



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KELYANE LAURENTINO SANTOS

O PROFESSOR COMO MODELO DE LEITOR PARA O ALUNO

**CAMPINA GRANDE- PB
2022**

KELYANE LAURENTINO SANTOS

O PROFESSOR COMO MODELO DE LEITOR PARA O ALUNO

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa.Msc. Cristina Sales Cruz

**CAMPINA GRANDE- PB
2022**

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

S237p Santos, Kelyane Laurentino.
O professor como modelo de leitor para o aluno
[manuscrito] / Kelyane Laurentino Santos. - 2022.
46 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Leitura. 2. Professora. 3. Leitor. 4. Alfabetização. I.
Título

21. ed. CDD 372.4

KELYANE LAURENTINO SANTOS

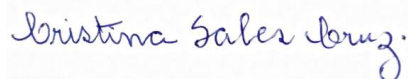
O PROFESSOR COMO MODELO DE LEITOR PARA O ALUNO

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 18/03/2022

BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer a percepção que professoras do ciclo de alfabetização têm acerca do seu papel como modelo de leitora para seus alunos. Além disso, buscou-se identificar a relação pessoal e profissional destas com a leitura. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo descritivo junto às professoras que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental - EF), do município de Campina Grande e regiões circunvizinhas. Os dados foram coletados em um questionário online, contendo questões sociodemográficas, com vistas a caracterizar a amostra e questões relacionadas ao tema propriamente dito da pesquisa. A partir da análise dos dados, pode-se perceber que, todas as professoras entrevistadas têm ciência de exercer um papel de referência de leitora para seus alunos e, a maioria possui uma boa relação com a leitura, para além das experiências que a profissão exige.

Palavras-Chave: Leitura. Professoras. Modelo de leitora.

ABSTRACT

The present research had the general objective to identify the perception that teachers of the literacy cycle have about their role as a model reader for their students. In addition, we sought to identify their personal and professional relationship with reading. Therefore, a descriptive research was carried out with teachers who teach in the literacy cycle (1st, 2nd or 3rd year of EF-I), in the city of Campina Grande and region. Data were collected in an online questionnaire, containing socio demographic questions, with a view to characterizing the sample and questions related to the research topic itself. From the analysis of the data, it can be seen that all the teachers interviewed are aware of exercising a role of reference as a reader for their students, and most of them have a good relationship with reading, in addition to the experiences that the profession requires.

Keywords: Reading. Teachers. Reader model.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	6
2.	LEITURA: CONCEPÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	8
2.1	Concepções de língua, de leitura e sua influência na atuação do professor.....	8
2.2	A leitura nos primeiros anos de escolarização.....	11
3.	INFLUÊNCIA DOS MODELOS NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR.....	16
3.1	A família como modelo.....	16
3.2	O professor como modelo.....	18
4.	METODOLOGIA	22
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
5.1	Caracterização da amostra.....	23
5.2	Professoras leitoras? A relação das professoras com a leitura	26
5.3	A leitura em sala de aula.....	29
6.	CONCLUSÃO	38
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	44

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática que, além da decodificação de textos, deve despertar no sujeito a possibilidade de conhecer e atuar sobre o mundo que o cerca. O contexto em que nos encontramos, repletos de informações ao nosso alcance, exige nós um domínio cada vez maior dos diferentes tipos de leitura.

A escola, enquanto espaço de ensino formal e sistematizado, que tem por objetivo transmitir conhecimentos científicos aos alunos e, além disso, prepará-los para a vida em sociedade; torna-se responsável não apenas por alfabetizar, mas também letrar seus alunos, ou seja, torná-los aptos a fazer uso social da leitura e da escrita.

O professor, assim, torna-se figura-chave nesse processo de ensinar a ler, preparar o aluno para fazer uso social desse conhecimento e, além disso, despertar o interesse e o gosto pela leitura; tendo em vista que não se lê só para aprender algum conteúdo escolar, tirar boas notas nas provas e, assim, passar de ano; mas também por deleite, por prazer, por curiosidade, por interesse, por amor.

Deste modo, para que o professor possa despertar esse interesse e prazer pela leitura em seus alunos, “é necessário gostar de ler, ou seja, é imprescindível que o professor também tenha o gosto pela leitura”. (KLEIMAN, 1989)

Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral conhecer a percepção que professoras alfabetizadoras têm acerca do seu papel como modelo de leitor para seus alunos. Além disso, buscou-se identificar a relação pessoal que tais docentes têm com a prática da leitura e como fazem uso desta em sua prática pedagógica.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo descritivo junto a professoras que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental - EF), do município de cidade de Campina Grande e regiões circunvizinhas. Para coletar os dados, foi disponibilizado um questionário online, contendo questões sociodemográficas, com vistas a caracterizar a amostra e questões relacionadas ao tema propriamente dito da pesquisa. O referido questionário foi do tipo semi-estruturado que combina perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao pesquisando discorrer sobre o tema proposto.

Diante dos grandes índices de analfabetismo funcional, do desinteresse dos alunos pela leitura e da aparente incapacidade da escola de formar leitores competentes, letrados e não apenas alfabetizados, torna-se relevante discutir sobre as práticas de leitura que estão sendo vivenciadas em nossas salas de aula nos primeiros anos de escolarização, que são a base para toda vida escolar do aluno; bem como, quais influências os modelos de leitor, especificamente o professor podem exercer sobre as nossas crianças e jovens. Até porque, como nos aponta Zilberman (1993) da consolidação ou não dessas práticas, advém uma série de consequências, as quais envolvem não só o domínio cognitivo do aluno, como também suas emoções e preferências.

Com o intuito de orientar o leitor, organizamos, pois, o referencial teórico em dois capítulos. O primeiro, intitulado “Leitura: concepção, ensino e aprendizagem”, discute em seus subtópicos, as “Concepções de língua, de leitura e sua influência na atuação do professor” (Subtópico 2.1) e “A leitura nos primeiros anos de escolarização” (Subtópico 2.3). Por sua vez, o segundo capítulo, intitulado “Influência dos modelos na formação de um leitor”, discute acerca do “papel da família” (Subtópico 3.1) e do “papel do professor” (Subtópico 3.2) como modelos de leitor para o aluno. A seguir, é apresentada a Metodologia, os resultados e discussões do presente trabalho e algumas considerações acerca da pesquisa realizada

2 LEITURA: CONCEPÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1. Concepções de língua, de leitura e sua influência na atuação do professor

Ao longo da história, as concepções de língua e de sua função social foram se modificando. Juntamente com elas, as concepções e práticas de leitura também foram e continuam variando, inclusive as realizadas pelos professores em sala de aula.

Nesse contexto, Soares (1998) aponta três concepções de língua que foram surgindo ao longo do tempo e suas respectivas implicações para o ensino da Língua Portuguesa. A primeira concepção, que perdurou até a década de 50, vê a língua como expressão do pensamento. Tal concepção, é muito próxima da ideia de texto como um repositório de signos e elementos gramaticais tratada por Kleiman (2004 apud BARBOSA E SOUZA, 2006), “cuja visão reducionista, leva a um conceito de leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no tecido superficial do texto.”. Nesta perspectiva textual, o aspecto mais importante da leitura, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto, de modo que, o conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. (LEFFA, 1999, p. 6)

Já nos anos 60, a ideia da língua como expressão de pensamento deu lugar à concepção desta como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva instrumental da língua, o texto é concebido como um repositório de mensagens, um “depósito” de informações, do qual, o leitor, ao realizar o ato de ler, iria apenas extrair as mensagens e informações ali presentes. Tal visão, dialoga com o que Leffa (1999) denominou de abordagem ascendente, a qual estuda a leitura a partir da perspectiva do texto e onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração. Nesse contexto, o leitor que faz uso do processo ascendente é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura das entrelinhas e, por isso, é vagaroso, pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto (KATO, 1990, p. 41). Nota-se em ambas as concepções, o reducionismo no que se refere ao que, de fato, a língua e o texto são.

Somente a partir da década de 90, em decorrência dos avanços nos estudos da área de linguagem, a concepção de língua como interação, acarreta importantes

mudanças no ensino de Língua Portuguesa: a língua passa a ser vista como atividade dialógica, conforme a visão de Bakhtin; o texto terá seu sentido construído mediante a interação entre a relação que se estabelece entre a autora e o leitor (SOARES, 2002) e a leitura passa a ser concebida enquanto processo de compreensão (KOCH, 2002). Na definição de Leffa (1999, p. 1) essa perspectiva foi denominada abordagem descendente, a qual tem ênfase no leitor e descreve a leitura como um processo de atribuição de significados. Tratando desse assunto, Kato (1990, p. 40) afirma que, no processamento descendente, o leitor “apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto e, ao contrário do ascendente, é fluente e veloz mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto.”

Além dessas duas abordagens, a autora cita ainda uma terceira, a abordagem conciliadora, que "pretende não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro."(LEFFA,1999, p.1). A esse tipo de leitor, Kato (1990, p. 41) vai chamar “leitor maduro” e se refere àquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Nessa concepção interacionista de língua, que vêm se desenvolvendo a partir da década de 90, o ensino da leitura é feito de modo a garantir que as práticas realizadas em sala de aula se aproximem das realizadas fora desse contexto; o que implica trazer para sala de aula os contextos significativos de leitura, que envolvem diferentes gêneros de textos presentes no convívio social dos alunos e dos professores. Tais práticas mostram-se essenciais para que a escola possa cumprir o seu papel de formar leitores competentes, tendo em vista que, conforme aponta Zilberman (1993), “sabendo ler e não mais perdendo essa condição, a criança não se converte necessariamente em um leitor”, ou seja, não basta apenas ensinar a decodificar, mas também, fazer uso social desse conhecimento.

Essa aproximação entre as práticas de leitura realizadas dentro e fora do contexto escolar, correspondem ao que hoje conhecemos por letramento. Este, diferencia-se da alfabetização pois, além de ler e escrever, o sujeito é capaz de fazer uso social dessas habilidades. O surgimento desse conceito, consistiu em um importante avanço no que se refere à compreensão do processo de ensino da leitura

e da escrita, na medida em que se saiu de uma visão reducionista desses processos, em direção à uma visão mais aprofundada dos mesmos.

Em consonância com a afirmação de Soares (2002) de que novas palavras são criadas (ou a velhas palavras atribui-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos; o surgimento do termo letramento, deu-se em decorrência da exigência, cada vez mais complexa, que a sociedade nos impõe, do domínio dos atos de ler e escrever e se refere ao “resultado da ação de ensinar ou de 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” (SOARES, 2002). Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a ler e escrever, é necessário, além disso, fazer uso desses conhecimentos e responder às exigências da sociedade. O próprio termo em inglês “literacy”, do qual a palavra letramento vêm, traz implícito em si a “ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2002).

Diante dessas modificações nas concepções de língua e de leitura que foram se dando ao longo do tempo, resta-nos a questão: Essas mudanças influenciaram na atuação do professor no ensino da leitura e da escrita? Se sim, de que modo isso se deu?

Conforme as concepções de língua e de leitura foram se modificando, novos métodos de ensino também foram sendo praticados em sala de aula. Quando partimos das primeiras concepções de leitura explicitadas, as práticas pedagógicas eram pautadas no ensino do “BÊ-Á-BA” e de elementos gramaticais, além disso, o único livro do qual o professor se dispunha em sala de aula era o livro didático e, assim, as práticas de leitura realizadas eram totalmente desvinculadas da realidade do contexto social. (BARBOSA e SOUZA, 2006). Nessa perspectiva, as práticas de ensino de leitura eram pautadas na visão do texto enquanto conjunto de elementos gramaticais, cuja leitura reduzia-se à identificação de frases e orações (KLEIMAN, 2004) e, além disso, eram totalmente desvinculadas da realidade social. O problema dessa concepção consiste no fato de que, aprender a decifrar o código a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a

formação de leitores/escritores, conforme aponta Souza, Leite e Albuquerque (2006), ainda mais, quando se trabalha com textos desvinculados da realidade social dos alunos.

Em contrapartida, partindo-se da visão interacionista de língua, as práticas de ensino de leitura passaram a ser pautadas no uso de diversos gêneros de textos, os quais fazem parte, também, do contexto social do aluno. Nessa perspectiva, de acordo com Peixoto, Silva e Ferreira (2005 *apud* SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006), o professor precisa, dentre outros aspectos: planejar suas ações visando a ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la fora da sala de aula; desenvolver, no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa e reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização. Somente assumindo essas práticas o professor e a escola serão capazes de formar leitores verdadeiramente competentes capazes de, além de decodificar, compreender, interpretar e produzir bons textos.

2.2. A leitura nos primeiros anos de escolarização

Dentre algumas das ações as quais podem contribuir para a formação integral do sujeito, temos a leitura. Como já vimos, para além de um processo de decodificação do código da escrita, o ato de ler pressupõe um ato consciente e reflexivo por parte de quem o realiza. Nesse sentido, além de possibilitar ao sujeito ter acesso a diversos tipos de conhecimentos, a leitura contribui para formação do seu imaginário, para obtenção de uma visão mais ampla e reflexiva da realidade que o cerca, além de ser uma excelente forma de entretenimento e deleite.

Não obstante, conforme aponta Krug (2015, p.3), “a leitura constitui uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas.” Desse modo, a leitura também pressupõe uma atividade por parte do sujeito, o qual, ao passo que realiza o ato de ler, constrói sentidos em

relação ao que está lendo, sentido este que é construído no processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto (BARBOSA & SOUZA, 2006).

Dentro do contexto escolar, especificamente, conforme aponta Cosson (2015) é possível identificar dois modos de se fazer uso da leitura: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. No que se refere a leitura ilustrada, trata-se da leitura como uma atividade de fruição e deleite, com o objetivo primordial de inserir o aluno no mundo da escrita por meio do manuseio livre de impressos. Por conseguinte, na leitura aplicada, têm-se como principal objetivo promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. O autor aponta ainda que, o primeiro tipo de leitura se trata do modo dominante nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao passo que o segundo, é o modo dominante nos anos finais dessa mesma etapa de ensino e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura.

No entanto, se pararmos para observar a nossa realidade, é possível notar que, o primeiro tipo de leitura é muito mais recorrente na etapa da Educação Infantil (EI), ao passo que, quando a transição para o Ensino Fundamental (EF) é feita, o acesso a literatura infantil e às práticas de leitura deleite se não cessam, diminuem substancialmente. Esse fato é ainda mais frequente nas escolas da rede pública de ensino, conforme pôde ser observado em pesquisa realizada por Souza (2011) em uma escola pública e uma particular, ambas localizadas na cidade de Recife-PE. Em sua pesquisa, a autora observou que, na rede privada de ensino o acesso à leitura deleite foi garantido nos dois níveis (Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental): apesar de a leitura por parte da professora ocorrer com menor frequência e mais por interesse das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, práticas como o rodízio de livros entre as crianças foram incorporadas. Em contrapartida, na escola da rede pública de ensino, na sala de Educação Infantil observada, “o acesso das crianças a livros de literatura foi garantido graças à iniciativa da professora que levava e emprestava livros de seu acervo particular” (SOUZA, 2011, p.175). No Ensino Fundamental, por sua vez, não foi observada qualquer disponibilidade de livros de literatura para as crianças quer na sala de aula ou na escola, onde a biblioteca estava desativada, em reforma.

Voltando às contribuições trazidas por Cosson (2015), o fato de ocorrer essa ruptura, ou seja, o abandono da leitura ilustrada e a substituição pela leitura aplicada, faz com que as taxas de leitores vão diminuindo à medida que os alunos avançam nos anos escolares; isso porque, ao passo que as crianças costumam reagir positivamente a esse primeiro tipo de leitura; o segundo tipo não obtém o mesmo sucesso. A solução então, seria “estender” essas práticas de leitura ilustrada para todo o Ensino Fundamental, mesclando-a com a leitura aplicada. Afinal, é obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui tanto a leitura informativa, como a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6). Ao promover o contato com esses diversos tipos de leitura, a escola estaria possibilitando que tais leituras cumpram sua tríplice função: o ler para informar-se; o ler para deleitar-se e o ler para entender as particularidades da escrita. (ANTUNES, 2003).

Nessa perspectiva, conforme aponta Souza, Leite e Albuquerque (2006), cabe a essa instituição levar seus educandos a um processo mais amplo de reflexão acerca das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, possibilitando assim, o desenvolvimento da capacidade de serem usuários efetivos da língua escrita. Para que cumpra essa sua função, é imprescindível que a escola elabore e execute um projeto de leitura. Lajolo (2005) aponta alguns passos os quais devem ser seguidos, com vistas a elaboração e implementação deste tipo de projeto.

No que se refere à etapa do planejamento, a autora aponta a necessidade da mobilização por parte de toda a escola; da realização de um balanço dos livros disponíveis, os quais devem ter temas diversificados e da leitura, discussão e apropriação dos mesmos por parte dos professores. Já na execução, um primeiro passo seria tornar esse acervo de livros acessível aos alunos; se a escola não dispuser de um espaço específico para tal atividade, uma estante pode ser improvisada. Feito isto, as atividades de leitura precisam passar a fazer parte do planejamento escolar, de todas as séries e durante todo o ano; precisam ter um horário estabelecido na rotina de cada turma, bem como, um espaço específico para sua realização.

Apesar dessa presença diária da leitura na realidade da escola como um todo e de cada uma das salas de aulas, a autora sugere que seja estabelecido um “Dia da leitura”, dia esse no qual alunos, juntamente com “professores, merendeiras, administradores, orientadores — em suma, diferentes membros da comunidade escolar — contam suas histórias de leitura” (LAJOLO, 2005).

No contexto específico da sala de aula, diferentes tipos de leitura podem ser realizados: leitura em voz alta feita pelo professor, leitura oral coletiva, em duplas ou grupos e, ainda, individual e silenciosa, entre outras. Somente o professor, tendo clareza dos objetivos para aquele momento e, conhecendo sua turma, poderá fazer a escolha que melhor dê conta de atender às suas necessidades e de seus alunos, afinal, “são os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado” (MACHADO; RANGEL, 2012).

Além de diversificar no modo de fazer a leitura no dia a dia de sala de aula, é imprescindível que o professor varie no gênero de texto que utiliza em sala de aula: contos, poemas, receitas, notícias, entrevista etc. Isso possibilitará ao aluno conhecer os diferentes tipos de usos que pode fazer da leitura no dia a dia.

Em suma, vimos que a escola representa um espaço que possui papel primordial no que se refere à promoção e ao incentivo da prática de leitura, em especial nos primeiros anos de escolarização, os quais consistem na base em que se fundamentará toda a vida escolar do aluno. Conforme aponta Lerner (2001) em determinadas condições, a instituição escolar pode converter-se em um ambiente propício à leitura; essas condições devem ser criadas antes mesmo de as crianças aprenderem a ler no sentido convencional do termo – e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete, de modo que os alunos possam ler através dele. Ultrapassando os muros da escola, a família também pode oferecer condições propícias à leitura. Desse modo, discutiremos em seguida, as influências que professor e família exercem na formação leitora dos alunos.

3. INFLUÊNCIA DOS MODELOS NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR

Neste capítulo, discutiremos os papéis que a família e o professor exercem na formação do sujeito leitor. Para tanto, recorreu-se às contribuições teóricas deixadas por autores como Vygotsky (1991); Wallon (1968); Bandura (1973); Lajolo (2005) etc.

3.1. A família como modelo

De acordo com Vygotsky (1991), os sujeitos apropriam-se dos elementos da cultura através das interações sociais e sua relação com o mundo ocorre por meio da intervenção de sistemas simbólicos. Nessa perspectiva, nos primeiros anos de vida do sujeito, as realidades que o circundam exercem um importante papel na formação de sua personalidade, hábitos, costumes, gostos, etc.

Já Wallon (1968) afirma que é por meio do contato social que o indivíduo consegue se definir como “pessoa” e, nesse processo, a afetividade exerce um papel fundamental, juntamente com os aspectos cognitivos e corporais. As interações entre esses aspectos, “(...) são determinantes para a natureza da relação que o indivíduo estabelecerá com os objetos e conteúdos culturais” (WALLON, 1968). Assim, por ser o entorno mais próximo à criança e, desse modo, está permeada de conteúdo afetivo, a família têm ampla participação nesse processo de construção do sujeito.

No que se refere à formação do leitor, é de grande valia quando o aluno já chega à escola tendo contato com experiências diversificadas de leitura, vivenciadas no âmbito familiar. Por estarem carregadas de conteúdo afetivo, ocorrerem de forma mais leve, prazerosa e não ser por “obrigação”, as experiências de leitura vivenciadas nesse contexto, têm mais chance de despertar o gosto da criança por tal atividade; gosto esse que poderá ser apenas mais estimulado pela escola.

Segundo Raimundo (2007), “o leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa, é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato com a leitura ao entrar na escola.” Seguindo uma mesma linha de raciocínio Vieira (2004) aponta que o leitor formado, primeiramente na família, geralmente, compreende melhor o mundo no

qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importante para sua participação ativa na vida em sociedade.

Além disso, ao ter contato com diversos tipos de materiais de leitura, tais como livros, jornais, revistas, receitas, sites, etc; a criança inicia, desde cedo, a vivenciar práticas sociais de leitura, de modo que, essa passará a consistir em uma ferramenta para o conhecimento de mundo, tanto o da imaginação quanto o de inclusão social. (BOTINI; FARAGO, 2014).

Uma pesquisa realizada por Orlando e Leite (2018), com o objetivo de descrever e analisar o processo de constituição de leitores, com sujeitos universitários, focando os aspectos afetivos envolvidos nesse processo; demonstrou como a família exerce um importante papel nesse processo: os três sujeitos entrevistados relataram que os familiares foram mediadores de grande impacto e que as primeiras lembranças em relação à leitura se referem a episódios de contação de histórias vivenciadas na infância em seus contextos familiares. Além da influência dos pais, também foi possível observar o papel que os avós exercem nesse processo, constituindo um estímulo para que os sujeitos buscassem maior envolvimento com a leitura. Por fim, os entrevistados relataram que, tios, tias e madrinhas os influenciaram em uma fase posterior, quando já deixavam a infância e buscavam leituras mais complexas. Tais familiares além de lhes recomendar livros, os discutia com eles, o que, na opinião destes, enriquecia a experiência de leitura.

Podemos observar, assim, como as experiências de leitura vivenciadas no contexto familiar têm a capacidade de abarcar os três níveis básicos de leitura apontados por Martins (1988, p.36 e 37), níveis estes que se inter-relacionam e trazem riqueza ao ato de ler, sendo eles: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. O primeiro nível, a leitura sensorial, corresponde à utilização dos sentidos para o conhecimento de diferentes aspectos do livro, tais como sua forma, cor, textura, volume, cheiro etc. Já a leitura emocional, se trata do envolvimento emocional que o leitor estabelece com a leitura, com os personagens, o enredo, etc., podendo, inclusive, se identificar com algum aspecto presente na história; se trata assim, "(...) de um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós" (MARTINS, 1988, p.77). Por fim, a leitura racional se caracteriza por seu caráter reflexivo e dinâmico, no qual permite que o sujeito se auto questione e também

questione o universo das relações sociais no qual está inserido, ampliando assim, sua visão de mundo.

É importante salientar que, os três níveis de leitura se relacionam, de modo que, não se deve esperar a existência isolada de um deles; o que pode acontecer, em determinados casos, se trata apenas da predominância de um. No caso das leituras realizadas no âmbito familiar, a leitura sensorial é a mais predominante, de acordo com Vieira (2004):

O nível sensorial é muito rico para ser explorado no contexto familiar, desde a gestação do bebê, a mãe ao embalar a criança com canções de ninar já estimula o gosto pela leitura. Por que a leitura não é somente o impresso, mas a música, os desenhos todos são modos de leituras que podem ser trabalhadas em família no aconchego do lar (VIEIRA, 2004, p. 3).

O estímulo e desenvolvimento desse nível de leitura, possibilitam que, com o passar do tempo, os outros níveis venham a ser desenvolvidos, principalmente o emocional, no caso do contexto familiar.

Vale destacar ainda que, mesmo que os pais não tenham, eles mesmos, o hábito de ler; desde os primeiros anos de vida da criança, é possível tornar o lar um ambiente propício à leitura, onde haja livros dispostos a vista da criança, com temas de seu interesse e que despertem sua curiosidade. Além disso, os pais podem, por exemplo, desenvolver o hábito de ler para criança antes dela dormir. Isso poderá fazer com que ela se sinta estimulada e se entusiasme a aprender a ler para, assim, poder fazer suas próprias leituras.

Em suma, podemos perceber como os pais e demais familiares podem ser mediadores no processo de formação do sujeito leitor, desenvolvendo neste a consciência de que a leitura, além de possibilitar o acesso a informações e conhecimentos, também pode ser um ato prazeroso.

3.2. O professor como modelo

O ser humano, enquanto sujeito social, é influenciado em seu processo de formação individual, pelos diferentes contextos e sujeitos que o circundam. A própria sociedade como um todo, a comunidade, a família, a escola, todos são contextos os

quais exercem importante influência na vida de cada um de nós. Deste modo, cada um dos atores sociais presentes nesse contexto, também exercem essa influência, seja em maior ou menor grau.

No que se refere ao contexto escolar e, mais especificamente, ao professor; além de outros aspectos, influenciam no processo de formação do leitor. Conforme aponta Raimundo (2007, p. 109) se à escola é dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e é dele o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno.

O modo como o professor “executa esse projeto” e lida com a leitura, tanto dentro, como fora de sala de aula, é influenciado pela visão que ele tem desta, bem como da importância que dá para a mesma. Esta visão, por sua vez, é uma construção que se deu no decorrer de sua própria vida enquanto estudante e, posteriormente, enquanto docente. Conforme aponta Lajolo (2005, p. 12), é a partir de sua própria história e de suas experiências que o professor vai trabalhar a leitura com seus alunos, ensinando-os a gostar de ler e fazendo nascer neles o gosto pela leitura. Nesse contexto, o professor constitui a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos seus alunos.

Ainda conforme a mesma autora, ao ler com e para os alunos o professor está dando a eles um modelo de leitura oral, modelo esse que precisa ser ótimo. Esse papel de modelo para o aluno é de fundamental importância no processo de aprendizagem, conforme a teoria de Albert Bandura (1973). De acordo com o mesmo, a princípio, esse modelo possibilita a ocorrência da aprendizagem vicariante, que consiste na qual o sujeito aprende observando o desempenho de modelos. A posteriori, se dá a aprendizagem atuante, na qual “o sujeito aprende fazendo, isto é, aprende experimentando as consequências das suas ações e recebendo a influência das suas consequências interessantes ou desinteressantes, designadas como reforço” (BANDURA, 1973 *apud* AZEVEDO, 1997, p. 4).

Ainda conforme a teoria de Bandura (1973), ao está exposto a um modelo, o comportamento do sujeito pode ser afetado de três diferentes maneiras: por aprendizagem observacional de um novo comportamento, por facilitação de um comportamento anteriormente aprendido; e por inibição ou desinibição de um comportamento anteriormente aprendido. No primeiro caso, o observador demonstra

um novo comportamento, que antes, mesmo quando motivado, não tinha probabilidade de ocorrência. Neste caso, o modelo oferece informação necessária à aprendizagem do novo comportamento. Em se tratando do professor como modelo para formação do leitor, podemos dizer que esse tipo de aprendizagem ocorre quando o aluno não tem motivação e/ou influência de leitura no contexto familiar.

Em contrapartida, no que se refere aos outros dois tipos de aprendizagem, podemos dizer que estas ocorrem quando o aluno já possui certa relação com a leitura; de modo que, no que se refere à aprendizagem por facilitação de um comportamento anteriormente aprendido, a modelação dá origem ao desempenho de um comportamento que antes não se manifestava por falta de motivação suficiente. E, por fim, a aprendizagem por inibição ou desinibição de um comportamento anteriormente aprendido, se dá na medida em que a observação de um modelo fortalece ou enfraquece inibições que impediam comportamentos anteriormente aprendidos.

Nessa perspectiva, saber ler em público, manter a atenção dos ouvintes e torná-los receptivos ao que estão ouvindo é fundamental, tendo em vista que, o professor continua sendo mediador e modelo indispensável. Vale salientar que, levando-se em consideração as novas demandas do contexto atual, é necessário que o professor desenvolva novas competências, tais como, “selecionar obras, imagens e conceitos que devem ser utilizados nas aulas de leitura, coerentes aos novos paradigmas de ensino” (FRANÇA, 2019, p. 7).

Para que isso aconteça, é essencial que o professor experiencie práticas de leitura em sua própria vida pessoal pois isto contribuirá para o desenvolvimento de um repertório vasto de leitura, o qual possibilitará que ele tenha condições de apresentar sugestões sólidas, adequadas, contextualizadas e do interesse de seus alunos, despertando assim, maior interesse nos mesmos. Além disso, ele será capaz de despertar em seus alunos a consciência de que a leitura é um meio essencial para um exercício crítico e reflexivo da sociedade, o qual possibilita “que o sujeito-leitor seja um cidadão consciente de seu papel de agente transformador do mundo em que vive” (RAIMUNDO, 2009, p. 107)

Sabemos que o professor não é o único responsável por despertar o interesse pela leitura no aluno. No entanto, tem a responsabilidade de resgatar a

importância da leitura tanto na sua vida, quanto na de seu aluno. Além disso, é preciso que demonstre gosto pela leitura e satisfação ao praticá-la, pois assim, estará compartilhando com seus alunos seus próprios hábitos de leitura. (SILVA, 2012, p.16)

Nessa perspectiva, para exercer efetivamente esse papel de modelo e mediador, indispensável no despertar para a leitura, o professor deve tanto está munido de conhecimentos teóricos, quanto ser ele mesmo um indivíduo do universo da leitura, se envolver em prática sociais de leitura pois, assim, “poderá aumentar o repertório de amantes da leitura, dando exemplo” (FRANÇA, 2019, p.8).

Em suma, sabemos que não existe receita pronta, de modo que cada professor, conforme sua realidade, precisa buscar seus modos de trazer a leitura para sala de aula e buscar despertar o interesse de seus alunos. Sabemos também que, muitas vezes, a dificuldade em despertar esse interesse surge por limitações impostas pela própria formação docente. Não obstante, conforme nos aponta França (2019, p. 8), “muitas vezes não existem condições sociais de leitura nem para o professor e nem para o aluno, o que ocorre principalmente nas escolas públicas”. No entanto, acreditamos ser essencial que o professor desperte para o seu papel de referencial de leitor para o aluno, bem como, que busque subsídios teóricos e práticos que o ajudem a formar leitores competentes e que, além disso, tenham a leitura não como obrigação, mas como fonte de prazer.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa, se trata de uma pesquisa do tipo qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo da pesquisa do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Não obstante, caracteriza-se como um estudo do tipo descritivo que, conforme aponta Gil (2002, p. 42), tem por objetivo fazer a descrição das características de determinada população ou fenômeno e, além disso, fazer o estabelecimento de relações entre variáveis observadas. Ademais, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52), neste tipo de pesquisa “(...) o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”.

No que se refere à população, a pesquisa foi realizada junto a professoras que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental), do município de Campina Grande e regiões adjacentes.

Para coletar os dados, foi disponibilizado um questionário online, para as professoras participantes do curso de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do qual somos monitora. As professoras participantes do curso que se encaixavam nos critérios de inclusão, foram convidadas a participar da pesquisa e, além disso, partilhar entre suas colegas de trabalho, as quais também se encaixassem em tais critérios.

Tal questionário era constituído por questões sociodemográficas, com vistas a caracterizar a amostra, e questões relacionadas ao tema, propriamente dito, da pesquisa. Além disso, se tratou de um questionário do tipo semi-estruturado, que combina perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao pesquisando discorrer sobre o tema proposto.

Assim, os dados objetivos foram tabulados e serão mostrados, a seguir, em forma de gráficos e, posteriormente, analisados. Por sua vez, as questões subjetivas serão apresentadas, e, em seguida, serão feitas discussões com base nas mesmas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados serão apresentados, a princípio, em forma de gráficos e, em seguida, será feita a análise dos mesmos. A apresentação em gráficos tem por objetivo facilitar a visualização dos dados por parte do leitor.

Primeiramente, serão apresentados os dados relativos à caracterização da amostra, como idade, cidade em que reside e nível de escolarização; bem como dados relativos à atuação profissional, como a quantos anos leciona no ciclo de alfabetização, em que ano leciona atualmente e onde se localiza a escola em que leciona, se em zona rural ou urbana.

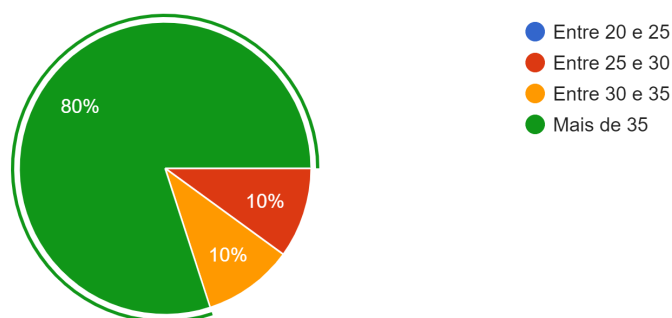
Em seguida, serão apresentados os dados relativos à relação das professoras com a leitura, o uso desta em sala de aula e sua visão no que diz respeito ao seu papel como modelo de leitora para seus alunos.

5.1. Caracterização da amostra

Os gráficos a seguir (1, 2, 3 e 4) mostram dados relativos à caracterização da amostra da pesquisa quanto a idade, a quantidade de anos de experiência no ciclo de alfabetização, nível de escolarização e zona que lecionam (urbana ou rural):

Gráfico 1: Idade das professoras participantes da pesquisa.

Idade
10 respostas

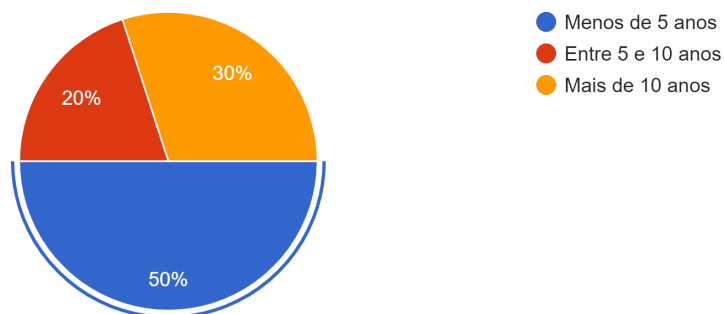


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2: Quantidade de anos que as professoras lecionam no ciclo de alfabetização.

A quantos anos leciona no ciclo de alfabetização? (1º, 2º ou 3º ano)

10 respostas



Observando, primeiramente, a idade das professoras (gráfico 1) percebemos que a maioria tem idade superior a 35 anos. Correlacionando esse dado com as perspectivas de leitura e alfabetização apresentadas no referencial teórico acima, podemos inferir que estas foram alfabetizadas em um período em que a concepção de língua como interação ainda estava começando a se desenvolver. Esse contexto, marcado pelo esforço de convencimento dos alfabetizadores por parte de autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos e, ainda, pela disputa entre os defensores dos métodos tradicionais de alfabetização e os defensores do construtivismo; teve como resultado, a produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; e a convivência destas com cartilhas tradicionais (MORTATTI, 2006).

Cientes do desenvolvimento tardio de mudanças efetivas em sala de aula no que concerne à prática pedagógica pautada nessa nova perspectiva, podemos depreender que, a maioria das professoras pesquisadas foi alfabetizada com base em uma perspectiva tradicional de alfabetização, que tinha como principal foco, a simples decodificação do texto, sem relacioná-lo à realidade e atribuir significação ao mesmo.

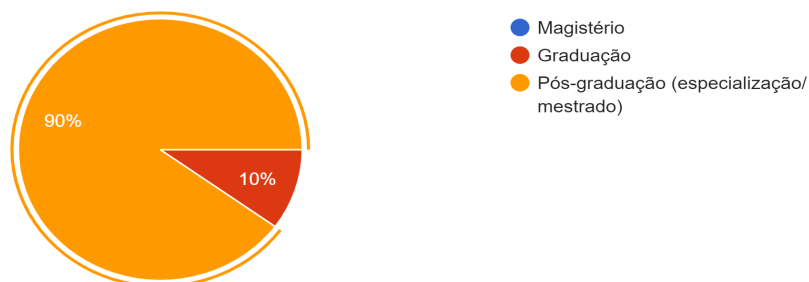
Por sua vez, no período em que as professoras realizaram seus estudos de formação e, em seguida, quando começaram a atuar no ciclo de alfabetização (gráfico 2); os estudos, a defesa e a utilização de métodos embasados em uma perspectiva construtivista de ensino já se encontravam mais difundidos e, conseqüentemente, eram mais utilizados. No entanto, como nos aponta Mortatti

(2006, p. 13), “se houve desejos de mudanças assim como mudanças efetivas, ao longo dessa história se podem encontrar, também, permanências e semelhanças indicadoras de continuidades”. Nesse sentido, o desenvolvimento e utilização de novas práticas de ensino da leitura e da escrita, não excluem, completamente, da prática das professoras práticas tradicionais outrora experienciadas, visto que, como aponta Nóvoa, (2003, p. 4) um dos aspectos mais significativos do paradigma do professor reflexivo, tal como ele se desenvolveu em todo o mundo na última década, foi, sem dúvida, a inscrição das histórias ou narrativas de vida , sobretudo em programas de formação continuada de professores (NÓVOA, 2003, p.4), assunto o qual nos reportaremos a seguir.

Observemos agora no gráfico 3, os dados obtidos no que concerne ao nível de escolarização:

Gráfico 3: Nível de escolarização das professoras participantes da pesquisa.

Nível de escolarização:
10 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que, quase a totalidade das professoras pesquisadas (90%), possui pós-graduação e/ou mestrado. Esse dado mostra o interesse, por parte das mesmas, em dar prosseguimento aos seus estudos e, assim, aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas. Conforme aponta Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374):

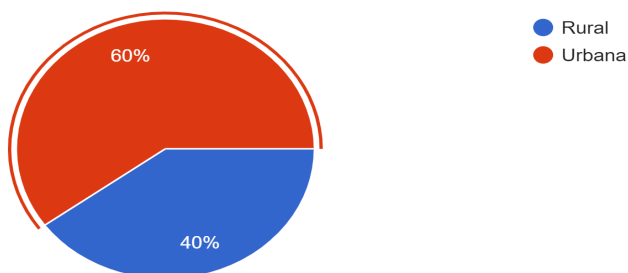
A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374)

Nessa perspectiva, mesmo que as professoras tenham sido alfabetizadas mediante práticas tradicionais do ensino da leitura e da escrita; seus estudos posteriores, possibilitaram o contato e, como veremos mais adiante, a ciência da

leitura como algo mais dialético, contextualizado e passível de atribuição de significados por parte do leitor.

Quanto a área em que lecionam, a maioria pesquisada na zona urbana, como se pode ver no gráfico 4:

Gráfico 4: Zona em que se localiza a escola na qual cada professora leciona.
A escola que você leciona é de zona rural ou urbana?
10 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O fato de a maioria (60%) lecionar na zona urbana pode ter consistido em um fator facilitador para esse prosseguimento nos estudos. Um estudo realizado por Brito (2015), que tinha por objetivo discutir o perfil e as narrativas de histórias de vida de 40 educadoras municipais da Educação Infantil da zona urbana e rural das cidades do Natal, de Santa Cruz, Campo Redondo, Japi, Tangará e distritos circunvizinhos, verificou que, os resultados obtidos em “relação ao nível de formação e participação em eventos científicos das educadoras urbanas foram mais significativos que aqueles observados com as educadoras rurais. (BRITO, 2015, p. 929). Ainda segundo o pesquisador, estes resultados encontrados na sua pesquisa confirmam os indicadores nacionais, segundo os quais, as dificuldades de acesso ao conhecimento ainda são bem maiores para as educadoras da zona rural em relação àquelas da zona urbana. (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012, *apud* BRITO, 2015, p. 929).

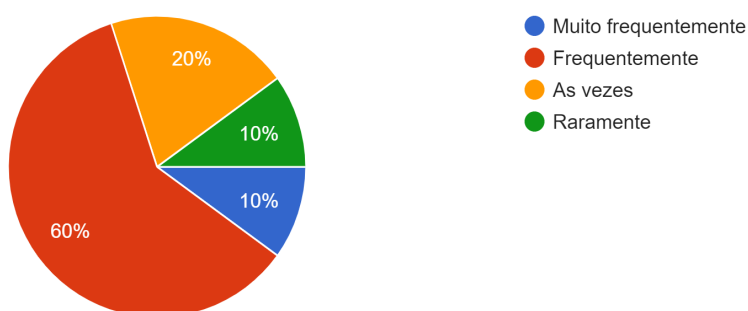
Analisados os aspectos relacionados à caracterização da amostra e sua formação profissional, veremos a seguir, aspectos relacionados a sua relação com a leitura em sua vida pessoal e profissional.

5.2. Professoras leitoras? A relação das professoras com a leitura

Quando questionadas sobre a frequência com a qual realizam leituras para além de leituras acadêmicas e profissionais, a maioria das professoras (60%), afirmou realizá-las “frequentemente”, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5: Frequência em que as professoras fazem leituras para além de acadêmicas e profissionais.

Com que frequência você faz leituras, para além de leituras acadêmicas e/profissionais?
10 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tal dado é importante, tendo em vista que, conforme apresentado no referencial teórico, para exercer efetivamente o papel de modelo e mediador para o aluno - indispensável no despertar para a leitura - o professor deve, além de estar munido de conhecimentos teóricos, ser ele mesmo um indivíduo do universo da leitura, se envolver em práticas sociais de leitura e, assim, “poderá aumentar o repertório de amantes da leitura, dando exemplo.”(FRANÇA, 2019, p.8).

Esses dados vão de encontro aos resultados encontrados em uma pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2021), junto a professores de uma escola estadual da periferia da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso. Nessa pesquisa se identificou que dos onze professores entrevistados, dez afirmaram gostar de ler. Tais docentes, ainda assim, em sua maioria (oito), afirmaram que o tempo que eles têm dedicado para leitura é insuficiente, sendo a falta de tempo uma das dificuldades mais citadas que eles encontram ao ler. A falta de tempo também foi um fator citado entre as nossas professoras pesquisadas, como veremos mais adiante.

Por sua vez, Barros e Gomes (2008) ao realizarem uma pesquisa que tinha como objetivo investigar os hábitos e o comportamento dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental perante a leitura e a prática de leitura em sala de aula,

identificou que 70% dos professores pesquisados (vinte e um) apresentavam comportamento pouco favorável frente ao ato de ler.

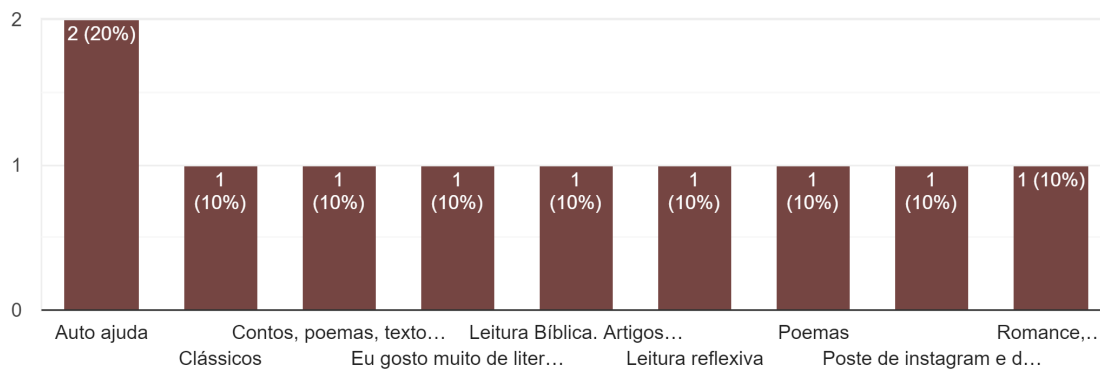
Como vimos no decorrer da discussão sobre o tema da leitura, o desenvolvimento do hábito da leitura é influenciado por múltiplos fatores. Desse modo, a diferença entre os resultados encontrados na presente pesquisa e as demais citadas, podem estar relacionados a diversos fatores, tais como a própria experiência familiar com a leitura dos professores pesquisados, o nível de escolaridade dos mesmos, a possibilidade de acesso a livros no decorrer da vida etc.

No que se refere à questão de nossa pesquisa sobre tipo de leitura da preferência das pesquisadas, foram citados vários tipos, conforme pode ser constatado no gráfico 6

Gráfico 6: Leitura de preferência das professoras.

Qual tipo de leitura de sua preferência?

10 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao elaborarmos essa questão, tínhamos como intuito possibilitar que as professoras pudessem discorrer melhor sobre o assunto, algo que, como é possível observar, não foi realizado. Desse modo, as respostas pontuais não nos permitiram uma análise mais aprofundada acerca das preferências das participantes da pesquisa.

Em se tratando de se identificarem ou não enquanto leitoras, das dez respostas, sete foram afirmativas; e cinco destas, disseram que se consideravam leitoras, porque “busca leituras com frequência”, faz “leitura diariamente” ou tem “o

hábito de ler”. Uma das professoras relacionou o fato de se considerar leitora porque “a profissão exige”. Essa resposta chama a atenção por demonstrar uma relação meramente técnica e mecânica com a leitura, onde a relação afetiva com a mesma parece não ter sido desenvolvida (BARROS; GOMES,2008). Em contrapartida, uma das professoras mencionou o fato de “gostar de ler” e de “ler para se emocionar”, apresentando assim, aspectos afetivos que, como já foi discutido, constituem-se relevantes para a formação do hábito da leitura.

Por sua vez, das duas professoras que afirmaram não se considerarem leitoras o justificaram pelo fato de que, ler “menos do que devia” e porque “falta o tempo para ler”. Por fim, uma professora afirmou se considerar leitora “às vezes” pois, existem momentos em que precisa “realizar a leitura de textos por mais de uma vez para entendê-lo.”

Diante dessas respostas cabe-nos questionar: o que tais professoras entendem por serem leitoras? Em suas respostas, de modo geral, as mesmas afirmaram ser aquele que compreende, atribui sentido, interpreta e faz leituras para si e para os outros. Nessa perspectiva, percebemos que as mesmas partem de uma concepção interacionista de língua, segundo a qual, ler não é apenas decodificar o que está escrito, mas, além disso, ser capaz de interpretar, compreender, criticar, refletir etc. Somente quando o sujeito é capaz de realizar tais ações, podemos dizer que se trata de um leitor verdadeiramente competente.

5.3. A leitura em sala de aula

Como citado no referencial teórico deste trabalho, a visão e importância que o professor possui do que é leitura e qual sua função, se reflete em sua prática diária em sala de aula, visto que, [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensina o que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (NÓVOA, 2003, p.4)

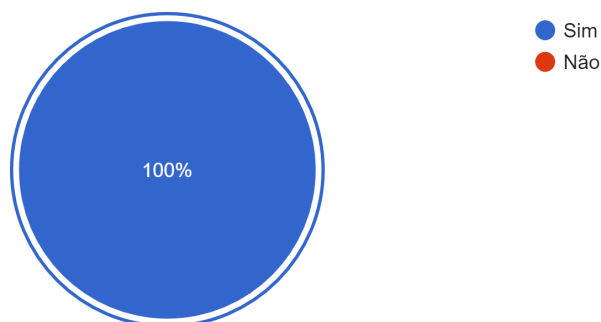
No contexto da presente pesquisa, o reflexo da presença da leitura no dia a dia das professoras, fora do contexto escolar, foi visto no que diz respeito à utilização da leitura em sala de aula pelas mesmas; na medida em que todas as

professoras afirmaram que fazem uso desta, (gráfico 7), sendo que 70% afirmaram a realizar “muito frequentemente” e 30% “frequentemente” (gráfico 8).

Gráfico 7: Utilização da leitura em sala de aula.

Você costuma utilizar a leitura em sala de aula?

10 respostas

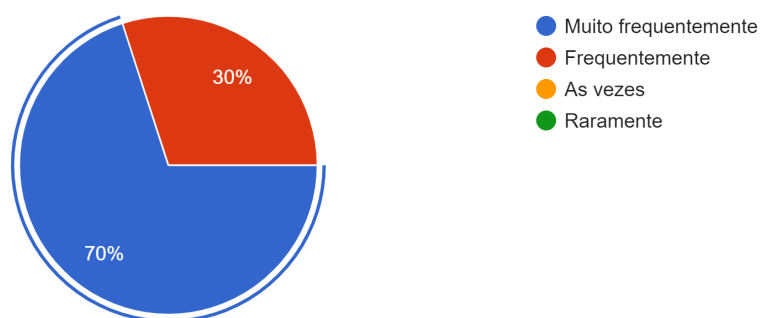


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 8: Frequência da utilização da leitura em sala de aula.

Se sim, para questão anterior, com que frequência?

10 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ademais, a diversidade de tipos de textos encontrados nos gostos particulares das professoras participantes da pesquisa, foi refletida na variedade de gêneros textuais os quais as mesmas utilizam em sala de aula, dentre os quais foram citados: textos reflexivos, informativos sobre algo que é do interesse da turma, receitas, adivinhas, parlendas, fábulas, poemas, poesias, contos, cordel, receita,

convite, cantigas de roda, quadrinhas, textos instrucionais, livros literários e textos não- verbais. Ao promover o contato com esses diversos tipos de leitura, de acordo com Antunes (2003), tais professoras, estariam possibilitando que essas leituras cumpram sua tríplice função: o ler para informar-se; o ler para deleitar-se e o ler para entender as particularidades da escrita. Ou seja, conforme são trazidos diferentes gêneros textuais para sala de aula, ao mesmo tempo, são demonstradas a função social de cada um: lemos um jornal, notícia ou artigo científico para nos informarmos; um post no instagram de alguém que admiramos ou a leitura da Bíblia podem nos deleitar e nos trazer conforto e prazer; uma receita, um poema ou um bilhete nos mostram diferentes estruturas e nos conscientizam de que cada gênero textual possui não só um objetivo específico, como também uma estrutura específica.

Conforme já dito antes, não basta apenas levar diferentes gêneros de textos para a sala de aula. É necessário que as atividades de leitura sejam diversificadas, conforme o gênero possibilite: leitura em voz alta feita pelo professor, leitura oral coletiva, em duplas ou grupos e, ainda, individual e silenciosa, entre outras. A definição de qual tipo de leitura deve ser utilizada, por sua vez, só é possível de ser identificada, conforme o professor tenha conhecimento desses diversos tipos e, além disso, tenha clareza do que objetiva com aquela leitura.

Esse dado, relativo à diversidade de gêneros textuais os quais as professoras afirmam levar para sala de aula, em conjunto com o fato de que todas afirmam a utilizar com frequência, podem consistir em um fator que possibilitará a formação de leitores competentes ou, conforme denominação de Kato (1990, p. 41), “leitores maduros”; os quais não somente decodificam o que está escrito, como também conseguem ler as entrelinhas do texto e, além disso, atribuir significados, refletir e formar opinião sobre o que ler.

Além disso, um aspecto importante a se destacar nesta pesquisa, no que diz respeito ao critério de escolha dos textos para utilização da leitura em sala de aula, foi a resposta de uma professora que afirmou levar textos cujos temas fossem de interesse dos alunos. Esse aspecto é relevante pois, à medida que parte do que o aluno já tem conhecimento, possibilita que o aspecto afetivo se faça presente na

aprendizagem e, além disso, permite que o mesmo estabeleça relações entre estes e as realidades presentes no seu cotidiano.

Esses pontos referentes ao interesse e possibilidade de contextualização por parte do aluno no que diz respeito às leituras utilizadas em sala de aula, como anteriormente mencionado, são relevantes para despertar no mesmo o gosto pela leitura. No entanto, quando questionadas sobre os critérios utilizados para escolha das leituras a serem trabalhadas em sala, apenas duas professoras mencionaram optar “sobre algo que é do interesse da turma” e apenas uma sobre “o que as crianças precisam para contextualizar com os conhecimentos do dia a dia.” As demais, afirmaram escolher conforme o “planejamento” (duas), os “temas” (duas), “idade”(três) e “nível da turma”(duas).

Quanto ao momento da aula em que realizam as leituras, a maioria afirmou realizar no início da aula. Tal ponto, revela que as mesmas não têm na leitura, apenas uma atividade que realizam quando dá tempo; ao contrário, a colocam como algo prioritário e de importância na rotina da sala.

O modo como realizam as leituras, oito professoras responderam, citando: leitura deleite (quatro), roda de leitura (três) e leitura feita pela professora (uma). Encontramos aqui, mais uma vez, respostas pontuais; apesar de se tratar de uma questão aberta, com possibilidade de se discorrer sobre o que foi questionado.

Por se tratarem de respostas pontuais, não ficou muito claro como as professoras exploram essas leituras em sala de aula. Sobre esse aspecto é importante lembrar que, conforme mencionado acerca das contribuições trazidas por Cosson (2015), o fato de ocorrer o abandono da leitura ilustrada e a sua substituição pela leitura aplicada no Ensino Fundamental, leva a diminuição nas taxas de leitores à medida que os alunos avançam nos anos escolares; isso porque, ao passo que as crianças costumam reagir positivamente a leitura ilustrada; o segundo tipo não obtém o mesmo sucesso. A solução então, seria “estender” as práticas de leitura ilustrada para todo o Ensino Fundamental, mesclando-a com a leitura aplicada.

Por fim, quando questionadas se procuravam mostrar a função social da leitura para seus alunos e de que modo faziam isso; todas as professoras afirmaram que sim; utilizando, em suas palavras, “materiais de leitura que estão no contexto”; lendo “comunicados emitidos pela escola, notícias de jornais, receitas culinária e

outros textos instrucionais, textos informativos de cunho científico próprios a faixa etária”, mostrando a função de cada um; “mostrando que através da leitura descobrimos o mundo”; “mostrando onde eles encontraram os tipos de textos no cotidiano deles”; ou seja, “contextualizando com seus conhecimentos”. Diante das respostas das professoras, podemos observar que elas não apenas fazem uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula, como também buscam mostrar a função de cada um e, além disso, mostrar sua presença e importância no dia a dia do aluno, para além da sala de aula.

5.4. O professor é um modelo para o aluno?

Tendo em vista que o foco da presente pesquisa consistia em identificar se as professoras pesquisadas se enxergavam enquanto referencial de leitora para seus alunos, analisaremos cada uma das respostas individualmente.

A pergunta foi a seguinte: “O professor alfabetizador pode ser um referencial de leitor para o seu aluno? Qual sua opinião sobre isso?”

A isso, a professora 1, respondeu o seguinte:

Com certeza, ser leitor não só porque a necessidade impõe, mas para ter na leitura uma atividade prazerosa que faz toda a diferença. Paulo Freire ao se reportar a leitura de mundo menciona que ao chegar a escola já sabia ler antes de saber as palavras. Quando se atribui significado a leitura esse processo se torna algo tão necessário que retira o fardo de uma alfabetização centrada na decodificação e torna o aprendizado da leitura como um saber prazeroso e necessário e o professor que é leitor tem essa perspectiva e utiliza de recursos para que o processo de leitura aconteça nesse objetivo.

Nessa resposta, percebemos que a professora se coloca como alguém que lê não somente porque a profissão exige; ao contrário, têm nela uma atividade prazerosa e, por consequência, acredita poder passar isso aos seus alunos. Esse ponto é de fundamental importância pois, como aponta Barros e Gomes (2008), a prática de leitura por obrigação na escola, não forma leitores permanentes e críticos, mas, sim leitores ocasionais e passageiros, que têm na leitura uma atividade cansativa e desinteressante.

Um outro aspecto importante, presente em sua fala, constitui o fato de ter ciência da necessidade da atribuição de sentido, por parte do leitor (nesse caso os

alunos) para que a leitura, além de decodificação, seja também essa atividade prazerosa que se espera que seja. Por fim, ela reconhece o fato de que, o professor só conseguirá demonstrar aos seus alunos como o ato de ler é prazeroso; se ele mesmo a enxergar desse modo. Isso porque, conforme os dizeres de Brito (2015), o professor leitor é um propagandista de livros, de modo que, ao falar sobre eles, não esconde sua admiração por uma obra ou autor específico e, além disso, não renega sua emoção; sua voz e seu corpo possuem um gesto performático.

Em se tratando da resposta dada pela professora 2, sua resposta foi a seguinte: “Sim. As crianças se espelham muito no seu professor”. Bandura (1972 *apud* ALMEIDA, 2014), em sua teoria, aponta que junto com a família o educador constitui o modelo mais importante para criança, de modo que, os alunos imitam gestos, predileções, repulsas, posturas, e outros procedimentos atitudinais dos professores. O autor afirma por fim que “os educadores promovem aprendizagem pelos conteúdos curriculares, mas também pelo seu comportamento e, assim, as crianças podem absorver para si as atitudes dos seus modelos juntamente com suas predileções e antipatias. Do mesmo modo, conforme foi anteriormente mencionado, Bandura (1972), afirma em sua teoria que, ao estar exposto a um modelo, o comportamento do sujeito pode ser afetado de três diferentes maneiras, dentre elas, por aprendizagem observacional de um novo comportamento, que é o que se espera ao colocar o aluno em contato com a leitura, ao mesmo tempo em que o próprio professor se mostra um leitor.

A professora 3, por sua vez, respondeu da seguinte forma: “Sim! Deve ser um leitor, um incentivador da leitura, para que despertem o interesse deles.” Para que o professor cumpra esse papel de incentivador, de alguém que desperta o interesse dos alunos pela leitura, são necessários alguns fatores, como pôde ser observado nos relatos de alunos participantes de uma pesquisa realizada por Brito (2015), a qual tinha como intuito envolver 15 alunos com a leitura literária a fim de desenvolver seus conhecimentos de modo integrante e torná-los leitores permanentes. Ao fim da pesquisa, “o jeito de falar”, “o carisma”, “o entusiasmo” do professor, foram citados como motivadores para que o interesse dos mesmos pela leitura fosse despertado. Raimundo (2007) ao tratar desse assunto também afirma que, a desenvoltura, entusiasmo, conhecimento literário, domínio da matéria são características

fundamentais para o professor que pretenda ser ativo na formação de leitores. Sendo assim, é fato que o professor pode ser esse incentivador da leitura; no entanto, não basta apenas fazer o aluno ouvir o que se lê, mas também sentir.

“Pode sim, mesmo ele não sendo um exímio leitor, estimular e oportunizar momentos e práticas de leitura farão com que o aluno desperte para o ato de ler”, foi a resposta dada pela professora 4 à pergunta. Chama-nos a atenção quando ela fala “mesmo não sendo um exímio leitor”; isso porque, essa professora, foi a mesma a responder que, “às vezes” se considerava leitora, pois existem momentos em que ela precisa realizar a leitura de textos por mais de uma vez para entendê-lo. Com base nessas duas respostas, podemos inferir que, em sua concepção, mesmo não sendo uma leitora “perfeita” (isso existe?), ela se vê como um modelo para seus alunos, à medida que oportuniza momentos e práticas de leitura a eles.

Como já vimos discutindo até então, é essencial que o professor tenha gosto e interesse pela leitura; não que seja um leitor altamente competente. Além disso, como vimos em nosso referencial teórico, a leitura abrange sim essa habilidade de compreender o texto; mas nem sempre ela vem de imediato. Nós, professores, assim como qualquer pessoa, temos limitações. Estas, por vezes, estão relacionadas a compreensão do que lemos; isso, no entanto, não nos torna menos leitores, nos torna apenas humanos: não somos computadores, não sabemos de tudo. Porém, o que faz a diferença é o “ler mais de uma vez”, ou seja, é tentar de novo, e de novo se for preciso, afinal, como nos diz Malala Yousafzai, “ser professor é ensinar e educar, mas também é aprender durante uma vida inteira.”

“Sim, O professor será sempre o referencial para o aluno em todos os aspectos, uma frequência de leituras e o estímulo da mesma é de grande importância para o aluno.” É interessante observar como a professora 5 não se enxerga apenas enquanto referencial de leitora, mas como um referencial em todos os aspectos. De fato, como foi supracitado, Bandura (1972), principal teórico da abordagem da aprendizagem por imitação, coloca o professor como um dos modelos mais importantes para o aluno. É interessante salientar que, do mesmo modo que “se imita modelos positivos, a aprendizagem também pode ocorrer por imitação de um modelo negativo”, inclusive relativo à relação com a leitura, por exemplo.

Brito (2015, p.19-20) nos fala do sujeito- livro; um sujeito que “está prenhe de referências literárias profundamente conectadas ao seu contexto sociocultural, ao seu entorno existencial”. Além disso, o referido autor menciona que o professor leitor é capaz de “interromper uma explicação específica para citar um autor ou trecho de livro que, pertinente e contextualizado, permitirá uma melhor abordagem de uma situação prática vivenciada ou refletida por ele e sua turma” (p. 20). Esse aspecto, de citar um autor ou texto, referenciar um assunto com uma frase ou livro à parte, encontramos presente na resposta dada pela professora 6, qual seja: “Com certeza o aluno consegue observar o aspecto de leitura por parte do professor. Sendo trazendo textos para leitura ou mesmo referenciando textos na sala. O aluno percebe essa condição que é inerente ao leitor, percebe o desejo por ler e concomitantemente adquire essa habilidade, esse gosto pela leitura”. Ademais, percebemos em sua fala a consciência do que já foi tratado anteriormente em outra resposta, de como o professor reflete, no modo como ler e em seu comportamento, o amor e gosto que tem pela leitura.

Tendo por base a resposta dada pela professora 7, qual seja, “Sim. O professor é o espelho para o aluno, se o professor é um bom leitor, os alunos vão gostar também de leitura”; gostaríamos de salientar que, apesar da grande influência do professor, discutida e defendida até então, temos ciência de que, o professor não é o centro desse processo, dono do saber e único sujeito da ação de transmitir conhecimentos (SILVA, 2012). Desse modo, mesmo que as condições favoráveis já mencionadas no decorrer do trabalho estejam presentes, como por exemplo, a professora gostar de ler e oportunizar experiências de leitura para seus alunos; não há como determinar que isso, por si só, fará com que o aluno goste de ler. Até porque, como mencionado anteriormente, a família e todo o contexto no qual esse aluno está inserido, também exerce influência sobre ele.

Essa múltipla influência é o que menciona, inclusive, a professora 9, quando diz “Com certeza. As crianças se espelham nos adultos. Em casa se espelham na família e na sala de aula é no professor.” Vemos em sua fala, a consciência de que, não é só o professor que influencia na formação do aluno, como também os demais adultos que o cercam. Além disso, ela menciona que “se conseguirmos passar para eles a importância da leitura em nossa vida, a sua função social e como é prazeroso

o hábito de ler, certamente iremos ser um referencial para eles”. Esse aspecto de ser um referencial, é mencionado também, pela professora 8 ao dizer que “se o professor ler para seus alunos será um referencial”, cumprindo, neste momento, o que nos aponta Machado (2001, p. 118), “[...] o que uma pessoa passa para a outra é a revelação de um segredo- o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino!”.

Analisando a resposta de todas as professoras pesquisadas, percebemos em todas a consciência da necessidade de que sejam leitoras para, assim, conseguirem despertar em seus alunos o gosto pela leitura. Não basta apenas dizer que é importante ler, quando a professora mesma não percebe a importância da leitura. Tampouco basta trazer leituras esporádicas para sala de aula; sem contexto, sem objetivo claro, sem propósito. Não basta, ainda, ler de todo jeito, sem discriminar a entonação durante a leitura de um conto de mistério e de um poema. Não basta, por fim, querer que os alunos amem a prática da leitura, quando a professora mesmo não ama. Afinal, como bem sabemos: “a palavra convence, o exemplo arrasta.”(Autoria frequentemente atribuída a Confúcio.)

Por fim, gostaríamos de esclarecer que uma das professoras respondeu apenas “sim” à pergunta, por isso, analisamos apenas nove respostas.

6 CONCLUSÃO

Sendo a leitura um ato complexo, para que ele se torne um hábito e uma fonte de prazer para o sujeito, são necessários múltiplos fatores. Primeiramente, é de suma importância que, desde a infância, o mesmo esteja em contato com a leitura, em seus diferentes modos. A partir do momento em que a criança adentra a escola, esta deve se tornar uma aliada da família, no sentido de incentivar, promover e possibilitar o contato com a leitura. Essas primeiras experiências serão determinantes para a relação que o sujeito estabelecerá com esta atividade dali em diante e no decorrer de toda a vida.

No que se refere, especificamente, a escola, ela tem um papel fundamental na formação desse hábito nos alunos. Nesse contexto, o professor se torna figura chave nesse processo. Tendo o hábito de ler e o gosto por tal atividade, o mesmo será capaz de transmitir aos seus alunos esse gosto. O modo como ler, como se porta diante da leitura, suas expressões, gestos; tudo isso é perceptível ao aluno, de modo que, ao demonstrar uma atitude positiva frente a leitura, estará contribuindo positivamente para a formação do referido hábito. Em contrapartida, ao demonstrar uma atitude negativa diante da leitura, estará influenciando negativamente.

Apesar da grande influência do professor, é importante salientar que ele não é o único a exercê-la e, desse modo, não depende só dele para que o aluno se torne ou não um leitor. O contexto externo à escola e, mais especificamente, a família, são aspectos que também exercem esse papel de influência, seja positiva ou negativamente.

Além desse fato de que muitos fatores influenciam para formação ou não do hábito de leitura nos alunos, vale salientar que, a formação desse hábito no início da vida escolar do aluno, não dá total garantia de sua permanência no decorrer de toda a vida; apesar de ser um importante fator para que isso aconteça.

Na presente pesquisa, foi possível perceber que, mesmo com as dificuldades advindas da alta demanda de trabalho, realidade comum a todas as professoras, elas buscam tempo para leitura deleite. Além disso, foi possível notar que todas têm consciência do papel que exercem enquanto modelo para seus alunos; o que consiste fator de suma importância, tendo em vista que, desse modo, buscarão,

cada vez mais, por meio do seu exemplo (e não só de suas falas), incentivar seus alunos a prática da leitura.

Ademais, foi possível identificar que as professoras participantes da pesquisa, fazem um bom uso da leitura em sala de aula, buscando levar variados gêneros textuais para serem trabalhados, mostrar suas funções sociais, contextualizá-los e adequá-los aos níveis e interesses de seus alunos.

Diante de toda complexidade já referida e dos múltiplos fatores envolvidos no processo de formação desse hábito, cabe-nos por último salientar que, condições positivas de experiências e contato com a leitura, por si só, não garantem que o aluno vá se tornar um leitor assíduo. Além disso, uma boa experiência nos primeiros anos de escolarização, se não motivado e influenciado positivamente nos demais anos escolares, pode ocasionar que o interesse e gosto pela leitura como fonte de prazer seja cessado.

Nesse contexto, gostaríamos de mencionar a importância que há de que políticas públicas sejam criadas com vistas a incentivar a leitura nas diversas fases da escolarização. Ademais, esperamos ter contribuído aos leitores para reflexão acerca do importante papel que nós, enquanto professores, pais, irmãos, avós, etc.; exercemos sobre os nossos pequenos leitores.

Por fim, parafraseando Augusto Branco, poeta e escritor brasileiro, que possamos dar a eles aquilo que temos e que transborda de dentro de nós: o amor pela leitura!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.B.M. **A relação Professor-Aluno no Contexto da Psicologia Educacional**. Disponível em:

https://www.pedagogia.com.br/artigos/relacao_professor_aluno/index.php . Acesso em: 25/01/2022.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

AZEVEDO, M. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. Disponível em:

<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02Co gnitSocial.pdf>. Acesso em: 01/11/2021.

BARBOSA, M.L.F.F.; SOUZA, I.P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, T.N.; GOMES, E. **O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula**. Rev. CEFAC, São Paulo, v.10, n.3, p. 332-342, 2008.

BOTINI, G.A.L.; FARAGO, A.C. **Formação do leitor: papel da família e da escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v.1, n. 1, p. 44-57, 2014.

BRITO, C.M.C. **Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários**. Tese (Doutorado em Linguística) . Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2015.

BRITO, D.B. **Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 923-945, jul./set. 2015

COSSON, R. **A prática da leitura literária na escola: MEDIAÇÃO OU ENSINO?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.

FRANÇA, S.S. **O importante papel do professor como formador de leitores: PRÁTICA OU DESAFIO?**. Disponível em:

https://unijipa.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/35_871.pdf. Acesso em: 14/07/2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. 3a. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor** - Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Pontes: Campinas, SP, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRUG, F.S.. **A importância da leitura na formação do leitor**. Revista de Educação do Ideau. v. 10, n. 22. 2015.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ;PEREIRA, A.E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, D..**É possível ler na escola?** In: BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos Módulo 2. Brasília. 2001

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, J.C. e RANGEL, M. **O papel da Leitura e da Escrita na Sala de Aula: e Estratégias de Ensino para Dinamização dos Processos de Leitura e Escrita**. Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 93 p.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. [recurso eletrônico]: Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtodos-de-Alfa-betizao-no-Brasil.pdf> . Acesso em: 03/01/2022.

NÓVOA, A. **Currículo e docência: A PESSOA, A PARTILHA, A PRUDÊNCIA**. 2003. [recurso eletrônico]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 03/01/2022.

ORLANDO, I.R.; LEITE, S.A.S. **Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família**. Psicol. Esc. Educ. v. 22, n.3. 2018.

PEREIRA, A.N.; LOPES, R.F.F. **Os hábitos de leitura dos docentes em uma Escola Estadual de Barra do Garças**. Trabalho de conclusão de curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Curso Tecnólogo em Gestão Pública. Barra do Garças, 2021.

PRADA, L.E.A.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. (Acesso em 28/12/2021).

RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007. Disponível em: http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf . Acesso em: 29/07/2021.

RANGEL, M.; MACHADO, J.C. **O papel da leitura e da escrita na sala de aula**: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. Anais do SIELP. v.2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, F.P. **O professor leitor e a formação de novos leitores**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba. Licenciatura em Pedagogia. Guarabira, 2012.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa**: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: Educ; 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOUZA, I.P.; LEITE, T.M.R.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: SOUZA, I.P.; BARBOSA, M.L.F.F.B. (Orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, B.S.A. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Mestrado em Educação. Recife, 2011.

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor**: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf> . Acesso em: 29/07/2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968. Tradução de Ana Maria Bessa.

ZILBERMAN, R. Estimulando a leitura: democratizando a escola. In: ZILBERMAN, R (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS

1- Idade:

- () Entre 20 e 25
- () Entre 25 e 30
- () Entre 30 e 35
- () Mais de 35

2- Cidade onde reside: _____

3- Nível de escolarização:

- () Magistério
- () Graduação
- () Pós-graduação (especialização/mestrado)

4- Em caso de possuir pós-graduação, qual especialização ou mestrado cursou? _____

5- A quantos anos leciona no ciclo de alfabetização? (1º, 2º ou 3º ano)?

- () Menos de 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

6- Atualmente, em que ano você leciona?

- () 1º ano
- () 2º ano
- () 3º ano
- () Turma Multisseriada

7- A escola que você leciona é de zona rural ou urbana?

- () Rural
- () Urbana

8- Em qual município se localiza a escola que você leciona?

9- Com que frequência você faz leituras, para além de leituras acadêmicas e profissionais?

- () Muito frequentemente
- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente

