



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

YASMIN SEMIRAMES ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: O ENSINO E OS USOS PARA ALÉM
DA SALA DE AULA**

**RECIFE
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

YASMIN SEMIRAMES ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: O ENSINO E OS USOS PARA ALÉM
DA SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, como requisito para adquirir o título de licenciada em pedagogia.

Prof^a. Orientadora: Dr^a. Sirlene Barbosa de Souza

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

O48p Oliveira, Yasmin Semirames Alves de
Práticas de leitura na escola: o ensino e os usos para além da
sala de aula / Yasmin Semirames Alves de Oliveira . – 2025.
90 f. : il.

Orientador(a): Sirlene Barbosa de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Recife,
BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Leitura - Estudo e ensino - Programas de atividades
2. Conscientização da linguagem em crianças 3. Prática de ensino
4. Incentivo à leitura 5. Livros e leitura I. Souza, Sirlene Barbosa de,
orient. II. Título

CDD 372.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

YASMIN SEMIRAMES ALVES DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: O ENSINO E OS USOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

DatadaDefesa: 16/07/2025 Horário: 11 horas

Local: Remoto-UFRPE

Banca Examinadora:

Sirlene Barbosa de Souza
Prof.^a Orientador(a)

Ywanoska Maria Santos de Souza
Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Andréa Tereza Brito Ferreira
Prof.^a Examinador(a) Externo(a)

Resultado: Aprovada

Reprovada

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me acompanharam ao longo desta jornada repleta de desafios e transformações, especialmente àqueles que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e não permitiram que eu caísse, mesmo quando desistir parecia ser o caminho mais fácil. Em especial, dedico este trabalho à minha mãe, meu pai, minha irmã e ao meu noivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Edileusa e José, que estiveram ao meu lado desde o início dessa caminhada e que sempre acreditaram na minha capacidade, abrindo mão de muitas coisas para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço à minha irmã por ter sido a primeira a trilhar o caminho da universidade pública em nossa família e por me mostrar, com seu exemplo, que eu também seria capaz de alcançar os mesmos objetivos.

Agradeço ao meu noivo, meu companheiro, Everton, que esteve ao meu lado na fase mais difícil desta jornada. Ele me incentivou, me encorajou e me fez enxergar a força que eu carregava, mesmo em um dos momentos mais desafiadores da minha vida.

Agradeço à universidade pública por ter feito parte da minha trajetória e por me proporcionar uma nova perspectiva de vida — algo que a Yasmin de sete anos jamais poderia imaginar como possível.

Agradeço à minha orientadora, Sirlene, por ter me acompanhado desde o início desta jornada, por me fazer enxergar que eu podia ser e fazer mais, e por me inspirar a persistir e me dedicar com empenho à construção deste trabalho.

Agradeço também aos professores e outros profissionais da universidade que acompanharam minha jornada e me mostraram o quanto a educação pode ser transformadora na vida de cada um.

Agradeço aos meus colegas de sala, que caminharam comigo ao longo da graduação, compartilhando desafios, conquistas e alegrias durante esse processo.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa, pois sem eles a mesma não seria possível, graças a eles esta pesquisa se tornou o que se tornou.

Todas as pessoas que passaram pela minha vida até aqui contribuíram, de alguma forma, para a construção desta pesquisa. Foram as minhas vivências que me deram novas perspectivas e me conduziram por este caminho. Por isso, sou grata a cada uma delas.

Por fim, quero agradecer a mim mesma. Por ter persistido, por ter enfrentado, com coragem, aquela voz que insistia em dizer que eu não seria capaz. Graças à minha própria força, consegui transformar em possível aquilo que tantas vezes pareceu impossível — e, por isso, serei eternamente grata a mim.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
As raízes do mundo da leitura.....	14
1.1 A história das práticas de leitura do mundo ocidental: um brevíssimo histórico.....	15
1.1.1 A leitura no mundo helenístico.....	16
1.1.2 A leitura em Roma.....	17
1.1.2 A leitura na Idade Média.....	19
1.1.3 A leitura na idade moderna.....	21
1.1.4 Os desdobramentos no mundo contemporâneo.....	21
1.2. Práticas sociais de leitura: leitura e letramento.....	22
1.3. O ensino da leitura na escola.....	24
1.4. A fabricação das práticas docentes.....	28
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
O caminho para alcançar os objetivos.....	31
2.1. Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.....	32
2.1.1. Questionário.....	33
2.1.2. As observações participantes.....	34
2.1.3. Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas.....	35
2.2. Campo e os sujeitos participantes da pesquisa.....	36
2.2.1 O campo da pesquisa.....	36
2.2.2 A sala de aula da professora Adilma.....	38
2.3.1. A professora Adilma.....	38
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	42
Um olhar crítico para os resultados.....	42
3.1 - As práticas de ensino da leitura: o cotidiano da sala de aula da professora Adilma....	47
3.1.1 - Práticas de leitura que tinham por objetivo a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).....	52
3.1.2 - Práticas de leitura articuladas ao ensino dos conteúdos das outras áreas do conhecimento.....	60
3.1.3 - Práticas de leitura que tinham por objetivo o letramento: a leitura enquanto construção de sentidos.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE.....	87
ANEXOS.....	88

RESUMO

Este trabalho investigou as práticas de leitura desenvolvidas por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de identificar suas concepções sobre o ensino da leitura e compreender como tais concepções se articulam às suas práticas pedagógicas voltadas para esse eixo. Para embasar a investigação, como aporte teórico nos apoiamos nas ideias de autores como Cavallo e Chartier (1998), que traçam um breve histórico da leitura no mundo ocidental, de Kleiman (1989), ao conceituar a leitura como um ato de interação entre autor e leitor, Rockwell (1985), ao discutir o conceito de letramento; Petit (2009), ao destacar o papel ativo do leitor no processo de leitura, bem como Leal e Melo (2006) e Solé (1996), que oferecem um panorama sobre o ensino da leitura. Por fim, apoiamos-nos nas discussões de Lahire (2002) e Souza (2016) para refletir sobre a fabricação das práticas docentes. Apoiada na abordagem da pesquisa qualitativa, como procedimentos para a apreensão dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes na sua sala de aula, registradas por meio de anotações escritas e gravações em áudio. A análise dos dados foi orientada pela metodologia da análise de conteúdo de Bardin, o que possibilitou identificar as diferentes práticas de leitura propostas e compreender suas concepções e intencionalidades pedagógicas. Os resultados indicaram que a professora buscava desenvolver práticas de leitura acolhedoras e lúdicas, proporcionando aos alunos experiências mais leves e significativas, em contraste com as vivências escolares que teve enquanto aluna, marcadas por rigidez e escassez de materiais de leitura. Tais práticas revelaram um movimento de resignificação, no qual as experiências vividas no passado foram transformadas em novas propostas pedagógicas, mais sensíveis e voltadas à formação leitora dos estudantes. Conclui-se que as práticas de leitura são atravessadas por fatores como a trajetória pessoal, as concepções pedagógicas e as condições objetivas de trabalho, sendo imprescindível reconhecê-los para uma compreensão mais ampla e humana da realidade do ensino da leitura nos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Trajetória Pessoal. Prática docente. Letramento.

ABSTRACT

This study investigated the reading practices developed by an elementary school teacher to identify her conceptions of reading instruction and understand how these conceptions relate to her pedagogical practices. To support the research, we drew on the theoretical framework of authors such as Cavallo and Chartier (1998), who provide a brief history of reading in the Western world; Kleiman (1989), who conceptualizes reading as an act of interaction between author and reader; Rockwell (1985), who discusses the concept of literacy; Petit (2009), who emphasizes the active role of the reader in the reading process; and Leal and Melo (2006) and Solé (1996), who offer an overview of reading instruction. Finally, we drew on the discussions of Lahire (2002) and Souza (2016) to reflect on the development of teaching practices. Based on a qualitative research approach, semi-structured interviews and participant observations in her classroom were used to gather data, documented through written notes and audio recordings. Data analysis was guided by Bardin's content analysis methodology, which enabled the identification of the different reading practices proposed and the understanding of their pedagogical concepts and intentions. The results indicated that the teacher sought to develop welcoming and playful reading practices, providing students with lighter and more meaningful experiences, in contrast to her own school experiences, marked by rigidity and a scarcity of reading materials. These practices revealed a movement of reframing, in which past experiences were transformed into new pedagogical proposals, more sensitive and focused on developing students' reading skills. It is concluded that reading practices are influenced by factors such as personal trajectory, pedagogical concepts and objective working conditions, and it is essential to recognize them for a broader and more human understanding of the reality of teaching reading in the early years.

Keywords: Teaching reading. Personal trajectory. Teaching practice. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A biblioteca	37
Figura 2 - A sala de aula	38
Figura 3 - Banner do calendário	53
Figura 4 - Ficha de problemas de adição	62
Figura 5 - Atividade no livro didático de ciências	67
Figura 6 - Cantinho da leitura	72
Figura 7 - “Advinhe se puder” de Eva Furnari	72
Figura 8 - “Vai dar tudo certo” de Lysa Terkust	77
Figura 9 - “Flicts” de Ziraldo	79
Figura 10 - Momento na biblioteca	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de rotina	49
--	----

INTRODUÇÃO

*“Leiamos e dancemos, pois essas são
duas diversões que nunca farão mal
algum ao mundo”.*
(Voltaire)

Sempre que minha mãe me vê lendo, ela faz questão de contar que uma das minhas primeiras vontades reais manifestadas com veemência quando criança, foi a de desejar aprender a ler. No mês de férias, antecedente ao meu primeiro ano do ensino fundamental, tudo o que eu conseguia expressar era a ansiedade para começar a escrever, mas, mais ainda, a vontade de ler. E as justificativas desse desejo eram as de poder saber mexer no computador e, também, conversar com minha irmã mais velha sobre os livros que poderíamos ler juntas; sempre a admirei e sempre quis fazer parte da vida dela das mais variadas formas possíveis. Não há como explicar o amor fraternal de uma menininha por sua irmã mais velha!

Assim que iniciei o referido ano letivo, não medi esforços para aprender a ler e escrever, claro que não foi rápido, mas com a ajuda da minha professora Tereza, em uma simples escola de bairro, consegui alcançar meus objetivos um pouco depois da metade do ano, e com 6 anos eu já conseguia ler pequenos livros de contos. A cada avanço, eu comemorava com a minha família que me apoiava de inúmeras formas: dando a livre disposição de livros, jornais, histórias em quadrinhos, entre outros tipos de textos, mesmo que o financeiro da casa não fosse tão bom. A diversidade de textos era evidente no meu lar.

Na escola, com a professora Tereza, não era diferente! As poucas memórias que tenho da sua prática de ensino no 1º ano do ensino fundamental, é que tudo apresentava-se de uma forma em que a diversidade textual utilizada em sala de aula era extremamente relevante e tinha relação com os textos e leituras que eu realizava fora desse espaço. Ela trabalhava com gêneros textuais diversos e buscava fazer com que os alunos desenvolvessem interesse pela leitura também, por meio dos conteúdos abordados nas outras disciplinas, como Geografia e Ciências, por exemplo. Sendo assim, consigo dizer que a prática dentro da sala de aula se conectava às práticas de leitura que tinha acesso em casa, e que essas práticas contribuíram para a construção do meu perfil de leitora de forma positiva. No fim do

ano, fui escolhida pela professora Tereza para ser a oradora da turma e, até hoje, minha mãe guarda o registro desse momento com felicidade e orgulho.

Ler para mim, foi uma necessidade: a necessidade de me sentir incluída tanto no mundo digital, quanto na vida da minha irmã e, escalando um pouco mais, foi, também, a necessidade social de entender o que existia à minha volta. Nos livros, nos jornais, nos textos, existiam perspectivas. Perspectivas sobre coisas que mesmo não conhecendo pessoalmente, eu poderia conhecer na teoria, eu poderia ter contato de alguma forma. E ainda mais, poderia dizer se gostava de ler aquelas coisas ou se não gostava. No final das contas, além de conhecer o mundo, eu acabava me conhecendo um pouco mais. Foi com essa diversidade de textos, tanto em sala de aula, quanto em casa, que a leitura se tornou para mim uma prática de lazer e de aprendizado, de conhecimento e de autoanálise.

Nesse percurso, a partir do momento em que iniciei minha jornada dentro do curso de Pedagogia, me colocando sempre no ponto vista de uma futura professora polivalente e alfabetizadora, passei a observar a importância dessa construção do perfil de cada um dos alunos, que por assim dizer, encaro como a construção do perfil de cada um desses leitores. Assim, entendo que as práticas de leitura na escola devem ser realizadas com diferentes objetivos na construção do aprender a ler: o seu ensino e os seus usos variam de acordo com objetivos que se tem com a leitura.

Nessa direção, deve-se oportunizar à criança o contato com diversidade de textos que façam parte do cotidiano dela; ela, então, deve saber porque está lendo e com qual propósito está realizando essa leitura, ou seja, a finalidade e a sua funcionalidade.

De acordo com Kleiman (1989), a leitura é um ato social onde dois sujeitos, leitor e autor, interagem entre si. O autor seleciona palavras que recebem os significados daquilo que ele deseja dizer e o leitor, por sua vez, busca empregar sentido a partir dos seus conhecimentos prévios àquilo que está escrito e que se busca fazer dizer. Sendo assim, o ensino da leitura pode ser visto como um ato humanizador e de contribuição para a manutenção e permanência dos direitos de um cidadão; por meio dela, o sujeito se comunica e busca e dá sentido ao mundo, à sua volta.

Nesse contexto, é essencial que o professor(a) auxilie o aluno a construir a sua própria autonomia na leitura, oportunizando-lhe que no ambiente escolar, ele

esteja em contato com textos de gêneros variados, como já dito, e que as práticas de leitura não se limitam somente aos momentos de aulas de português, ou até mesmo, aos momentos de aula.

Durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) no núcleo de Pedagogia, realizei observações semanais numa sala de aula de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, onde era possível observar uma grande variedade de atividades de leitura propostas pela minha professora preceptora. As práticas de ensino da leitura recheavam meu olhar como educadora em formação, a partir de reflexões concatenadas a outros momentos do cotidiano acadêmico como as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e Prática Educacional de Pesquisa e Extensão (PEPE), componentes curriculares obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que expõem os discentes ao cotidiano escolar em suas diversas facetas e níveis, proporcionando até mesmo possibilidades de intervenção nesses espaços, fazendo surgir o interesse em observar e compreender como se dá a construção das práticas desses educadores para o ensino e os usos da leitura na escola.

Diante desse panorama, algumas questões se colocaram em busca de respostas: Como o professor constrói as suas práticas de ensino de leitura? Essas práticas de leitura são variadas e atendem a construção do aspecto cognitivo do ato de ler? Os textos dispostos no ambiente escolar oportunizam às crianças compreenderem as suas finalidades, para além dos usos escolares? Elas contribuem para a formação de leitores proficientes? Como o processo formativo desse docente impacta nas suas escolhas, em relação ao trabalho com a leitura na sua sala de aula? Essas escolhas são sempre conscientes?

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções da professora sobre o ensino da leitura e compreender como estas se relacionam com a sua prática pedagógica voltadas para o ensino desse eixo. Em busca de responder a esse objetivo geral, traçamos os objetivos específicos a seguir:

1. Identificar as concepções da professora participante da pesquisa em relação ao trabalho com a leitura na escola;
2. Conhecer as práticas de ensino da leitura propostas pela professora, seus objetivos e finalidades ao abordá-la na classe;

3. Identificar os materiais, recursos didáticos e atividades usados no ensino da leitura.
4. Identificar as aproximações e os distanciamentos entre o discurso da professora e sua prática pedagógica.

Acreditamos ser de grande relevância essa pesquisa, tanto para minha formação como pedagoga, quanto para a sociedade, por entendermos que a educação e a leitura são pilares sociais que oportunizam ao indivíduo ler e compreender o que está para além das entrelinhas de um texto. Entendendo a pedagogia como uma ciência teórico-prática, associamos ser a observação e análise das práticas de ensino da leitura essencial para a formação leitora das crianças.

Assim, neste estudo, inicialmente apresentaremos o referencial teórico, o qual está dividido em quatro tópicos: o primeiro, intitulado como “A história das práticas de leitura do mundo ocidental: um brevíssimo histórico”, traz um breve histórico da história da leitura, até a sua associação com a escola que temos atualmente; no segundo, intitulado como “Práticas sociais de leitura”, trazemos um panorama sobre o uso social da leitura, que ultrapassa os objetivos da escola; o terceiro tópico, por sua vez, que se intitula “O ensino da leitura nas escolas”, busca discutir como tem acontecido o ensino da leitura na escola e, por fim, o quarto tópico intitulado “A fabricação das práticas docentes”, onde discutiremos sobre a construção das suas práticas de ensino e, mais especificamente, o ensino da leitura.

Em um segundo momento, apresentaremos a metodologia que traçamos para a coleta dos dados dessa pesquisa. Descreveremos os procedimentos e os instrumentos que serão utilizados e o plano que faremos uso para analisar os mesmos. Dando continuidade, encontra-se a análise dos dados que realizamos à luz das ideias dos teóricos e de estudos que tomamos por referência neste trabalho e, por fim, apresentaremos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

As raízes do mundo da leitura

1.1 A história das práticas de leitura do mundo ocidental: um brevíssimo histórico

O significado de um texto surge somente em relação aos seus leitores; é por meio deles que o texto adquire significação, sendo reinterpretado e ordenado de acordo com os códigos de percepção que lhes são próprios. Ao longo da história mundial, as sociedades têm adotado diversas formas de leitura, tanto no Ocidente quanto no Oriente – embora este texto foque principalmente e até mesmo unicamente na cultura ocidental. Desde tempos antigos. Segundo Cavallo e Chartier (1998, p.6) "Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras", práticas de leitura são contextualizadas como maneiras, estas que se expressam no sentido de como se lê, onde se lê e com o que se lê, no sentido histórico também são como estas se aproximam e se distanciam, e de forma geral como se dá esse encontro do mundo escrito e do mundo leitor, já que considera-se que o leitor dá sentido ao texto, sendo assim como defende-se no trecho a seguir:

É preciso observar, também, que a leitura é sempre uma parte encarnada por gestos, espaços e hábitos. Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas, que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler. (Cavallo; Chartier, 1998, p.6)

Um dos fatores que auxilia a definir a leitura em um certo período da história do mundo é entender para que se lê em determinado tempo. Ou seja, os modos de utilização. Em sua essência a finalidade dessa leitura. Porém existem também os fatores comuns do ato de ler nessas comunidades:

Cada uma dessas comunidades partilha, em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses. Surge daí, pois, em todo este livro, uma atenção dupla: para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores. (Cavallo; Chartier, 1998, p.7)

É preciso também estabelecer uma diferença entre a história das práticas de leitura e a história do livro, muitos textos colocam as duas esferas na mesma posição, o livro é um dos instrumentos que fez e faz parte da história da leitura ao

redor do mundo e que se colocou em conjunto a essas relações políticas, econômicas e sociais, no sentido de conteúdo, distribuição e acesso respectivamente. Existiram outros instrumentos de leitura que com o tempo desapareceram.

O que é a leitura? É uma pergunta que será feita e refeita durante o percurso que essa pesquisa traça, a leitura se resume a somente decodificar signos? Não. Esse é o conceito que mais altera-se de acordo com o tempo, o de acordo com quem o define, esse trabalho toma a leitura como um processo de interação social entre o autor, o texto e o leitor. Mas principalmente no entendimento desse perfil de leitor, como ele realiza essa leitura, em voz alta ou de forma silenciosa? Qual a postura que ele toma se realiza essa leitura em voz alta? Segundo Cavallo e Chartier (1998, p.8): “A leitura não é apenas operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros.” É importante denotar uma atenção especial às maneiras e formas de ler que desapareceram com o tempo, e o entendimento do que temos como leitura atualmente – em silêncio.

Desta forma, este texto realizará o percurso da historicidade da leitura passando por marcos, estes que são: a leitura no período helenístico, a leitura em Roma, a leitura na idade média, leitura na idade moderna e alguns desdobramentos desta no mundo contemporâneo.

1.1.1 A leitura no mundo helenístico

Um período conhecido como o genitor da filosofia no ocidente, nesse período marcado por grandes filósofos e no contexto político do período entendia-se a leitura como a forma de trazer à memória novamente o texto escrito, que era a conservação de ideias de forma escrita, esta que é expressa no seguinte trecho:

A Grécia antiga teve nítida consciência de que a escrita fora “inventada” para fixar os textos e trazê-los novamente à memória, na prática, para conservá-los. Neste sentido, temos muitos seguros: exemplares de obras, poéticas ou científico-filosóficas, conservadas nos templos, ou o uso da *sphergis*, o “selo” do autor, fato que somente se explica diante da necessidade de ter de conservar esse texto escrito (apesar de não se pode excluir formas de leitura pública e em voz alta, feitas pelo próprio autor). (Cavallo; Chartier, 1998, p.10)

Após algumas centenas de anos, é possível observar que se iniciou uma distinção entre os livros de conservação da do texto sendo assim das ideias ou dos fatos científicos-filosóficos da época daqueles que eram destinados a leitura, que fabularam, idealizaram histórias ou por assim dizer se baseiam na criatividade contação de histórias do autor. A leitura era vista nesse período como prática cotidiana e vida desses sujeitos, de acordo com as ilustrações realizadas por indivíduo do período, é possível observar a utilização do livro tanto por homens (em sua maioria) quanto por mulheres, e ao contrário do que temos nos dias de hoje, os leitores não são solitários estão sempre realizando esta leitura em forma de vocalização para outros, porém segundo Cavallo e Chartier (1998): “Embora conhecida, a leitura solitária era rara, pelo menos a julgar pelos poucos – aliás, muito poucos – testemunhos iconográficos ou literários que sobrevivam.” sendo assim, é possível compreender que a existência de uma prática de leitura não exclui a outra, e não existe a possibilidade de definir como fato qual surgiu primeiro, porém é possível entender qual ocorria com mais frequência.

Sobre o suporte em que o livro ou o texto era encontrado inicia-se um formato ou padronização para estes nesse mesmo período “*volumina*”, porém ainda existiam oscilações nos formatos destes, um rolamento de um ou duas colunas a depender do tamanho, as bibliotecas helenísticas eram vistas como um instrumento de trabalho para os cultos de filosofia e ciências, existia uma cultura de acumulação, mas não de necessariamente leitura. Porém não existe certeza que as bibliotecas públicas existiram nesse período, se realmente existiam estruturas destinadas a esse uso social.

1.1.2 A leitura em Roma

Em Roma as práticas de leitura eram em grande parte relacionadas com a religião e a nobreza, e o formato dos seus textos escritos possuem inspiração ou melhor dizendo se baseiam na estrutura supracitada da Grécia “*Volumina*”. Segundo Cavallo e Chartier:

Não há a menor dúvida de que Roma herdou do mundo Grego a estrutura física do *Volumen* e certas práticas de leitura, pelo menos a partir da época dos cipiões, sobretudo no começo do século II a.C. Antes dessa época, os usos da cultura escrita no mundo romano limitavam-se substancialmente à casta sacerdotal e à nobreza,

sendo, portanto, difícil acreditar que houvesse outros livros além dos anais compilados pelos pontífices [...] (1998, p.16)

Os textos do período eram presságios, e desses presságios surgiam as interpretações destes de forma mais exemplificada, alguns desses textos eram escondidos e isso mostra um caráter de literatura elitizada dessa sociedade. Já quando se tratavam dos textos presentes nas famílias nobres se baseavam documentos, arquivos, relatórios de funções ou a espécie de trabalho da época, do cotidiano e tudo aquilo que encontrava função no registro, no caso aquilo que via necessário guardar na memória. A partir do século III a.C é que iniciam a buscar mais exemplares da Grécia desejando realizar ensaios escritos mais cômicos ou até mesmo informações, a literatura latina nasce desse encontro.

Em relação às bibliotecas romanas, os autores supracitados nos explicam que eram sempre estruturas ligadas a um jardim e a pórticos, onde basicamente eram espaços de convivência para esses nobres. Somente depois no período imperial de Roma com o progresso da alfabetização com a cultura greco-romana e a circulação entre o campo e a cidade que a cultura escrita passa a ser mais difundida na sociedade. Nesse período é possível observar a existência de cartazes de propaganda política, ou com a ideia de popularizar uma polêmica, Cavallo e Chartier (1998, p.17) exemplificam os textos presentes no período: “[...] fichas com legendas, tecidos escritos, calendários, documentos com reclamações, cartas, mensagens; [...]”. Com essa demanda maior de alfabetizadas começam a surgir novos formatos de livros, e surgem as bibliotecas públicas, que não eram tão bem estruturadas quanto as destinadas para a população nobre, mas existiam e estavam ali para essas poucas pessoas que possuíam o direito de ler ou de se inserir nesta cultura escrita, de fato não existem muitas documentações que informam sobre esses espaços públicos de leitura por isso os historiadores só conseguem dar uma ideia do que eram com os poucos resquícios deixados por essa sociedade.

Ao que se pode entender, o controle pelos textos que circulavam nessas bibliotecas era do imperador. A partir do momento em que surgem estas, existe um aumento nas bibliotecas privadas dos nobres, já que se associava a habilidade de ler a nobreza e o fato de se ter tempo para ler muitos livros, e é também em Roma que se inicia como forma de distinguir a classe social um modelo de leitura correta, ou seja aquela leitura que seria útil e a leitura que seria fútil. Segundo Cavallo e Chartier (1998) o surgimento do livro com paginação, acontece no século II d.C e é

uma das formas mais utilizadas pelos cristões, o rolo precisa de técnicas muito sofisticadas tanto de fabricação quanto de manutenção e se ligava mais a nobreza enquanto o *codex* (Modelo de paginação) era muito mais prático de se produzir em maior escala.

Em Roma foi possível perceber grandes transformações tanto no processo das práticas de leitura quanto na fabricação desses suportes de leitura, um período com bastantes transformações em como a sociedade da época se relacionava com a ideia de leitura do período e conseguimos encontrar em comparação aos dias atuais uma maior aproximação.

1.1.2 A leitura na Idade Média

O veículo de escrita *Codex* é observado como grande construtor dos conceitos de leitura tanto na antiguidade quanto no período da idade média, porém não necessariamente no mesmo tipo de formatação, o livro a partir desse período passa a ser uma espécie de centralização de conhecimento das sociedades no ocidente. Com a constituição de um ensino público e privado de conhecimentos iniciais e de conhecimentos mais específicos, a relação da alfabetização com as práticas de leitura e escrita entra em ascensão, o surgimento da escola corrobora para isso mesmo que no sentido religioso.

No período a relação da sociedade com a Igreja cristã era intrínseca, a mesma possuía grande poder sobre a população, ao menos no Ocidente latino. Já no Oriente grego havia ainda da cultura da Antiguidade a cultura da leitura do ócio, portanto é possível perceber algumas distâncias do ocidente latino para o oriente grego e a demarcação histórica disso.

Ao contrário no Ocidente latino a fratura foi profunda, a leitura do ócio literário que no mundo antigo se realizava geralmente entre jardins e arcada e que previa também praças e ruas urbanas como espaços de escritas expostas e de ensejos de leitura na alta Idade Média ocidental, foi substituída pela prática de leitura concentrada no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas, algumas vezes das cortes: leituras, aliás, geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual. (Cavallo;Chartier, 1998, p.20)

Um outro grande marco desse período é a passagem da leitura em voz alta declamada para a leitura silenciosa e também murmurada, cuja motivação disso,

segundo os pesquisadores mencionados, era a leitura dos livros para conhecer a Deus e para salvar a si da danação eterna. A presença dessa leitura comunitária passava a necessidade de um tom de voz mais ameno, e isso transformou o significado do livro e da relação com a leitura no período.

A mudança da relação do indivíduo com a leitura passa a se transformar no período escolástico, não passa a se ler para somente decodificar a palavra e entender informações menos complexas, mas sim passa-se a ler para entender o sentido do texto. Assim como descrito no trecho de Cavallo e Chartier abaixo:

Lê-se muito e de forma diferente, não mais se trata de simplesmente compreender a letra da escrita (*littera*): essa compreensão constitui apenas o momento inicial, do qual é preciso ao passar ao significado (*sensus*) do texto para atingir enfim a sentença (*sententia*), entendida como doutrina em toda a sua profundidade¹⁹. (Cavallo; Chartier, 1998, p.22)

Ainda no contexto do trecho acima os livros e a leitura da época passam a requerer não mais de acumulação, mas sim de encerramento dos conceitos da busca justamente pelo significado (*sensus*) para atingir o entendimento da sentença (*sententia*). O livro, então, passa a ter um sentido de trabalho intelectual nesse mesmo período.

É no século XIII segundo Cavallo e Chartier (1998) que a configuração do livro passa adquirir uma padronização, separação de textos, sumários, listas de termos, ordem alfabética, etc. Nasce então o conceito de biblioteca para leitura e não mais somente de acumulação e conservação dos livros, os livros se tornam nesse espaço um material de busca da informação de forma mais complexa, é a partir disso que surge também a função do bibliotecário. A estrutura física padrão de uma biblioteca passa a existir bastante inspirada nos processos arquitetônicos de uma igreja católica (Inspirada na civilização gótica). E então a leitura passa a ser uma atividade solitária em sua maioria e extremamente silenciosa.

Entre os séculos XIII e XIV, passa a surgir um modelo de livro em língua “vulgar” ou “comum” que é escrita por um perfil colocado por Cavallo e Chartier como “*leitor-consumidor*”. Passa-se também a colocar o livro numa postura e numa visão social de riqueza, de objetos valiosos, etc. É um período de muitos avanços.

1.1.3 A leitura na idade moderna

E chegamos então ao período moderno, quais foram as situações e transformações que esse período possuiu, quais as revoluções das tipologias de texto construídas, e como se moldou até então a relação da sociedade com a leitura. Uma das primeiras situações a se notar na idade moderna é a forma como o caminha da relação com as práticas de leitura e uma sociedade não é a mesma que a de outra, ainda que se fale sobre o ocidente, muitas são as questões para tal. Dentre elas as questões políticas deixadas pela idade média, a relação com a igreja em dominância que permaneceu na estrutura de algumas sociedades e em outras não, a questão econômica como obstáculo para o acesso da alfabetização e conseqüentemente a leitura.

A revolução industrial que ocorreu no século XVIII faz com que a relação da sociedade com a escola se transforme e conseqüentemente a relação do mundo ao definir-se uma cultura letrada de comunicação e de relação com o livro e com os espaços de leitura existentes, como a biblioteca pública, etc. A leitura é encarada a partir desse período também com a finalidade de prazer, a escrita de novelas. Ainda se falando sobre acesso, anteriormente ao século XVIII, passasse por uma nova forma de produção dos livros o que os torna de muito fácil acesso para a população, um só indivíduo pode ter muitos livros em sua biblioteca pessoal, e tudo isso graças a difusão da imprensa.

1.1.4 Os desdobramentos no mundo contemporâneo

Os desdobramentos das práticas de leitura no mundo contemporâneo então se dão pelas revoluções nas práticas no decorrer do tempo da idade moderna e que se perpetuam até hoje, segundo Cavallo e Chartier (1998), que destacam essas duas revoluções historicamente.

A primeira revolução de leitura que ocorre nos séculos XII e XIII e nessa mudança da visão da sociedade com o texto escrito e sua funcionalidade: no modelo monástico que fala de preservação e memória dessas informações, e no modelo escolástico onde o livro torna-se objeto de estudo e de concentração do conhecimento, ou até mesmo objeto para trabalho intelectual.

A segunda revolução da leitura já ocorreu de forma mais recente na idade moderna, com a industrialização e a nova forma de fabricar o livro em grande escala. É onde constroem-se dois perfis de leitor, o intensivo que lê, decora, compreende e repassa para gerações, e o leitor extensivo, que lê muitos livros e tira da compreensão desses livros ideais para si, sem utilizar-se de somente um livro.

Atualmente com o avanço da tecnologia, e algumas facilidades de acesso a estes livros por diversos veículos como computadores, smartphones, tablets, leitores eletrônicos é possível conhecer uma grande variedade de práticas de leitura que muitas vezes são espelhos de uma transformação histórica, e ainda assim é possível encarar a prática de ler como uma forma de caminhar de um espaço social para outro. Por isso, no próximo tópico, trataremos sobre as práticas sociais de leitura e por assim dizer também de letramento.

1.2. Práticas sociais de leitura: leitura e letramento

O percurso histórico das práticas de leitura na humanidade – Ao menos no ocidente – nos faz pensar em qual papel a leitura tomou na sociedade em que vivemos. A leitura na perspectiva de Kleimann (1989) é colocada como a interação do indivíduo com o texto e com o autor do texto, e de fato é a perspectiva que utilizaremos aqui. Para que o indivíduo possa se relacionar socialmente com o texto ele precisa de conhecimentos prévios, estes que são adquiridos com a sua vivência e convívio com outras pessoas e o mundo a sua volta. Sendo assim, é possível que o sujeito conheça a função social do texto, mas ainda assim não saiba decodificar os signos, então percebe-se a necessidade de que o mesmo aprenda a decodificar, e consequentemente que o mesmo aprenda a empregar sentido naquilo que ele lê.

No mundo contemporâneo que se baseia numa cultura letrada esse indivíduo está exposto a diversos gêneros textuais e tipos de texto, sendo assim surge a necessidade de compreender as funções sociais de cada um desses textos, e entramos então no contexto do letramento, que é segundo Rockwell (1985) o uso social do texto escrito. E além de tudo é interessante notar que todos os sujeitos podem possuir um nível de letramento, mas que não necessariamente isso faz significar que o mesmo é alfabetizado, sendo assim de acordo com a autora é possível possuir um certo nível de letramento e não ser alfabetizado. Pois o

letramento é o processo de aquisição, exercício e interpretação de textos em sua forma social.

Sobre a leitura num sentido amplo e social, Michele Petit (2009) realiza uma descrição de algumas considerações retiradas de estudos e pesquisas na América Latina e na França sobre a relação dos jovens com a leitura e da sociedade perante a defasagem recente nessa relação com leitura, já que no mundo atual muitas práticas de leitura foram esquecidas. Ela conseguiu realizar algumas considerações como o fato do público de leitores ser muito mais feminino do que masculino, as distâncias entre o pensamento da sociedade perante a leitura no campo e na área urbana, e constatações sobre a relação entre poder e o entendimento da língua escrita, ou seja o saber ler e o saber escrever como instrumentos de poder até mesmos em relações da infância e por último o fato da leitura ser sempre realizada na margem do cotidiano.

De acordo com a autora, a leitura por ser um instrumento de poder pode ser encarada também como uma possibilidade de ascender socialmente ou ao menos de mudar a realidade de um indivíduo. Quanto mais letrado o indivíduo for maior é sua capacidade de ascender socialmente ou de ter mais conhecimento que o outro.

Segundo Petit (2009) o leitor não é passivo ele tem um papel ativo sobre o texto, ao empregar sentido ele reescreve o texto, mas com o texto ele é transformado. A leitura é uma atividade individual, segundo Wolf “Como se deve ler um livro?": “” Ainda se pudesse responder à pergunta para mim mesma, a resposta se aplicaria somente a mim e não a você. O único conselho que de fato uma pessoa pode dar a outra sobre leitura é o de seguir conselho nenhum, seguir seus instintos próprios, chegar às suas conclusões próprias.”, o ato de ler apesar de ser uma inserção social é uma atividade de significação pessoal.,

A partir disso, trazendo para dentro da escola, núcleo de formação de leitores no mundo contemporâneo, a diversificação de textos e exposição à língua escrita deve ser realizada com intencionalidade pedagógica e buscando a inserção desse indivíduo em um espaço de interpretação e com a possibilidade de imersão e de transformação social na vida do mesmo, e para isso a leitura construída em sala de aula deve atender a leitura que o mesmo pode chegar a conhecer fora dos muros da escola.

1.3. O ensino da leitura na escola

Nesse estudo, tomamos como premissa que a leitura é um ato de interação social da língua escrita do autor com o leitor podemos também compreendê-la como um objeto e também um “*loca*” de apropriação de outros conhecimentos, quando a colocamos sob a perspectiva dos usos escolares da mesma. Salienta-se que o termo apropriação conceituado, também como social, no sentido de que um existe um sujeito ativo que busca organizar sua própria aprendizagem para conseguir adquirir outros conhecimentos. Leal e Melo (2006) pontuam que:

[...] ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. (p.41)

Quando a leitura é colocada como objeto de ensino é necessário que se pense em um planejamento detalhado e reflexivo, baseado na intencionalidade do educador e nos objetivos que se pretende com as atividades propostas. Nessa perspectiva, é preciso compreender e trabalhar na sala de aula com as várias finalidades e funcionalidades da leitura, o que requer também, investir em variadas formas de o aluno aprender e fazer uso dessa leitura.

Sobre esse ponto, Leal e Melo (2006, p. 42) destacam que é preciso “fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade”. Nessa perspectiva, essas autoras destacam seis finalidades da leitura: (1) Ler para ter prazer é o que define o leitor como leitor, quais textos o mesmo busca para afeiçoar-se da leitura; (2) Ler para receber mensagens de outras pessoas, como forma de comunicar-se e interagir de forma direta; (3) Ler para receber instruções, como no uso de um medicamento com a bula, ou uma receita para fazer alguma comida, etc; (4) Ler para informar-se a medida que se busca entender o que ocorre à sua volta, como na leitura de um jornal, ou nos estudos de sobre algum assunto recorrente, etc.; (5) Ler para escrever, como por exemplo na escrita de um referencial teórico onde buscam-se informações relevantes para o trabalho da escrita do tópico em questão, estudos prévios e os impactos do mesmo; e, por fim; (6) Ler para aprender a ler que

é auto explicativo no sentido de planejar situações de leitura e atividades onde o cognitivo construa os mecanismos de aprendizagem da leitura.

Solé (1996), ao discorrer sobre o ensino da leitura, destaca que ele abrange três aspectos fundamentais: linguístico, cognitivo e motivacional. A autora ressalta a importância das estratégias cognitivas no ensino da leitura, que devem ser integradas ao planejamento pedagógico para desenvolver e fortalecer as habilidades leitora dos alunos. Entre essas estratégias estão: definir objetivos para a leitura, selecionar informações relevantes do texto, aplicar conhecimentos prévios, antecipar significados, elaborar inferências e avaliar a compreensão do texto. Dessa forma, a construção do hábito e da competência leitora exige um ensino estruturado, que considere não apenas o ato de decodificar palavras, mas também o desenvolvimento de estratégias que permitam ao aluno interpretar, refletir e interagir de forma crítica com os textos e com o mundo ao seu redor. Ler é um processo de interação social que perpassa por diversos objetivos assim como destacado no trecho:

[...] ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. (Leal; Melo. 2006, p.41)

Solé (1996) também ressalta que as estratégias cognitivas devem ser incluídas no planejamento do ensino da leitura, com o objetivo de levar os estudantes a desenvolvê-las. Entre elas, a autora destaca:

- Traçar objetivos para a leitura.
- Selecionar informações do texto.
- Usar os conhecimentos prévios.
- Antecipação dos sentidos do texto.
- Elaboração de inferências.
- Avaliação e controle do texto.

Leal e Melo (2006) esclarecem que cada uma das finalidades pretendidas pelo professor aos explorar a leitura na sala de aula, precisa ser apresentada aos

alunos quando se trata da aproximação desses alunos da leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores competentes.

Todas essas finalidades de leitura moldam atividades e essas atividades são moldadas na sua resolução também por objetivos e expectativas do leitor.

As finalidades da leitura no âmbito escolar devem unir os objetivos e expectativas de leitura dos alunos que são também construídos pelos conhecimentos prévios, que são um conhecimento essencial para a construção de sentido do texto e de característica individual de cada um dos sujeitos no aprendizado da leitura e na leitura em si. Engajar o conhecimento prévio na leitura é essencial para a compreensão do texto.

O papel do professor nesse contexto é criar/promover situações onde possa haver o desenvolvimento dos processos cognitivos e, para isso, precisam ter conhecimento de quais são esses processos, a fim de promover situações de reflexão sobre o próprio saber, tornando possível a construção de atividades e práticas de leituras na sala de aula que sejam favoráveis para construção do conhecimento dos alunos sobre a leitura.

Assim como afirma Kleiman (1989) sem o engajamento do conhecimento prévio não haverá compreensão na leitura. Ou seja, o conhecimento de mundo do leitor corrobora na compreensão daquilo que ele lê. Assim como Kleiman afirma em:

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação do conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. (Kleiman, 1989, p.29)

São vários os níveis de conhecimentos prévios que auxiliam na construção de sentido do texto, ou seja, que desempenham papéis de protagonistas no “processamento textual, sendo processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase.” São eles: Conhecimento linguístico: pronúncia, vocabulário, regras da língua.

O conhecimento linguístico diz respeito a um componente do conhecimento prévio. O conhecimento textual refere-se às noções e conceitos sobre o texto.

Quanto mais conhecimento textual um leitor tiver, quanto mais for exposto às diferentes estruturas textuais, mais entendimento o mesmo terá sobre o que é lido. O leitor expõe as estruturas textuais narrativas, descritivas, argumentativas, etc. Consegue compreender bem o aquilo que se propõe a ler sem a completa necessidade de saber daquilo que se fala.

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, como veremos no próximo capítulo, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (Kleiman, 1989, p.20)

O conhecimento de mundo ou enciclopédico abarca, desde o conhecimento de fatos até o de trivialidades do cotidiano. Informações acolhidas através da observação do ao redor ou de falas de pessoas que estão ao nosso redor, tudo isso que faz parte de nossa memória humana.

A autora citada destaca que existe também, o conhecimento de mundo estrutural parcial que é intitulado como esquemas, onde essa estrutura parcial é genérica e pode ser preenchida de variáveis que no caso são as mudanças, por exemplo saber que em uma consulta médica existe primeiro um momento de conversa para depois se haver um momento de toque e a variação seria qual parte do corpo é tocada pelo tipo do médico e da consulta em questão (Ginecologista, otorrinolaringologista, etc.) A partir desse conhecimento genérico o leitor faz inferências que o permitem dar sentido ao todo do texto. Sendo assim, o conhecimento linguístico, textual e de mundo que se generalizam por conhecimento prévio devem ser ativados para chegar ao momento de compreensão, que na prática passa despercebido, mas acontece a nível cognitivo na tentativa de construir sentidos na leitura de um texto.

Quem o educador é e como sua relação com a leitura se molda também constrói e por assim dizer, define de que forma o mesmo vai trabalhar seu ensino, como essas práticas vão ser planejadas e realizadas em sala de aula.

Sendo assim, para esta pesquisa em questão, entender que o educador é e como sua relação de trajetória pessoal e de formação docente se relaciona com a leitura é essencial. O perfil do docente, o ensino da leitura e a relação desses dois

eixos em como as crianças aprendem, usufruem e constroem a relação com a leitura são situações a serem exploradas nesta pesquisa. Ensinar a ler é uma ação inclusiva, portanto compreender como cada docente a seu modo contribui para a construção do aprender a ler e como contribui é de extrema importância.

A construção de práticas de leitura dentro da escola deve considerar o uso social do escrito, ou seja, deve sempre estar na intencionalidade da perspectiva do letrar, expor esse sujeito a essa diversidade é construir o letramento deste, pois é a partir disso que o mesmo entende o texto escrito em uma postura de leitor individual. E se insere socialmente num mundo onde a cultura por completo é letrada. Porém, como os docentes podem construir esse espaço de letramento benéfico aos futuros leitores? No tópico a seguir discutiremos um pouco sobre a fabricação/construção dessas práticas docentes em relação à leitura.

1.4. A fabricação das práticas docentes

O cotidiano escolar é um grande desafio para os professores, o planejamento de uma aula conta com a decisão entre diversas escolhas, escolhas estas que são espelhadas na realidade daquela turma e a partir do que o professor é em sua formação tanto de vida quanto acadêmica. Souza (2016) compreende a partir de Lahire (2002) a perspectiva do professor como um sujeito unificado e plural assim como no trecho destacado:

Assim, entendendo o professor na perspectiva de um “sujeito plural”, que “passeia” por diversos campos e representa/ocupa diferentes papéis dentro e fora do espaço escolar, de acordo com o contexto no qual se encontra inserido e com as relações que estabelecem com os “meios” em que vive e com os sujeitos com os quais interagem, é importante precisar que, aliado aos saberes construídos no decorrer das suas trajetórias pessoais, a pluralidade de saberes advindo das mais variadas instâncias – saberes disciplinares, curriculares, experienciais – também (e principalmente!) constituem as práticas de ensino dos professores e com eles, esses profissionais estabelecem diferentes relações. (Souza, 2016, p.46)

Entender o professor como um sujeito unificado e plural, nos faz compreender que sua prática é espelhada nessa unicidade e pluralidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que existe um formato (Ordinário) para as práticas pedagógicas daquilo que se deseja alcançar no dia, na semana ou no ano letivo, existe também uma

variação que são os caminhos tomados pelo educador para alcançar o objetivo. Quando falamos das práticas de leitura em sala de aula é que entendemos também que muito do que o professor coloca nessas atividades vem de como sua relação com a leitura é moldada na sua trajetória de vida. É claro que nos anos iniciais do ensino fundamental devem-se trabalhar os objetivos de leitura e escrita e eles são de extrema importância, porém varia-se como esses objetivos são construídos no cotidiano, e qual a notoriedade que se dá para cada uma dessas construções.

Então o planejamento entra como principal aliado na elaboração desses caminhos para o alcance desses objetivos, é necessário pensar em variar e diversificar por que é a partir dessa variedade que se trabalham todas as práticas pedagógicas com o objetivo de transcender as dimensões da escola. Leal e Melo (2006) falam sobre a necessidade dessa diversificação das práticas pedagógicas no trecho abaixo:

Se não planejamos, tornamos o trabalho repetitivo ou vazio. Como professoras, vemos claramente a diferença entre as aulas que foram planejadas e aquelas que precisamos conduzir sem refletir antes, sem calcular o tempo, sem organizar os materiais. Falhamos muitas vezes em situações planejadas, mas, sem dúvida, falhamos muito mais quando agimos sem um trabalho prévio de organização do tempo e do espaço do ensino. (Leal; Melo. 2006, p.41)

Segundo Lahire (2002, p.15-16): “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”, todo o planejamento, dos realizados com antecedência ou até mesmo os realizados como espécie de “improviso” podem ser fatores que ajudam a traçar quem é o profissional e as práticas dele. O discurso do professor e seu perfil caminham também em entender essas condições concretas do cotidiano escolar.

A fabricação das práticas docentes então se dá através das maneiras de fazer que são do encontro dos fatores: ambiente da escola, cenário social, trajetória do profissional que aplica e os objetivos que o mesmo considera mais importantes. Existe então a partir disso uma margem de manobra, que Ferreira destaca no trecho abaixo:

Baseando-se em estudos sobre o cotidiano escolar, pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos

seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola. (Ferreira, 2007, p.66)

Nas práticas de leitura pensadas para o ambiente escolar, é preciso pensá-las como singulares na dinâmica de cada professor, mas que se baseiam em um modelo e em normas de orientação. Segundo Ferreira (2007):

Considerando que as práticas cotidianas são singulares e que as instâncias superiores e exteriores “fabricam” modelos, normas e orientação que visam ao sucesso ou à eficácia das escolas, cabe a cada professor e a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas (inovadoras ou não) que podem caminhar para os bons resultados com os seus alunos. (op-cit. 2007, p 76)

É então, a partir das perspectivas consideradas que a pesquisa irá se basear, a análise de como estão sendo as práticas docentes na perspectiva das práticas de leitura em uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental, com a questão da fabricação das práticas.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO
O caminho para alcançar os objetivos

Nesta pesquisa, fizemos uso da abordagem qualitativa, a qual busca compreender os fenômenos sociais e humanos, analisando as relações e interações sociais, as manifestações culturais e as vivências individuais, possibilitando uma compreensão mais detalhada dos fenômenos investigados (Minayo, 2002).

Na esfera do estudo de caso, está em questão a complexidade social e pede uma variedade de fontes de dados desde entrevistas, a observação e documentações, de forma que sejam atendidas as necessidades holisticamente. Ainda segundo Minayo (2002), o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada que foca em um único caso ou em um número limitado de casos, podendo abranger indivíduos, grupos, instituições ou eventos.

Sendo assim, nesta pesquisa, realizamos um estudo de caso que, assim como todos os outros dessa natureza, tínhamos como objetivo analisar as concepções da professora sobre o ensino da leitura e compreender como estas se relacionam com a sua prática pedagógica voltadas para o ensino desse eixo.

Em busca de responder a esse objetivo geral, traçamos os objetivos específicos a seguir:

- Identificar as concepções da professora participante da pesquisa em relação ao trabalho com a leitura na escola;
- Conhecer as práticas de ensino da leitura propostas pela professora, seus objetivos e finalidades ao abordá-la na classe;
- Identificar os materiais, recursos didáticos e atividades usados no ensino da leitura.
- Identificar as aproximações e os distanciamentos entre o discurso da professora e sua prática pedagógica.

A seguir, detalharemos os caminhos que percorremos e os instrumentos que utilizamos para a apreensão dos dados desta pesquisa.

2.1. Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, fizemos uso de alguns procedimentos e instrumentos de coleta. Foram eles:

- a) Aplicação de questionário com a professora participante;
- b) Observação das práticas pedagógicas da professora, com registro escrito e gravação em áudio;

c) Entrevista semiestruturada, registrada em áudio e transcrita posteriormente.

2.1.1. Questionário

O questionário nesta pesquisa foi por nós utilizado com o objetivo inicial de selecionar o professor participante do estudo. Segundo Gil (1999, p. 18) o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Configura-se, ainda, como um instrumento muito utilizado na pesquisa qualitativa, permitindo coletar dados de uma maneira sistematizada e em espelho aos outros procedimentos de coleta pode aprofundar ainda mais a análise, e até mesmo dar origem a perguntas para as entrevistas no caso desta pesquisa. Para Zanella (2006):

O questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas que coleta informações descritivas (perfil socioeconômico, como renda, idade, escolaridade, profissão e outras), comportamentais (padrão de consumo, de comportamento social, econômico, pessoal, dentre outros) e preferenciais (opinião e avaliação de alguma condição ou circunstância). (117.)

Nessa direção, selecionamos uma professora para participar da pesquisa com base em alguns critérios, entre eles: experiência mínima de cinco anos lecionando em turmas do primeiro ano do ensino fundamental e ser professora efetiva na rede municipal na qual lecionava, no caso da professora em questão, na rede de ensino de Recife. Esses critérios foram estabelecidos devido à crença de que um profissional com certa experiência poderia oferecer contribuições valiosas para a investigação sobre práticas de ensino da leitura.

Aplicado anteriormente ao período das observações na sala de aula, solicitamos à professora participante da pesquisa, as questões suscitadas no questionário tinham como objetivo traçar o seu perfil profissional. O questionário foi para essa pesquisa, uma ferramenta valiosa para que, além de obtermos informações que nos auxiliaram a traçar o perfil da professora investigada, também nos possibilitou construir algumas questões que foram levantadas na entrevista

semiestruturada, nos orientou em relação às etapas seguintes da pesquisa, ampliando, assim, o nosso olhar sobre as observações participantes realizadas.

2.1.2. As observações participantes

Segundo Minayo (2002), a observação participante é caracterizada pela imersão direta do pesquisador no ambiente estudado, oportunizando a compreensão dos fenômenos sociais em seu contexto natural. O caráter de um pesquisador como agente ativo no processo de investigação é requerido nesta pesquisa, para que possa haver a captação não somente dos aspectos visíveis, mas também das subjetividades e especificidades que muitas vezes não são acessíveis por métodos exclusivamente verbais, como entrevistas ou questionários.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (Minayo, 2002, p.59)

A imersão no campo e a criação de laços do pesquisador como agente ativo requer ainda assim que o mesmo estabeleça o seu papel primário como tal, ou seja, exige do pesquisador uma postura crítica e ética, uma vez que sua presença no campo não apenas influencia o ambiente observado, mas também o transforma por meio das experiências vivenciadas. Dessa forma, a observação participante se apresenta como uma ferramenta fundamental nesta pesquisa, por permitir a captura de aspectos subjetivos, simbólicos e dinâmicos que seriam de difícil acesso por meio de outras abordagens metodológicas.

Nessa direção, as observações foram realizadas de maneira sequencial na sala da professora, quando possível, no período de novembro a meados de dezembro¹ de 2024, conforme viabilidade da pesquisadora, onde foi abrangido um total de 10 dias letivos no turno da manhã.

As observações tiveram como objetivo principal, conhecer as atividades de leitura propostas pela professora investigada e os materiais e recursos didáticos por

¹ Cf. No quadro de Rotina presente na Análise dos dados desse estudo, as datas em que foram realizadas as observações na sala de aula de Adilma.

ela utilizados com esse fim, além de buscarmos compreender os movimentos e os objetivos da mesma, ao explorar essas atividades de leitura com o seu grupo de alunos.

2.1.3. Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas

Neste estudo, as entrevistas configuraram-se como um procedimento essencial para que pudéssemos obter informações acerca das concepções da professora acerca do ensino da leitura, como ela planejava as atividades e para compreendermos as suas escolhas em relação às metodologias, recursos e materiais e recursos didáticos por ela selecionados para o seu ensino.

Partindo desses objetivos, as entrevistas se desdobraram em três instâncias, sendo elas:

1) Entrevista semiestruturada com a professora – teve como objetivo principal conhecer as suas concepções acerca do trabalho com a leitura na sala de aula e a relação dessas com o que os alunos leem fora desse espaço, as suas escolhas em relação aos materiais por ela selecionados para o trabalho com esse eixo de ensino, bem como, as metodologias por adotadas.

A entrevista semiestruturada foi realizada ao final das observações com base em um roteiro² com questões abertas e fechadas, as quais guiaram esse momento. Esse formato de roteiro nos proporcionou flexibilidade, permitindo que o diálogo se adaptasse ao contexto, um aspecto fundamental que orientou todas as nossas escolhas realizadas ao longo do estudo. Optamos por esse procedimento, por ele permitir que a entrevista seja conduzida de forma estruturada e, também, não estruturada, assim, o entrevistador dispõe de um roteiro básico com perguntas guia, mas tem a liberdade de explorar novos temas que surgirem durante a conversa. Essa modalidade oferece um equilíbrio adequado entre flexibilidade e estrutura.

Conforme Minayo (2002), há a possibilidade de articular essas duas modalidades, o que caracteriza a abordagem semiestruturada adotada nesta pesquisa.

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim,

² Os roteiros utilizados nas entrevistas dessa pesquisa encontram-se no anexo deste trabalho.

torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. (p.58)

Considerando que o objetivo desta pesquisa, compreender as práticas em sala de aula de uma professora alfabetizadora e conhecer por meio do seu discurso, entre outros aspectos, as suas concepções sobre o ensino da leitura, a entrevista semiestruturada mostrou-se apropriada por possibilitar a análise comparativa dos distanciamentos e aproximações entre a prática da professora e as suas falas.

2.2. Campo e os sujeitos participantes da pesquisa

2.2.1 O campo da pesquisa

O estudo concentra-se no contexto escolar, investigando as práticas de leitura conduzidas por uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola³ situada no bairro do Pina, na cidade de Recife/PE. Esta instituição atende alunos desde a Educação Infantil, com turmas do Grupo IV e V, até o Ensino Fundamental I, abrangendo, desse modo, as turmas do 1º ao 5º Ano.

O entorno da escola é marcado por contrastes: há uma forte presença do comércio local e de grupos culturais que buscam preservar as tradições e afastar os jovens das situações de risco, como a violência e o uso de drogas. No entanto, a comunidade enfrenta desafios relacionados ao aumento do tráfico, o que gera medo e insegurança, especialmente pela proximidade de pontos de venda e uso de entorpecentes.

A estrutura física da escola compreende dois andares acessíveis por uma única rampa. Ela é composta por dez salas de aula climatizadas e bem equipadas, cada uma contendo quadro branco, cadeiras, mesa, birô, mural de avisos, prateleiras e armários. Quatro dessas salas estão localizadas no térreo, enquanto as outras seis estão no primeiro andar. Todos os corredores são decorados com murais que exibem as produções de cada sala, além de informativos, papers e plaquinhas de identificação dos cômodos. Além disso, a escola dispõe de banheiros acessíveis

³ A fim de mantermos o anonimato da escola, nesse estudo não citaremos o nome da mesma.

em ambos os andares, uma cozinha, uma sala de recursos, uma sala administrativa, um laboratório de informática e uma biblioteca que é utilizada em alguns projetos construídos pela equipe pedagógica.

Um dos projetos realizados na biblioteca que tivemos a oportunidade de acompanhar durante os períodos de observação foi o intitulado “Eu que indico”. A cada 15 dias, as crianças visitavam a biblioteca para escolher livros para leitura em casa. Na visita seguinte a esse espaço, devolviam os livros e participavam de uma roda de diálogo para compartilhar suas impressões sobre a história. Após a conversa, selecionavam a próxima leitura a ser emprestada, incentivando, assim, o hábito da leitura e a troca de recomendações entre os colegas. A relação das crianças com a biblioteca estava diretamente ligada ao quanto a leitura fazia parte de seu cotidiano. Para alguns, esse vínculo era mais positivo e natural, enquanto, para outras, a conexão não era tão forte.

Figura 1 - A biblioteca



Fonte: A autora

Diante do que observamos, entendemos que a estrutura da escola se revela adequada ao desenvolvimento das práticas educacionais. Os murais, a biblioteca e os demais recursos disponíveis contribuem para um ambiente estimulante, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a participação ativa dos alunos.

2.2.2 A sala de aula da professora Adilma

Figura 2 - A sala de aula



Fonte: A autora

A sala de aula da professora Adilma é um ambiente alfabetizador, acolhedor e estimulante, cuidadosamente organizado para favorecer o aprendizado. O espaço conta com painéis de atividades que orientam e reforçam os conteúdos trabalhados, um alfabeto móvel que possibilita a manipulação das letras e estimula a formação de palavras, além de banners de calendário que auxiliam na noção temporal. Há também cantinhos específicos para a leitura e para a matemática, onde as crianças podem explorar livros, jogos e materiais pedagógicos de forma autônoma e lúdica.

Toda a decoração busca aproximar os alunos da linguagem escrita, com elementos que remetem a letras, sílabas e palavras, criando um ambiente visualmente rico e significativo. Assim, a sala se configura como um espaço que desperta o interesse, a curiosidade e promove a interação constante com a leitura e a escrita.

2.3. Os sujeitos participantes da pesquisa

2.3.1. A professora Adilma

A professora da nossa pesquisa, Adilma⁴, possui Magistério e graduou-se em Estudos Sociais em 2008, cursado na Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), curso esse, segundo nos informou, motivado pelo desejo de compreender as origens e os processos que moldaram o mundo em que vivemos. Nesse mesmo ano, concluiu uma pós-graduação em História do Brasil.

A docente, no ano que coletamos dado em sua classe, possuía mais de 20 anos de experiência como professora na Educação Básica, sendo, 12 destes, no trabalho com turmas de alfabetização, atuando, principalmente, no 1º Ano. Adilma destacou que ao longo da sua trajetória profissional, sempre desempenhou a função de professora, sem ocupar cargos administrativos ou outras funções fora do magistério. A docente trabalhava em 2 horários na mesma escola, estando assim nos dois turnos (manhã e tarde) com as crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Ela também nos informou que naquele ano estava cursando Licenciatura em Pedagogia pela UNOPAR, com previsão de conclusão em 2027, e que o seu objetivo era aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir ainda mais para a qualidade de seu trabalho.

Em relação às formações continuadas, Adilma disse serem importantes aquelas oferecidas pela rede municipal de ensino de Recife, das quais participou e participa, utilizando-as como uma fonte constante de renovação e melhoria em suas práticas educacionais.

2.3.2. Os alunos da professora Adilma

A turma da professora era composta por 18 alunos matriculados e contava com a frequência regular de ao menos 15 destes. A maior parte desses alunos estudavam nessa escola desde a Educação Infantil.

As crianças eram participativas e se envolviam nas dinâmicas e atividades propostas por Adilma de forma bem interativa. A interação entre os alunos era forte, com cooperação e curiosidade no ambiente escolar e, apesar dos desafios, o aprendizado ocorre de forma dinâmica e estimulante, criando um ambiente positivo e participativo.

⁴ Esclarecemos que nesse estudo estamos fazendo uso do nome real da professora investigada por meio de autorização e opção da mesma.

A professora adotava estratégias diversificadas para manter o foco e ajustar o ensino às necessidades da turma, uma vez que havia uma variação significativa em relação aos níveis da compreensão da leitura dos alunos, o que era de se esperar nessa faixa etária, dentro do ciclo alfabetizador dos anos iniciais.

2.3. Plano de análise dos dados

Para a análise das informações obtidas nesta pesquisa, cujos dados foram coletados por meio de questionário, entrevistas e observações na sala de aula da professora, sujeito desta pesquisa, fizemos uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2011),

A análise de conteúdo revelou-se adequada por sua capacidade de sistematizar dados qualitativos e, ao mesmo tempo, explorar os significados subjacentes às práticas analisadas, contribuindo para uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno investigado. Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo é um:

[...] conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas — desde o cálculo de frequências, que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos — é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (p.15)

Nessa direção, a análise se deu em três etapas, a saber:

- Pré-análise - Realizamos a leitura dos dados coletados para familiarização e delimitação do corpus, incluindo registros das práticas escolares, falas do professor e dos alunos e notas das observações. Nessa etapa, o objetivo central foi conhecer as práticas de ensino da docente investigada, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre as práticas de leitura por ela propostas e aquelas vivenciadas pelos alunos, além de definir as categorias iniciais de análise;
- Exploração do material - os dados foram organizados em unidades de registro, codificados e agrupados em categorias, como tipos de textos utilizados,

estratégias de leitura aplicadas, práticas realizadas pelos alunos no ambiente familiar e comunitário e as conexões ou distanciamentos entre esses contextos;

- Tratamento dos resultados e interpretação - as informações categorizadas serão analisadas à luz do referencial teórico, considerando aspectos sociais, culturais e educacionais que influenciam as práticas de leitura, buscando compreender os desafios e potencialidades para integrar esses contextos.

Acreditamos que a utilização da análise de conteúdo, fundamentada no método de Bardin (2011), permitirá sistematizar e interpretar as práticas de leitura escolares e sua relação com as vivências externas dos alunos, proporcionando uma compreensão aprofundada desse fenômeno. Dessa forma, a pesquisa contribui para uma reflexão crítica sobre a importância de conectar o ambiente escolar com o repertório cultural dos alunos, buscando promover experiências de leitura mais significativas e alinhadas à realidade social em que estão inseridos.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Um olhar crítico para os resultados

Ao longo da vida, é possível perceber aproximações e distanciamentos entre aquilo que dizemos e aquilo que efetivamente fazemos. Desde a infância até a fase adulta, vivenciamos diversas experiências que moldam quem somos, mantendo-nos constantemente divididos entre o que somos e o que fazemos. Nesse sentido, Lahire (2002) rompe com a ideia de um “eu” singular, propondo uma perspectiva plural do ser humano.

Quando pensamos especificamente no trabalho docente, Tardif (2008) destaca que ele é constituído por uma variedade de saberes oriundos de diferentes fontes, acumulados ao longo da formação e das experiências profissionais. Assim, Souza (2016), articulando as contribuições de Lahire e Tardif, enfatiza que compreender a multiplicidade de saberes que compõem o trabalho docente, bem como reconhecer o professor como um indivíduo singular e plural, é fundamental para entender como e porque suas práticas são construídas.

Sobre o trabalho dos professores com a leitura nos anos iniciais, é importante considerar que as práticas de leitura são permeadas por uma lógica e por um trabalho cognitivo estratégico de construção de sentidos. Nesse sentido, Solé (1996) destaca que, ao ensinar a ler, devemos levar em conta os três momentos fundamentais da leitura: antes, durante e depois. Assim, ao propor uma atividade de leitura, é essencial refletir sobre quais estratégias pretendemos desenvolver com os alunos. Além disso, conforme Kleiman (1995), a leitura deve ser compreendida como um ato de interação entre leitor e texto, em que o sentido não está dado de forma estática, mas é construído a partir das relações que o leitor estabelece com o conteúdo, ativando seus conhecimentos prévios e experiências. Dessa forma, as práticas de leitura tanto na perspectiva de ensino quanto na de uso devem favorecer esse processo interativo e reflexivo.

Na perspectiva deste trabalho, cuja temática centrou-se nas práticas de leitura, estabelecemos como principal objetivo identificar suas concepções sobre o ensino da leitura e compreender como tais concepções se articulam às práticas pedagógicas voltadas para esse eixo. Assim, compreender a concepção da professora investigada sobre o ensino da leitura foi fundamental para compreender de que modo ela planejava e desenvolvia suas ações didáticas.

Nessa perspectiva, realizamos uma entrevista com a professora Adilma⁵, cujas respostas nos proporcionaram um olhar sensível e prático sobre o ensino da leitura desenvolvido por ela em sua sala de aula.

A princípio, analisaremos o histórico pessoal da educadora com a leitura. Assim, sobre as suas experiências enquanto leitora, ela declarou:

Na minha infância eu não me recordo muito assim de fazer leitura, entendesse? Também não me recordo de ter facilidade em ter livros. Na minha infância, eu recordo da minha professora, “Mariinha” era o nome dela, ela me ensinando uma lição no birô da sala e me ensinando aqueles textinhos. Na minha adolescência é que eu fui tomando gosto pela leitura, eu ia à Escola Dominical e tinha revistas para se ler né, para se estudar. Eu também gostava muito de história, então minha experiência é essa de ler a Bíblia, ir para Escola Dominical e sempre estudar história, eu sempre gostei de saber como as coisas começaram, o princípio das coisas e aí foi esse meu gosto pela leitura. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

A partir de seu relato, percebemos que a experiência leitora de Adilma esteve, inicialmente, associada a um contexto de escassez de acesso a livros, o que possivelmente limitou suas vivências leitoras na infância. O interesse pela leitura foi constituído, de forma mais significativa, no contexto da escola dominical e do seu interesse, da sua curiosidade em conhecer sobre a “origem” das coisas, especialmente na fase da adolescência.

Em relação à leitura vivenciada na escola, embora Adilma disse ter poucas lembranças, as suas memórias desses momentos e presentes em sua fala em outros momentos durante as nossas observações, remetem a um trabalho de leitura mais voltado para a decodificação de textos que tinham como objetivo ler para a professora “avaliar” se a leitura estava sendo lida com fluência.

Nessa perspectiva, o depoimento da docente sugere que a formação leitora não é um processo uniforme e contínuo, mas sim construído por etapas, espaços e experiências diversas, que podem incluir períodos de pouca leitura seguidos de um despertar posterior.

Verificamos, também, que embora com objetivos específicos, a escola teve um papel significativo para Adilma, quer seja a escola regular, quer seja a escola de cunho religioso, uma vez que a mesma enfatiza os processos pedagógicos de ensino de leitura vivenciados em ambos os espaços. Esse aspecto evidencia a

⁵ Esclarecemos que a opção pelo uso do nome real da professora investigada partiu da própria docente.

relevância que as diversas esferas e saberes da vida podem ter na construção do ser humano, especialmente na sua relação com a leitura.

Ainda em relação às práticas de leitura vivenciada fora do espaço escolar, Adilma disse também não ter muitas lembranças de ter pessoas na sua casa que a incentivassem a realizar essa tarefa, mas que a experienciou em outros espaços:

Como eu sou a irmã caçula, eu não lembro de ter apoio. Minhas irmãs mais velhas falam assim: que eu sempre gostei de estudar, então era um gosto, sabe? Acho que na minha... Eu tinha uma professora que gostava muito de teatro então ela sempre fazia essas atividades e quando a gente não sabia ler ela lia e nós decoramos as falas, sinto que meu apoio veio mais da escola e do meu gosto por estudar e ler. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Esse relato nos levou a refletir que embora a família seja considerada um apoio central na formação leitora, nem sempre ela oferece o suporte necessário, sendo outros contextos em que ela se faz presente, responsável por esse papel. No caso de Adilma, foi na escola especialmente através das práticas promovidas por sua professora, que utilizava o teatro como estratégia pedagógica, que ela encontrou maior estímulo para ler e desenvolver o gosto pela leitura.

As atividades vivenciadas por ela nas aulas de teatro propostas por sua professora, possibilitou, segundo ela, que mesmo antes de completar o ciclo de alfabetização, tivesse contato com textos e vivenciasse a oralidade, a memorização e a expressão, elementos importantes na formação de uma relação positiva com a linguagem, e por conseguinte, com a leitura.

Com base no relato da trajetória pessoal de Adilma, compreendemos a partir das observações das suas aulas, como suas experiências influenciaram as práticas de ensino por ela adotadas na sua classe.

Eu me lembro uma vez que a professora foi muito rígida comigo para pegar uma lição de leitura de cartilha e naquela situação eu chorei, então quando eu fui ser professora eu quis passar essa etapa de leitura com meus alunos de uma forma mais lúdica, para que essa fase da leitura desse conhecimento não fosse tão sacrificial né. Na conversa, e até hoje eu tento passar pra eles isso. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Esse relato evidenciou como as vivências escolares, especialmente aquelas marcadas por aspectos afetivos, exerceram influências na construção da identidade docente, inclusive no que se refere às concepções e práticas relacionadas ao ensino da leitura. A experiência negativa, associada ao rigor e ao sofrimento, motivou

Adilma a adotar uma prática pedagógica de ensino da leitura mais acolhedora e lúdica, buscando proporcionar aos seus alunos um contato com a leitura que fosse mais leve e prazeroso. Tardif (2008), nessa direção, ao discutir sobre os saberes dos professores, enfatiza que os saberes da experiência constituem uma parte fundamental do trabalho docente mostrando como as vivências escolares, especialmente afetivas, influenciam a prática de ensino do educador.

Sobre sua relação com o trabalho docente constituída por vivências acumuladas no decorrer do exercício da sua profissão, ela destacou as dificuldades que enfrentou no início da carreira e como estas foram sendo vencidas e reinventadas a partir das constantes reflexões que ia fazendo sobre o que funcionava ou não, na sua sala de aula. Vejamos um trecho desse seu relato, a seguir:

As dificuldades... no começo, eu queria que eles tivessem mais gosto eu só lendo ou expondo, mas depois eu fui vendo que se eu mostrasse efetivamente para eles como fazer, como ler, né... a satisfação de conhecer uma letra de conhecer uma palavra, foi melhorando a minha fala em relação a leitura, fui perdendo essa coisa de falar “você têm que ler!”. Não só falar, mas sim fazer, pegar aquele livro, mostrar a capa, mostra o autor, o ilustrador a sinopse, ler pra eles fazer perguntas sobre a história lida. Depois que comecei a fazer isso percebi que foi melhor para eles entenderem e quererem ler, ter essa satisfação de ler o livro, de pegar ele, de manusear corretamente, aquele cuidado. É o que eu tento fazer, não só falando né. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Com base no extrato apresentado, foi possível percebermos que Adilma construiu e reconstruiu as suas práticas de ensino da leitura a partir do que ela acreditava ser importante os seus alunos aprenderem. Segundo ela, a simples exposição oral e a leitura por parte dela, prática por ela vivenciada enquanto aluna e realizada por ela enquanto professora, não eram suficientes para despertar o gosto dos alunos pela leitura, o que a levou a perceber que valia mais uma postura que buscasse interação e participação do que um discurso diretivo “*Vocês tem que ler*”. Essa reflexão da docente revela a sua compreensão sobre a importância da prática reflexiva no processo de construção das práticas de leitura.

Ao questionarmos a docente sobre como ela acreditava ser fundamental que os alunos aprendam em relação à leitura, ela declarou:

Eles têm que... é... eles têm que aprender, né? A ler, agora esse aprendizado tem que ser cada um no seu tempo, a gente dá a mesma coisa a gente aborda

do mesmo jeito, mas a gente tem que ter em mente que cada um tem o seu momento de aprender. Então, eu gosto que eles aprendam a ler manuseando livros, questionar que palavras eles querem saber no livro e isso vai estimulando-os a ter vontade de aprender a ler e gostar. Até o próprio nome deles, por exemplo “meu nome é Andrade” sim, mas onde tá seu nome escrito aqui. A todo momento estou estimulando-os a terem o olhar com vontade de entender. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Conforme podemos visualizar na sua fala, Adilma reconhece que o aprendizado da leitura deve respeitar o tempo individual de cada criança, e que apesar de serem expostas ao mesmo conteúdo e metodologia, cada uma delas assimila de maneira única, os assuntos abordados. Nessa direção, a docente enfatiza a importância de estimular o interesse pela leitura por meio do manuseio de livros, incentivando as crianças a questionarem palavras e desenvolverem a curiosidade.

A partir desse relato e das observações em sua sala de aula, compreendemos que na construção do planejamento, realizado semanalmente, a professora buscava considerar a heterogeneidade de cada criança. Nesse sentido, ela diversificava as atividades e os textos, de modo que os alunos pudessem perceber a leitura em diferentes âmbitos, para dar conta de diferentes objetivos.

Diante desses relatos e reflexões, evidenciamos então como a trajetória pessoal e profissional da professora Adilma se entrelaçou com suas práticas pedagógicas, especialmente no que se referiu ao ensino da leitura. Suas experiências, marcadas por desafios, ausências e, posteriormente, por estímulos significativos, revelaram a complexidade do processo de formação leitora e docente, demonstrando que tal percurso é atravessado por múltiplos contextos, afetos e saberes.

Dando continuidade a essa análise, apresentaremos a seguir, extratos das aulas por nós observadas no cotidiano da sala de aula de Adilma buscando um diálogo entre o que ela fez e declarou durante a entrevista. Iniciaremos com a amostra do quadro de rotina, cujas atividades propostas pela docente, originaram as categorias de análise deste estudo.

3.1 - As práticas de ensino da leitura: o cotidiano da sala de aula da professora Adilma.

Durante o período de observação na sala de aula de Adilma, verificamos que ela possuía uma rotina pedagógica cuidadosamente estruturada, caracterizada pela realização de leitura de textos de gêneros variados, com finalidades e objetivos também diversificados. Essa mesma diversidade também aparecia nas atividades que ela propunha para o seu grupo de alunos, bem como, nos materiais e recursos por ela utilizados para esse fim.

Entre as atividades vivenciadas na sala da professora, observamos uma maior incidência em atividades tais como o preenchimento do calendário, a correção de atividades no quadro, a realização de ditados, leitura do livro didático e das atividades, entre outros, os quais contribuíam para a construção e manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem da leitura.

Assim, com o intuito de facilitar a visualização dessa rotina, apresentamos, a seguir, um quadro descritivo que reuniu as principais informações registradas durante o período de observação, incluindo as atividades propostas pela docente e os recursos didáticos por ela utilizados.

Quadro 1 - Quadro de rotina⁶

Datas e dias da semana	Descrição das atividades	Recursos e materiais didáticos
12/11/2024 Terça-feira Aula 1	1- Correção das tarefas de Matemática enviadas como lição de casa. 2- Audição do audiolivro <i>O Homem que Calculava</i> , de Maha Tahan, para relaxamento e estímulo intelectual. 3- Estudo de unidades e dezenas, utilizando fichas de atividades, com resolução de problemas no quadro interativo e participação ativa dos alunos. 4- Realização de ditado de palavras, com acompanhamento e correção nos cadernos de classe.	Fichas, audiolivro caderno.
13/11/2024 Quarta-feir a Aula 2	1- Leitura acompanhada de recursos audiovisuais: "Textos fatiados simples para leitura Família Silábica do C". 2- Ditado de palavras no caderno de classe, com correção coletiva e discussão das alternativas. 3- Visita à biblioteca para o desenvolvimento do projeto de leitura "Eu que Indico", estimulando a escolha e compartilhamento de livros.	Vídeo educativo, caderno.

⁶ As atividades destacadas neste quadro de rotina referem-se exclusivamente às práticas de leitura realizadas.

<p>26/11/2024 Terça-feira Aula 3</p>	<p>1- Ensaio da cantata de Natal "Natal, Tempo de Alegria" com acompanhamento individual.</p> <p>2- Atividade de escrita da letra da música no caderno de casa.</p> <p>3- Realização de atividades no livro didático de Português, nas páginas 204 e 205.</p> <p>4- Exibição de vídeo educativo sobre a estrutura do bilhete, abordando a "Escrita de Bilhete" para o ciclo de alfabetização.</p>	<p>Vídeo com letra da canção, caderno, livro didático e vídeo educativo.</p>
<p>27/11/2024 Quinta-feira Aula 4</p>	<p>1- Atividade coletiva com o livro didático de matemática (págs.115 e 156).</p> <p>2- Ensaio da canção de Natal "Natal, tempo de alegria" com leitura da letra espelho no caderno.</p>	<p>Livro didático e caderno.</p>
<p>02/12/2024 Quinta-feira Aula 5</p>	<p>1- Preenchimento e leitura do calendário.</p>	<p>Calendário.</p>
<p>03/12/2024 Terça-feira Aula 6</p>	<p>1- Elaboração de exemplo de calendário no quadro, com símbolos de Natal como decoração.</p> <p>2- Produção individual de calendários pelos alunos.</p> <p>3- Ensaio da canção de Natal "Natal, tempo de alegria".</p>	<p>Folhas A4 e caderno.</p>
<p>04/12/2024 Quarta-feira Aula 7</p>	<p>1- Leitura do livro "Adivinhe se puder", de Eva Furnari, no cantinho da leitura.</p> <p>2- Atividade no livro didático de ciências (págs. 136 e 137).</p> <p>3- Ensaio da canção de Natal "Natal, tempo de alegria" com leitura do espelho de apoio das letras.</p>	<p>Livro de literatura, livro didático e caderno</p>
<p>05/12/2024 Quinta-feira Aula 8</p>	<p>1- Treino de caligrafia com letras cursivas no caderno, a partir de frases no livro didático.</p> <p>2- Atividade no livro de Língua Portuguesa (págs. 210 e 211).</p> <p>3- Leitura livre no Cantinho da leitura.</p>	<p>Livro didático, caderno e livros de literatura.</p>
<p>06/12/2024 Sexta-feira Aula 9</p>	<p>1- Construção de calendário no quadro, explicando as semanas e os dias do ano, para alunos com</p>	<p>Calendário e livros de</p>

	dificuldades. 2- Leitura livre no cantinho da leitura.	literatura.
09/12/2024 Segunda-feira Aula 10	1- Realização de ficha de atividade de Matemática sobre soma de dezenas e unidades. 2- Revisão dos conteúdos de matemática e português e aplicação de prova avaliativa individual de desempenho.	Ficha e prova avaliativa.

Fonte: A autora

Como mostramos os dados presentes no Quadro de rotina, Adilma fez uso de recursos e materiais didáticos diversos com o objetivo de explorar a leitura, entre os quais figuraram fichas, audio livros, caderno, vídeos, livro didático, calendário, folhas A4, livros de literatura e prova avaliativa. Tais recursos eram por ela, na maioria das vezes, selecionados para o trabalho na classe, a fim de contribuir com os objetivos que pretendia em cada aula.

Tais recursos, conforme podemos verificar durante as aulas e partir das suas falas durante as minientrevistas que com ela realizamos no decorrer das nossas observações, eram selecionados com um objetivo específico: as fichas eram usadas para exercícios de fluência leitora; os audiolivros ajudavam na compreensão auditiva; os vídeos tornavam a leitura mais dinâmica e atrativa, uma vez que, ao mesmo tempo que podiam ler a história por meio da legenda, podiam escutá-la e visualizá-la. Os cadernos, por sua vez, serviam para anotações e exercícios de compreensão e interpretação dos textos lidos; os livros didáticos traziam conteúdos organizados que orientavam o planejamento das atividades e para a realização de atividades de leitura, a partir de atividades com o SEA. O calendário auxiliava na organização do tempo e, também, para explorar a leitura das informações nele presentes, enquanto as folhas A4 afixadas na parede da classe possibilitavam a criação e a leitura de atividades variadas e flexíveis. Os livros de literatura ampliavam o repertório dos alunos e incentivavam uma leitura mais reflexiva, a discussão de temáticas relacionadas ao cotidiano das crianças, ao mesmo tempo que oportunizavam elas adentrarem no mundo do “faz de conta” e as provas avaliativas eram importantes para acompanhar o progresso dos estudantes em relação à leitura e orientar o trabalho pedagógico.

As informações presentes na rotina nos permitiram a construção das categorias de análise em consonância com os objetivos pretendidos neste trabalho. Assim, organizamos a amostra dos dados coletados em três grandes categorias, conforme descritas a seguir:

- **“Práticas de leitura que tinham por objetivo a aprendizagem do SEA”**: Dizem respeito às práticas de leitura que Adilma tinha como objetivo explorar a leitura para a aprendizagem do SEA e a consolidação da alfabetização. Nessa direção, as atividades propostas iam desde a leitura de enunciados e respostas aos exercícios, leituras de palavras e pequenos textos, até seguir instruções. A realização das atividades era mediada pela professora e focavam na decodificação e nas atividades de fluência leitora;
- **“Práticas de leitura articuladas ao ensino dos conteúdos das outras áreas do conhecimento”**: Refere-se às atividades de leitura propostas pela docente a partir das outras áreas do conhecimento, tais como os conteúdos das disciplinas de Matemática, de História e de Ciências. Nesses momentos, Adilma buscava refletir e realizar a interpretação dos enunciados das atividades e dos textos presentes, focando na construção de sentidos a partir da interação das crianças com o texto (as palavras escritas) e o contexto (a área de conhecimento);
- **“Práticas de leitura que tinham por objetivo o letramento”: a leitura para além da escola**”: Refere-se às práticas de leitura em que a docente buscava promover a reflexão, a identificação (gêneros textuais, suportes, finalidades e objetivos) e o envolvimento afetivo dos alunos com os textos, incentivando a formação crítica e a conexão desses textos com o cotidiano das crianças, indo além do espaço escolar formal. Com esse fim, Adilma propôs atividades de leitura de livros literários, audiolivros, visita à biblioteca, entre outras.

A seguir, apresentamos e discutimos, de forma mais detalhada, sobre a diversidade de atividades voltadas ao ensino da leitura propostas por Adilma, categorizadas em seus respectivos tópicos, bem como, os reflexos das concepções da professora investigada, expressos em um planejamento pedagógico estruturado, intencional e coerente com sua visão de ensino, na/para a sua prática de ensino.

3.1.1 - Práticas de leitura que tinham por objetivo a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Nesse tópico, refletimos sobre as práticas de leitura desenvolvidas por Adilma que buscavam levar seus alunos a se apropriarem e consolidarem a aprendizagem do SEA. Tais atividades construídas pela docente incluíam desde a leitura de enunciados para responder questões dos exercícios até a identificação de letras, palavras, frases e pequenos textos.

Em depoimento, a professora Adilma ressaltou que ela costumava fazer o planejamento das atividades semanalmente, com base nos conteúdos presente no livro didático de Língua Portuguesa⁷, nas metas pedagógicas por ela definidas para o ensino da leitura e da escrita e, também, pela rede de ensino de Recife e, ainda, nas metas traçadas para as outras áreas do conhecimento.

Sobre o uso do livro didático adotado pela rede para o trabalho com a língua Portuguesa, Adilma declarou que gostava dos textos por ele abordados e as atividades que propunha a partir deles, como podemos visualizar no seu depoimento a seguir:

[...] Então eu planejo sempre semanalmente, encaixando o livro didático que a gente tem que usar, e o livro é muito bom porque ele vem com poesias, cantigas e a gente pode até parar o momento da cantiga e a gente vai ali e faz um trabalho só com aquela cantiga, aí vem a escrita, aí vem as palavras que rimam, vem a ilustração. Tem a sexta-feira em que fazemos o dia de arte, aí às vezes eu resgato uma cantiga que foi lá no livro de português as gravuras, as figuras e aí vai. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

De acordo com o trecho da sua fala, compreendemos que a docente entendia o livro didático como importante recursos para planejar e desenvolver atividades didáticas na sua sala de aula, principalmente no que dizia respeito às atividades de leitura voltadas para a aprendizagem da língua escrita. O seu depoimento evidenciou também, que ela entendia o livro como um material de apoio e que as atividades nele presentes não eram suficientes para dar conta do trabalho com a leitura, sendo necessário fazer ampliações e aprofundamentos para que as crianças avançassem nos seus conhecimentos em relação à aprendizagem desse eixo.

⁷PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. Entrelaços: Língua Portuguesa – Objeto 1. São Paulo: FTD Educação, 2023.

O livro didático desempenha um papel importante na prática docente, configurando-se como um material de apoio que organiza os conteúdos a serem abordados, sugere atividades de alfabetização e de leitura e auxilia o planejamento pedagógico. No entanto, embora o livro seja significativo na/para a prática da professora, a mesma não o entende como um guia rígido ou como substituto da sua atuação enquanto professora. Esse seu entendimento dialoga com as ideias de Leal e Melo (2011), ao destacarem que cabe ao docente exercer uma leitura crítica do livro, selecionando, adaptando e, quando necessário, complementando ou problematizando as propostas nele contidas.

No entanto, vale salientar que durante as nossas observações, a professora não fez uso desse material, as atividades de leitura que tinham por objetivo o aprendizado do SEA estavam relacionadas à leitura do cabeçalho, leitura das palavras dos ditados e leitura de informações para o preenchimento do calendário⁸.

Na aula do dia 26 de novembro de 2024, a professora iniciou a aula solicitando que os alunos lessem e a ajudassem a preencher o banner do calendário, atividade essa realizada cotidianamente.

Figura 3 - Banner do calendário



Fonte: A autora

⁸ Atividade realizada todos os dias como procedimento de abertura das aulas do dia.

P: Bom, hoje quem vai preencher o calendário somos todos nós, mas eu vou escrever, tá certo? Que palavrinha é essa aqui (apontou para a palavra novembro no banner).

C1: Novembro! É o mês que estamos.

P: Certo, ontem foi que dia?

C's: Segunda-feira.

P: Tivemos aula?

C's: Não!

P: Por que?

C2: Porque faltou energia na escola.

P: Isso, mas que dia é hoje? (apontou para a letra T no calendário)

C's: Terça-feira.

P: Isso! E qual data colocamos no quadradinho?

C's: Vinte e seis.

P: Isso, muito bem! Vamos lá! **(Extrato da transcrição, 2024)**

A condução dessa atividade pela professora foi fundamental para potencializar a aprendizagem dos alunos em relação à leitura, uma vez que, ao estimular a interação com o calendário, ela promoveu o reconhecimento de letras e palavras, fortalecendo habilidades importantes para o processo de alfabetização. Dessa maneira, além de explorar os nomes das letras, a docente pôde também realizar uma avaliação diagnóstica, observando o nível de fluência e de compreensão leitora das crianças e identificar aspectos que necessitavam de maior atenção. Consideramos que a mediação da professora integrou de forma significativa, o desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de oportunizar as crianças a perceberem a finalidade e a funcionalidade do calendário ao explorar a marcação do tempo levantando questões que sucederam em dias anteriores ao que estava sendo vivenciado.

Esse aspecto também se evidenciou na atividade de preenchimento do calendário realizada na aula observada no dia 12 de novembro de 2024, onde a professora também mediou o preenchimento, desta vez chamando uma criança em específico para realizar a leitura e o preenchimento do calendário.

Vejamos, a seguir o trecho da transcrição:

P: Venha você, criança! (a criança se levantou, foi até o banner de calendário e pegou a caneta piloto)

C: Aqui é o calendário (aponta para o título do banner), o mês em que estamos é novembro (aponta para a palavra “novembro” no banner), ontem foi domingo e é esse quadrado da letra D do calendário que quer dizer domingo... hoje é segunda-feira e se no domingo foi dia onze, hoje é dia 12, porque foi ontem e hoje é hoje.

P: Isso mesmo! Turma, vamos aplaudir nossa colega por preencher o calendário? (todos riem com a explicação da colega e a aplaudem pela explicação). **(Extrato da transcrição, 2024)**

A professora aproveitou esse momento da atividade para promover a interação entre as crianças incentivando a participação ativa da turma na atividade proposta. Essa dinâmica utilizada pela docente dialoga com o que defende Kleimann (1989), ao defender a leitura como um ato social em que dois sujeitos, leitor e autor, interagem entre si. Dessa forma, ela integrou a atividade à rotina pedagógica, fazendo com que os alunos lessem de maneira espontânea, tornando essa atividade lúdica e dialógica, despertando, assim, a alegria e o interesse das crianças em participar. Diante do exposto e do que presenciamos em outros momentos em que estivemos em sua classe, verificamos que Adilma fez uso do calendário para dar conta de diferentes objetivos, os quais dependiam intrinsecamente da sua intencionalidade e do que desejava explorar com os alunos. A leitura do calendário, então, foi vivenciada de forma funcional e significativa no processo de aprendizagem, permitindo às crianças refletirem sobre a língua escrita, sobre o SEA em um contexto concreto e participativo.

Essa mesma dinâmica foi utilizada por Adilma ao explorar o cabeçalho de uma atividade de ditado que os alunos iriam realizar:

P: Vocês vão fazer o cabeçalho, pular uma linha e escrever “Atividade de Classe”.

C1: Tia, você pode colocar no quadro? Não sei como escreve.

P: Pronto, vamos fazer o cabeçalho juntos no quadro. (pegou o piloto e colocou o nome da escola no quadro)

P: O que tem escrito aqui, gente?

C's: Escola Municipal XXXXXXXXXX

P: Pronto essa é a primeira linha do cabeçalho, alguém sabe me dizer o que vem depois?

C1: O nome!

P: Como eu escrevo nome?

C2: N O M E: Isso, agora a gente escreve o ano de vocês e a data na terceira linha. Esse "Xzinho" aqui é pra pular o que?

C's: Pular a linha!

P: Pronto, agora "Atividade de Classe". Quem vai ler o cabeçalho pra mim?

C3: Eu leio! É assim, Escola Municipal XXXXXXX, embaixo é nome, depois o ano da escola e a data, aí tem o x da linha e escreve na de baixo, atividade de classe. **(Extrato da transcrição, 2024)**

A atividade proposta pela professora teve como principal objetivo ensinar os alunos a ler e escrever o cabeçalho escolar, prática comum e recorrente nas rotinas das escolas, especialmente nas séries iniciais. Verificamos na condução da atividade que o principal foco da professora foi garantir que os alunos fossem capazes de identificar e ler as palavras escritas no quadro, como, por exemplo, as letras da palavra "NOME", e compreender a disposição e a organização textual de um cabeçalho — geralmente composto por informações como escola, nome do aluno, turma e data. Essa abordagem evidenciou um trabalho de leitura pautado no desenvolvimento de habilidades voltadas para o domínio de convenções escolares, ou seja, uma atividade tipicamente escolar. Assim como ressaltou Rockwell (1985), argumentando que a escola não apenas ensina a ler e escrever, nos explica que ela também estabelece usos e convenções muito específicos para a língua escrita, que são próprios do ambiente escolar e nem sempre se replicam em outros contextos sociais.

Ainda com o objetivo de ensinar a leitura aos alunos na perspectiva da decodificação, na aula do dia 12 de novembro de 2024, a professora realizou uma atividade de ditado de palavras com foco em nomes de animais, solicitando que os alunos se dirigissem ao quadro para escreverem as palavras por ela ditadas. A atividade teve como finalidade o trabalho com ortografia, leitura e separação silábica, sendo conduzida de forma dinâmica, com a participação dos alunos no quadro e

correções realizadas de maneira coletiva. A professora estimulou a atenção, o reconhecimento das sílabas e o uso da letra cursiva, além de incentivar a autoconfiança dos estudantes ao longo da atividade. Segue o extrato:

P: Agora a gente vai fazer o ditado, coloquem em cada linha, de 1 a 10, como sempre. Vou ditar a primeira palavrinha, o tema vai ser animais, viu? Prestem atenção... Número um. Escreva o nome "Macaco". MA-CA-CO (pronunciou a palavra enfatizando a marcação silábica). Olha ele já fez, escrevam lá número um Macaco... Número dois, "Arara" (pronunciou a palavra enfatizando a marcação silábica).

C1: ARARA. tem dois RA.

P: Isso... Número três... a primeira foi macaco e a segunda foi arara, a terceira "Papagaio". PA-PA-GA-IO (repetiu a palavra enfatizando a marcação silábica). Vocês estão acompanhando? PA-PA-GA-IO. Cuidado, não se atrapalhe aí com ela, viu?

C2: Terminei!

P: Espera um pouquinho.

P: Vou repetir de novo pra quem não prestou atenção ou demorou demais. Número um macaco, número dois arara, número três papagaio (esperou um tempinho para que o restante das crianças as escrevesse) ... Pronto? Agora ela vai lá no quadro escrever a primeira palavra do ditado e separar as sílabas do lado.

P: Tá certo, gente?

C's: Sim!

P: Pronto, agora coloque o traço do lado e escreva separando as sílabas MA-CA-CO, do ladinho (a criança escreveu a palavra sem separar). Não, assim não! Você escreveu o nome macaco, agora aqui do lado (apontou) separe as sílabas, vamos? MA - C A - C O. Quantas sílabas tem macaco, gente?

C's: Três sílabas!

P: Isso, vou chamar agora você (apontou para outra criança). Bote número dois e escreva "arara", depois separe as sílabas. A-RA-RA. Em letra cursiva não, tá?... Isso agora separe as sílabas (a aluna separou a palavra). Será que tá certo turma? A-RA-RA.

C's: Sim!

P: Vai dar pra todo mundo ir, tenham calma (as crianças ficam ansiosas para participar da atividade no quadro e ela chama mais uma criança para escrever).

Escreve Papagaio e do lado separe as sílabas.

C3: PA-PA-GA-O...

P: O que é isso? Tem um l, perceba: PA - PA GA O (soletra a palavra), não é papagao.

C3: Tipo assim? PA PA GAIO?

P: Olhe a letra O não fica ali não, não é PA - PA – GAIO, percebe q a gente pausa no PA-PA-GA-IO? Quantas sílabas tem papagaio?

C's: Nove.

P: Certeza, gente?

C4: Quatro! (o aluno reescreve a palavra separando agora corretamente).

P: Isso, muito bem! Agora vou ditar o resto! Número quatro “Aranha”. (ela espera alguns minutos para as crianças escreverem)

P: Todo mundo escreveu aranha?

C's: Sim! Não!

P: Vamos, gente. Que demora é essa?

P: Número cinco, PÁS-SA-RO. “Pássaro” (soletra a palavra e espera alguns minutos para os alunos a escreverem).

P: Agora número seis “Elefante”. E-LE-FAN-TE. (soletra a palavra e espera alguns minutos para os alunos a escreverem)

P: Ele vai escrever ali no quadro A-RA-NHA e depois vai separar as sílabas (escolhe uma outra criança para realizar a atividade). Aí não, tem que ser embaixo do número três, aponte pra mim o número três no quadro... Isso, é esse mesmo, agora embaixo dele você escreve. Primeiro normal, depois é que separa. A criança foi até o quadro e realizou a tarefa corretamente... Agora você aí (chamou outra criança), escreva ali “Pássaro”.

C5: Eu não sei se tá certo, nunca li nem escrevi a palavra pássaro, vou tentar.

P: São dois S amiga, faça ali. PÁS - SA - RO. Separe os dois S (a criança escreveu corretamente a palavra)... Pronto, a palavra tá certa, mas a separação de sílabas não tá, coloque aí PÁS separe e depois AS, separe, e

depois RO. Isso! Essa foi a palavra mais difícil para separar em sílabas, vejam se escreveram certo no caderno e corrijam. (alguns minutos passam)

P: Que número é agora?

C's: Seis, E-LE-FAN-TE!

P: Vem escrever no quadro (convidou mais um aluno para escrever a palavra no quadro). A criança escreveu e separou a palavra corretamente... Ele escreveu certo e separou certo, muito bem!... Agora vou ditar o número sete: Tartaruga.

C6: Deixa a gente escrever direto no quadro, tia?

P: Tá bom, vem, escreva lá número sete Tartaruga e depois separe (o aluno que deu a ideia foi até o quadro e escreveu a palavra ditada). **(Extrato da transcrição, 2024)**

Conforme o extrato da aula apresentado, essa atividade teve como objetivo explorar a leitura e a escrita de palavras para atender tanto o grupo de alunos que ainda estavam no processo de alfabetização, como as crianças que já se encontravam alfabéticas, consolidando a aprendizagem de algumas convenções ortográficas, atendendo, desse modo, a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos que permeava a sala de aula. Tal ação se materializou por meio da condução da professora, já que a atividade proposta foi a mesma para todo o grupo. Assim como defende Kleimann (1985), a escola precisa reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e conhecimentos que os alunos trazem consigo em relação à leitura e à escrita, saindo de um modelo de ensino homogêneo para um que acolha e trabalhe com a heterogeneidade.

Nessa proposição, verificamos que a mediação docente incluiu desde explicações claras sobre o que deveria ser feito, até as correções orientadas e o incentivo ao protagonismo dos alunos, como se observou nas falas direcionadas a eles. Destacamos que a valorização das trocas entre os colegas e a leitura coletiva das palavras favoreceu a construção conjunta do conhecimento, ganhando a atividade um caráter motivacional quando as crianças foram solicitadas a irem até o quadro escreverem as palavras ditadas. Tratou-se, portanto, de uma prática que articulou leitura, escuta e convivência, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Essa postura de Adilma, dialoga com o seu depoimento já apresentado aqui, em que ela explicita que a partir das experiências que tece como aluna, buscava tornar as atividades de leitura em momentos em crianças se sentissem felizes, motivadas a participar e evidencia o seu compromisso com a formação de leitores autônomos, respeitando o tempo e a sensibilidade de cada criança no processo de aprendizagem.

Em síntese, as práticas de leitura voltadas à realização de atividades observadas na prática da professora e em suas concepções relatadas durante a entrevista, evidenciaram uma preocupação em propor um trabalho que teve como foco, entre outros aspectos, levar os alunos a realizarem a leitura para a aprendizagem do SEA e a desenvolver a fluência leitora, a partir de tarefas previamente planejadas

Essas práticas, embora ancoradas em objetivos curriculares, revelaram-se potentes no processo de letramento inicial quando conduzidas com intencionalidade pedagógica, mediação ativa e abertura à participação dos estudantes, promovendo o protagonismo discente e uma aprendizagem dialógica. Em outras palavras, essa categoria mostrou, que a leitura na sala de aula da professora, mesmo em sua dimensão mais “técnica”, no sentido de explorar os conhecimentos linguísticos, pode ser humanizada, contextualizada e enriquecida por práticas reflexivas e participativas, principalmente quando o fazer docente é permeado pela escuta, pela observação e pela disposição para transformar a rotina em um espaço de construção de sentidos.

3.1.2 - Práticas de leitura articuladas ao ensino dos conteúdos das outras áreas do conhecimento

Nesta categoria foram abrangidas as práticas de leitura que articuladas à exploração dos conteúdos de outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências, entre outras. Ou seja, referiu-se às atividades realizadas em sala de aula nas quais a leitura se tornou elemento essencial para interpretar e compreender os conteúdos que não eram do domínio da Língua Portuguesa.

Em nossas observações, verificamos que quando a leitura era explorada a partir de outras disciplinas com objetivos diferentes daqueles que permeavam o trabalho com a língua materna, foi possível ampliar significativamente as

aprendizagens das crianças. Isso porque a leitura passou a mediar a participação e a compreensão dos alunos em relação às finalidades da leitura e a apropriação de conceitos específicos de cada área do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas. Assim, os alunos puderam, em Matemática, por exemplo, compreender melhor os conceitos de adição e subtração, ordenar números com mais autonomia, conectando-os à sua realidade e tendo acesso a informações de conteúdos científicos, como os da disciplina de Ciências.

Nessa direção, ao conversarmos com a professora e a partir da condução das suas aulas por nós observadas, verificamos que ela compreendia que a leitura perpassava todas as áreas do conhecimento e que era por meio do contato com diferentes gêneros, textos e contextos que a atribuição de sentidos se dava.

“Como é alfabetização, né? Eu gosto de pensar que tudo é motivo para ler, tudo é motivo para a gente fazer a leitura, o próprio nome da escola a gente faz uma leitura coletiva, tudo é motivo de ler, não é só na aula de Português. A todo momento na sala, eles devem fazer leitura desde o momento que chega até o momento que sai. Isso vai estimular eles a quererem saber e ler em todos os momentos.” **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

A partir da fala da educadora, foi possível identificar que suas concepções sobre as práticas de leitura iam além da ideia de que essa era uma atividade exclusiva do campo da Língua Portuguesa no sentido de ser “ensinada”, mas que o seu ensino deve acontecer também, de forma articulada às outras áreas do conhecimento, buscando equilíbrio com as suas diferentes dimensões.

Desse modo, mesmo não sendo um conteúdo pertencente ao currículo de Língua Portuguesa, Adilma entendia o ensino da leitura articulado ao trabalho com as outras áreas do conhecimento como uma ferramenta potente de mediação, capaz de favorecer a aprendizagem, aprimorar e desenvolver a capacidade dos estudantes de ler e compreender textos, conhecendo suas diferentes finalidades e funcionalidades

No dia 12 de novembro de 2024, a professora conduziu uma atividade de Matemática voltada para a leitura e resolução de problemas envolvendo adição. Tal atividade foi realizada de forma interativa e lúdica, com a participação coletiva dos alunos na leitura dos enunciados de problemas e de questões para resolução das

contas no quadro. Como forma de mediar a atividade, Adilma utilizou estratégias como perguntas orientadoras, correção em grupo e incentivo à leitura para reforçar o raciocínio lógico e a compreensão dos problemas. Além disso, propôs uma disputa amistosa entre meninos e meninas, tornando a aula mais engajante e motivadora, estimulando o envolvimento dos alunos e o aprendizado colaborativo. Vejamos essa dinâmica a seguir:

Figura 4 - Ficha de problemas de adição

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

ESTUDANTE: _____ DATA: / /
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____
ESCOLA: _____

1. Resolva os problemas de adição.

María tinha 5 bonecas e ganhou mais 3. Quantas bonecas María passou a ter? María passou a ter _____ bonecas.	$\begin{array}{r} 5 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$
Tiago comprou 3 lápis de cor e ganhou mais 2 de sua mãe. Quantos lápis de cor Tiago possui ao todo? Tiago possui _____ lápis de cor.	$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$
Bruna vende biscoitos. Na segunda, ela vendeu 12 biscoitos e na terça 8. Quantos biscoitos Bruna vendeu ao todo? Bruna vendeu _____ biscoitos.	$\begin{array}{r} 12 \\ + 8 \\ \hline \end{array}$
Savio possui 10 carrinhos de brinquedos e ganhou mais 14 de sua avó. Quantos carrinhos Savio possui no total? Savio possui _____ carrinhos.	$\begin{array}{r} 10 \\ + 14 \\ \hline \end{array}$

Fonte: A autora

P: Vamos lá, lendo comigo! Primeira questão! Localizem o número um aqui em cima (apontou na folha o enunciado da primeira questão) e leiam comigo.

C's e P: Resolva... os ... problemas de ... adição.

P: Isso! Muito bem, agora vamos ler o primeiro problema...Vamos comigo!

C's e P: Maria, tinha cinco bonecas e ganhou mais três. Quantas bonecas Maria passou a ter?

P: Pronto, como resolvemos essa questão? Se Maria tinha 3 bonecas e GANHOU (ênfatisou a palavra para que eles pudessem pensar no significado dela em quanto “acrécimo” e a sua implicação para a resolução do problema) cinco bonecas, é uma continha de mais ou de menos? (Algumas crianças responderam “de menos”)

P: Gente, a palavra ganhou quer dizer o quê?

C1: Que tem mais uma coisa que alguém deu.

P: Certo! Quando a gente ganha, ficamos com menos ou com mais?

C's: Com mais!

P: Então a gente vai somar ou subtrair?

C's: Somar! Fazer mais!

P: Isso aí, agora como o placar de meninas vs meninos tá ali no quadro, vou chamar primeiro uma menina, primeiro as damas. Vem (apontou para uma criança)! A aluna foi até o quadro e resolveu colocando como resultado “sete”, quando deveria ter sido 8.

P: Será que tá certo? Meninas, vocês acham que está certo?

C's: Sim!

P: Será mesmo que está? Meninos, a resposta das meninas tá certo?

C's: Não!

P: Pode voltar para a cadeira. Agora como as meninas erraram, a chance é dos meninos, pode vir (chamou um menino para ir resolver a operação no quadro. A criança apagou o número sete e colocou o número oito).

P: Vamos reler a questão para depois dizermos se está certo.

C's e P: Maria, tinha cinco bonecas e ganhou mais três. Quantas bonecas Maria passou a ter?

P: E agora gente, os meninos acertaram?

C's: Sim!

P: Ponto para os meninos! (anotou no placar). Agora vamos para o segundo probleminha! Lendo comigo.

C's e P: Tiago comprou três lápis de cor e ganhou mais 2. Quantos lápis de cor Tiago possui ao todo?

P: Agora vem um menino, vem! (a criança colocou o resultado correto “cinco”)

P: Muito bem! Ponto para os meninos. (escreveu a pontuação dos meninos no placar). Agora uma menina que vai ler pra mim o terceiro probleminha e vir resolver, se fizer os dois as meninas ganham um ponto a mais! Quem as meninas vão escolher para vir?

C's: Ela! Vai! (a aluna escolhida se levantou e foi para o quadro com a ficha em mãos).

C2: Vou ler primeiro, tá tia? Bruna...vende biscoitos...na segunda, ela vendeu... doze biscoitos e na terça oito. Quantos biscoitos Bruna vendeu ao todo? (a leitura foi realizada com pausas pela aluna). A conta é de mais, porque ela quer saber quanto vendeu nos dois dias, aí vou fazer doze mais oito (armou no quadro a conta, mas se esqueceu de pôr o sinal de adição).

P: Falta o sinal da conta, você não disse que era mais? Então coloque o sinal de soma, se não a turma não vai saber o que foi feito. (a criança colocou o sinal e o resultado da soma corretamente)

P: Está correto gente?

C's: Sim!

P: Ponto para as meninas! E agora o último probleminha, vamos ler.

C's e P: Savio possui dez carrinhos de brinquedo e ganhou mais 14 de sua avó. Quantos carrinhos Savio possui no total?

P: Agora essa eu vou resolver junto com vocês. Se Savio tem dez carrinhos e ganha mais catorze a gente faz a soma de dez mais catorze. (escreveu no quadro) Agora, começamos da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda? (perguntou em relação à direção que deveria começar a responder a operação).

C3: Da direita para a esquerda!

P: Pronto, quanto é zero mais quatro?

P: Quatro!

P: E quanto é um mais um?

C4: Dois!

P: Quantos carrinhos Savio tem então? (apontou para o número no resultado da conta)

C5: Vinte e quatro!

P: Isso gente, tá vendo que vocês conseguem fazer? Agora tem que se esforçar. Podem copiar na tarefa. E eu vou estar no birô esperando as fichas com nome e data, tá certo?

C's: Sim! (**Extrato da transcrição, 2024**)

O extrato apresenta uma prática de leitura articulada à Matemática, em que a professora utilizou a leitura como ponto de partida para a resolução de problemas, garantindo que os alunos compreendessem tanto a estrutura linguística das

questões, quanto os conceitos matemáticos envolvidos. Ao incentivar os alunos a identificarem palavras-chave como "ganhou" e refletir sobre seu significado no contexto do problema, a professora estabeleceu uma ponte entre a linguagem verbal e o raciocínio lógico-matemático, evidenciando que a leitura, nesse caso, não foi um fim em si mesma, mas um meio para a construção de novos saberes.

A partir da mobilização dos conhecimentos dos alunos sobre o texto, a professora possibilitou que eles avançassem na compreensão das operações matemáticas, ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades como a compreensão leitora, a interpretação e a argumentação. Além disso, o uso do recurso do placar "meninas vs. meninos" atuou como estratégia lúdica para estimular o engajamento e a participação ativa da turma. Nesse contexto, as crianças, de forma espontânea, se relacionaram com o universo da linguagem escrita enquanto exercitaram o raciocínio lógico, demonstrando como a leitura pôde estar articulada à Matemática de maneira significativa e dinâmica, em outras palavras, puderam perceber que a leitura não é uma atividade vivenciada exclusivamente nas aulas de "Língua Portuguesa".

Essa articulação entre o ensino da leitura e o ensino da Matemática também pôde ser observada no dia 02 de dezembro de 2024, quando a professora utilizou o calendário com a proposta de analisar as datas comemorativas do mês de dezembro, ao mesmo tempo em que trabalhava conteúdos matemáticos, como a contagem regressiva. Nessa direção, Adilma utilizou o calendário como recurso pedagógico para trabalhar a leitura, a escrita de datas, a ortografia e a noção de tempo. A atividade foi iniciada com a escrita do nome do mês por uma aluna, seguida por uma conversa coletiva sobre o Natal, suas datas e tradições. Essa proposta estimulou a participação oral dos alunos, ativou os conhecimentos prévios dos mesmos sobre essa data festiva e promoveu aprendizagens significativas de forma contextualizada e lúdica.

P: Eita que coisa boa, isso me lembra uma coisa, vamos para o calendário! (referindo-se a chegada do mês de dezembro). Quem vai preencher o calendário é ela! (apontou para uma aluna que foi até o banner do calendário executar a tarefa).

C1: Estamos no mês de dezembro (escreveu a palavra "dezembro" no banner, com a letras "s" ao invés de "z")

P: Será que a palavra dezembro é com S mesmo gente? Vamos pensar!

C2: Não! É com Z de Zebra! (a aluna corrigiu a palavra).

C1: Hoje é dia 2, segunda-feira.

P: Que data comemorativa temos em dezembro, gente?

C's: Natal!

P: O Natal é em que dia?

C3: Vinte e cinco

P: Marque aí no calendário o dia 25. (A aluna circulou o dia 25)

P: Vamos fazer a contagem regressiva de hoje, dia dois para o dia vinte e cinco de natal? (todos realizaram a contagem coletivamente)

P e C's: Faltam 23 dias! O que a gente faz no Natal? (caminhou em direção ao quadro)

C4: A gente come, reza, fica com a família.

P: E o que mais?

C5: Decora a casa.

P: E com o que a gente decora a casa?

C6: Árvore, pisca-pisca, estrela, presente.

P: Isso! (pausou). Na casa de vocês, a decoração fica até que mês?

C's: Janeiro.

P: Certo! O que vocês mais gostam no Natal?

C's: "Presente!" "A comida!" **(Extrato da transcrição, 2024)**

No trecho transcrito, observamos uma rica sequência em que a leitura, a oralidade e o raciocínio lógico se entrelaçaram. Ao chamar a criança para preencher o calendário, a professora instigou a leitura e a escrita de palavras (como o nome do mês), promovendo a alfabetização na prática, com apoio do grupo para revisar a grafia — o que ativou habilidades metalinguísticas e o trabalho cooperativo. Quando a turma identificou a palavra "dezembro" escrita com "Z", houve uma importante mobilização do conhecimento fonológico e ortográfico, em que as crianças puderam perceber que há sílabas que possuem o mesmo som, porém são escritas com outras letras e que de acordo com a posição da letra, no caso da letra "s", ela também tem um outro som, evidenciando, assim, que a leitura estava em ação mesmo dentro de uma atividade que, a princípio, seria conteúdos de Matemática (contagem, ordem crescente, por exemplo).

A sequência continuou com a identificação de datas comemorativas, em que as crianças foram solicitadas a fazerem uma contagem do dia em que estavam até a

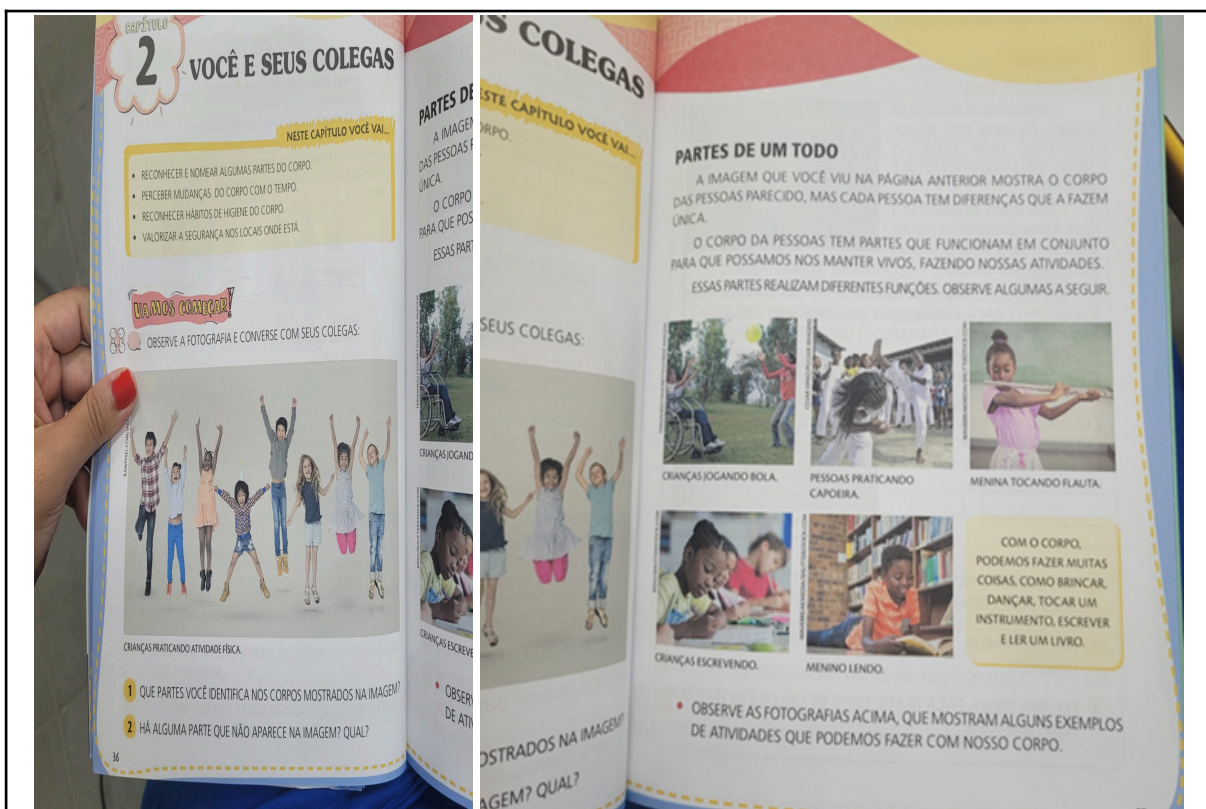
data do Natal – um conteúdo matemático clássico (sequência numérica e subtração simples), trabalhado de forma significativa e contextualizada. Ao trazer perguntas abertas como “O que fazemos no Natal?” e “Com o que decoramos a casa?”, a professora ampliou o campo da linguagem oral, permitindo que os alunos exercitassem a argumentação, a memória afetiva, a escuta e a construção coletiva de sentido, o que também tocou em aspectos socioculturais (valores, tradições, família).

Ao associar os conteúdos dessa forma, a professora promoveu uma aprendizagem contextualizada, por meio da exploração de um gênero textual e de um recurso – o calendário impresso – presente na organização da sociedade humana ao longo da história, oportunizando, desse modo, o desenvolvimento simultâneo de competências leitoras, lógico-matemáticas e históricas.

Outro exemplo de prática de leitura articulada a outra área de conhecimento aconteceu na aula do dia 4 de dezembro de 2024, em que a professora utilizou uma atividade do livro didático de Ciências⁹ como forma de verificar a fluência leitora das crianças, por meio da leitura em voz alta. Nessa aula, a professora explorou a leitura do capítulo do livro intitulado “Você e seus colegas”, a qual foi conduzida por ela de forma participativa, com leitura compartilhada, interpretação de imagens e diálogo sobre o corpo humano. A professora valorizou as falas dos alunos e estimulou a construção coletiva do conhecimento, tornando o momento dinâmico e interativo, conforme o extrato a seguir:

Figura 5 - Atividade no livro didático de Ciências

⁹ Entrelaços – Ciências da Natureza: 1º ano – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, utilizado no PNLD 2023.



Fonte: A autora

P: Muito bem! Agora, peguem o livro de Ciências e abram nas páginas 36 e 37. Vamos dar uma verificada nessa leitura e iniciar o capítulo dois do livro.

P: Agora na ordem dessa primeira fila aqui, quero que cada um leia um tópico.

C1: Reconhecer e nomear algumas partes do corpo.

C2: Perceber mudanças do corpo com o tempo.

C3: Reconhecer hábitos de higiene do corpo.

C4: Valorizar a segurança nos locais onde está.

P: Olha aí gente todas as coisas que vocês podem aprender nesse capítulo, pode seguir.

C5: Vamos começar, observe a fotografia e converse com os colegas.

P: E aí gente, o que tem nessa foto?

C6: Tem crianças pulando e brincando!

P: Isso, e a gente pula como?

C6: Usando os pés, aí dá pra pular bem alto

P: Agora vamos lá, quem vai ler o primeiro quesito?

C7: Eu! Que partes você identifica nos corpos mostrados na imagem?

P: E aí gente, já vimos que tem os pés, o que mais?

C: Cabeça, mão, braços.

P: Isso, agora lê esse segundo aí (apontou para um aluno).

C8: Há alguma parte que não aparece na imagem? Qual?

P: E aí gente, tem?

C8: As costas.

P: Sim, as costas! Então gente, vamos continuar a leitura. Você agora! (apontou para outro aluno)

C9: Partes de um todo. A imagem que você vê na página anterior mostra o corpo das pessoas parecido. Mas cada pessoa tem diferenças que a fazem única.

C10: Os corpos das pessoas. Professora, o livro tá errado, era pra ser O corpo das pessoas.

P: É, você tá certo, porque será que no livro tá assim...

C10: O corpo das pessoas tem partes que funcionam em conjunto para que possamos nos manter vivos, fazendo nossas atividades.

P: Gente, o que é funcionar em conjunto?

C11: É fazer tipo assim, fazer as coisas juntos ao mesmo tempo.

P: Isso, fazer as coisas em sintonia, né gente? Isso, continua a leitura aí até o ponto.

C11: Essas partes realizam diferentes funções. Observe algumas a seguir:

P: Agora cada um dessa fila vai ler uma legenda das imagens.

C12: Crianças jogando bola.

C13: Pessoas... pessoas pra-ti-can...do capoeira.

C14: Menina tocando fla... (lê silabando)

P: Flauta, é um instrumento musical.

C14: Menina tocando flauta.

C15: Crianças escrevendo.

C16: Menino lendo.

P: Com o corpo podemos fazer muitas coisas como, brincar, dançar, tocar um instrumento, escrever e ler um livro. Pronto, gente! **(Extrato da transcrição, 2024)**

Na aula observada, a professora propôs uma leitura coletiva de um capítulo do livro didático de Ciências, cujo conteúdo abordava as “Partes do corpo humano”. A atividade teve início com a leitura dos objetivos do capítulo, que incluíam reconhecer partes do corpo, identificar mudanças corporais ao longo do tempo, compreender hábitos de higiene e refletir sobre segurança em diferentes ambientes. Ao solicitar que lessem esses objetivos, a professora ofereceu aos alunos uma visão clara sobre o que seria explorado na sequência, alinhando expectativas e favorecendo a construção do sentido do texto.

Conforme demonstra o extrato apresentado, a leitura foi realizada de forma compartilhada, com cada aluno lendo um trecho do texto e, em seguida, participando de discussões orais mediadas pela professora. Durante essa prática, foram feitas perguntas que exigiram a interpretação de imagens, a identificação de partes do corpo e a descrição de ações físicas elementos que demonstraram uma articulação entre a linguagem verbal e não verbal, bem como entre os conhecimentos da Língua Portuguesa e da área de Ciências. Assim, a atividade evidenciou a potencialidade da leitura como ferramenta interdisciplinar e como meio de acesso ao conhecimento científico, corporal e social.

A finalidade da leitura, portanto, foi além da compreensão do conteúdo de Ciências que estava sendo trabalhado, ela também oportunizou o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, por meio do estímulo à oralidade e à interação entre os alunos. Essa interação possibilitou, inclusive, momentos de reflexão crítica, como quando uma das crianças identificou um possível erro ortográfico no texto (“O corpo das pessoas”), o que levou a professora a promover uma breve discussão sobre o uso adequado do artigo definido. Ainda que a criança não tivesse domínio formal da norma, demonstrou um conhecimento implícito sobre a estrutura da língua, o que reforçou a importância do espaço escolar como ambiente de constante desenvolvimento linguístico.

A prática docente mostra um diálogo com a concepção de leitura expressa pela professora em seu relato ao falar sobre o seu planejamento para o trabalho com a leitura, quando afirmou que sempre temos momento em que estamos lendo, não importa a matéria. Esse posicionamento evidenciou uma visão de leitura como competência transversal, capaz de perpassar todas as áreas do currículo e de conectar o texto à realidade concreta dos alunos. Ao promover práticas como essa, a professora contribuiu para o desenvolvimento do letramento em múltiplas dimensões, reforçando o papel da leitura na formação integral dos estudantes.

Em conclusão, as práticas pedagógicas destacadas demonstraram como a leitura é uma ferramenta importante para os aprendizados de conteúdos de diversas áreas do conhecimento. A abordagem articulada da professora, que viu a leitura como um elemento essencial não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os momentos da aprendizagem, refletiu uma visão pedagógica inclusiva e atenta ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Ao explorar a leitura a partir dos conteúdos das disciplinas, a professora enriqueceu a experiência educativa,

permitindo que os alunos se relacionassem com o mundo escrito de maneira mais ampla e significativa.

3.1.3 - Práticas de leitura que tinham por objetivo o letramento: a leitura enquanto construção de sentidos

Nesta categoria, foram consideradas as práticas que tinham por objetivo compreender a leitura como ferramenta de uso cotidiano, social e formativo, ultrapassando o espaço e a função da escola.

Ao entrevistarmos a professora Adilma sobre o trabalho com a leitura para além da sala de aula, ela disse que buscava associar o aprendizado da leitura à situações reais de uso, a partir das vivências/experiências dos seus alunos, como demonstra o fragmento a seguir:

“Sempre falo que eles podem (alunos) quando aprenderem a ler, ler uma bula para a vovó, um remédio... isso é necessário, é importante para a vida dele e que ele pode ajudar a família”. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Essa perspectiva apresentada pela docente demonstra a sua visão em relação ao papel da leitura, entendida por ela, não apenas como conteúdo pedagógico, mas como instrumento de empoderamento e autonomia. A leitura, nesse contexto, assume um papel funcional e afetivo, promovendo o envolvimento da criança com sua realidade familiar e social. Ademais, a professora demonstra preocupação com o estímulo à leitura fora da escola, ao reconhecer que, em muitas famílias dos alunos de sua turma, não há suporte ou incentivo à leitura:

A maioria delas não sabe ler e não têm motivação para elas lerem, né? [...] Sinto que não podemos contar com os pais pra construir esse estímulo [...]. **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

Diante dessa lacuna, a escola assume um papel essencial: criar condições e oportunidades para que a leitura faça sentido para os alunos em diferentes dimensões de suas vidas, a fim de que ela possa ser compreendida como prática significativa, que pode transformar realidades e proporcionar pertencimento a um grupo e a valorização dos seus saberes.

Esse entendimento em relação à leitura apresentada por Adilma, parece ter uma relação com a concepção de letramento defendida por autores como Soares (2003), Kleiman (1998) e Solé (1989), que apontam para a leitura enquanto prática social, vinculada a usos reais da linguagem no cotidiano. Assim, nessa proposição, é possível perceber que a professora buscava cultivar uma formação leitora de seus alunos, crítica e funcional, mesmo em contextos onde o apoio familiar era limitado, reforçando o papel social da escola na democratização do acesso à leitura.

A partir das reflexões sobre a falta de participação ativa dos familiares no processo de aprendizagem da leitura, evidenciada tanto na entrevista quanto nas observações, a professora passou a desenvolver estratégias para fomentar o gosto das crianças pela leitura, dentro do ambiente escolar. Uma das iniciativas que se destaca é a criação de um espaço temático na sala de aula, o chamado “Cantinho da Leitura”.

Ao conversarmos sobre esse espaço, ela nos informou que ele havia sido cuidadosamente pensado e organizado com uma decoração que atraísse a atenção dos alunos e com um acervo de livros que fizessem parte do universo infantil do seu grupo de alunos, com o objetivo de despertar a curiosidade e o envolvimento espontâneo das crianças com os textos. Mais do que um local físico, esse ambiente, segundo ela, representava uma estratégia pedagógica intencional para promover o letramento em suas múltiplas dimensões – cognitiva, afetiva, social e cultural.

Figura 6 - Cantinho da Leitura



Fonte: A autora

A interação das crianças com o Cantinho da Leitura revelou vivências criativas e significativas. Mesmo já familiarizadas com a maior parte dos livros disponíveis nesse espaço, elas buscavam novas formas de se relacionar com os mesmos: realizavam leituras em duplas ou trios, encenavam as histórias, os liam individualmente de maneira espontânea, para o seu deleite. Essa dinâmica evidenciou não apenas o interesse contínuo pelos livros, mas também o fortalecimento de uma relação afetiva e significativa com a leitura. Sobre esse espaço, a professora destacou:

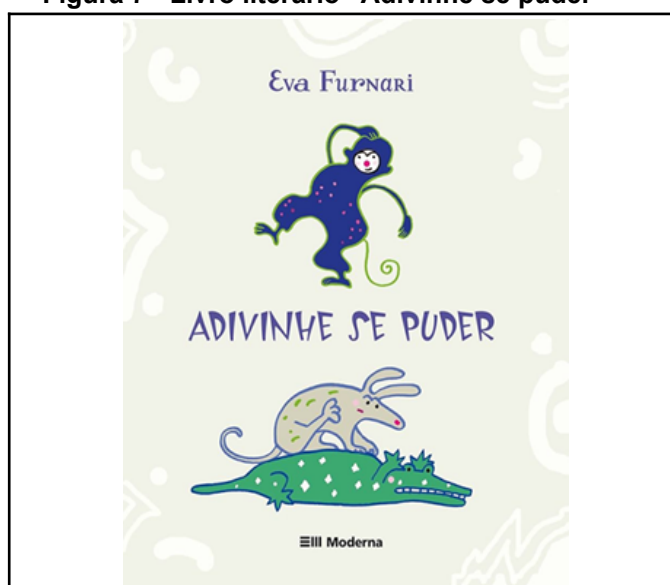
“Organizei o Cantinho da Leitura para despertar a curiosidade e o envolvimento espontâneo das crianças com os livros. Percebo o cantinho como uma forma de fazê-los se interessarem pela leitura.” **(Fragmento de entrevista, Adilma, 2024)**

No dia 4 de dezembro de 2024, em uma das ocasiões de uso do Cantinho da Leitura por nós acompanhada, a professora reafirmou esse espaço como parte integrante da rotina da turma. Na ocasião, Adilma propôs uma votação com as

crianças para que elas escolhessem entre três livros de literatura, qual deles seria lido na sala, incentivando, assim, a participação democrática dos alunos. Após explicar o processo, o livro escolhido foi “Adivinhe Se Puder”, de Eva Furnari. Antes de iniciar a leitura, Adilma explorou algumas estratégias de leitura e os elementos presentes na capa do livro, tais como o nome da autora, ilustradora e editora, a temática. A leitura interativa envolveu adivinhas que estimularam o raciocínio e a criatividade das crianças, promovendo um ambiente simultaneamente lúdico e educativo.

Vejamos a condução dessa atividade no extrato a seguir:

Figura 7 - Livro literário “Adivinhe se puder”¹⁰



Fonte: Amazon

P: Hoje, nós vamos para o nosso Cantinho da Leitura. (as crianças se organizaram para o momento) ... Sentem-se no chão para ouvir a história de hoje. Escolhi três opções de livros para vocês votarem: Adivinhe se puder, de Eva Furnari, Perdi meu amor, de Luiz Galdino e A vida íntima, de Laura de Clarice Lispector. Vamos fazer uma votação... a cada título que eu disser, vocês votam levantando a mão, mas cada um de vocês tem direito a somente um voto, não podem votar em dois ou três, tem que escolher só um.

(algumas crianças não entendendo a dinâmica, votaram em mais de um ao mesmo tempo, o que levou a professora a refazer a votação) ... Gente, quem vota em um livro não pode votar em outro, tá certo? Vamos lá de novo! (as crianças, em sua maioria, votaram no primeiro livro, Adivinhe se puder.)... Ótima escolha! Antes de

¹⁰ Furnari, E. (1994). *Adivinhe se puder* (3ª ed.). São Paulo, SP: Moderna. ISBN 978-85-1606-996-4.

começar, vamos identificar alguns elementos do livro. Onde está o nome do autor? E do ilustrador? E quem consegue achar a editora?

C's: As crianças apontaram para esses elementos na capa do livro.

P: Muito bem! Agora, vamos à leitura. Esse livro é cheio de adivinhas, então prestem atenção! (a professora leu as primeiras cinco adivinhas, incentivando a participação das crianças que responderam animadas.)

P: Primeira adivinhação: “A mãe é verde, a filha encarnada, a mãe é mansa, a filha é danada. O que será que é gente? (as crianças passaram um tempo tentando descobrir a resposta)

P: Ó, vou passar um livro pra um de vocês e essa pessoa vai ter que ler alto e pausadamente.

C1: A mãe é verde... A filha encarnada... A mãe é mansa... A filha danada! (...) Tia, eu acho que é maçã verde e maçã vermelha, porque a menorzinha é vermelha no livro (o aluno responde com base nas ilustrações do livro)

P: Será? Deixa a tia ver a resposta. Mas continuem pensando! (Adilma olhou a resposta na parte de trás do livro, porque embora conhecesse o livro, havia esquecido a resposta)

P: Gente, não é maçã, mas valeu a tentativa! Vocês querem uma dica?

C's: Sim!

P: A verde não arde, mas a vermelha arde!

C1: É pimenta!

P: Isso! Muito bem! Vamos para a próxima (...) agora, quem ler vai ter que adivinhar. Vou escolher! (passou o livro para uma outra criança.) Página 2!

C2: Tô quietinho no meu canto, todo mundo vem me ver. Eu mastigo e jogo fora, porque não posso comer... é o macaco jogando a casca da banana!

P: Errou! Vamos tentar de novo todo mundo ajuda agora que essa é difícil. (as crianças conversaram entre si tentando encontrar a resposta)

P: Gente, esse realmente eu acho muito difícil, vocês querem que eu dê a resposta?

C's: Sim.

P: O nome é moinho, vocês sabem o que é?

C3: É de moer?

P: Isso, o moinho é tipo um ventilador gigante! Ele tem pás grandes que giram com a força do vento ou da água, hoje em dia dá pra fazer energia elétrica com eles. Antigamente, as pessoas usavam moinhos para transformar grãos, como trigo e milho, em farinha para fazer pão, e eles conseguem separar os grãos das cascas.

P: Vou mostrar pra vocês uma foto (pegou o celular e mostrou a imagem)

C's: Parece um ventilador mesmo.

P: Isso, vamos para a próxima adivinhação. (Entregou o livro a uma outra criança)

C3: O que é, o que é: quanto mais se perde, mais se tem?

P: E aí?

C4: Dinheiro!

P: Eu acho que a gente perde muito dinheiro, mas ganhar a gente não ganha. Vamos tentar de novo.

C's: É feijão! (o aluno responde com base na ilustração presente no livro)

P: No desenho tem o feijão, mas não quer dizer que seja. Vamos pensar! O que a gente faz na parte da noite?

C5: Dorme!

P: Isso! E todo dia a gente dorme, né? Agora, porque a gente dorme?

C6: Porque estamos cansados.

P: Isso! E esse cansaço tem nome, qual é?

C's: Sono!

P: Isso! Sono, quanto mais se perde o sono mais sono se tem! E aí o que vocês acharam dessa?

C6: Achei engraçado, mas é muito difícil adivinhar.

P: Agora é a quarta adivinhação.

P: O que é, o que é, que quando entra na casa fica do lado de fora?

C7: Sapato!

P: Boa resposta! Mas será que é isso mesmo? Vou olhar a resposta.

P: Não é! Esse é difícil! Vou dizer pra vocês porque esse nem eu adivinharia. É botão!

C8: Oxe, não entendi.

P: Hahaha, nem eu! Vamos para a quinta adivinhação e a gente encerra! Esse aqui quem for ler tem que prestar atenção nas letras!

C9: Está no meio do começo, está no começo do meio; estando em ambos assim, está na ponta do fim.

P: E aí? Quer uma dica?

C9: Deixa eu ler de novo.

P: Certo! (a criança leu novamente)

C9: e a letra M! Ela tá nas palavras.

P: Isso!

P: Pronto gente, vamos encerrar por aqui e voltar para as cadeiras. **(Extrato da transcrição, 2024)**

Ao propor que as crianças escolhessem entre três opções de livros para leitura, a educadora desenvolveu aspectos relacionados à cidadania, como a votação, a tomada de decisão e o respeito às regras. À medida que a atividade avançava para a leitura de adivinhas, observamos a construção de conexões entre a leitura e o mundo. As crianças passaram a mobilizar seus conhecimentos prévios, acionados por meio da mediação da professora, que interveio sempre que necessário, favorecendo o aprofundamento da aprendizagem.

Além disso, os momentos de humor, erro e descoberta criaram um ambiente acolhedor, onde errar fez parte do processo de aprender e refletir. A leitura, nesse cenário, se transformou em um espaço de troca, escuta e construção coletiva de sentido. Essa abordagem esteve alinhada com a noção de letramento defendida por Magda Soares (2003), que compreende a leitura não apenas como competência técnica, mas como prática social vinculada a usos reais da linguagem. A leitura não foi um fim em si mesma, mas meio para interpretar e interagir com o mundo.

Dentre as práticas observadas que transcenderam os objetivos mais escolares de ensinar a leitura e que evidenciaram traços característicos da docente, destacou-se a utilização de audiolivros como recurso pedagógico. O uso desse recurso foi registrado em dois momentos específicos durante o período de observação: nos dias 12 de novembro e 6 de dezembro de 2024. Em ambas as ocasiões, os audiolivros foram utilizados com o objetivo de favorecer a retomada do foco e da atenção dos estudantes após o intervalo, período em que costumavam retornar à sala de aula mais agitados.

No dia 12 de novembro, após o retorno do intervalo, a professora colocou o audiolivro “Vai dar tudo certo”, de Lysa TerKeurst, para que os alunos acompanhassem a leitura. A atividade teve como objetivo promover um momento de transição entre a agitação típica do recreio, período em que os alunos brincam e se movimentam intensamente, e a retomada das atividades escolares.

Figura 8 - “Vai dar tudo certo - Lysa Terkeurst”¹¹

¹¹ TerKeurst, L., Nunes, F. (Trans.), & Moore, N. (Illus.). (2022). *Vai dar tudo certo* (1ª ed.). São Paulo, SP: Thomas Nelson Brasil. ISBN 978-65-5689-345-7



Fonte: Amazon

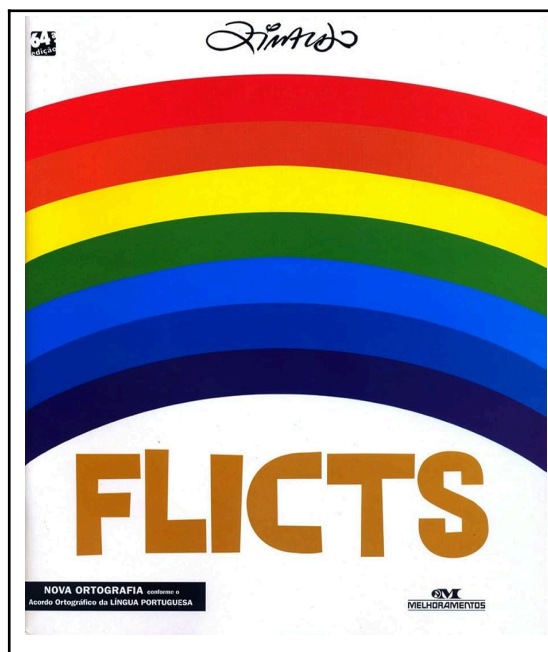
Durante a exibição, as crianças liam a legenda acompanhando a narração do livro. Em contraste com práticas escolares tradicionais, essa proposta não se orientou prioritariamente para o desenvolvimento de competências técnicas ou para a assimilação de conteúdos específicos. Seu foco residiu na promoção da reflexão, do acolhimento e da humanização das vivências escolares. Ao acompanharem a leitura junto à narração, os estudantes estabeleceram um vínculo afetivo com o texto, o que favoreceu uma experiência sensível da linguagem.

Essa prática se inseriu em uma perspectiva formativa que visou constituir leitores emocionalmente conscientes, cuja relação com os textos ultrapassou os limites do espaço físico e do currículo formal da escola. A escolha da docente, nesse contexto, revelou uma intencionalidade pedagógica voltada à suavização do processo de alfabetização, distanciando-se da rigidez presente em sua própria trajetória escolar e buscando construir um ambiente educativo mais leve, afetivo e significativo para as crianças.

Já em relação ao uso do audiolivro no dia 6 de dezembro de 2024, a professora ligou a TV e propôs a escuta/leitura de "Flicts", de Ziraldo. As crianças escutaram atentamente e acompanharam a mesma também por meio do texto legendado. Ao término da leitura, Adilma acendeu as luzes e pediu que os alunos retornassem calmamente aos seus lugares e, em seguida, organizou uma roda de conversa sobre a mensagem da história. O objetivo dessa proposta foi estimular a

expressão oral, a reflexão sobre as diferenças e o acolhimento das singularidades, aspectos centrais na narrativa apresentada.

Figura 9 - “Flicts” de Ziraldo¹²



fonte: Amazon

É importante destacar que a leitura de livros literários proposto a partir do audiolivro oportunizou uma leitura que ia além da mera decodificação textual. Ainda que não tivesse acontecido uma mediação discursiva explícita após a escuta, a escolha do texto em si, já abriu espaço para uma leitura sensível e reflexiva. A escuta atenta das crianças revela o envolvimento com o conteúdo e sugere que, mesmo em silêncio, há elaboração subjetiva.

Entretanto, salientamos que nas duas práticas do uso do audiolivro, o desdobramento em momentos posteriores de diálogo ou de atividades após a leitura, poderiam possibilitar a interpretação crítica e a articulação do conteúdo com experiências pessoais e sociais das crianças, o que, nos dois episódios observados, não se verificou. Ainda assim, a utilização de um recurso como o audiolivro sinaliza uma concepção ampliada de leitura por parte da docente, que reconhece sua veiculação por meio de diferentes suportes midiáticos, ultrapassando a centralidade do livro impresso e abrindo caminho para práticas mais contemporâneas e acessíveis.

¹² PINTO, Ziraldo Alves. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 48 p. Edição comemorativa: 80 páginas (2019)

Também durante o período de observações na classe da professora Adilma, pudemos acompanhar uma visita da sua turma à biblioteca escolar para vivenciar uma atividade vinculada ao projeto intitulado '*Eu que indico*', que foi construído pelo grupo de professoras da escola e a professora responsável pela biblioteca que aqui será chamada de Alexa¹³. O objetivo do projeto é incentivar o uso desse espaço, que muitas vezes acaba sendo negligenciado.

Segundo a professora Alexa, essa atividade ocorria quinzenalmente e era estruturada em dois momentos. Inicialmente, ao chegarem à biblioteca, era realizada a contação de um livro previamente selecionado. Em seguida, as crianças eram incentivadas a utilizar livremente o espaço, explorando o acervo disponível, podendo selecionar um livro para pegar emprestado e devolver na outra quinzena, com o objetivo de estimular a curiosidade e o prazer pela leitura.

Figura 10 - Momento na biblioteca



Fonte: A autora

No dia 13 de novembro de 2024, as crianças foram levadas à biblioteca por Adilma e pela professora Alexa. Ao se organizarem nas mesas, Alexa questionou os alunos se eles haviam devolvido os livros retirados na última visita à biblioteca e a maioria deles afirmaram que não os tinham trazido de volta. Nesse momento, Alexa me

¹³ Nome fictício, professora responsável pedagógica pelo acervo e pelas atividades da biblioteca.

lançou um olhar que mesclava tristeza e estresse, comentando como professora e a pesquisadora que o maior desafio era a falta de apoio dos pais nesse processo. Ela ressaltou ainda, que mesmo com projetos bem estruturados, a falta desse apoio torna tudo inviável e que a não devolutiva dos livros emprestados resultava em um déficit para a biblioteca.

*Por estar próximo à data comemorativa do Dia da Consciência Negra, Alexa escolheu ler o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado para ler para as crianças. Durante a leitura, a professora envolveu as crianças, passando o livro de mão em mão para que pudessem observar as ilustrações de perto. Em alguns momentos, selecionava uma criança para ler e interpretar a mensagem que estava na página. Apesar dessa dinâmica, houve situações em que ela precisou interromper a atividade para acalmar algumas crianças que não conseguiam se concentrar.*

Ao final da leitura, Alexa promoveu uma conversa com as crianças — em sua maioria negras — perguntando se elas se identificavam com a protagonista da história. Compartilhou, ainda, uma experiência de racismo vivida por sua neta, relacionando-a ao livro e à importância do Dia da Consciência Negra. As crianças participaram ativamente da discussão sobre o tema.

Após essa conversa, a professora distribuiu jogos diversos e permitiu um momento de recreação até o sinal que marcava o fim das aulas. Depois do toque, ela se aproximou de mim e disse uma frase que ficou marcada em minha memória: “Perdemos mais tempos disciplinando do que dando aula ou criando momentos nos dias de hoje, as crianças estão mais desobedientes. (Extrato da transcrição, 2024)

A ida à biblioteca se constituiu como um importante momento de conexão das crianças com o mundo dos livros, à medida que o projeto buscava ampliar o acesso delas com esse importante e valioso recurso didático e construir uma relação significativa com o ato de ler. Ao ser realizada a leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, tal momento não apenas estimulou o contato com o texto literário, mas também promoveu uma discussão relevante sobre identidade racial e vivências sociais, conectando os conteúdos à realidade dos alunos — em sua maioria crianças negras. A professora Alexa construiu um momento de diálogo afetivo e crítico, ao compartilhar uma experiência pessoal. Essa prática evidencia o uso da leitura como ferramenta de construção de identidade, empatia e reflexão, elementos centrais da terceira categoria de análise.

No entanto, a fala da professora sobre a ausência de apoio familiar e a dificuldade de manter a devolução dos livros ressalta uma tensão recorrente: a escola, muitas vezes, se vê sozinha diante da missão de formar leitores em contextos de vulnerabilidade social. Mesmo com projetos bem estruturados, como Alexa aponta, a falta de participação das famílias torna as ações mais desafiadoras, revelando a necessidade de políticas e estratégias que envolvam a comunidade no processo formativo. Ainda assim, a atuação da professora mostra um esforço significativo de manter a leitura como um espaço de escuta, expressão e pertencimento — essencial para a formação integral dos alunos. Vale salientar que durante a vivência dessa atividade na biblioteca, a professora Adilma, além da sua participação na construção do projeto em questão, também participou das atividades propostas por Alexa levantando questões, conduzindo as crianças a reflexão, incentivando a exporem seus pontos de vista, etc.

Apesar das iniciativas que buscaram ampliar o significado da leitura, como o uso do Cantinho da Leitura, dos audiolivros e do projeto “Eu que indico”, observa-se que as práticas reflexivas ainda ocorrem de forma pontual e nem sempre, de forma sistemática. Embora existam momentos significativos de diálogo, escuta e conexão com a realidade dos alunos, eles não se configuram como parte de uma rotina consolidada, mas como exceções dentro de um cotidiano ainda fortemente marcado por desafios disciplinares, limitações de tempo e ausência de apoio familiar.

A leitura, muitas vezes, ocupa um espaço funcional e lúdico, mas carece de desdobramentos críticos mais consistentes, como discussões aprofundadas sobre os temas lidos, produção de sentido a partir da experiência leitora e articulação com questões sociais relevantes para os estudantes.

Assim, constata-se que, embora a professora demonstrasse intencionalidade pedagógica e sensibilidade para promover um letramento significativo, as práticas reflexivas de leitura permaneciam limitadas por barreiras estruturais e contextuais, evidenciando a urgência de formação continuada, tempo pedagógico qualificado e envolvimento coletivo da comunidade escolar para que a leitura possa, de fato, transformar e empoderar os sujeitos em formação e para que assim o seu discurso esteja cada vez mais aproximado de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, foi possível perceber o quanto a trajetória pessoal e profissional da professora investigada influenciou diretamente suas práticas de ensino da leitura. Sua relação com a leitura, construída entre ausências, desafios e experiências significativas, revelou que a formação leitora não é linear, mas atravessada por diferentes contextos e momentos. A análise evidenciou que essas vivências impactaram profundamente a maneira como ela conduziu o trabalho com seus alunos, buscando proporcionar práticas mais acolhedoras e lúdicas, justamente para que o processo de aprender a ler não fosse marcado pelo sofrimento, como ocorreu em alguns episódios de sua própria história escolar.

Nesse sentido, o que observamos foi uma ressignificação das experiências escolares vividas pela professora, que, ao refletir sobre as dificuldades que enfrentou enquanto aluna, procurou propor aos seus alunos um outro olhar sobre a leitura: mais sensível, mais próximo da vida e mais conectado com o prazer e com a construção de sentidos. As práticas de ensino da professora Adilma revelaram uma profissional comprometida em diversificar estratégias, promovendo atividades que iam além do ensino técnico da leitura, por meio da articulação com outras áreas do conhecimento e com o cotidiano dos estudantes. A leitura foi compreendida como instrumento de interação, formação cidadã e fortalecimento do sujeito crítico e autônomo.

Além disso, ficou evidente a importância da escuta sensível e do respeito à heterogeneidade dos estudantes. A professora, ao considerar o ritmo e as necessidades de cada criança, promoveu um ambiente de aprendizagem mais significativo e humano, onde a leitura não se limitou a um conteúdo escolar, mas se tornou uma prática viva, atravessada por afetos, memórias e relações.

Dessa forma, este estudo reafirmou a ideia de que as práticas de leitura na escola são inseparáveis das concepções que os professores carregam sobre o ensino e sobre o próprio papel da leitura em suas vidas e na vida das pessoas. Reconhecer o professor como sujeito único e plural e as práticas pedagógicas como fruto de percursos diversos é fundamental para compreendermos como se dá,

efetivamente, o trabalho com a leitura nos anos iniciais e como ele pode ser transformador na/para a vida dos estudantes, como bem defende Petit (2008).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de; Espíndola, Ana Lúcia. **Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica**. MS, Campo Grande: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.15, n.29, p.267-283, jan./jun. 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181p
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRITTO, Luiz Percival. **Leitura: acepções, sentidos e valor**. In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.
- CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural: relação entre o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização**. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.
- FERREIRA, A. T. B. **O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas**. Formação continuada de professores / organizado por Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4a ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- HÉBRARD, Jean. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna**. Teoria e Educação. Porto Alegre: RS, n. 2, p. 65-110, 1990.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Pontes: Campinas, SP, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012. 216p.

LAHIRE, B. **Homem Plural: os determinantes da ação**; tradução de Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEAL, T.F.; BRANDAO, A.C.P.; BONIFÁCIO, A.P.A. **Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão** In: **Língua portuguesa em debate: leitura, escrita e avaliação**. 1 ed. Maceió - AL: EDUFAL, 2017, v.1, p. 15-38.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Petit, M. (2008). **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva** (C. O. de Souza, Trad.). São Paulo: Editora 34.

ROCKWELL, E. **Os usos escolares da língua escrita**. Cad. Pesq. São Paulo (52): 85-95, fev. 1985. Revista Nova escola. Grandes pensadores, edição especial.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo (Capital), 2007. 23p

SCHNEUWLY, Bernard.& DOLZ. Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 320p.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **A comparative study on quality management in the brazilian and the Scottish prison service**. 1996. Tese [Doutorado PhD on Business Studies] – Scotland, University of Edinburg, Edimburgo, 1996.

ZANELLE, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: O ENSINO E OS USOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia**, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: Analisar as práticas de leitura propostas por um professor dos anos iniciais e a relação dessas com as práticas de leitura vivenciadas pelos seu grupo de alunos, fora do espaço escolar. E será realizada por Yasmin Semirames Alves de Oliveira, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observações da prática da professora, com utilização de recurso de entrevista, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife/PE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.

ANEXOS

MODELO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO - ANO 2024

DADOS SOBRE O ENTREVISTADO

1- DADOS GERAIS:

Nome do professor (a): _____

Nome da escola(s), rede(s) de ensino e série(s)/ano(s)/turma(s) que leciona atualmente:

Escola: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário (entrada e saída): _____

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Ensino Médio – 2º grau

Escola Pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()

() Magistério () Técnico () Científico

Ano de ingresso e de conclusão: _____

Graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Por que você optou por esse curso?

Especialização/Pós-graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso e de conclusão: _____

Faz algum curso superior ou de especialização atualmente?

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso e conclusão: _____

2- ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tempo de exercício do magistério (até o corrente ano): _____

Tempo de experiência na docência em turmas de Alfabetização:

Exerce ou tem experiência profissional em outra área de educação, além do magistério (atividade, período que iniciou e terminou a(s) mesma)?

Quais formações voltadas para o público dos Anos Iniciais você já participou (nome, ano e período de duração)?

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Primeira parte: o histórico de contato com a leitura

- 1) Fale um pouco sobre o seu contato com a leitura na sua infância, adolescência e fase adulta.
- 2) Você tinha interesse na leitura fora do ambiente escolar? Se sim, quais leituras você costumava realizar e para quê?
- 3) Você tem lembranças das pessoas com as quais você morava, lendo no cotidiano? Quando você estava no processo de alfabetização alguém lia para você ou lhe incentivava a ler? Comente um pouco sobre como era.
- 4) Com quantos anos você foi à escola? Já sabia ler e escrever? Fale um pouco sobre esse processo.
- 5) Você se lembra das atividades de leitura que você realizava nos primeiros anos de sua vida escolar? O que você lia na sala de aula? Quais atividades você tinha mais afinidade ou menos, e como essa afinidade se construiu.
- 6) Para encerrar, comente um pouco sobre como sua relação com a leitura constitui uma parte do seu perfil como professora alfabetizadora nos dias de hoje.

Segunda parte: o contexto atrelado à profissão docente.

- 1) Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ao iniciar o trabalho de ensino da leitura no ciclo alfabetizador?
- 2) Como você organiza o trabalho com a leitura na sua sala de aula do início do ano letivo ao fim, existe alguma especificidade?
- 3) O que julga importante os alunos aprenderem nesse nível de ensino em que eles se encontram, em relação à leitura.
- 4) Como você planeja as suas aulas? Semanalmente, mensalmente, anualmente... Sozinha, com um colega...? Que aspectos/fatores você leva em consideração nesses momentos?
- 5) Existe alguma busca por cativar os alunos ao exercício de leitura no cotidiano? Se sim, comente sobre as dificuldades nesse processo.
- 6) Em relação aos textos que disponibiliza para as crianças, como você faz essa seleção e porque?
- 7) Como você avalia a leitura de seus alunos em sala de aula?
- 8) Para encerrar, como você pensa a organização da sua sala de aula na esfera da leitura?