visão está presente em várias obras do gênero, como por exemplo, em Zilberman (2001, p. 55), em que se destaca a propriedade emancipadora da leitura literária, no sentido que ela pode fazer com que “seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. Sendo assim, a impressão que temos é que todo grande leitor, todo leitor eficiente e constante, passa pela literatura, e que, portanto, no nosso contexto (que concordamos com esse argumento), o professor deveria ter esse contato com a literatura, sob o custo de lançar mão dos textos literários também para seus alunos. A literatura seria o texto mor no conjunto de fatores que contribuem para o estabelecimento e a manutenção do hábito de leitura. Ao utilizarmos a literatura infantil na escola (no nosso caso, no 1º ano), “Investe-se na inteligência e na sensibilidade da criança, agora sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de aprender *do e com* o texto” (PALO e OLIVEIRA, 1986, p. 12).

### **Procedimentos metodológicos**

A nossa pesquisa se baseia na abordagem qualitativa, uma vez que a interpretação dos dados obtidos procurou elucidar questões complexas, ligadas aos

hábitos de leitura dos sujeitos em questão. Tratou-se de um universo de amostragem, já que nas escolas que dispunham de mais de uma professora de 1º ano, apenas uma em cada se propôs a participar.

Com relação à alternativa teórico-metodológica, optamos pela dialética, por tratar-se de um método que atende às necessidades desta pesquisa na medida em “[...] procura contestar uma realidade posta, enfatizando as suas contradições” (RODRIGUES, 2006, p. 141), as contradições entre o hábito de leitura das professoras e o que se requer de um profissional que trabalha com o ensino de leitura. De forma abrangente, a dialética não renuncia elementos de outras abordagens (como as empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas), mas constantemente as retoma, critica-as e reintegra-as, visando sua superação (GAMBOA, 2008, pp. 101/102).

Um traço marcante das pesquisas cuja dialética norteia os procedimentos é o fator histórico, que funciona “[...] como eixo da explicação e da compreensão científicas [...]” (idem, p. 105). No entanto, sem nos alongarmos muito nesse aspecto, devido à extensão desse trabalho, faremos breve menção citando Nunes (2003, pp. 44/45), que ao explicitar os resultados de uma pesquisa que visou estudar o perfil do leitor brasileiro, constata, entre outras questões de igual importância, que a história particular do leitor brasileiro é “[...] marcada pela não-legitimidade de uma tradição linguística de oralidade, pela dependência econômica e tecnológica, pela desigualdade de condições de leitura, pela utilização não-crítica de modelos interpretativos”. Com base nos objetivos de nossa pesquisa, o que nos interessou aqui foi, precisamente, a possível *desigualdade de condições de leitura e a utilização não-crítica de modelos interpretativos*, problemas historicamente relacionados ao hábito de leitura no Brasil, que supomos permanecerem ainda nos dias atuais, incluindo professores e professoras.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário aberto. Embora as pesquisas dialéticas em contextos semelhantes utilizem mais as entrevistas (GAMBOA, 2008), o questionário aberto também possibilita uma relativa liberdade para a resposta dos sujeitos, visto que “sem a presença do pesquisador, as pessoas sentem-se mais à vontade para responder ao questionário” (RODRIGUES, 2006, p. 96), por se tratarem de professoras que poderiam sentir-se inibidas em expor oralmente questões de sua prática pedagógica na presença de uma colega de profissão, o que poderia provocar a recusa da participação.

O questionário contém campos de preenchimento que visam levantar a quantidade de membros da família que residem junto com a professora, a quantidade de

instituições em que leciona, assim como a formação e o tempo de atuação (Tem filhos? Quantos? Casada? Em quantas escolas trabalha? Escola pública ou privada? Formação? Tempo de atuação?), com o intuito de refletir sobre até que ponto estes fatores influenciam no hábito de leitura. Com relação às perguntas abertas (1 - Você gosta de ler? 2 - Como você define hábito de leitura? 3 - Qual a sua frequência de leitura: quantos livros você lê por mês / a cada dois meses / a cada três meses / etc.? 4 - Que gêneros textuais você costuma ler? 5 - Quais os seus objetivos de leitura? 6 - Quais são suas ocupações, além de lecionar, durante a semana? 7 - Como é sua rotina no fim de semana?), visamos fazer um confronto entre algumas respostas para avaliar a coerência ou contradição entre elas, ao mesmo tempo em que analisamos a relação entre a rotina das professoras e prática do hábito de leitura.

Reproduziremos os questionários em dois quadros, um para as professoras de escolas públicas e outro para as professoras de escolas particulares, com o intuito de facilitar a nossa análise no confronto das respostas. Ressaltamos o fato de duas das professoras participantes trabalharem simultaneamente em uma escola pública e outra particular. Dessa forma, decidimos agrupá-las no quadro das professoras de escolas particulares, uma vez que o rigor destas escolas na cobrança em vários aspectos dos resultados do trabalho docente costuma ser predominante na constituição da identidade e características das professoras, aproximando-as do grupo em que foram inseridas. As respostas foram transcritas *ipsis literis*.

### Quadro 1 : Respostas das professoras de escolas públicas

Professora	Professora 1: Pedagogia / 20 anos de atuação	Professora 2: Pedagogia com especialização em EJA	Professora 3: Pedagogia – especialista em educação / 15 anos de atuação	Professora 4: Pedagogia com especialização em educação básica / 18 anos de atuação
Pergunta				
Pergunta 1: Você Gosta de ler?	Uma das coisas que eu faço por prazer é ler, para as minhas atividades diárias estou sempre lendo, artigos, entrevistas, revistas, livros pedagógicos, relatórios e diversas	Sim	Sim	R. Sim

	leituras que fazemos por obrigação no dia a dia.			
Pergunta 2: Como Você define hábito De leitura?	Hábito de leitura é a frequência de leitura de uma pessoa, às vezes as pessoas gostam de ler em determinado período do dia, e faz disso um hábito.	Como algo que define a postura do indivíduo, ou melhor do profissional das diversas áreas do conhecimento.	O que define o hábito de leitura é a frequência que você lê, o que você lê, para que você se é só pra estudar ou principalmente pelo prazer da leitura	R. Defino hábito de leitura como sendo
Pergunta 3: Qual a sua frequência de leitura: quantos livros você lê por mês / a cada 2 meses / a cada 3 meses, etc.?	A frequência de minhas leituras depende muito do tempo que tenho, estou sempre lendo algo, pois é a minha obrigação, mais a leitura prazerosa, que está sempre na cabeceira da cama. Apesar de ser a leitura preferida, apenas um por mês. Mas eu compensação, leio revistas e outros livros paralelamente para manter-me informada e este eu não coloco na minha contagem. Mas, um livro por mês, para o meu lazer é certo.	Livro mesmo, eu leio um ou dois a cada três meses, porém leio na internet matérias ligadas a minha área de atuação quase todos os dias, bem como textos para aplicar em sala de aula e também as revistas NOVA ESCOLA e MUNDO JOVEM as quais sou assinante.	- Um, dois depende da necessidade	R. Minha frequência de leitura é de (02) livros a cada três meses.
Pergunta 4: Que gêneros textuais você costuma ler?	Eu leio de tudo um pouco, mesmo sem me prender a um determinado gênero textual. Mas, ler por prazer, fico com os contos principalmente os romântico.	Costumo ler textos voltados para o contexto escolar, já que essa é a minha área.	- Mais voltados para minha área profissional revista, jornais, romance.	R. Informativos, instrucionais, narrativos, poéticos, etc.

Pergunta 5: Quais os seus objetivos de leitura?	Três são os meus objetivos de leitura: ler por prazer, ler para me informar e ler para aprofundar alguns assuntos que preciso no meu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>® Acompanhar e interagir com os conhecimentos produzidos</li> <li>® Enriquecer a minha prática docente</li> <li>® Estabelecer comunicação com a sociedade letrada da qual fazemos parte.</li> </ul>	- Em alguns momentos faço leitura para ajudar na minha formação <u>profissional</u> em outros para supri a necessidade do <u>prazer</u> .	R. Adquirir informação, tornar-me mais crítica.
Pergunta 6: Quais são suas ocupações, além de lecionar, durante a semana?	Além de lecionar eu acompanho os trabalhos pedagógicos nas escolas municipais, faço os serviços de casa como os serviços domésticos, cuidado do neto para a mãe dele estudar, faço companhia ao meu companheiro, estudo e planejo o dia seguinte para que eu não perca tempo. Assisto a novela, internet e leio um pouco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>® Pesquisar assuntos ou atividades para aplicar em sala</li> <li>® Acompanhar a minha filha nas suas atividades escolares</li> <li>® Realizar tarefas domésticas</li> </ul>	- Trabalhos sociais na área religiosa!	R. Minha ocupação, além dos afazeres doméstico, durante a semana é preparar às aulas e às atividades.
Pergunta 7: Como é sua rotina no fim de semana?	Fazer faxina, feira, cozinhar, ter um tempinho para cuidar do meu físico, sair com meu companheiro, brincar com o neto, conversar com os filhos, buscar minhas irmãs para saber delas como estão, ler, internet, assistir televisão e tomar uma cervejinha, porque ninguém é de ferro. Não é verdade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>® Realizar atividades domésticas</li> <li>® Ir à igreja com minha família</li> <li>® Participar de lazer em família (almoços, shopping, piscina, etc)</li> <li>® Planejar minhas aulas</li> </ul>	- Atividades com a família; com amigos	R. Minha rotina no final de semana, além das atividades domésticas, também realizo atividades que irão ajudar no trabalho da rotina escolar.

Quadro 2 : Respostas das professoras de escolas particulares

Professora	Professora 1: Magistério + Licenciat. Plena em Biologia / 10 anos de atuação	Professora 2: Superior incompleto / 4 anos e meio	Professora 3: Normal, cursando Pedagogia –/ 6 anos de atuação	Professora 4: Pedagogia / 4 anos de atuação
Pergunta				
Pergunta 1: Você Gosta de ler?	Sim	Sim, gosto de ler	Sim, a leitura se faz presente na minha vida desde que comecei a compreender o mundo.	Sim, sempre que posso leio algum livro, gosto de livro de romance.
Pergunta 2: Como Você define hábito De leitura?	Algo que vai fazer parte da nossa rotina diária ou seja sempre devemos reservar um tempinho para ler.	Bom, muito saudável que exercita a leitura e a mente.	É quando um ser humano ler com frequência tudo que encontra a sua frente.	Hábito de leitura é quando você costuma ler livros com frequência.
Pergunta 3: Qual a sua frequência de leitura: quantos livros você lê por mês / a cada 2 meses / a cada 3 meses, etc?	Depende da obra que eu esteja lendo, mais a cada três meses em média	Ultimamente devido o tempo tenho feito leitura de livros com menos frequência, mais em média 3 livros por mês. Livros pequenos.	Por estudar em uma universidade virtual, leio muito e com frequência. Leio um livro a cada dois meses.	Leio um livro no mês, por falta de tempo, pois a minha vida é muito corrida.
Pergunta 4: Que gêneros textuais você costuma ler?	Todos os gêneros linguísticos	Fábula, romances, histórias infantis em geral.	Fabulas, contos, poesia, músicas entre outros.	Romance, mas também leio muitos livros infantis pois trabalho com crianças e utilizo a leitura como ferramenta de trabalho.
Pergunta 5: Quais os seus objetivos de leitura?	Melhorar a minha atuação na prática escolar; enriquecimento do conhecimento.	São de obter conhecimento, além de gostar muito, necessito ler muito devido meu trabalho.	Proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem inovadora, e para conclui meu curso com êxito.	- Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura  - Identificar quais os gêneros textuais contido no livro

Pergunta 6: Quais são suas ocupações, além de lecionar, durante a semana?	Eu trabalho três dias na semana pela manhã e o resto da semana cuido da minha obrigações domésticas e da família.	Estudar, tomar conta de casa, além de atividades recreativas com a família.	Além de lecionar eu estudo.	- Cuido da casa, e do meu filho, sempre que posso leio.
Pergunta 7: Como é sua rotina no fim de semana?	No sábado faço todos os planos de aula das duas escolas da semana toda.  No domingo sempre vou a igreja, almoço na casa da minha mãe ou da minha sogra. Sempre reservo um domingo para passear, na praça, piscina, pizzaria.	Organizo os planos de aula semanal. Faço trabalho escolares, além de cumpro com obrigações de dona de casa e me diverto da maneira que posso.	Nos fins de semana além de estudar, cuido da minha casa e do meu filho.	- Coloco as coisas em ordens, preparo minhas aulas da semana, leio e assisto um pouco de TV.

### Algumas considerações pré-análise

Iniciamos esta análise, com a constatação de uma hipótese que fizemos *a priori*, e que de certa forma é compreensível, de que nenhuma professora de ambas as instituições (públicas e privadas) declarou **não** gostar de ler. Acreditamos que há professoras que trabalham com leitura e paradoxalmente não gostam de ler, devido a comentários que ouvimos informalmente no dia a dia, mas seria constrangedor assumir esta postura perante um pesquisador ou pesquisadora, mesmo que os questionários não sejam nominativos. Também ressaltamos que em se tratando de professoras de escrita e leitura, havia erros de ortografia, pontuação e/ou concordância nominal e verbal em todos os questionários, o que evidencia, pelo menos, que não houve sequer uma revisão das respostas por parte delas. Outro aspecto é que, mesmo sabendo que se tratava de um questionário que comporia um trabalho científico, várias participantes não hesitaram em usar um tom oral e pessoal nas respostas, como por exemplo: “...hábito de leitura é a frequência que *você* lê” (professora 3, E. pública), “...porque ninguém é de ferro. não é verdade?” (professora 1, E. pública). Por fim, é preciso esclarecer que o hábito de

leitura que queremos investigar no contexto proposto é aquele em que o indivíduo realiza num determinado espaço de tempo sem interrupções e sobre o qual possa refletir, ou seja, ler um trecho de uma página de um livro didático para embasar a preparação de uma aula não configura o processo de compreensão e reflexão, ou processamento da informação, capaz de transformar, como propõe Bloom (2001).

### **Análise do confronto das respostas das professoras das escolas públicas**

Com relação à primeira pergunta, todas as professoras responderam sim. No entanto, a professora 1 sentiu a necessidade de justificar este sim, especificando que o faz por prazer, e ressaltou que *sempre* lê vários gêneros textuais da escrita (alguns dos quais costumam apresentar certo grau de densidade na leitura), o que causa um contraste com sua rotina e estrutura familiar (tem dois filhos em idade adulta e um companheiro): além de lecionar em um turno, é coordenadora das escolas municipais da cidade, faz os serviços domésticos da casa, cuida de um neto para que sua filha possa estudar, além da atenção concedida ao companheiro. É uma rotina que parece permitir pouco tempo e disposição para uma leitura constante e proveitosa.

Com relação à segunda pergunta, a professora 4 não concluiu sua resposta, provavelmente uma falta de atenção no momento de transcrever do rascunho para a folha definitiva. A 1 e a 3 concordam que hábito de leitura se refere à frequência de leitura, porém a professora 3 associa este hábito com **o que** se lê, e **para que** se lê. O que um leitor lê pode determinar a preferência por determinados autores, por um estilo de expressão escrita, entre outras características ligadas à afinidade com o texto ou à necessidade dele, mas não o hábito. Por sua vez, a professora 2 define hábito de leitura através de um argumento que nos parece se distanciar substancialmente do termo em questão: “algo que define a postura do indivíduo, ou melhor do profissional das diversas áreas do conhecimento”. Esta resposta é ambígua e, dentro do contexto em que aparece, um tanto incoerente.

Com relação à terceira pergunta, a professora 1 declara ler um livro por mês, além da constante leitura de artigos e outros gêneros informativos, o que entra em contradição com sua rotina como já mencionamos. A professora 2, com menos frequência, lê um ou dois a cada três meses, complementando também com outros

gêneros menos extensos na internet. Um destaque desta professora é a assinatura de revistas que lhe dão suporte pedagógico periódico e atualização sobre as principais questões ligadas aos jovens. A professora 3 dá uma resposta que consideramos precária: “um, dois depende da necessidade”. Ela não especifica o intervalo de tempo em que lê um ou dois, nem quais as condições ou natureza dessa necessidade, o que nos leva a pensar que se a necessidade não for perene, a leitura também não será. A professora 4 declara que lê dois livros a cada três meses, sem condicionar sua frequência a detalhes como as outras. No entanto, confrontando esta com as respostas das perguntas 6 e 7, percebemos que ela não faz referência a um momento de leitura nem durante a semana, nem no fim de semana em sua rotina.

Com relação à quarta pergunta, a professora 1 diz ler variados gêneros, porém só cita um deles: o conto. No entanto, faz claramente uma separação da natureza de suas leituras (assim como se vê também na resposta que dá a pergunta 1): a leitura para o trabalho é obrigatória, a leitura que faz para si é prazerosa. A professora 2 dá uma referência dos gêneros que lê (voltados para o contexto escolar, apenas), mas não cita nenhum gênero, o que, de certa forma, nos faz pensar que ela não respondeu a questão. A resposta da professora 3 também faz referência à sua área profissional, porém esta cita revista e jornais, embora sejam suportes que agregam vários gêneros, e o romance. A professora 4 parece confundir a noção de gênero com a de tipo textual ao dar como resposta “informativos, instrucionais, narrativos, poéticos, etc”. A partir das respostas a esta questão, ficamos com a impressão de que para estas professoras noção de gênero textual não está muito clara, e/ou deram uma resposta que parecesse ser razoavelmente satisfatória a questão, sem uma preocupação com a adequação dela às suas realidades. A leitura de textos literários foi citada, mas de forma tímida e não necessariamente ligada ao contexto de ensino-aprendizagem de suas atividades docentes. Apenas uma fez essa relação, contudo, de forma incoerente, pois citou o romance, um gênero longo que não costuma ser trabalhado com crianças do 1º ano.

Com relação à quinta pergunta, as 4 professoras fazem menção ao objetivo de se informar e contribuir para a melhoria das suas práticas docentes. É preciso ressaltar que ler para se informar é diferente de ler para se formar. A informação em si mesma não aperfeiçoa a qualidade do profissional se não vier acompanhada de reflexão. No que diz respeito às especificidades, a professora 1 separa novamente a leitura informativa e de contribuição pedagógica daquela que lhe dá prazer, da mesma forma que a professora 3; A 4 cita a criticidade, porém não esclarece de que forma isto lhe pode ser útil.

Com relação à sexta pergunta, o que nos interessa é observar a relação entre a atividade de lecionar, que já preenche pelo menos um turno do dia durante toda a semana (no caso em que a professora trabalha somente em uma escola), e as outras atividades diárias, com o intuito de saber se há tempo para a leitura e se esse tempo pode ser usado com qualidade, ou seja, com condições físicas e mentais mínimas que permitam uma leitura de resultados satisfatórios.

No caso da professora 1, a atividade leitora parece humanamente impossível, e se realmente acontecer, é provável que seu efeito não gere resultados viáveis. Com um turno para lecionar, outro para coordenar escolas, e em meio a tudo isso, os serviços domésticos e o neto, a leitura, que requer a alternância de vários recursos mentais, como as estratégias de processamento do texto, parece ficar comprometida pelo acúmulo de afazeres e o cansaço por eles gerado. Na resposta da professora 2, percebemos uma rotina menos sobrecarregada. Contudo, a leitura não é mencionada. Além do turno que leciona, o trabalho de preparação de aulas, o acompanhamento das atividades escolares da filha e as tarefas domésticas sugerem que seria possível reservar pelo menos uma hora por semana para a leitura, seja ela para o aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos docentes ou com outras finalidades. Pensamos que nesses casos não há uma afinidade natural com o ato de leitura. Porém, a confirmação desta hipótese exigiria uma investigação mais minuciosa. A professora 3 não descreve sua rotina semanal com elementos suficientes para permitir uma análise mais esclarecedora. Ela limita-se a declarar que nos dois turnos além daquele em que leciona, realiza “trabalhos sociais na área religiosa”. Sem saber o grau de comprometimento que estes trabalhos exigem, fica difícil pensar no tempo que poderia ser disponibilizado para a leitura. As três professoras anteriores são casadas e têm filhos, o que já ocupa um certo tempo além do que foi descrito na rotina semanal. A professora 4, por não ser casada nem ter filhos, embora more com a mãe idosa (fato não declarado, mas conhecido pela pesquisadora), levaria relativa vantagem com relação ao tempo que se despence com os membros da família. No entanto, a leitura não compõe suas atividades semanais, que são (além de um turno na escola) os afazeres domésticos e a preparação de atividades para as aulas.

A pergunta 7 nada mais é do que um complemento da 6, porém sem o turno em que o docente está presente na escola, o que lhe dá mais possibilidades de encontrar um momento para ler, ao passo que, por outro lado, pode comprometê-lo pela necessidade de descanso e lazer recreativo que o fim de semana sugere. Neste contexto, a professora 1 coloca a leitura em suas atividades, porém, percebe-se novamente um acúmulo de

realizações que pode tornar relativa a perenidade dessa leitura, por tratarem-se momentos de divertimento que implicam em interação com várias outras pessoas, em oposição a um momento solitário de leitura. As professoras 2, 3 e 4 não mencionam a leitura em suas atividades de fim de semana. Portanto, percebe-se claramente uma contradição entre as respostas que deram às perguntas 1, 3, 4 e 5 e as que preenchem a 6 e a 7.

### **Análise do confronto das respostas das professoras das escolas particulares**

Com relação à primeira pergunta, todas as professoras responderam que sim. A professora 3 complementou com um comentário que parece sugerir um constância natural da leitura em sua vida. A 4 aproveita esta primeira pergunta (que seria apenas de sim ou não) para ir introduzindo uma condição de tempo precária para a prática de leitura, ao mesmo tempo em que reconhece de forma muito natural que o tempo hábil é condição fundamental para isto.

Com relação à segunda pergunta, a professora 1 não oferece algo que pudéssemos classificar formalmente como definição. Ela usa a expressão “nossa rotina”, em que supomos tratar-se restritamente da classe docente, a qual associa a leitura como importante elemento constituinte de uma rotina diária. A professora 2 cita, também de forma breve e informal benefícios desse hábito sem, no entanto, defini-lo. A professora 3 elabora uma definição bastante objetiva, fazendo referência à frequência, mas acaba produzindo um certo exagero quando diz que o indivíduo lê com frequência “tudo que encontra a sua frente”. Como já mencionamos esse hábito requer temas mais ou menos restritos, tempo hábil, compreensão e reflexão; o fato de o indivíduo ler variados textos breves no trajeto de sua até o trabalho, desde placas de trânsito, mensagens no celular, até um cartaz de divulgação de uma festa em uma olhada rápida e casual, não pode ser considerado hábito de leitura, mas sim uma leitura aleatória, sem objetivos específicos nem processamento de informações, como quando lemos pelo menos uma notícia no jornal. A professora 4 refere-se à frequência de forma breve e objetiva. Percebemos, nas respostas desta questão, um certa dificuldade em teorizar, o que pode ser produto da falta de contato com textos teóricos, assim como ausência de algum teórico que pudesse

embasar a resposta, tanto aqui quanto nas respostas das professoras das escolas públicas.

Com relação à terceira pergunta, assim como nos questionários das professoras das escolas públicas, a quantidade de *livros* lidos é pequena. A frequência concentra-se em textos menos extensos. A professora 1 diz que “a cada três meses em média”, sem no entanto, especificar quantos livros preenchem este período. A 2 declara ler três livros pequenos por mês como uma frequência menor do que a de um período anterior não especificado. Contudo, diante das condições que encontramos até agora e das quantidades declaradas, esta parece ser a melhor frequência entre todas as participantes da pesquisa. A 3 declara “ler muito”, mas inferimos que este volume de leitura se refere a textos curtos (matérias de revistas, breves capítulos de livros requeridos pelo seu curso), pois em termos de livro, a frequência é de um a cada dois meses. A professora 4 declara ler apenas um livro por mês por falta de tempo, sem menção a outras leituras menos extensas.

Com relação à quarta pergunta, a literatura associada às atividades docentes obteve uma presença maior do que nas respostas das professoras das escolas públicas. Contudo, uma resposta no mínimo espantosa chamou nossa atenção: a professora 1 declarou que costuma ler “todos os gêneros linguísticos”. Segundo Marcuschi (2002) os gêneros apenas da escrita são inúmeros, sendo difícil precisar quantos. Entendemos que ela talvez tenha querido dizer que não tem restrições quanto a gêneros determinados. Todavia, uma professora, pela própria natureza de seu trabalho, precisa ter uma gama de gêneros determinados para leituras constantes. A professora 2 cita fábulas, romances e histórias infantis em geral. A 3 cita fábulas, contos, poesia e a música, que dinamiza sua percepção e concepção de gênero textual, aproximando-se do pensamento de Martins (1991). A 4 cita o “romance, mas também muitos livros infantis”, em função do trabalho. Conhecer bem e em quantidade considerável os gêneros a serem lidos pelas crianças é um aspecto bastante positivo, e nesse caso, este grupo de professoras leva vantagem sobre o grupo anterior, pois três das quatro mencionam a fábula e outros gêneros infantis.

Com relação aos objetivos de leitura, a quinta pergunta, as três primeiras citaram basicamente o mesmo objetivo de contribuir para a melhoria contínua de suas práticas docentes. A professora 4 parece ter confundido os seus objetivos de leitura com os objetivos que ela visa alcançar com seus alunos. Ao declará-los como “desenvolver o gosto e o prazer pela leitura; identificar quais os gêneros textuais contidos no livro”,

percebemos que tratam-se de objetivos relacionados a leitores iniciantes, um problema de percepção por parte da professora que nos impede de conhecer os seus próprios objetivos, restando apenas a inferência que fazemos através dos gêneros que ela declara na pergunta anterior, onde não aparece nenhum ligado ao conhecimento teórico de sua área de atuação. As três primeiras estão, portanto, em consonância com o grupo de professoras das instituições públicas. No entanto, é preciso ressaltar que nem nas respostas do grupo anterior nem nas deste grupo (tanto com relação aos gêneros quanto aos objetivos) houve menções claras, objetivas, a um gênero específico, publicação ou autor que se relacionasse a questões pedagógicas, a não ser a professora 3 (escola pública) que menciona revista como gênero, sem esclarecer se tratam-se de revistas especializadas em ensino-aprendizagem, e a professora 1 (escola pública), que cita artigos e livros pedagógicos, embora tenhamos identificado uma contradição neste caso, pois ela declara que lê apenas um livro por mês para o seu lazer, tendo antes diferenciado esta categoria daquela que entende como obrigação exigida pelo trabalho.

Com relação à sexta pergunta, as professoras 1, 2 e 4 declararam ocupar-se (além do trabalho docente) de obrigações domésticas e da família, distinguindo-se da 3, que em lugar das obrigações domésticas dedica-se aos estudos, pois está cursando pedagogia. A professora 2 acrescenta que também estuda, porém nenhuma das duas fala claramente do ato de ler. A professora 4 ressaltou que lê sempre que pode; porém, esta expressão já revela um contato esporádico com a leitura.

Com relação à sétima pergunta, as professoras 1, 2 e 4 falam sobre preparar os planos de aula, atividades domésticas e lazer. A professora 4 também faz menção às tarefas relacionadas à casa e a atenção dada ao filho, mas mostra um traço distintivo em relação às outras, que é a intensa rotina de estudos, em função do curso. A professora 4 coloca a leitura na rotina do fim de semana. Das quatro professoras, apenas uma declarou que lê. Ao comparar os elementos que constituem as atividades semanais e do fim de semana destas professoras, inclusive a necessidade de descanso e relaxamento, percebemos que a leitura, mesmo para aquelas que declararam ler (de forma direta) ou estudar (de forma indireta), parece não ter condições de concorrer com as outras atividades de forma a se estabelecer realmente como rotina, uma vez que são mulheres que realizam trabalhos domésticos, cuidam dos filhos e dedicam-se a relação conjugal, além de terem o compromisso de realizar uma parte do trabalho docente em casa.

Das oito professoras participantes da pesquisa, sete são casadas e têm filhos. Esta rotina doméstico-familiar não impede que o hábito de leitura exista, porém, consome grande parte da disposição requerida para uma leitura realmente produtiva.

Os anos de atuação das professoras das escolas públicas (1 = 20 anos, 2 = 15, 3 = 15, 4 = 18) revelam uma média maior do que os das professoras das escolas particulares (2 e 4 = 4 anos, 3 = 6 anos, 1 = 10 anos). Se este longo tempo pode, por um lado, representar experiência, por outro, costuma gerar um relaxamento do empenho e da dedicação com relação à renovação dos subsídios intelectuais de suas práticas, sobretudo no setor público, que parece já ter se tornado um traço cultural do contexto das profissões no Brasil.

Das quatro professoras do setor público, duas trabalham em duas instituições. Das quatro do setor privado, três trabalham em duas instituições. Ou seja, cinco das oito participantes da pesquisa (mais da metade) têm uma pesada carga semanal de trabalho, que nos faz ponderar a respeito das contradições que identificamos aqui. Ademais, se sabe que as escolas públicas costumam possuir mais rigor ao cobrar resultados dos seus profissionais.

No que se refere à definição de hábito de leitura, suas respostas nos pareceram superficiais, pouco embasadas. A frequência foi o fator mais citado, mencionado por três das quatro professoras das escolas particulares, e por duas das professoras das escolas públicas, ao passo que as três restantes formularam definições ambíguas ou incoerentes com a ideia de hábito de leitura. Nenhuma delas, contudo, fez menção a fatores como as ponderações que o leitor habituado costuma fazer durante o processo, ao acesso a variados conhecimentos, à possibilidade de crescimento pessoal, entre outros que poderiam compor a definição, de acordo com o que expusemos na fundamentação teórica. Esta concepção superficial pode implicar na postura das professoras enquanto modelo de leitoras ideais, e por consequência, em uma leitura focada na decodificação do código, em detrimento da concepção abrangente de leitura do mundo.

No tocante aos gêneros textuais, das quatro professoras das escolas públicas, duas citaram gêneros (dos quais só um, o conto, é pertinente ao trabalho de leitura com crianças, e alguns relacionados à contribuição pedagógica) e duas forneceram informações nas quais os gêneros não se evidenciaram. Das quatro professoras das escolas particulares, três citaram gêneros (com uma maior variação de gêneros literários

infantis, mas nenhum relacionado a contribuições pedagógicas) e uma respondeu de fora prolixa.

No que se refere a relação entre a frequência de leitura e a rotina (dos dias úteis e do fim de semana), parece haver uma disparidade entre as frequências de leitura declaradas e as escassas menções ao hábito de leitura nas rotinas. Entre as quatro professoras das escolas públicas, só uma citou a leitura na sua rotina (nas duas partes da semana), ainda que a análise tenha identificado certa discrepância na relação tempo-condições de leitura. Das quatro professoras das escolas particulares, só uma mencionou a leitura na sua rotina (nas duas partes da semana).

## Considerações finais

Depois de refletir sobre vários aspectos das respostas dadas, onde encontramos tanto contradições como precariedade em boa parte delas, percebemos que paramos pouco ou quase nunca para pensar e repensar sobre questões importantes relacionadas a nossa prática docente. Entramos numa condição de automatismo em função da rotina de trabalho associada à rotina da vida pessoal que, implicitamente, vai amainando a nossa capacidade de se auto avaliar, de pensar sobre os resultados e sobre a pertinência de alguns aspectos do nosso ensino, nos levando a reproduzir discursos e práticas de forma despercebida, quando não, até mesmo, fragmentamos demais a reprodução, sendo possível tornar precária até mesmo a própria reprodução, que por si só já não é uma prática elogiável.

Pudemos perceber, também, que uma rotina sobrecarregada, com professoras que, além de darem conta de várias obrigações domésticas precisam, na maioria dos casos, trabalhar em mais de uma instituição, ocupando dois turnos do dia durante a semana, prejudica o hábito de leitura, perpetuando principalmente o problema histórico da utilização não-crítica de modelos interpretativos, devido a um deficiente hábito de leitura, em que a atualização teórica dos conhecimentos necessários, segundo os resultados obtidos aqui, têm deixado a desejar. Além disso, pudemos constatar que, em uma cidade de interior como Boqueirão, cujo município tem em média 16 mil habitantes (dos quais 12 mil em média residem na zona urbana), os problemas das condições de leitura de professoras do 1º ano do ensino fundamental permeiam tanto as escolas públicas como as particulares, o que alerta para a busca de alternativas que possam diminuir os prejuízos no âmbito docente, como forma indireta de melhorar a qualidade no âmbito discente, embora nesta pesquisa não tenha sido possível perceber as implicações das condições de leitura das professoras com relação ao hábito de leitura dos alunos, a não ser no nível da especulação. Portanto, embora as contradições sejam passíveis de explicação, entendemos que estas professoras não representam o modelo ideal de leitor para os alunos.

## Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GAMBOA, Silvio A. S. **A dialética na pesquisa em educação**. In: \_\_\_\_\_ FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

Ler faz mal? \_\_\_\_\_. In: ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** – São Paulo: editora Senac São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. \_\_\_\_\_. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 13ª Ed. [Coleção primeiros passos] São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

NUNES, José Horta. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: \_\_\_\_\_ ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

PALO, Maria José, OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil – Voz de criança**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. Editora Segmento, Nº 102, abril de 2014.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.