



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**GLESIANE RODRIGUES LEÃO
THIALY DEPRÁ FERREIRA VITOR**

**A LEITURA EM SALA DE AULA:
CONCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES DE PROFESSORAS
EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE VITÓRIA**

**VITÓRIA
2013**

GLEISIANE RODRIGUES LEÃO
THIALY DEPRÁ FERREIRA VITOR

**A LEITURA EM SALA DE AULA:
CONCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES DE PROFESSORAS EM UM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia como requisito parcial de aprovação da disciplina Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA

2013

GLEISIANE RODRIGUES LEÃO
THIALY DEPRÁ FERREIRA VITOR

**A LEITURA EM SALA DE AULA:
CONCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES DE PROFESSORAS EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia, como requisito parcial para aprovação na disciplina “Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso” em 05 de setembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Valdete Coco

Membro titular

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

Membro suplente

Dedicamos este trabalho a todos aqueles que estiveram conosco, transmitindo força e confiança. Aos nossos pais, que sempre nos apoiaram, sem vocês nada seríamos! Aos nossos companheiros que com amor nos compreenderam e colaboraram. A Deus, por nos fortalecer e não nos deixar desanimar. Às nossas amigas e professores que participaram de nossas trajetórias até este momento.

AGRADECIMENTOS DE GLEISIANE

Não poderia iniciar este texto de outra forma que não fosse agradecendo aos meus pais (Juraci e Aparecida), meus mestres, que sempre estiveram comigo, acreditando em mim, vibrando comigo a cada conquista, e estufando o peito de orgulho a cada passo meu. Amor incondicional.

A Deus por me permitir chegar até aqui, por me fortalecer e capacitar.

Ao meu amado Olavo por sua compreensão em minhas ausências, seu conforto quando precisava, suas palavras de ânimo e ajudas incontáveis.

Às minhas irmãs, Jakciane e Juliane, por acreditarem em mim e me compreender. Sobretudo à Juliane por seus auxílios. E aos familiares que me apoiaram, em especial à Maura, por seu carinho e confiança.

A nossa orientadora, professora Dr^a Maria Amélia que tão gentilmente nos ajudou e profissionalmente colaborou com este trabalho, crendo que éramos capazes.

À professora Dr^a Valdete que caminhou comigo grande parte da graduação. Não esqueço seus conselhos, nem seus ensinamentos.

Às professoras Dulce e Simone que gentilmente colaboraram com nossa pesquisa e compartilharam partes de suas experiências e conhecimentos para a realização deste trabalho. E ao CMEI Zélia Viana de Aguiar que abriu as portas para nos receber.

À Katiani por me ajudar a não desistir. E a todos os meus amigos e colegas de estágio/trabalho que fizeram parte dessa conquista e me ajudaram a chegar até aqui.

Meus sinceros agradecimentos.

AGRADECIMENTOS DE THIALY

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu força e perseverança para trilhar esse caminho até o fim, e vencer todos os desafios que surgiram ao longo dessa trajetória.

Ao meu amado esposo Vinicius Catane Vitor pela paciência e principalmente pela confiança em mim depositada, sempre com uma palavra de ânimo nos momentos mais difíceis, mas também com uma palavra de reconhecimento nos momentos de alegria.

Aos meus pais (Paulo e Penha), avó Marlene e irmãos (Fernando e Juliana), assim como demais familiares, por sempre me proverem de ensinamentos para a vida, sem que, para isso, exigissem nada em troca.

Aos meus amigos, que de forma incomparável, muitas vezes sem saber, me incentivaram a continuar, sem olhar para trás e nunca perder o foco de conquistar e exercer minha missão com excelência, principalmente você, minha amiga-irmã Luciane.

A minha parceira-amiga Gleisiane, pelo empenho e dedicação com que conduzimos esse trabalho, e sem medir esforços e noites de sono perdidas, de forma admirável foi essencial para o alcance desse resultado.

Aos saudosos professores e mestres, que desempenharam seus papéis de mediadores do conhecimento de forma incrível, fortalecendo em mim a certeza de avançar sempre, nesse caminho tão desafiador e apaixonante chamado: educação.

Às professoras entrevistadas e companheiras de trabalho, Dulce Mara de Lima Freitas da Silva e Simone Cristina Egias dos Anjos da Silva pelo carinho e empenho durante cada momento que solicitamos sua atenção na coleta de informações. Vocês são um exemplo para todos aqueles que escolheram a educação como missão e lição para toda uma vida.

“Você lê e sofre. Você lê e ri. Você lê e engasga. Você lê e tem arrepios. Você lê e sua vida vai se misturando no que está sendo lido.”

Caio Fernando Abreu

RESUMO

Nos últimos anos o uso da leitura em sala de aula vem se tornando consenso entre os educadores por seu caráter contextualizador e significativo na compreensão de conteúdos e na efetividade das aprendizagens. No entanto, frente às questões atuais, como se sentem os professores ao utilizarem esse recurso? Em relação à formação, como se veem? Será que ele é apenas um recurso da aprendizagem? Nesse contexto, realizamos uma pesquisa de campo (a partir de observação participante e entrevistas) e bibliográfica, intencionadas a conhecer as concepções de leitura de duas professoras que atuam em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Vitória (ES) e como se efetivam suas práticas de leitura com as crianças, através do olhar autoavaliativo de sua formação frente à atuação e suas concepções de leitura. Utilizamos a abordagem sociocultural no diálogo com Bakhtin para captar e valorizar as diversas vozes que falam no contexto educativo, relacionando as propostas pedagógicas, documentos legais que amparam e regem a prática educativa e os conhecimentos e produções teóricas em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura. O resultado da análise mostrou que mesmo o uso da leitura em sala de aula tem sido muito debatido, também na formação inicial dos educadores, possuindo respaldo legal em documentos que direcionam a prática no percurso da aprendizagem. Contudo, apenas essa formação e suporte não são suficientes para contemplar a dinâmica efetiva do ensino-aprendizagem e, por isso, há esforços que visam, e alcançam, essa superação. Assim, a leitura torna-se a cada dia um objeto carregado de finalidades, da obrigação à fruição, e o professor torna-se o profissional que através dela a desenvolve, desenvolvendo suas características e despertando nos alunos o interesse em conhecê-la e chegar-se a porta que abre para outros conhecimentos.

Palavras-chave: *Leitura; Leitura em sala de aula; Formação de professores; Educação Infantil.*

ABSTRACT

In recent years the use of reading in the classroom has become a consensus among educators for their character contextualising and significant in understanding the content and effectiveness of learning. However, compared to the current issues, how they feel teachers to use this feature? In relation to training, as they see? Is he just a learning resource? In this context, we conducted a field survey (from participant observation and interviews) and literature, intended to meet the conceptions of reading two teachers who work in a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) in Vitória (ES) and how to actualize their reading practices with children through the eyes of its formation self-evaluative response to work and their conceptions of reading. We use the socio-cultural approach in dialogue with Bakhtin to capture and value the diverse voices that speak in the educational context, relating the pedagogical, legal documents that support and govern the educational practice and the knowledge and theoretical productions around the teaching-learning reading. The result of the analysis showed that even the use of reading in the classroom has been much debated, also in the initial training of educators, having legal backing documents that guide practice in the course of learning. However, only the training and support are not sufficient to consider the dynamics of effective teaching and learning and, therefore, there are efforts to, and achieve, this overcoming. Thus, reading becomes every day a loaded object of purposes, from the obligation to fruition, and the teacher becomes the professional through it develops, developing characteristics and arousing students' interest in meeting her and draw close which opens the door to other knowledge.

Keywords: *Reading, Reading in the classroom, teacher education, early childhood education.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pesquisa "Retratos de Leitura no Brasil". Instituto Pró-Livro, 2012, p. 99.....	31
Figura 2 - Pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil". Instituto Pró-Livro, 2012, p. 97.....	32
Figura 3 - Sala de aula com mini-biblioteca.....	42
Figura 4 - Quadro de dados do CMEI, por grupo, idade e profissionais.....	43
Figura 5 - Quadro de dados do CMEI quanto a horários e funcionamento dos turnos.....	43
Figura 6 - Organização dos materiais didáticos em sala de aula.....	53
Figura 7 - Momento livre de leitura.....	53
Figura 8 - Momento livre de leitura.....	54
Figura 9 - Exposição de vários suportes textuais.....	55
Figura 10 – Quadro do eixo de Linguagem Oral e Escrita: Proposta Pedagógica do CMEI 2011 - Grupo 6.....	56
Figura 11 – Mural com atividades realizadas.....	61
Figura 12 – A atividade no caderno.....	61
Figura 13 - Momento de atividade livre: produção de livro.....	62
Figura 14 – Capa de apresentação do caderno de leitura.....	64

LISTA DE SIGLAS

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AEI – ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ASO – AUXILIAR DE SUPORTE OPERACIONAL

ASG – AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

CMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EI – EDUCAÇÃO INFANTIL

ES – ESPÍRITO SANTO

EMEF – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

FAFIPA – FACULDADE DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DO PARANÁ

PMV – PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SEME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEMUS – SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
1.1 Princípios teórico-metodológicos	17
1.2 O que é leitura?	20
1.3 Formação e leitura de professores	28
1.4 Práticas de leitura e participação da família	34
CAPÍTULO II	39
2.1 Sujeitos da pesquisa	40
2.1.1 Instituição de ensino	40
2.1.2 Professoras	44
2.1.3 Crianças	46
2.2 Produção de dados	46
2.3 Análise e interpretação de dados	48
CAPÍTULO III	49
3.1 Leitura e leitor	49
3.2 Prática e experiência de leitura	51
3.3 Formação	64
3.4 Família	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura parte de um interesse muito íntimo de cada uma de nós. Interesse de antes, de depois e de agora que se juntaram para compor esse trabalho. Há alguns anos atrás, começávamos nossa trajetória escolar, começávamos da base, crianças que dependiam do conhecimento elaborado e compartilhado por nossas professoras e construído com nossos colegas de sala de aula. Nesse momento, surgem os primeiros contatos, ainda sem saber da finalidade, com professores, cadernos, livros, práticas escolares, letras, uso da escrita, o prazer da leitura.

Para além da escola, essas aprendizagens foram adquiridas e nos acompanham em todos os momentos, alcançando também a experiência profissional. Observando profissionais já experientes, fomos percebendo o quanto as crianças se embalam no momento da leitura, do aprender e do descobrir. Observamos também a palavra que fez toda diferença: *experiência*¹. Não era todo profissional que acompanhávamos que utilizava os “mistérios” da leitura a seu favor, nem todos conseguem bons resultados, nem sempre se consegue resultados, nem sempre anos de prática são diferenciais. Provas disso são os índices e notícias da Educação que destacam alunos de diversos níveis escolares – inclusive, nível superior - sem o desenvolvimento ideal de leitura e escrita, os chamados “analfabetos funcionais”².

¹ Usamos o termo experiência com o sentido de experimentar, podendo ou não estar relacionado aos sentidos (de uso comum) de anos de vivência, conhecimento, prática, profissão etc.

² A UNESCO, visando padronizar as estatísticas educacionais, define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, ler e escrever frases simples e efetuar cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Ribeiro (1997), “analfabetismo funcional” seria um termo intermediário entre a alfabetização plena e analfabetismo absoluto. O termo surgiu no exército norte-americano no período da Segunda Guerra Mundial, dedicado às práticas militares e, mais tarde, tomou uso pragmático, caracterizando a pessoa como funcional ou não funcional para realizar tarefas cotidianas. Aliás, o termo “funcional”, principalmente no contexto da alfabetização, é suscetível a vários questionamentos, aos quais não vamos nos ater neste texto, questionamentos esses que discutem, principalmente, sua dedicação a formar mão de obra apta à modernização econômica ou a tentativa de adaptar a alfabetização aos interesses da produção.

Ler é interpretar um conjunto de informações, é abrir as portas da imaginação, é inserir-se no rio da experiência social e cultural, é intervir politicamente no mundo. Viajar e conhecer lugares sem sair do lugar. É inserir-se no mundo letrado. É instrumento de trabalho. É paixão, vida, mistério, sedução... A leitura pode ser vista de várias maneiras com diversas funções. Lemos o mundo, as pessoas, as coisas e as letras. Com a leitura podemos descobrir palavras, sentidos, informações, intenções e o que mais for permitido à mente humana. A criança pode sentir-se participante do mundo. Por meio da leitura e escrita penetramos mais profundamente nas práticas sociais.

Porém, para ler é necessário que o sujeito passe por um processo de aprendizagem de (de)codificação de letras e sons, de constituição de sentidos que vem junto da aprendizagem da escrita, num processo que conhecemos pelo nome de *alfabetização*. Segundo Gontijo (2011), o contato com a leitura e a escrita se dá muito antes da alfabetização formal, antes da inserção escolar, mas é aprendendo a usá-los que o sujeito pode compartilhar os significados produzidos, desenvolvendo, também, a linguagem. Portanto, aprender a ler e escrever é ser inserido nas práticas sociais, logo, essencial ao ser histórico e social, pois faz parte de um processo histórico e social.

Nesse sentido, compreendemos a leitura como prática emancipadora-emancipatória, capaz de romper limites e barreiras pré-estabelecidos, viabilizando uma participação efetiva, crítica e atuante no mundo, de forma a possibilitar atribuição de significados sobre ações e apropriações na aquisição e manutenção dos saberes nos sujeitos.

Sendo a escola um lugar privilegiado do contato com a leitura e, logo, o professor o principal sujeito mediador, Kramer (2006, p. 83) traz à tona alguns questionamentos que merecem reflexão:

Pra que serve ler e escrever? Qual a relação que nós (professores, supervisores etc.) temos estabelecido com a língua escrita? (gostamos ou não de ler, por quê?) Em que situações somos produtores e consumidores da língua escrita? (o que e para que escrevemos e lemos?).

Assim, torna-se nítida a importância de uma relação dialógica e contínua entre professor/aluno e teoria/prática, pois é a partir do momento em que as

especificidades desses sujeitos são consideradas como indispensáveis e pertencentes a um contexto singular (mas histórico-social-culturalmente situado), que suas ações se dão, visibilizando e valorizando as diferentes manifestações das crianças (e dos adultos) e buscando ampliar progressivamente seus conhecimentos, garantindo a apropriação da leitura e da escrita, com significado.

Observando o cenário da sala de aula, vemos profissionais empolgados que enchem o aprendizado de fantasia, que contam e encantam os pequenos com a nova forma de registrar e comunicar informações, despertando em meio a essa fase de descobertas e conquistas, chamada de “infância”, o fascínio e o interesse pelo “fantástico mundo das letras” e suas infinitas possibilidades. É certo que nem todos os educadores são assim, mas, em todas as salas, mesmo de forma um pouco tímida, a leitura está presente. E é no encontro dessas afirmativas que surge o nosso interesse pela leitura em sala de aula e as personagens nela envolvidas.

Kleiman (1996; 1989), Marcuschi (2008) e Monteiro (2005) relatam a importância do ensino escolar auxiliado pela leitura, verbal ou não verbal, na busca pela produção de sentido e compreensão do aprendiz, sendo a prática da leitura entendida nessa perspectiva com o objetivo de enriquecer o processo de participação e construção de saberes, marcada pela interação entre educador e educando e o ensino contextualizado.

Os estudos apontam que o uso de leitura em sala de aula tem sido muito significativo, tanto por seu caráter contextualizador, quanto por seu valor atrativo, exercitando a ludicidade e a abstração. Na apresentação do livro *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Ângela Kleiman (1989, p. 7) afirma que “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”, logo, é possível afirmar que a prática e o exercício da leitura na sala de aula podem ser compreendidos como um instrumento colaborador, atuante na formação e desenvolvimento do sujeito, estimulando o pensamento crítico e dialógico e, desse modo, a uma constituição subjetiva e social enriquecida. Assim, também, a leitura constitui um ato significativo na formação do sujeito dentro do processo de construção do conhecimento e interação com outro.

Contudo, os fatos de o aluno se encantar pela leitura, a leitura ser um meio privilegiado de ensino, a escola e os professores serem mediadores privilegiados na promoção do contato do aluno com a leitura e os resultados negativos do desenvolvimento da leitura e da língua direcionam o fracasso ao professor, com o discurso de não saberem estimular a aprendizagem com o sufocamento, concomitante, do interesse pela leitura, através de práticas mecânicas e desatualizadas pela ausência de leituras, recursos ou tempo de planejamento.

Mas de que tipo de leitura estamos falando? Quanto à formação, como se sentem os profissionais? De que forma os educandos se apropriam dos resultados desse trabalho? Nesse contexto, partindo do pressuposto da leitura como percurso na escolarização, aventuramo-nos em uma pesquisa de campo (a partir de observação participante e entrevistas) e bibliográfica (conjugando diferentes matizes e matrizes epistemológicas), intencionadas a conhecer as concepções de leitura das professoras que atuam em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Vitória (ES) e como se efetivam suas práticas de leitura com as crianças, através do olhar autoavaliativo de sua formação frente à atuação e suas concepções de leitura.

CAPÍTULO I

1.1 Princípios teórico-metodológicos

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa participativa, do tipo pesquisa de campo, para a qual foi escolhida como instrumento para produção de dados a observação participante das crianças e de duas professoras inseridas no contexto da Educação Infantil na rede municipal de Vitória (ES), com foco específico nas apropriações e práticas da leitura em sala de aula.

A pesquisa qualitativa, considerando a descrição de Gatti (2002), é o tipo de pesquisa que compõe um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo, com toda sua diversidade de propostas, até a verificação de alcance dos objetivos inicialmente propostos, ou seja, é capaz de abranger todos os momentos da pesquisa, considerando cada fragmento como parte integrante e indispensável de um todo.

Em contrapartida, a pesquisa qualitativa exige muita cautela do pesquisador que precisa de uma visão pautada no reconhecimento e apreciação de todos os sujeitos da pesquisa, assim como do contexto que os envolvem. Os resultados obtidos na produção de dados compõem e sustentam a pesquisa, mas requerem um olhar profundo e analítico para que não se tornem dados manipulados aos anseios do pesquisador, distorcidos do real.

Quanto à noção de pesquisa participativa, entendemos que se trata de uma estratégia de intervenção baseada na construção de relações mais democráticas entre os participantes da pesquisa, ou seja, torna possível o rompimento dos limites estabelecidos pela mera “observação”, promovendo, dessa forma, uma efetiva (e indispensável) interação entre o pesquisador e o participante, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a percepção dinâmica dos movimentos produzidos. De acordo com Streck & Adams (2012, p. 254), “as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas”.

Ainda nessa mesma perspectiva, com enfoque na tentativa de busca e/ou alcance de respostas diante das situações que vão surgindo durante esse processo, Soares ressalta: “A leitura é interação verbal entre indivíduos, indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros” (2000, p.18).

Ao contrário do método de pesquisa-ação que prevê uma ação mais planejada, pautada em tomadas de decisão e atitudes mais estratégicas, a pesquisa participativa privilegia o “senso comum”, permitindo criar e interpretar a partir de ações executadas pelos sujeitos da pesquisa, de uma forma bem mais autônoma, considerando os diversos saberes externalizados por esses sujeitos, como sendo apropriações únicas e indispensáveis aos conteúdos dessa pesquisa.

Em relação às pesquisas de campo, buscamos em Triviños (1987) o entendimento de que as anotações de campo, também conhecidas como “diário de bordo” ou “diário de campo”, são compreendidas como um conjunto de anotações, observações e reflexões que foram realizadas a partir de expressões verbais e ações dos sujeitos da pesquisa, iniciados a partir da descrição de tais ações e expressões e seguidas de comentários críticos referentes às mesmas. Nessa perspectiva, as anotações de campo poderão referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e/ou coletivas e à observação do cotidiano dessas salas de aula, enfocando o uso da leitura em todo esse contexto.

Triviños destaca outros autores, entre eles Bogdan, Wilson e Lofland (apud TRIVIÑOS, 1987, p. 154-155), que têm promovido outro olhar acerca do conceito e aspecto das anotações de campo, de modo que todas as definições descrevem esse tipo de método como uma efetiva descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, afetivas e atitudinais) dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como de suas especificidades.

Como já mencionado anteriormente, as anotações de campo devem registrar “as reflexões” do pesquisador, reflexões estas que vão surgindo a partir das “observações”, representadas pela “busca constante de significados”, dos quais

são pautadas essas ações e expressões. “O diário de campo é um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta” (DUARTE, 2002, p. 146).

Assim, a observação participativa da prática cotidiana de ensino ocorreu em duas turmas do Grupo 6 (crianças com 5 anos de idade) de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória (ES), entre os meses de agosto e dezembro de 2012, no turno vespertino, com visitas pré-agendadas com as professoras, sequenciadas ou não, totalizando quatro visitas em cada turma.

A opção pela instituição alia-se ao fato de que uma das pesquisadoras exerce o cargo de Assistente de EI no local eleito como campo, e já realiza³, como parte de suas atividades, o acompanhamento da rotina diária das crianças e professoras que compõem este espaço. No entanto, a opção pelas turmas de Grupo 6, configura-se na aproximação com a alfabetização e o uso da escrita, uma vez que este é o último grupo/nível da instituição, sendo que após ele, as crianças serão direcionadas à escola de Ensino Fundamental.

Também houve a realização e transcrição de entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas, de forma individual e coletiva. A escolha por entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato desta se configurar como um instrumento flexível e de rápida adaptação, possibilitando ao entrevistado colaborar com a direção a itens importantes do processo investigado. As informações obtidas serão analisadas em paralelo a fontes secundárias (documentos legais norteadores das práticas institucionais de ensino e cultura de âmbito nacional, municipal e institucional, além de material bibliográfico) a fim de observar o embasamento legal do uso de leitura em sala de aula e identificar algumas contribuições observadas durante esse processo.

Como metodologia de tratamento dos dados dessa pesquisa, optamos pelo método hipotético-dedutivo – que parte de um problema já existente em literatura em confronto com o observado em campo –, em uma abordagem etnográfica – o estudo de um objeto por vivência direta da

³ É importante ressaltar que, apesar da pesquisadora estar inserida no campo de pesquisa, ela não atua diretamente com as crianças da pesquisa, mas com outras crianças da instituição.

realidade onde este se insere (ANDRÉ, 1997) –, e abordagem sociocultural, em diálogo com o pensamento de Mikhail Bakhtin, sobretudo com a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) e *Estética da criação verbal* (2003), além de obras comentadas devido à sua complexidade.

Durante todo o complexo processo de tratamento dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, buscaremos ressaltar acerca da percepção clara e gradativamente intensificada, da relação estabelecida entre os sujeitos (suas atitudes e reações) e o contexto pelo qual serão envolvidos, mesmo que seja de forma momentânea, porém carregado de intencionalidade.

1.2 O que é leitura?

Parafraseando Rosaly Stefani (1997), nesta era de inúmeras descobertas e teorizações, o que entendemos por leitura?

Definir leitura não é uma tarefa muito simples, pois, como fora dito, são inúmeros os conceitos criados, bem como é grande sua abrangência e o número de estudos publicados sobre a temática, além das divergências de ideias. De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (1997, p. 25). Além disso, é importante observar o que se lê, para que se lê e como se lê.

Chartier (1996; 1999) afirma que a leitura, assim como o leitor, ganha novas configurações de acordo com a evolução do suporte de escrita - “do códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico” (1999, p. 77) - que colocam em jogo os usos da leitura e da escrita, o corpo *versus* livro e as maneiras de leitura. O autor faz um resgate da história da leitura visualizando que, se hoje a leitura é realizada ao ar livre, de postura mais solta, acompanhado de sua solidão, antes ela era caracterizadora de função, realizada coletivamente, até mesmo acompanhada da divulgação da religião, com as leituras coletivas das Escrituras Sagradas.

Na época [do Antigo Regime], ler em voz alta era uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. No século XIX, a leitura em voz alta voltou-se para certos espaços. De início, o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. Durante todo um período do século XIX (ao menos na primeira metade), a leitura em voz alta foi também vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Em seguida, esvaziaram-se numerosas formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram sustentados pela leitura em voz alta. Chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais (idem, p. 142 e 143).

Se antes o leitor precisava de duas mãos para ler cada linha do seu rolo manuscrito – uma desenrolando enquanto a outra estava enrolando –, hoje é possível realizar leituras em aparelhos digitais minúsculos ou livros de bolso, com grande facilidade de manuseio, portabilidade, capacidade de armazenamento e possibilidade de fazer anotações e marcações de fácil acesso. Dessa forma o leitor pode levar seu texto para onde quiser e retomar sua leitura em vários momentos e locais que o levam, inclusive, a reler o mesmo texto de maneira diferente, utilizando outras estratégias ou realizando novas inferências por já ter feito contato com o texto ou por ter adquirido novos conceitos e conhecimentos.

Assim, se antes a leitura ocorria em locais fechados, hoje a leitura acontece das mais diversas formas, nos diversos ambientes e em diferentes suportes. Para cada suporte, uma forma de atuação. O leitor pode fazer inferências, anexar, ou não, comentários e conclusões, ele pode rasgar ou dobrar o jornal, bem como carregá-lo para onde for. “O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (op. cit. p. 88). Sendo assim, ele afirma que há uma evolução na relação íntima entre leitor e livro. A história das práticas de leitura é a história da liberdade da leitura.

Percebemos então que, não só é importante verificar em qual época nós lemos e qual texto lemos, mas que tipo de leitor está atuando sobre a leitura e como

ele pode atuar sobre ela. Jean Marie Goulemont (apud CHARTIER, 1996) fala ainda que na leitura, sobretudo na leitura de divertimento, existe uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, em pé, debruçado, ereto, em público, solitário etc. “Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras” (p. 109).

Afora a humanidade do leitor, como nos disse os PCN, a definição de leitura também perpassa as demandas sociais e, como disse Geraldi (2001), a opção política⁴. Estando a aquisição da leitura e escrita diretamente atrelada à escola, o conceito de leitura relaciona-se ao conceito de educação, ou melhor, a opção política de educação determinada pelas demandas sociais.

De acordo com Saviani (2008), a oferta da educação foi se modificando conforme o interesse, a forma de governo ou mesmo dos governantes que estavam no poder. Fazendo um resgate da história da educação desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, vemos que a instrução sempre foi prioridade do governo - neste momento, do colonizador português que visava a docilização dos índios por meio da catequese jesuítica.

Neste período, os poucos livros existentes eram importados da Europa e versavam sobre assuntos religiosos e, certamente, não eram acessíveis aos alunos.

A ocorrência de livros mostrou-se debilitada nos séculos iniciais da ocupação portuguesa. Os primeiros livros de que se tem notícia no Brasil, eram livros instrucionais - de religião ou Latim - enviados a pedido dos jesuítas. Movidos pela escassez da época, esses religiosos copiavam a mão os livros existentes para serem utilizados por seus discípulos durante as aulas e nas instruções religiosas (SANTOS, 2009, p. 2-3).

Atendendo aos anseios da Metrópole portuguesa, a expulsão dos jesuítas, ocorrida em 1759, trouxe a reorganização do ensino brasileiro, agora leigo, em nome da segurança econômica portuguesa, sendo aqui implantadas as aulas-régias, ou seja, aulas avulsas regidas por professores avulsos, inexistentes, e que acabaram não sendo levadas em frente.

⁴ Segundo Geraldi (2001, p. 40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...]”.

Pouco tempo depois, com a chegada da Família Real portuguesa no Brasil é repensada a questão educacional vigente. Às províncias foi destinada a responsabilidade de formar professores e organizar o ensino elementar. São também criadas estruturas de ensino superior para atender a Corte. Nesse período, aqui e em vários outros lugares, não havia uma forma de ensinar ou aprender específica, bem como não havia interesse da maior parte da população, alguns poucos que a desejavam buscavam meios particulares de adquirirem. Então, porque pensar numa ampliação do ensino à sociedade?

No início do século XIX, houve grande descontentamento político relacionado ao momento em que se instalava o regime imperial no Brasil, em seu entorno rodeavam conflitos internos da classe senhorial – principal apoio político a partidos existentes -, revoltas de escravos e de brancos não-proprietários, e etc. Ou seja, nesse contexto, a educação se mostra como único meio de trazer aceitação e conformação, como se fosse uma “vontade geral”, da autoridade da Coroa imperial.

Sob influências do pensamento iluminista, que tiveram forte atuação nas ideias da época, se aposta na instrução em massa para, mais uma vez, “civilizar” o povo. Heloísa Villela (2000) deixa bem claro em seu texto “*O mestre-escola e a professora*” que “derramar a instrução por todas as classes” não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de “adiantamento”, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados de “civilização” (leia-se dominação).

Juntamente a D. João veio ao Brasil grande acervo de livros da Coroa portuguesa, o que possibilitou a fundação da primeira biblioteca pública do Brasil, a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Porém, com a ênfase no ensino superior para a elite e a formação de cargos técnico-profissional das províncias, fica de lado o ensino elementar, aumentando o número de analfabetos e, conseqüentemente, daqueles que tinham acesso as leituras.

Em 1889, é proclamada a República através de um golpe de Estado que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. No cenário social, ocorria a fase do otimismo pedagógico onde os trabalhadores e os colonos imigrantes

viam o ensino secundário e superior como forma de ascensão social, enquanto isso, os latifundiários viam como forma de garantir estabilidade, já que o mercado agrícola poderia ser incerto.

As cenas seguintes revelaram diversas tentativas de *reformas do ensino*, pois como afirma Carvalho (2000, p. 227), havia a ideia de que o “analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso”. Segundo Romanelli (1997), a década de 1930 é, então, o momento mais marcante da educação: Leis, Reformas, Ministros, etc., são instituídos culminando em grande expansão do ensino organizado, do infantil ao superior.

Para que imigrantes e pobres ou ricos colonos pudessem compartilhar os mesmos códigos comportamentais surge a Pedagogia Moderna, em oposição à Tradicional, traz a inclusão de técnicos nas rotinas escolares buscando a formação de mão-de-obra especializada, atendendo a proposta dualista de educação implantada por Vargas que atendia a classe liberal e a pobre, por meio do ensino propedêutico, ou seja, educar para o trabalho.

Com a Pedagogia Moderna começa a se pensar no sujeito como um todo, surgindo diversas teorias a respeito das metodologias de ensino. Com isso, surgem tentativas das escolas e também da parte do governo a fim de formar cidadãos críticos, atuantes, instrumentalizados etc. Porém, em toda a história da educação brasileira, sempre houve, quando se pensava em educação para todos, duas formas de ensino, garantindo a instrução crítica à classe superior e o ensino submissivo às demais classes, atendendo aos interesses do Estado.

Assim, como a educação se modificou, Côco afirma que a leitura também sofreu impactos nesse processo, sempre atrelada aos interesses políticos que permitiam, ou não, que determinados tipos de leitura fossem realizadas ou produzidas para grupos específicos (leitura para a Corte, leitura para moças, leitura didática, etc., dificuldade de acesso às fontes de leitura - jornais, revistas, livros literários, internet...).

No que tange a construção social da escrita, a autora afirma que foi alavancado pelo processo de escolarização. O ensino e aprendizagem passam a ser concebidos como prática coletiva, “apenas no sentido físico de juntar um grupo

e/ou grupos de alunos num espaço determinado objetivando rapidez e, por consequência, economia ao processo de aquisição da leitura” (op. cit., p. 110). Nesse contexto, leitura e escrita ganham aspecto de dependência, torna-se indissociáveis e correlatos, esquecendo-se das especificidades de cada uma, e a escola se legitima como um poderoso meio de socialização, desconsiderando práticas de leitura “não autorizadas” experimentadas pelos sujeitos.

Não podemos desconsiderar que, além de termos em nossa história a leitura exercida como forma de coerção, doutrinação e informação, temos também leitura como forma de lazer, conhecimento, libertação ou pornografia. Como prática coletiva, a leitura carrega em si as representações e imagens do tempo social-histórico. Representações estas que são construídas e reconstruídas quotidianamente. Mas, uma parcela dessas vivências são desconsideradas visando à negação da pluralidade da experiência humana e um esvaziamento das possibilidades de leitura, justamente para sustentar a tese de privação cultural, não para implementar políticas para vencer as privações, mas para justificar o transplante cultural dos valores eurocêtricos evitando convites à reflexão e empobrecimento a análise social (idem, p. 108).

O processo de leitura em escolas nasce com o propósito de “transformar os indivíduos dotados da capacidade de ler em leitores. Para isso, o processo escolar de aquisição da leitura passa a ‘ser dotado’ de cartilhas e livros didáticos e, mais recentemente, de biblioteca escolar” (ibidem, p. 112). No entanto, sem opção de escolhas, os alunos são reduzidos a uma “clientela consumidora de livros”, leitores passivos numa ideologia do consumo receptáculo (Certeau apud Côco, p. 112).

Assim, a história da leitura está atrelada ao aparecimento de grandes massas de escolarizados, demanda do desenvolvimento tecnológico, e associada à crescente valorização das instituições culturais tais como universidades, bibliotecas, academias, etc. (CÔCO, 2000, p. 110).

De acordo com Zappone (apud ANTUNES, 2011), a partir dos anos 1980 as discussões acerca da leitura ganharam maior interesse na academia. Côco afirma que esse movimento é um reflexo da década anterior em que estudos relacionados à língua, à cognição e à interação ganharam destaque.

A partir da década de setenta, mudanças significativas ocorreram no contexto da leitura a partir das condições de abertura política, de movimentos de participação social (principalmente movimentos educacionais) e de estudos em Linguística e em teorias como a Filosofia da Visão, Psicologia da Gestalt, Psicologia Cognitiva, Psicologia sócio-histórica, Psicolinguística e Teoria da Informação.

Esses estudos vieram agregar outros termos à polarização alfabetizado versus analfabeto. Assim, questões como analfabeto funcional, alfabetização funcional, leitor, leitura como condição de cidadania e formação de leitores se fortaleceram nas discussões do contexto educacional trazendo à tona um processo de emancipação do leitor (p. 119).

Retornando então à Stefani, a autora aponta que há algum tempo a palavra leitura vem assumindo proporções enormes, sendo aplicada constantemente em diferentes contextos. Fala-se em leitura de imagens, símbolos, novas linguagens, gestos, intenções, uma situação, sonhos, texto escrito, vida etc. Como nos diz Paulo Freire (1981, p. 9), estamos sempre fazendo “a leitura do mundo [que] precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Definir a leitura como a forma de conhecer e relacionar-se com informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal, uma pintura etc.) ou um determinado acontecimento, construindo e somando apropriação pessoal, estabelece uma relação dialógica entre a obra (o que está sendo lido) e o leitor (sujeito praticante do ato de leitura). Concordamos com Kramer (2006), quando afirma que ler é dialogar, interpretar e dar sentido ao texto. Ela acrescenta que há sempre três participantes na leitura, parafraseando Bakhtin: o autor, o leitor e a própria obra. Nesse sentido,

O leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIEIRO, 2005, p. 17).

A partir de Cafiero, partimos do pressuposto de que “leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais num tempo histórico, numa dada cultura” (grifos da autora, p. 17), assim, afirmamos que o texto lido não é algo concluído, pronto para ser usado. Antes, porém, o texto é um recurso em construção com sentido único para aquele que lê, no momento em que lê. “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMONT, 1996, p.108). É um processo dialógico em que autor e leitor comunicam ideias e pensamentos produzindo textos.

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do

locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2000, p. 294, grifo do autor).

Diante disso, a prática de leitura é um exercício extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico, a imaginação, a concentração, o enriquecimento do vocabulário e a capacidade de interpretação, além de ser fonte de conhecimento e autonomia. O hábito e interesse de ler devem ser despertados logo na infância. Ler faz parte da formação cultural e social de cada sujeito.

Nossas leituras nos fazem pensar sobre as verdades pessoais. Como se constroem? De que maneira sobrevivem? E até mesmo podemos pensar se existe a possibilidade de transformá-las. Percebemos a fragmentação como obstáculo considerável no processo de leitura. Somos seres integrados, capazes de relacionar ideias e isso nos torna capazes de operar transformações. Assim como é impossível separar corpo e mente, torna-se evidente a incoerência na segmentação do conhecimento. Nossa experiência nos permite avançar no conhecimento e, assim, amplia nossa visão de mundo.

Ler é estar conectado com a leitura do outro, é receber e enviar informações, é “*logar*” na realidade do outro, é entender que sem o outro o seu ponto de vista é só um ponto de vista.

Para o ponto de vista estético é essencial o seguinte: para mim, eu sou o sujeito de qualquer espécie de ativismo: do ativismo da visão, da audição, do tato, do pensamento, do sentir, etc.; é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto. O objeto se contrapõe a mim-sujeito. Aqui não se trata da correlação gnosiológica de sujeito-objeto mas da correlação vital entre o eu singular e todo o restante do mundo como objeto não só do meu conhecimento e dos sentimentos externos como também da vontade e do sentimento. O outro indivíduo está todo no objeto para mim, e o seu *eu* é apenas um objeto para mim (BAKHTIN, 2000, p. 36).

Por tudo isso, é fundamental que o educador tenha sensibilidade para perceber as dificuldades dos educandos e medeie de maneira satisfatória, levando-os à construção da leitura. Estimulando a busca pelo conhecimento, pelo exercício do diálogo de ideias e pela construção da autonomia.

1.3 Formação e leitura de professores

Sempre que um professor lê para seus alunos, descortina um mundo de imaginação e possibilidades. Através de suas práticas interpretativas, o professor aborda diversos assuntos e desperta interesses ou desinteresses em seus alunos que podem tornar-se leitores proficientes e entusiasmados ou pessoas desencantadas e enfadadas que só leem por obrigação e, na maioria das vezes, como um decodificador de letras (de letras, porém não de sentidos), que lê por obrigação.

Sem a pretensão de encontrar de responsabilizar o professor como causador do “fracasso” escolar, destacamos que o professor é uma figura central no desenvolvimento do aluno. Não só é o professor que potencializa as aprendizagens, como auxilia o aluno a (des)construir interesses e relações sociais, através do ensino mediado por/para uma formação humanizadora.

As aprendizagens da criança, sobretudo as relacionadas à alfabetização (leitura e escrita), não se iniciam nem se findam na escola. Como dito anteriormente, o aluno desde cedo está inserido no mundo letrado e faz uso das linguagens, por exemplo, ao comunicar sua necessidade, ao identificar uma rua ou um rótulo de refrigerante, ao compreender um comando. Contudo, vale lembrar que alfabetização não é um processo de decodificação de signos gráficos que o aluno aprende, antes, é um processo de “tradução” do mundo em que a criança vem sendo submetida, ao longo da sua infância, com símbolos, signos, dados, textos, informações, pensamentos etc. Mas, é na escola, com o auxílio do professor que ele aprende a lidar com essas informações, a premeditadamente usar tais códigos a seu favor, como recurso mnemônico, manifestação de ideias, compreensão de fatos, como diálogo ou ferramenta do pensamento.

Para “ensinar” ou “compartilhar” conhecimento é preciso ter conhecimento. O professor é o responsável por auxiliar o aluno a desenvolver capacidades que ele tem, mas ainda não descobriu ou desenvolveu. Para além de contribuir com o desenvolvimento do aluno, o professor também necessita planejar, pensar e conhecer conteúdos científicos que serão organizados, sistematizados e

transmitidos para que o aluno se aproprie e possa projetar-se a outros novos conhecimentos. Daí nasce a importância de uma formação consistente e preparatória⁵.

Oliveira (2010) relata a busca dos professores pelo reconhecimento da profissionalização e a conquista da independência dos afazeres domésticos, como se ser professor fosse um dom, um saber espontâneo. Logo, Côco (2000) ressalta que, atendendo a interesses políticos, a ideia da formação institucionalizada, específica, nasce na Europa e foi se perdendo juntamente ao prestígio do profissional.

A ideia de que esses profissionais [professores] precisam de uma formação específica realizada por escolas especiais é fruto da Revolução Francesa. Porém, sua origem revolucionária sucumbiu diante da diminuição do papel social do professor. O processo de formação dos profissionais que comporão o discurso da escola está, intrinsecamente, ligado às concepções de leitura, uma vez que a permanência dessas concepções é a garantia de sua sustentação como mecanismo de controle social (op. cit., p. 133).

A expansão do trabalho docente está associada ao fenômeno da “feminização do magistério” (Almeida, 1998 apud Côco, p. 135). A inserção das mulheres no magistério foi mais uma das estratégias do governo para suprir a carência e consolidar hegemonia, utilizou de ideologia positivista médico-sanitarista que trouxe a mulher como sujeito ideal para atuar na escola como mantenedoras de ordem com seu extinto materno e acalentador. Desconstruindo a visão da mulher pecadora criada antes para manter a obediência das mulheres dentro dos lares, surgindo a figura da normalista, responsável pela educação das crianças, porém, de formação marcada por carências.

Nesse contexto, surge a ideia do professor como um não-leitor, pois não recebem formação de professores leitores e não conseguem implementar ações de formação de leitores em sua prática docente, centralizado na responsabilidade pelo “fracasso da leitura”, reduzindo a complexidade da

⁵ O termo “preparatório” não tem a intenção de dizer que o professor está preparado para qualquer situação que enfrentará durante sua prática, mas se propõe a instrumentalizar-se ao máximo para lidar com as questões cotidianas.

questão. De outra forma, os problemas recaem sobre o aluno, a escola, a família, o método e/ou o material e esquece-se de focar nas ações para alcançar os resultados esperados.

As questões a serem solucionadas revelam a face principal do problema: não se trata de método, e sim de sujeito. O analfabeto que é problemático apresenta uma configuração a priori: ele é pobre, está fora da idade para ser alfabetizado (mesmo quando ainda se trata de crianças), nem sempre foi bem nutrido, habita o campo ou vem de lá, precisa trabalhar desde cedo e muito para sobreviver. Os métodos de alfabetização parecem invadir um terreno já ocupado por outros problemas, provavelmente mais prementes, de modo que terão de decifrar o enigma, para não serem devorados (ZILBERMAN, 2008, p. 7).

Minimizar o problema sobre o professor ou sobre as deficiências de quem quer que seja é desconsiderar o trabalho empregado e abrir mão de desempenhar novas ações. É abrir mão da causa. Da mesma forma, ao professor, culpabilizar o outro é tomar para si um trabalho exclusivamente individual com concepções de “super-herói”, limitando suas práticas reflexivas e, automaticamente, aceitar o fracasso. Sacristan (apud CÔCO) lembra que o professor também é afetado pela sociedade e dela faz parte.

Ainda, é necessário considerar que, conforme Sacristan “... a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido a influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e à situação de profissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente” (CÔCO, 2000, p. 143).

Não sendo ele centro da educação do aluno - o professor (não) sabe nada ou o professor tem culpa de nada -, o educador deve ter em mente o seu papel privilegiado de mediador do conhecimento. Logo, para se tornar um bom “*contador de histórias*” ou simplesmente para utilizar a leitura em sala de aula a seu favor, para estimular o conhecimento, o professor deve conhecer o seu papel significativo na vida de seus alunos. De acordo com Kleiman (1989), o professor não ensina a compreensão ou o processo cognitivo, mas é um criador de oportunidades que permitem o desenvolvimento da compreensão e do processo cognitivo. Afora o seu papel pedagógico, a terceira edição da

pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*⁶, divulgada no ano de 2012, revela que, pela primeira vez, a pessoa que mais influencia os leitores são os professores, ultrapassando as mães que sempre lideraram essa função.

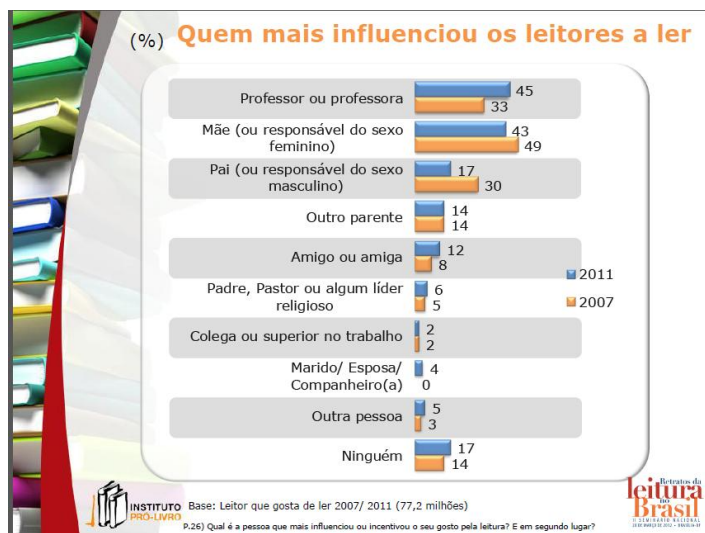


Figura 1 - Pesquisa "Retratos de Leitura no Brasil". Instituto Pró-Livro, 2012, p. 99.

A mesma pesquisa aponta que, entre os leitores entrevistados⁷, os maiores índices de leitura concentram-se entre pessoas de 5 a 17 anos, ou seja, aqueles que estão dentro da faixa etária escolar. Entre as preferências de leitura estão revistas, jornais, livros indicados pela escola (didáticos e literatura) seguidos de textos escolares, de internet ou trabalho, histórias em quadrinhos e áudios-livro. Entre os locais para leitura, a escola aparece em 2º lugar, conforme quadro abaixo:

⁶ Pesquisa, em âmbito nacional, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, orientando estudos; projetos e a implantação de políticas públicas do livro e leitura no país.

⁷ Foram entrevistados 178 milhões de brasileiros com 5 ou mais anos de idade, sendo considerado **Leitor** é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e **Não-leitor** é aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12. Antes de todas as perguntas sobre leitura foi introduzida a seguinte definição de livro "Ao falar de livros, estamos falando de livros tradicionais, livros digitais/ eletrônicos, áudio livros digitais-daisy, livros em braille e apostilas escolares. Estamos excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais" (p. 41)

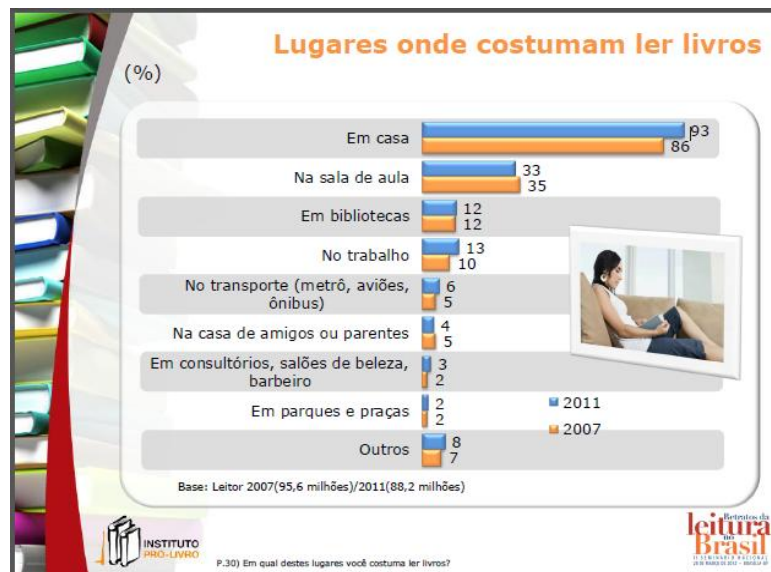


Figura 2 - Pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil". Instituto Pró-Livro, 2012, p. 97.

Isso nos mostra que, se já era grande a responsabilidade do professor, vem aumentando cada dia mais a sua influência na formação de alunos/pessoas emancipadas, capazes de entender, compreender e buscar (novas) informações.

É importante destacar o lugar dos professores nesse debate, não apenas como meros receptores e repassadores de um saber a ser ensinado, sistematizado nos manuais, mas como potenciais autores (MACIEL, p. 5).

Devemos refletir, como nos diz Kramer (2000, p. 106), se

é possível que os professores tornem seus alunos leitores e pessoas que queiram escrever, gostem e não tenham medo de fazê-lo se eles mesmos não leem e tremem diante da página em branco? Que experiências de leitura e escrita têm tido professores da pré-escola e das séries iniciais do primeiro grau?

Para ser um *"orientador"* de leitura, o professor deve valorizá-la, deve considerá-la, também, como uma prática importante tanto em sua vida quanto em sua prática profissional. Monteiro (2005) afirma que muitos educadores têm levado a escolarização inadequada da leitura às crianças. Para que isso não aconteça, ela defende a necessidade de um protocolo de leitura para o educador, tomando o professor como leitor que, portanto, deve perceber qual tipo de leitor ele é, quais são suas experiências de leitura e como elas foram constituídas.

Concordando com Batista (1998) e Rosa (2003), Monteiro afirma que

os professores são, no geral, “leitores escolares”. Ou seja, são leitores que tiveram uma “má escolarização”; que vivenciaram práticas de leitura objetivando, apenas, a compreensão/resolução de “atividades escolares” (*grifos da autora*, op. cit., p. 76).

Em pesquisa publicada no livro *“Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso”*, Kramer (2006) destaca a maioria dos educadores entrevistados declarava “*não gostar de ler*” ou simplesmente “*não ler*” quando questionados sobre seus hábitos de leitura. Quando citava “*deixar de ler*”, o que foi ainda mais frequente, falava sobre período de adolescência, ginásio (instituição escolar) e obrigatoriedade de leitura. Ou seja, os professores têm suas práticas de leitura pessoal anuladas, ou parcialmente anuladas por terem sido submetidos a práticas desestimulantes.

A esse respeito, Kramer relata que muitos professores têm uma visão sociopolítica da leitura: arranjar um emprego, sustentar a família.

Quase todas falam da leitura/escrita primeiro como estratégia de sobrevivência, depois como instrumento de ascensão. Poucos referem-se ao significado imediato desse processo (leitura de livros, jornais, revistas), geralmente relacionando-o a um motivo remoto (a médio e longo prazos), muito ligado às suas condições de vida (op. cit., p. 55).

Aliás, isso não é privilégio só de educadores, na referida pesquisa *Retratos de Leitura*, constava a afirmação “Ler bastante pode fazer uma pessoa *vencer na vida* e melhorar a sua situação socioeconômica” (p. 44, grifos do autor) em que perguntaram sua concordância ou não dos entrevistados com a afirmativa. 64% dos entrevistados disseram concordam em parte, 31% disserem concordar em parte, discordar em parte ou não concordar e 5% disseram não saber, no entanto ao serem questionados se “conhece alguém que ‘venceu na vida’ por ler bastante”, 47% disseram não conhecer ninguém, enquanto para 46% parentes, amigos, personalidade pública ou outras pessoas “venceram na vida” (8% não souberam ou não quiseram opinar).

Ou seja, apesar de menos da metade dos entrevistados terem comprovado a positividade da afirmativa, mais de 60% deles acreditam que o ato de ler bastante faz a pessoa “*vencer na vida*” e melhorar sua condição socioeconômica.

Quase como um consenso entre educadores e pesquisadores de educação, o uso de leituras (literárias ou didáticas) para promover contextualização tornou-se um discurso pré-concebido, vazio. Por causar interesse nas crianças, o que muitos professores despreparados realmente percebem e, por isso, reproduzem a prática para “manter os alunos atentos, calmos e disciplinados” (MONTEIRO, 2005, p. 79). Tal ação denota despreparo e utilização da leitura como pretexto, abrindo mão da leitura como “ponto de partida” (CAFIEIRO, 2005).

Contudo, Kramer (2006) ressalta que a culpa não é só a formação do educador que é precária, a precariedade da escola e das bibliotecas também compromete o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos ou crianças. Contribuem para esse gancho contrário a falta de incentivo e apoio das Secretarias de Educação, equipes escolares, família e comunidade. Enfim, a transferência de responsabilidades da sociedade externa (família, saúde, política etc.) para a escola.

Concluindo a obra, a autora defende que

não apenas os alunos (crianças, jovens ou adultos) precisam ter a oportunidade de ler livros e escrever textos com sentido, mas seus professores precisam viver situações de leitura e escrita reais, pois - enquanto cidadãos - eles têm o direito de acesso aos mais diferentes tipos de textos (científicos, literários, informativos etc.), o direito de gostar de livros, de repensar suas experiências e de transformar suas práticas de ler e escrever, de mudar o tipo de textos que leem, usam e sugerem nas escolas (Idem, p.184).

1.4 A importância das práticas de leitura e a participação da família

Tomando a perspectiva de leitura como *ponto de partida*, entendendo que é uma ação construída no exercício do diálogo entre conhecimentos do leitor; intenções do autor; suporte, ambiente, momento, mediador e finalidade da leitura, tomando como princípios a escola e o professor como figuras privilegiadas no desenvolvimento da aprendizagem (leitura, alfabetização, socialização) e o contínuo contato da criança com o meio em que está situada, realizando construção de conhecimentos, temos que as práticas de leitura devem ser estimuladas em sala de aula, sendo revividas ou reconstruídas, junto às famílias.

Zilberman (2008, p. 6) afirma que “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura”, já Marcuschi (2008) ressalta que um bom ensino leva em consideração o que se ensina, para quem se ensina e como se ensina. Assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa ser construída com o intuito de oferecer excelência e qualidade em toda a sua oferta, de forma que cada sujeito e suas especificidades e potencialidades venham a ser consideradas e atendidas. Segundo Cunha (1989, p. 71),

um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isto também está indicado na relação professor-aluno.

Na perspectiva de que as práticas e metodologias desenvolvidas pelo professor em sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem, precisam estar associadas ao realce das potencialidades dos sujeitos envolvidos, é possível afirmar que esse profissional, precisa de fato, exercer e se apropriar da leitura, e sua prática, como algo pertencente e constante em seu exercício e conduta profissional, dentro e fora do contexto escolar. Isto é, independente da disciplina ministrada, pois consideramos a leitura como ação participante de todo processo de conhecimento.

A prática de leitura em nossas vidas se faz presente desde o momento que começamos a compreender, ou tentar compreender, o mundo a nossa volta. No anseio constante de participar e decifrar o mundo a nossa volta. Fazemos leitura mesmo sem perceber. Primeiro lemos fatos, situações, objetos, pessoas. Com a aquisição da língua falada, lemos ideias e pensamentos comunicados. Ao fim com o desenvolvimento da língua escrita e falada, além das leituras anteriormente exercitadas, vamos nos habituando a realizar leituras espontâneas que devem sempre ser problematizadas em nosso eu.

A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolo, mas interpretação do que se lê. Ou seja, eu tenho acesso a uma informação, por exemplo, escrita, mais do que símbolos gráficos ela torna-se para mim uma frase escrita com um sentido atribuído. Assim, quando leio “Pegue a chave para mim”, eu compreendo que devo pegar a chave que vi em cima da mesa e entregá-la ao meu irmão. As informações sobre a mesa ou

sobre a quem entregar eu só pude ler por fazer parte do meu conhecimento prévio, o que me possibilitou interpretar a frase.

Segundo Angela Kleiman (1989), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos. Brito (2010) argumenta que podemos estimular os leitores de diversas formas a buscar uma compreensão aprofundada daquilo que se propõe a ler, para tanto, é necessário valorizar os momentos de leitura, oportunizar o contato e experimentar modos diferentes de levar a leitura (ação de ler + compreender) para a sala de aula. Outra observação, feita pela autora, é que o professor é sempre o modelo e, portanto, precisa ler e mostrar, na prática, como se lê.

Podemos estimular estas crianças, fazendo uma leitura em voz alta dos textos trabalhados, mostrando a elas modelos de leitura, pois o professor é o modelo de leitor. Desta forma elas podem se orientar melhor, inclusive guiando-se com o dedo, e aos poucos as frases serão entendidas. [...], o estímulo deve começar cedo, pois são importantes para o desenvolvimento de relações produtivas como o saber garantindo assim um melhor aprendizado (op. cit., p. 14).

Como já dito, o aprendizado da criança não começa na escola bem como não se encerra nela, mas é lugar privilegiado de contato com a leitura, bem como é o professor o seu mediador principal. Mas se esses são espaço/pessoas privilegiados, quer dizer que existem outros, certo? Certíssimo!

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, diz que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 97).

Ou seja, é em casa que os princípios da educação e do aprendizado são iniciados. Aliás, não podia ser diferente, pois é nesse meio que a criança passa a maior parte dos seus momentos. Sendo assim, embora a Educação seja um dever do Estado e da família, é na família que se inicia a base educacional a qual, o indivíduo, aplicará futuramente em suas relações individuais e coletivas todo o conteúdo moral, cívico, pessoal e social.

Anastácio (2013, p. 9) afirma que “o ambiente familiar é tão importante quanto à escola no desenvolvimento intelectual do indivíduo”. Considerando a verdade inquestionável, presente no artigo 226 da Constituição Federal de 1988, de que a família é a base da nossa sociedade política, nós educadores nos vemos em um grande embate, convidar a família ao processo formativo do aluno.

A primeira Constituição brasileira de 1824, não contemplava a família, nesta época a formação da família dava-se através do casamento religioso, indissolúvel devido a forte influência da igreja. Em 1863, o Decreto n. 3.069 trouxe permissão para novas formas de celebração do casamento, surgindo o casamento civil. Em 1973, é regulamentado o direito de divórcio, por meio da Lei 5.862. E, em 1988, a Constituição Federal trouxe um novo conceito de família, não seria apenas constituída pelo casamento, mas também, formada por qualquer dos pais ou descendentes ou, ainda, toda e qualquer união capaz de servir como “acolhedouro das emoções e afeições dos seres humanos” (ANASTÁCIO, 2013).

Com isso, a família modificou-se não só no aspecto social, como em aspectos culturais, econômicos e políticos. Porém, permanece sua responsabilidade de garantir a dignidade, a proteção e o bem estar de todos os seus membros, com a colaboração do Estado.

Afinal, as entidades familiares não servem apenas à assistência para fins patrimoniais, mas, principalmente, para dar efetividade à função social da família, qual seja, operar como unidade, inicial, ideal e primordial na formação do corpo social (idem, p. 6).

As autoras Maimone e Bortone (2001) apontam que colaboração família-escola teve grande ênfase de pesquisa nos anos 90. Tais estudos apontavam ser produtiva a parceria escola-família. As pesquisas revelam um desenvolvimento tridimensional com resultados tridimensionais:

o envolvimento dos pais pode ser demonstrado pelo seu comportamento em relação à escola, pela sua disponibilidade afetiva e pessoal, relacionada à vida escolar do filho e pela oportunidade de experiência intelectual/cognitiva, que estes pais proporcionam aos seus filhos (2001, p. 2).

Logo, à medida que a família se envolve com o aprendizado escolar do aluno, ela auxilia o desenvolvimento do aluno (emocional e intelectual) e o trabalho da escola, além de contribuir com seu próprio arcabouço cultural.

Refletindo na importância da leitura e a integração escola-família no processo pedagógico, é possível afirmar que para alcançar uma educação de qualidade diferenciada hoje, e valorizar o esforço dos profissionais na tentativa de oferecer uma educação de qualidade (considerando uma permanente e constante qualificação pessoal de cada um desses profissionais), é necessário considerar a profunda relevância da família na vida escolar dos alunos e o seu papel atuante no processo ensino-aprendizagem. Mesmo pisando em terra nova, é necessário levar a família para a escola e a escola para dentro de casa. Desse modo, é possível proporcionar, segurança, estímulo, incentivo, respeito e conhecimento aos alunos, além de reunir esforços para alcançar bons resultados.

CAPÍTULO II

No propósito de conhecer as concepções de leitura das professoras que atuam em um CMEI no município de Vitória (ES) e como se efetivam suas práticas de leitura, através do olhar autoavaliativo de sua formação frente à atuação e como se efetivam suas concepções de leitura, realizamos uma pesquisa qualitativa participativa, na perspectiva sociocultural dialogando com o pensamento bakhtiniano, na abordagem etnográfica.

Dessa forma, concordamos com Bakhtin (2000, p. 10) ao buscar “a ideia da empatia (*Einfühlung*) como princípio de conteúdo-forma que sedimenta a relação do autor-contemplador com o objeto em sentido geral e com a personagem”. Visando interpretar os fatos investigados em diálogo com o outro. Ainda nas palavras de Bakhtin, “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta. [...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (idem, p. 291).

Nessa perspectiva, a teoria sociocultural nos permite

tratar a leitura como uma prática sociocultural implica a consciência de que as categorias chaves do trabalho – processo de socialização, leitura, leitor e prática docente – não se separam em categorias estanques, mas se sobrepõem e interferem umas com as outras e, ainda, se relacionam diretamente com os determinantes estruturais macros sócias do poder, classe, gênero, ideologia etc. uma vez que as especificidades do espaço das práticas culturais não são passíveis de serem sobrepostas ao espaço das hierarquias e divisões sociais (CHARTIER apud CÔCO, p. 164).

A abordagem etnográfica, segundo André (1997), é uma prática que permite analisar o objeto a partir da relação direta com o ele e a cultura que o envolve.

Logo, a pesquisa foi realizada considerando as vozes dos sujeitos relacionadas às nossas individualidades de pesquisadora e de profissionais e entrelaçadas pelas especificidades do fazer docente, do meio situado e das relações para além da escola estabelecidas com as famílias e dimensões políticas (governo Secretaria de Municipal de Educação e Governo Federal), sem, contudo, deixar de incluir nossas vozes. Afinal,

compreensão é juízo de valor. Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo

já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo (BAKHTIN, 2000, p. 382).

2.1 Sujeitos da pesquisa

A escolha pelo CMEI Zélia Viana de Aguiar⁸ partiu da disponibilidade de uma de nós já estarmos inseridas no local, ocupando o cargo de Assistente de Educação Infantil, e assim ter um olhar mais compreensivo do meio em que crianças e professores, sujeitos dessa pesquisa, estão envolvidos. No entanto, apesar de estar inserida no CMEI, não houve relação permanente direta com os sujeitos, pois optamos por acompanhar o Grupo 6 da instituição, com crianças de 5 anos, por sua proximidade ao período de alfabetização e, conseqüentemente sua relação mais direta com as práticas de leitura e escrita.

O foco principal de nossa pesquisa são as professoras das turmas do Grupo 6, uma vez que objetivamos conhecer suas práticas, concepções e apropriações da leitura. Contudo, para compreender tais inquietações, é necessário conhecer um pouco mais sobre o espaço, a oferta e o público da educação. Para tanto, organizamos a apresentação dos sujeitos em a) Instituição de ensino; b) Professoras; e, c) Crianças, com o auxílio do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI.

2.1.1 Instituição de ensino

Inaugurada em 1958, esta unidade escolar teve sua história marcada pelo assistencialismo. De caráter filantrópico, inicialmente era orfanato, atendendo crianças internas e semi-internas da periferia, em sua maioria filhos dos empregados domésticos. Em sistema de creche, prioritariamente eram atendidas as necessidades dos pais que buscavam um lugar seguro para “guardar” seus filhos enquanto trabalhavam. O atendimento integral estendia-

⁸ Mantivemos o nome original da instituição com a permissão da equipe escolar. Usaremos também o termo *CMEI para nos referir À esta instituição.*

se até os seis anos de idade e as vagas eram preenchidas através dos conhecimentos dos patrões, suas doações e colaboração das mães com um dia de trabalho por mês na creche.

Com sua municipalização em 1999, iniciou-se um trabalho de sensibilização com a comunidade escolar acerca do papel pedagógico da escola. Na ocasião, quase a totalidade das crianças eram moradores de outros bairros e mais da metade de outros municípios.

Ao longo dos anos, as adequações necessárias foram sendo efetivadas e a escola hoje representa muito mais do que aquele assistencialismo inicial, sendo positivamente reconhecida como um espaço de descobertas e trocas de experiências/saberes, que busca respeitar e entender a “criança” e seu desenvolvimento, como o foco central de suas metas e propostas.

Segundo dados da Gerência de Informações Municipais de Vitória, o *CMEI Zélia Viana de Aguiar* pertence à região administrativa nº 5 que compreende 09 bairros (Barro Vermelho, Enseada do Suá, Ilha do Boi, Ilha do Frade, Praia do Canto, Praia do Suá, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Luiza) numa área aproximada de 5.315.956 m². É a região com melhor infraestrutura da cidade, abriga ilhas, praças e praias famosas e tem intensa atividade de comércio e serviços. Portanto, situado num bairro de classe média alta do município de Vitória/ES.

O CMEI é totalmente térreo, 4.000 m², sendo seu espaço físico dividido da seguinte forma: laboratório de informática, refeitório, dois pátios abertos (para crianças maiores e menores separadamente), cercadinho de brinquedos, quadra esportiva, sala de música/artes, sala AEE (Atendimento Educacional Especializado) e 14 salas distribuídas em turmas de Grupos 1 a 6, compostas por um público etário de 0 (6 meses) a 6 anos. O grupo 1 recebe 20 crianças por turma e os demais grupos compostos por 25 crianças por turma.

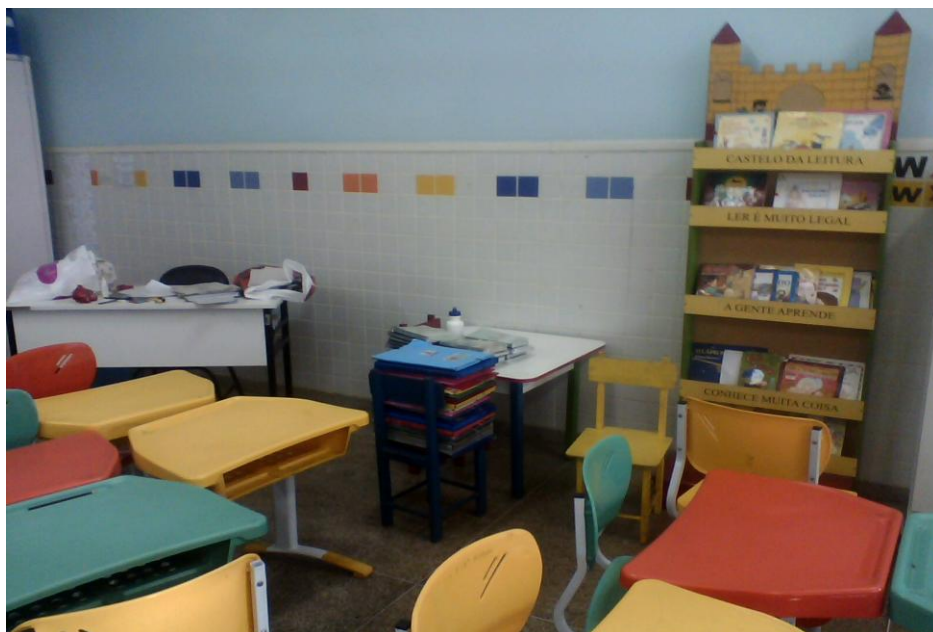


Figura 3 - Sala de aula com mini-biblioteca.

O CMEI desenvolve projeto de período integral para atender as crianças de risco social e/ou pessoal. No início do ano letivo a seleção para ocupar as vagas remanescentes é realizada pela equipe técnico-pedagógica, deliberada pelo Conselho de Escola, SEME e SEMUS (Secretaria Municipal de Saúde).

O quadro funcional é composto por profissionais variados: diretor, pedagogos, professores (Turmas regulares e Dinamizadores), AEI's (Assistentes de Educação Infantil), estagiários, ASO's (Auxiliares de Suporte Operacionais), ASG's (Auxiliares de Serviços Gerais), merendeiras, Assistentes Administrativos e porteiros e vigilantes.

O público atendido compreende famílias de classes média alta, média e média baixa, atendendo à comunidade de Barro Vermelho e de bairros adjacentes. Podendo dessa forma, ser considerado como uma comunidade local mista do ponto de vista socioeconômico e cultural, porém com predominância da classe média.

O CMEI atende em média 550 crianças distribuídas no turno matutino e vespertino, sendo que 46 crianças são atendidas em tempo integral, utilizando a planilha de idade da SEME para matrícula, podendo reorganizar as turmas

conforme necessidade de cada ano. A organização dos grupos por faixa etária é definido a cada ano de acordo com a demanda.

Grupo	Idade	Profissionais
1	6 meses a 1 ano	2 professores e 2 AEI's
2	1 ano a 2 anos	1 professor e 2 AEI's
3	2 anos a 3 anos	1 professor e 2 AEI's
4	3 anos a 4 anos	1 professor e 1 estagiário
5	4 a 5 anos	1 professor
6	5 a 6 anos	1 professor

Figura 4 - Quadro de dados do CMEI, por grupo, idade e profissionais.

As crianças, diariamente, têm aulas com professores especializados em Educação Física e Artes Visuais e Música, além do atendimento com professor especializado à criança com necessidade de atendimento educativo especial.

O CMEI tem como missão ser um espaço coletivo que busque a construção do conhecimento nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo na formação de sujeitos de direito. Sua organização, bem como a proposta curricular teve como parâmetro o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Sendo assim, a proposta organiza-se em dois âmbitos de experiências: “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”. Nesses dois âmbitos de experiências, são trabalhados inúmeros conteúdos que visão a promoção e incentivo ao desenvolvimento intelectual e físico das crianças, respeitando suas especificidades.

O CMEI tem o seguinte horário de funcionamento:

ENTRADA	MATUTINO	VESPERTINO
	7h às 7h15 min	13h às 13h15 min
SAÍDA	TRANSPORTE ESCOLAR	
	11h10min às 11h20min	17h10min às 17h20min
	PAIS OU RESPONSÁVEIS	
	11h20min às 11h30min	17h20min às 17h30min

Figura 5 - Quadro de dados do CMEI quanto a horários e funcionamento dos turnos.

Com o objetivo de garantir aos professores espaços para elaboração do planejamento, reflexão da prática e confecção de materiais o CMEI reserva um momento de Planejamento com o assessoramento do pedagogo, garantindo 5

tempos de 50 minutos cada, durante as aulas dos professores de Artes e de Educação Física.

2.1.2 Professoras

De acordo com o PPP da instituição, O CMEI tem em seu quadro 26 professores, sendo que 14 atuam no turno matutino e 12 atuam no turno vespertino. Todos são graduados em Pedagogia e a maioria possui pós-graduação em Educação. Todo ano, algumas vagas são ocupadas por professores contratados ou em extensão de carga horária, para suprir as vagas de professores à disposição da SEME, licenciados ou outras situações.

Temos uma equipe de professoras comprometidas, que tem buscado, coletivamente, inovar em sua prática. A equipe pedagógica tem oportunizado momentos de estudo, reflexão e sistematização das atividades pedagógicas, com vistas a alcançar uma educação de qualidade (CMEI, 2008, p. 34).

Realizamos a pesquisa com as duas professoras, Dulce Mara de Lima Freitas da Silva e Simone Cristina Egias dos Anjos da Silva⁹, responsáveis pelos dois Grupos 6 do turno vespertino. Para fins de identificação vamos denominá-las *Dulce* e *Simone*, em correspondência às turmas que são responsáveis.

A *Dulce* é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e atua como educadora há 23 anos. Sua experiência profissional é em maior parte com a Educação Infantil e Séries Iniciais, envolvendo turmas de Grupos 6 (dentro do segmento de CMEI) e 1ª a 4ª séries (dentro do segmento de EMEF).

Sendo sua formação inicial com habilitação somente para as séries iniciais, no início de sua carreira profissional prestou concurso público para a Prefeitura Municipal de Vitória, e optou pelo exercício docente na Educação Infantil, seguindo essa opção de escolha permitida pela Secretaria Municipal de Educação para tal seguimento na época, sob pleno acordo de que uma vez que a escolha fosse efetivada, não seria possível retornar para a mesma, caso decidisse ingressar/transferir para segmento de Ensino Fundamental.

⁹ Utilizaremos seus nomes originais com a autorização das professoras.

Ao longo dos anos realizou vários cursos de capacitação e qualificação profissional, todos com certificação a ser validada para manutenção de plano de carreira e vantagens, oferecido pela PMV.

Sua última qualificação ainda está em andamento e diz respeito a um Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, ofertado pela UFES, curso este que segundo ela tem proporcionado imensa satisfação e possibilitado a reflexão de conceitos e metodologias adotadas no manuseio de sua atividade profissional, de forma a agregar valores e novas perspectivas de interpretar e vivenciar o verdadeiro sentido da palavra “Educação”, e suas implicações.

A *Simone* também é formada em Pedagogia, pela FAFIPA (Faculdade de Filosofia e Educação do Paraná), e trabalha como educadora a 14 anos, sendo 13 anos no setor público e 1 em instituição privada.

Sua experiência se divide entre turmas de educação infantil e séries iniciais, sempre com crianças entre 5 e 7 anos de idade.

Possui Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes e Curso de Especialização em Educação que era oferecido pela UFES.

Possui vários cursos na área de educação inclusive na área de educação especial e alfabetização.

Toda essa experiência é apenas um detalhe diante da essência dessas profissionais e do trabalho que elas vêm desenvolvendo ao longo dos anos na educação, em que desempenham de forma comprometida e esforçadamente o seu papel de mediador da aprendizagem desses sujeitos em desenvolvimento de suas identidades, compreendendo-os como sujeitos de direitos, que necessitam de cuidado e atenção, na dimensão do educar. Tal compreensão é de fundamental importância para fazer com que os momentos escolares sejam um marco positivo em suas vidas, pois entendemos que é a partir desse espaço que nós seres humanos fundamentamos nossos relacionamentos e construímos a autonomia necessária para lidar com diversas situações da vida.

2.1.3 Crianças

As crianças participantes, segundo as professoras, têm 5 anos, alguns poucos já completaram 6 anos, pois a pesquisa foi realizada no último semestre do ano. As crianças observadas são moradoras das comunidades que cercam a escola, sendo que cerca de 50% utilizam transporte escolar.

Grande parte das crianças já sabe ler, com ou sem dificuldades, e sabem discutir sobre muitos assuntos: novelas, compras, moda, eventos, livros, viagens etc. De acordo com as professoras, isso é uma característica da escola, possivelmente relacionado ao grupo socioeconômico que pertencem e lhes proporcionam vivências culturais.

Além disso, as professoras informaram que as famílias das crianças são participativas do processo ensino-aprendizagem, comparecendo em bom número quando convidadas aos eventos e reuniões da família, mostra cultural, festa cultural e etc. e por meio das agendas que cada criança tem como meio de comunicação entre a família e o CMEI. Também outras atividades são desenvolvidas, envolvendo a participação da família, como o projeto “Maluquinho pelo Livro” que falaremos mais adiante.

2.2 Produção de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela pesquisa participativa que segundo Moreira (apud OLIVEIRA, 2008, p. 8), é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Assim, para iniciar a pesquisa, buscamos autorização com a equipe coordenadora do CMEI para circular nos ambientes da instituição. Em seguida, agendamos com as professoras um momento para que pudessemos

conversar¹⁰, mediadas por um roteiro de entrevista, com assuntos pré-definidos, porém abertos para modificar conforme a direção da conversa. Logo, no dia 16 de agosto de 2012 fizemos nossa primeira inserção na escola com a finalidade de, aproveitando do momento de planejamento da *Dulce*, conhecer um pouco de sobre ela, sua formação, suas concepções e seu trabalho, dialogando sobre nossos propósitos de entrevista. O momento de conversa aconteceu em sala reservada com transcrição das respostas obtidas.

Em seguida, iniciamos a inserção em sala de aula, ora em dupla, ora sozinha, totalizando quatro visitas em cada sala. Esses momentos não foram pensados, pois o objetivo era acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e as práticas já desenvolvidas. Por essa mesma razão, não agendamos previamente os encontros com as professoras, mas sempre as consultávamos sobre a disponibilidade de acompanhá-las. Essa etapa de visitas e conversas teve duração de três meses, finalizando junto ao ano letivo da instituição e foram registrados no diário de campo.

Durante esses momentos, fomos muito bem recebidas e acolhidas. Pudemos conversar com a turma, auxiliar nos trabalhos desenvolvidos e propor temas de leitura e participar dos momentos de “recreio” das professoras em que ouvíamos as trocas de conselhos, reclamações, projetos e demais inquietações que o trabalho docente produzia nelas. Eram, para nós, ricas discussões. Acompanhamos todos os espaços que as crianças circulavam: pátio, sala de aula, roda de leitura, aula de informática etc.

O objetivo inicial era realizar uma conversa com cada professora e fazer o acompanhamento das rotinas de cada sala sob suas responsabilidades. No entanto, tivemos várias tentativas frustradas de conversa com a *Simone*, que era convocada pra atender pais, diretor e outras intercorrências. Por isso, além das conversas informais realizadas em sala de aula, entregamos as duas professoras o roteiro de nossa conversa para que cada uma pudesse

¹⁰ Assim descrevemos o momento da entrevista semiestruturada em que, conforme Oliveira (2008, p. 12), “há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes”.

responder conforme lhes fossem conveniente e assim tivéssemos dados que pudessem ser relacionados no momento da análise.

2.3 Análise e interpretação de dados

O processo de análise de dados teve início desde o momento de sua coleta, sendo assim ele permaneceu constante em todo o processo. Ao realizar as anotações de campo ou transcrições, nos realizávamos pequenos debates com nosso próprio eu ou uma com a outra, visando um olhar compreensivo e amadurecido de cada situação.

Apesar de valorizar cada enunciado, assim como nos orienta Bakhtin, e por enunciado compreendemos as falas e ações observadas, acrescentávamos aos fatos algumas inquietações, dúvidas, hipóteses...

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2000, p. 23).

Sob a perspectiva da leitura como ação que não separa leitor, autor e texto como sujeitos dialógicos, presente no percurso de escolarização, buscamos organizar as informações considerando as definições e dimensões de cada elemento: o leitor, a leitura, o processo de aquisição da leitura, entre outros, visando relacionar os dados falados e escritos com os dados vistos e participados. E nessas experiências, vivemos, observamos, escrevemos, lemos, releemos e reescrevemos, pois, conforme Bakhtin

o que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com outra pessoa, se *dois* passássemos a ser *um*? Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse da minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida. Se *apenas* me fundo com a vida do outro, não vou além de aprofundar a sua inviabilidade e duplicá-lo numericamente (idem, p. 80, *grifos do autor*).

O importante não é me fundir com outro e permanecer o pensamento, não é descrever, mas enriquecer com diálogo.

CAPÍTULO III

Os resultados aqui apresentados foram apurados a partir da análise da entrevista realizada, questionários aplicados, observações anotadas em Diário de Campo e documentos norteadores do trabalho pedagógico do CMEI, tais como Proposta Pedagógica do CMEI 2011, o Projeto Político Pedagógico da instituição e as Diretrizes Curriculares de Vitória.

As identificações dos dados foram feitas em: DC – para Diário de Campo; E – para entrevista e *Dulce* ou *Simone* para os questionários, conforme o respondente.

Os dados analisados, apesar de estarem relacionados, foram divididos em a) Leitura e leitor; b) Práticas e experiências de leitura; c) Formação; e, d) Família.

3.1 Leitura e leitor

Quando interrogadas sobre “*o que é leitura?*”, as respostas obtidas indicaram a compreensão da leitura como uma ação singular - ou seja, que parte do sujeito e está diretamente relacionada ao praticante da ação – e criativa, na perspectiva de interpretação de tudo o que vê relacionado ao que sabe e sente. Na verdade, a leitura é o envolvimento de uma ação mecânica a uma ação crítica/atuante.

São muitas as definições de leitura. Ler é decodificar e compreender. E o compreender está relacionado com o leitor, quem é esse sujeito, o que sabe, o que sente. Está relacionado com o que se tem “Por traz dos olhos” (Dulce).

Ato de ler, com significado e interpretação pessoal, pois temos leitura de: imagens, símbolos, mundo, sonhos, palavras... etc. (Simone).

Sobre a definição “*do que é leitor?*”, percebemos uma visão bakhtiniana da responsividade que, ao ler, participa e interpreta o que lê, adicionando, subtraindo ou modificando os resultados propostos pelo autor. Novamente, aparece em destaque a visão individual de leitor.

Aquele que lê e interpreta de maneira pessoal e própria (Simone).

Destaca-se também o caráter de apoderação que o leitor tem em relação à leitura, tomando essa como ferramenta, conseguindo extrair dela o que julga ser necessário para vida, ou seja, faz da leitura uma ponte para o conhecimento e o aprendizado, podendo inclusive ser um instrumento de autoconhecimento.

Leitor é aquele que lê, que utiliza a leitura para conhecer o mundo, para aprender, para até mesmo se conhecer. Aquele que sabe usar as estratégias de leitura para se apropriar dela, selecionando, inferindo, antecipando, enfim leitor não é um decodificador, mas muito além da decodificação, leitor é um "navegador" nas palavras, nas imagens e na imaginação (Dulce).

Logo, “*um bom leitor*”, é aquele que “interpreta o leitor como aquele sujeito que vai muito além do que está escrito, que de fato se apropria da leitura, que se faz parte ativa dela, de forma consciente e crítica” (Dulce). Além de ser capaz de ler nas entre linhas, se emociona com o que lê e questiona o que é lido.

Outro fato interessante é a relação entre bom leitor e o prazer de ler. Assim, além de ser competente¹¹, o bom leitor gosta do que faz.

O bom leitor é aquele que gosta de ler e consegue realizar links com seu conhecimento prévio e utilizar a leitura em suas atividades/vida (Simone).

Quando interrogamos sobre “*Considera-se um bom leitor*”, as respostas obtidas reforçam a ideia de que para ser um bom leitor é necessário, além de gostar de ler, ser capaz de abstrair dela o máximo. Ou seja, o bom leitor precisa criar uma conexão entre o real e o imaginário, entre a razão e o sentimento.

Considero-me uma boa leitora, pois desde pequena tinha fascínio pelos livros e tudo o que eles poderiam me proporcionar – elo – com o mundo exterior/interior (Simone).

Compreendendo que o conceito de leitor e leitura é inerente às condições do sujeito que lê (condições sociais, temporais, econômicas, cognitivas etc.), buscamos no Projeto Político Pedagógico do CMEI Zélia Viana de Aguiar (2008) o conceito de criança. De acordo com o documento, a criança, como “sujeito de direito”,

¹¹ Tem capacidade ou condições.

supera-se a visão de infância como uma fase de vida, natural e universal e as crianças como entidades bio-psicológicas, objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. As crianças passam a serem concebidas enquanto atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo (CMEI, 2008, p. 8).

Ainda segundo o documento, tais afirmações estão baseadas

na Lei nº 4747/98 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória e dá outras providências, encontramos garantido à criança, de 0 a 6 anos, o direito à educação infantil, conforme as leis nacionais, sendo oferecida nos “Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI’s”. Destacamos que a Lei nº 4747/98 estabelece, também, em seu artigo 17, que os conteúdos curriculares deverão ser organizados com base no desenvolvimento da criança, na diversidade do seu contexto cultural, assegurando a base teórico-pedagógica de integração curricular com o ensino fundamental” (idem, p. 10).

Sobre o conceito de alfabetização, “é um processo de inserção do indivíduo na sociedade letrada e que decodificar letras é parte importante deste processo, porém não pode ser encarado como fim” (ibidem, p. 22).

Assim, a alfabetização precisa ser um processo com atividades sistemáticas organizadas de formas orais, escritas e com outras representações, que favoreçam a ampliação gradativa que levam a criança a compreender a função da leitura e escrita, utilizando-se desse objetivo para comunicar-se com o mundo. Todavia,

a Educação Infantil não deve ater-se na alfabetização de crianças ensinando a elas o mecanismo do código alfabético. Deve, sim, fazer com que as crianças descubram todo o prazer que a escrita e a leitura podem oferecer a seus usuários (CMEI, 2011, p. 30).

3.2 Prática e experiência de leitura

Visando compreender sobre a relação leitura e processo pedagógico, questionamos às professoras sobre “*qual a/o melhor forma/momento do aluno entrar em contato com a leitura?*”, e obtivemos respostas que concordam com as concepções de Gontijo (2011), Geraldi (2001), Stefani (1997), Cafieiro (2005), Côco (2000) e Kramer (2000; 2006), quando tratam do ensino escolar de leitura reconhecendo e valorizando os saberes que a criança traz consigo

quando vem à escola e o contato que ela faz com a sociedade letrada também antes da escolarização.

Dessa forma, o professor considera os saberes prévios das crianças, sobretudo relacionado ao aspecto socioeconômico-cultural e é mediador do aprendizado. Acredita não haver uma idade ou momento específico para se iniciar esse contato e defende o fato que cada fase do desenvolvimento pode ser contemplada com a presença da leitura, nas mais variadas formas de exposição, sempre de uma forma específica e intencional.

A criança já chega à escola (5/6 anos) com uma história de leitura bem maior do que imaginamos, pois possui uma história cultural que lhe foi apresentada. Cabe ao professor potencializar novas descobertas e não considerá-la como um ser ignorante e imaturo (Simone).

A criança deve ter contato com a leitura desde bebê, quanto antes melhor para o seu desenvolvimento (Dulce).

Na questão *“A escola tem oferecido às crianças oportunidades que possibilitem a exploração de livros e outros suportes de leitura? Cite um exemplo”*, vimos que a escola tem desenvolvido diversas ações no incentivo às práticas de leitura, oportunizando o contato com livros, jornais e literatura infantil. No entanto, é possível perceber o desejo da professora de desenvolver outras ações que impulsionar novas aprendizagens nas crianças.

[...] No caso de minha escola, a criança tem oportunidade de participar desde os pequenos (06 meses) ao projeto “Maluquinho Pelo Livro” onde a criança leva para casa um livro às sextas-feiras para ser lido pela família. Nas salas temos os cantinhos da leitura e os grupos 6 têm a oportunidade de levar às quartas-feiras o projeto “Cirandando com a Gazeta”, um estímulo à outro portador textual – jornal. Além dos momentos de contação de história onde tanto professor quanto alunos leem ou contam histórias de diferentes gêneros textuais (Simone).

A escola tem oferecido oportunidade às crianças, mas ainda é insuficiente, precisamos de mais ousadia e criatividade para envolver mais os alunos nas atividades de leitura. Existe o empréstimo de livros, as rodas de leituras, os contos de leituras, mas é preciso potencializar essas oportunidades (Dulce).

Conforme a figura abaixo, a sala é organizada de forma que brinquedos e livros ficam dispostos lado a lado, à altura da criança. Ao terminar as atividades, as crianças têm permissão para realizar suas escolhas de lazer.



Figura 6 - Organização dos materiais didáticos em sala de aula.

Mesmo algumas das crianças não sabendo ler, muitas vezes elas optam pelo livro como forma de brincadeira, para interpretar as imagens, fazer a releitura a partir da memória que têm de outras contagens ou pegar carona na leitura de outra criança.



Figura 7 - Momento livre de leitura.



Figura 8 - Momento livre de leitura.

Ainda sobre o trabalho da leitura na escola, as professoras apontaram apropriar-se de métodos variados que contemplam as especificidades da faixa etária e contribuem para o desenvolvimento desses sujeitos, oportunizando o contato das crianças com diversos tipos, recursos e suportes textuais.

Trabalho diariamente com as rodas de leitura, com caderno de leitura, com músicas, parlendas. Procuo variar os gêneros e suportes textuais oferecidos aos alunos (Dulce).



Figura 2 - Exposição de vários suportes textuais.

Um desses momentos, talvez o mais famoso deles, é a roda de leitura. Prática constante nas duas salas, dois desses momentos foram muito marcantes durante o período de acompanhamento da turma. No primeiro,

A professora cumprimentou as crianças e me deu oportunidade de me apresentar a elas. Enquanto me apresentava, observei que uma delas, uma menina, já havia buscado na mini-estante existente em sala de aula um livro infantil. A professora disse que iria aproveitar a sugestão dela para a roda de leitura, a menina então passou o livro à professora e logo ele ficou desinteressante, pois ela começou a conversar sem se importar com o livro. (DC – 16 de agosto de 2012).

Assim, pudemos evidenciar que mesmo com a qualificação profissional apresentada pela professora e a sua intenção de valorizar a escolha da criança, a prática não foi bem sucedida. Tal acontecimento nos fez refletir na dinâmica do processo educativo e a necessidade de buscarmos preparo para lidar com essas situações.

O desempenho da turma depende de vários fatores: a professora, os alunos, a escola etc. Todos os anos são diferentes, “eu sempre começo do zero. Cada turma é diferente e se apropria de forma diferente” (E - 16 de agosto de 2012).

No segundo momento,

[...] a roda de conversa vira plateia diante da professora, começa a musiquinha da hora da leitura “*E agora, minha gente, uma história vou contar...*”. A professora começa a leitura da história, todas as crianças fazem muito silêncio e ao terminar são vários os comentários e perguntas. (DC – 16 de agosto de 2012).

Tal proposta, de trabalhar com diversos recursos, está em consonância com a Proposta Pedagógica do CMEI (2011), no eixo de trabalho *Linguagem oral e escrita*, com base no RCNEI volume 1, que acredita que a criança traz consigo experiências, “uma bagagem de estruturas linguísticas”.

“Segundo pesquisas realizadas na área da linguagem, o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a maioria das crianças, desde pequenas, têm contato com a linguagem escrita através de diferentes portadores de textos, como embalagens, rótulos, livros, jornais, cartazes, placas de ônibus, etc.; vivenciam diferentes atos de leitura e escrita no seu meio familiar, como por exemplo: leitura de jornal, anotação de recados telefônicos, consulta a catálogos, lista de compras, etc.” (CMEI, 2011, p. 30).

Conforme a tabela abaixo, extraída da Proposta Curricular do CMEI, podemos visualizar o direcionamento que a escola dá para que cada eixo seja trabalhado visando potencializar os resultados. Destacamos apenas a o *Eixo de Linguagem Oral e Escrita* direcionado ao Grupo 6, que é o grupo que acompanhamos. Na oportunidade, ressaltamos o atrelamento entre *leitura e escrita*, evidenciando uma percepção de dependência entre as duas ações.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
<p>LINGUAGEM ORAL</p> <p>Expressão espontânea</p> <p>Expressão solicitada</p> <p>Vocabulário</p>	<p>- Ampliar, gradativamente, as possibilidades de comunicação e expressão oral, interessando-se por conhecer diferentes gêneros e participando de diversas situações nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.</p> <p>- Perceber a função social da escrita, estabelecendo relações entre a palavra falada e a escrita.</p> <p>Ampliar o vocabulário.</p> <p>- Conhecer nosso sistema</p>	<p>Participação em variadas situações de intercâmbio oral, como: rodas de conversa, hora das novidades, das histórias (contadas ou lidas), dos recontos, do estabelecimento de regras e combinados, onde possa relatar suas experiências pessoais, opiniões, necessidades, sentimentos, preferências e, ao mesmo tempo, ouvir os colegas.</p> <p>Participação em situações (de diálogos e debates) que lhe permitam formular e responder perguntas, levantar hipóteses, argumentar suas ideias e opiniões.</p> <p>Produção (coletiva) de textos (tendo o professor como escriba) – relatos, entrevistas, receitas, listas, bilhetes, convites, cardápio, etc.</p>

<p>LINGUAGEM ESCRITA E LEITURA</p> <p>Função social da escrita e da leitura</p> <p>Leitura e Escrita espontâneas</p> <p>Leitura e Escrita solicitadas</p> <p>Comunicação verbal e não-verbal.</p> <p>Textos – produção, reprodução e interpretação</p>	<p>de escrita/leitura e dele apropriar-se.</p> <p>-Desenvolver a capacidade de expressão oral e de utilização da expressão gráfica, compreendendo a sua importância para as relações sociais.</p> <p>- Familiarizar-se com a escrita através do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas</p>	<p>Relato de vivências e/ou temas em evidência.</p> <p>Contação de histórias já ouvidas ou inventadas.</p> <p>Reconstrução (oral) de contos.</p> <p>Elaboração oral de histórias a partir de gravuras.</p> <p>Recitação de textos memorizados.</p> <p>Participação em brincadeiras e jogos que favoreçam a expressão oral.</p> <p>Reprodução oral, em situações diversas, de diferentes gêneros que a criança saiba de cor (canções, poemas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, etc.).</p> <p>Transmissão de pequenas ordens, recados, avisos, relatos, notícias, etc.</p> <p>Descrição de pessoas, objetos, lugares presentes ou ausentes.</p> <p>Interpretação de textos diversos (histórias, notícias dos jornais, combinados, regras de jogos e brincadeiras, figuras, fotos, propagandas, obras de arte, receitas, bulas, etc.)</p> <p>Participação em momentos socioculturais (apresentações, aula de campo, comemorações, aniversários, etc.)</p> <p>Representação, através de pantomima e/ou dramatização, de situações vivenciadas e/ou inventadas.</p> <p>Dramatização de acontecimentos do contexto familiar, escolar e social.</p> <p>Participação em situações de leitura e escrita de diferentes gêneros e estruturas textuais: contos de fada, lendas, fábulas, poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, provérbios, trava-línguas, músicas, bilhetes, convites, anúncios, panfletos, folders, receitas, rótulos e embalagens de produtos diversos, artigos de jornal, encartes, etc. (o trabalho deverá ser diário com intercalação dos textos, tendo o professor como mediador, leitor e escriba).</p> <p>Audição de história sobre a origem e evolução da escrita.</p> <p>Realização de registros gráficos em</p>
---	---	--

	<p>situações nas quais o seu uso se faz necessário.</p> <p>- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.</p> <p>- Ampliar a compreensão de fatos e ideias expressas em textos diversos.</p>	<p>diferentes suportes textuais: argila, areia, massinha, quadro de giz, papel.</p> <p>Identificação de características de textos diversos.</p> <p>Observação e manuseio de diferentes materiais impressos: livros, jornais, revistas, informativos, revistas em quadrinhos, encartes de jornais, panfletos, folders, etc.</p> <p>Pesquisa científica em livros, jornais, enciclopédias, internet, etc.</p> <p>Realização de atividades lúdicas com palavras significativas (do contexto familiar, escolar e social): bingo, dominó, jogo da velha, jogo da memória, caça-palavras, quebra-cabeça, tesouro do nome, etc.</p> <p>Leitura de textos memorizados.</p> <p>Leitura dramática de textos(percepção de que existem modulações de voz, pausa, tons que enriquecem um texto).</p> <p>Leitura de imagens isoladas ou sequenciadas (pessoas, animais, frutas, objetos, gravuras, desenhos, cartazes, fotografias, obras de arte, etc.) e sua representação gráfica.</p> <p>Sequência de imagens.</p> <p>Estabelecimento de relação entre texto X ilustração.</p> <p>Escolha de livros para leitura e apreciação.</p> <p>Realização de leitura ainda que não de forma convencional: (leitura dos combinados, dos diferentes textos, com os quais a criança interaja, (de textos memorizados).</p> <p>Organização de cartões com escrita e ilustração de palavras novas e significativas apreendidas a partir dos projetos e atividades cotidianas;</p> <p>Identificação do próprio nome e dos nomes dos colegas nas situações em que isso se fizer necessário.</p> <p>Identificação de desenhos, símbolos e letras como forma de representação de ideias (leitura gráfica).</p> <p>Ordenação lógica de textos verbais e não-</p>
--	---	---

		<p>verbais.</p> <p>Ordenação de histórias em sequência (individual, dupla ou em grupo de três).</p> <p>Ilustração de histórias (completas ou partes).</p> <p>Ordenação de partes do texto, ajustando o falado ao escrito.</p> <p>Reconstrução de texto desordenado.</p> <p>Reconstrução de textos fragmentados.</p> <p>Reconhecimento e localização de palavras num texto memorizado: uma canção, uma adivinha, em títulos de histórias.</p> <p>Interpretação da própria escrita.</p> <p>Atividades com lápis, giz de cera, pincel, canudinho, com os dedos, tinta – com exploração pela criança em diferentes posições (em pé, deitado, na horizontal, na vertical).</p> <p>Utilização de desenhos, símbolos e letras como forma de representação de suas ideias.</p> <p>Desenho livre e desenho para representar cenas ou situações vivenciadas.</p> <p>Desenho para reproduzir cenas de histórias (lidas ou contadas pela professora e/ou por familiares), cenas de filmes, poesias, parlendas, etc.</p> <p>Tentativa de escrita (espontânea) utilizando o conhecimento de que dispõe no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.</p> <p>Construção de jogos e escrita de suas respectivas regras.</p> <p>Construção da escrita com o auxílio do alfabeto móvel.</p> <p>Realização de escrita (solicitada): do próprio nome, de lista de palavras, de canções e parlendas (memorizadas), nomes de personagens e de títulos e trechos de histórias já conhecidos (memorizados) pela criança.</p> <p>Produção (individual e coletiva) de diferentes estruturas textuais: bilhetes, combinados, contos, músicas, poemas,</p>
--	--	--

		<p>parlendas, receitas, listas, etc, com mediação do professor.</p> <p>Revisão e interpretação de textos produzidos.</p> <p>Reescrita (coletiva) de textos.</p> <p>Reescrita (individual) de textos.</p> <p>Interpretação de textos a partir de localização, completção e escolha palavras.</p> <p>Preenchimento de cruzadinhas com ou sem banco de reservas.</p> <p>Confecção de livro com registro gráfico.</p> <p>Montagem de dicionário.</p> <p>Releitura de textos escritos tendo em vista sua elaboração, ampliação ou uma melhor compreensão.</p> <p>Leitura compartilhada.</p> <p>Atividade de leitura com reflexão sobre as relações grafofônicas das palavras.</p>
--	--	--

Figura 10 – Quadro do eixo de *Linguagem Oral e Escrita*: Proposta Pedagógica do CMEI 2011 - Grupo 6

Nesse contexto, as atividades estão presentes em todos os momentos e atividades, especialmente quando exercem autonomia ou com recursos físicos (atividades interpretativas, leitura de livros...), com incentivo da leitura como um processo interpretativo.

As atividades de leitura permeiam todo trabalho. Quando procuram suas fichas; escolhem o livro para leitura; quando compartilham a leitura do livro que levaram para casa; leem imagens etc. (Simone).



Figura 11 – Mural com atividades realizadas.



Figura 12 - A atividade no caderno.

Sobre as experiências na Educação Infantil com leitura, percebemos destaque da apropriação das crianças, despertando e incentivando o interesse pela leitura, ampliação de seu vocabulário, manutenção da linguagem oral e escrita, além de trabalhar também noções de coletividade e interação entre os mesmos e os autores trabalhados.

Nos meus vinte e três anos de trabalho já vivi muitas experiências interessantes. Uma experiência muito significativa foi com as leituras durante a roda de leitura, onde eu lia para os alunos livros da Ruth Rocha. O objetivo era que eles conhecessem as características da narrativa e o estilo da autora. A coleção utilizada foi “Lá na minha rua”. Os alunos gostaram muito das histórias e se apropriaram da linguagem utilizada pela autora. Demonstraram isto quando produzimos um livro utilizando os personagens da Ruth Rocha (Dulce).



Figura 13 - Momento de atividade livre: produção de livro.

Pudemos presenciar em um dos momentos de atividade livre duas alunas produzindo um livro. Enquanto uma contava a história a outra ilustrava as cenas. A indicação está na lateral do livro, em que constam o nome da autora e ilustradora.

As professoras incentivam muito o uso da leitura em todas as situações com relevância para a vida. Assim desenvolveram um projeto anual, conforme descrição abaixo, que é desenvolvido junto a um caderno de leitura com a família.

Um pouco mais sobre o projeto de leitura desenvolvido:

I. PROJETO “SOU MALUQUINHO PELO LIVRO”

APRESENTAÇÃO: A utilização da linguagem verbal pela criança pode possibilitar-lhe o desenvolvimento de diferentes capacidades. Foi pensando em tais possibilidades que nossa equipe docente propôs o desenvolvimento do projeto “Sou Maluquinho pelo Livro”.

JUSTIFICATIVA: A importância do projeto encontra-se na possibilidade de despertar na criança o desejo de ser leitora. Ouvir/contar história, é o primeiro passo para a conquista de um novo leitor. Se a criança ouvir histórias atraentes, com certeza, pedirá outros livros para que alguém leia para ela, na escola e também em casa. Dessa forma compreendemos que para que o projeto se realize com sucesso, não é suficiente o trabalho só da escola, razão pela

qual a família será envolvida, será chamada a compartilhar conosco esta gostosa atividade.

OBJETIVOS:

- Geral - Incentivar o gosto pela leitura, de maneira prazerosa e criativa;
- Alunos - Ouvir histórias com atenção; Ampliar o vocabulário; Desenvolver a capacidade de recontar, para os colegas da sala, histórias que foram lidas ou contadas em casa pela família;
- Famílias - Estabelecer um ambiente de harmonia e cooperação; Envolver as famílias com os projetos desenvolvidos na escola; Oportunizar às famílias participar da contação de histórias para as crianças.

DESENVOLVIMENTO: Além das atividades de leitura na escola onde a criança será levada a interagir com diferentes portadores de textos – livros infantis, revistas, jornais, etc., o projeto almeja o envolvimento das famílias dos alunos. Reconhecemos que muitos pais não possuem condições financeiras de adquirir com frequência livros infantis. Assim, a escola enviará para casa, após escolha da criança, toda sexta-feira, uma pasta do projeto contendo um livro que deverá ser utilizado pela família da seguinte forma: ler o livro com a criança e devolvê-lo à escola na segunda-feira, imprescindivelmente, para que outra criança possa levá-lo e experimentar a aventura no mundo dos livros. Os livros e pastas devolvidos em mal estado ou perdidos deverão ser repostos pela família.

Atividades programadas: Contadores de História e de Grupos Teatrais (comunidade, famílias, contratados pela escola) - apresentações internas para os alunos em datas previamente agendadas e informadas para a equipe; Visita à Bibliotecas e livrarias.

DURAÇÃO: Anual

O projeto “Sou Maluquinho pelo Livro” tem sido um marco na história da instituição, pois por vários anos seguidos tem sido reimplantado como método a ser seguido pelas turmas durante o ano letivo.

Além de proporcionar um contato mais próximo entre aluno/livro/autor, fato este que é registrado pelos professores regentes por meio de caderno de registro, específico para cada turma, o projeto tem possibilitado melhorias consideráveis em relação à interação família/escola, pois na medida em que as crianças recebem os livros e demonstram tal entusiasmo pelas histórias, na maioria dos casos os pais também ingressam nessa ideia, pois, segundo os professores, se divertem ao ouvirem os relatos desses momentos de leitura dos livros que são narrados pelos familiares, tanto como forma de registro no caderno específico,

como de uma forma espontânea na porta da sala nos momentos de entrada e saída das crianças.

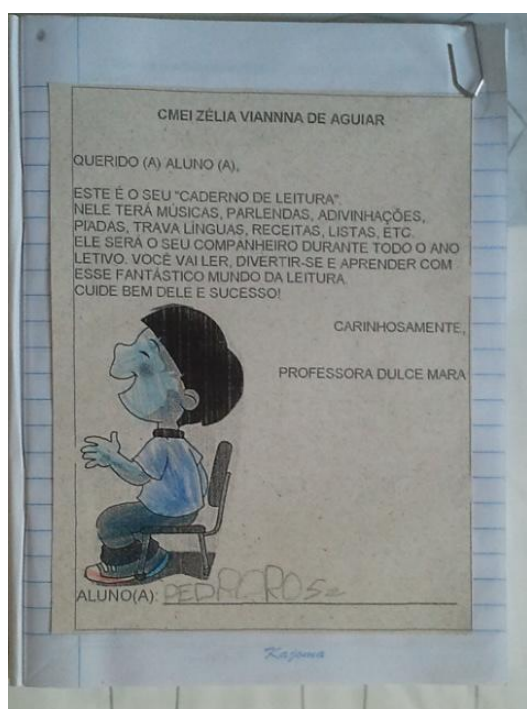


Figura 14 – Capa de apresentação do caderno de leitura.

3.3 Formação

Quanto à importância da qualificação dos profissionais que atuam na EI, solicitamos às professoras que expusessem sua opinião sobre a qualificação para docência, sobretudo no processo de alfabetização.

A qualificação profissional é muito importante tanto para os profissionais que atuam na EI, quanto àqueles que atuam nas séries iniciais, uma vez que a alfabetização é um “processo” que ocorre desde o momento em que a criança passa a fazer parte do ambiente escolar (falo do espaço institucionalizado). A qualificação permite o aprofundamento teórico, e este possibilita a articulação teoria/prática (Simone).

Assim, as professoras consideram a qualificação como sendo algo essencial para todos os profissionais que trabalham diretamente com as crianças na mediação das ações pedagógicas. Ressaltam a necessidade de uma qualificação permanente e constante para esses profissionais. Pensa o professor como um ser inacabado, em constante construção do conhecimento

que precisa se atualizar sempre para cumprir seu papel de mediador da aprendizagem. A *Dulce* destaca também que cada dia, cada criança e cada momento são diferentes e, por isso, o professor deve buscar formas de lidar com essa situação.

Embora tenha formação e faça com frequência os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, penso que tenho muito a aprender, pois ser professor exige formação permanente. Costumo dizer que quanto menor a criança, mais qualificação deverá ter o profissional. Ainda falta qualificação, principalmente para a educação infantil, para alfabetização. Considero-me qualificada, mas sempre penso que preciso de mais. O professor jamais estará pronto. A educação é dinâmica, as crianças são dinâmicas, precisamos acompanhá-las com seriedade (Dulce).

Em “*Quem é o responsável pela formação continuada do professor?*” vemos que mesmo com apoio da escola, Secretaria de Educação ou outros órgãos, é o professor o principal responsável por participar ou não destas atividades, bem como é ele o responsável por buscar outros meios de formação.

A formação continuada é de interesse do próprio professor. Temos um plano de carreira, que propicia um pequeno percentual a cada 3 anos aqueles para aqueles que estão sempre em formação.

A SEME (Secretaria Municipal de Educação) propicia cursos diversos ao longo do ano, no contra turno do horário de trabalho, mas a iniciativa é do profissional em fazer ou não esses e/ou outros cursos, a nível de atualização (Simone).

3.4 Família

De acordo com as professoras, a boa relação família-escola-aluno é de fundamental importância na educação. Os pais têm a capacidade de colaborar com o trabalho desenvolvido na escola por meio do incentivo à realização das atividades ou participando de atividades realizadas por seus filhos. Outro fator importante que acontece nesta etapa da educação é cobrança por “resultados”:

Os pais desta etapa cobram muito da escola e do professor, querem leitura fluente das crianças (E – 16 de agosto de 2012).

Assim, as professoras consideram que realizar atividades que envolvam a família é importante, sobretudo a criança que ganha estímulo em ver suas práticas valorizadas e compartilhadas com os entes que amam e porque, de algum modo, isso responde a um anseio da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva dialógica de valorização do outro que fala e produz, realizamos essa pesquisa com o propósito de conhecer as concepções de leitura das professoras que atuam em um CMEI no município de Vitória (ES) e como se efetivam suas práticas de leitura, através do olhar autoavaliativo de sua formação frente à atuação e como se efetivam suas concepções de leitura. De caráter qualitativo e participativo, buscamos na perspectiva sociocultural construir um diálogo com as práticas de sala de aula e os conhecimentos elaborados. Utilizamos o conceito etnográfico (pesquisa participante) por estarmos situadas neste espaço de pesquisa, como estudantes de docência e como espaço de trabalho.

Ao longo da pesquisa vivenciamos muitas experiências valorosas e enriquecedoras. A partir do confronto de teorias, práticas, documentos legislativos etc., percebemos que é na prática que validamos as teorias, ou invalidamos, visto que cada sujeito humano reage de uma maneira a determinada situação e, falando em sala de aula, são diversos sujeitos, com diversas personalidades e vontades.

Nesse processo, tivemos o privilégio de compartilhar espaço com profissionais que primam pelo bem fazer de sua profissão, que buscam a formação inicial, continuada, desinstitucionalizada, apoiada ou velada, no intuito de oferecer caminhos de conhecimento, mediar aprendizagens e libertar pensamentos que promovam o crescimento dos sujeitos. Mesmo acumulando muitas experiências e somando alguns diplomas, estão em constante atualização de seus conhecimentos.

Em relação às concepções de leitura, vimos que por vezes ela parece atrelada às noções de escrita, como se uma habilidade fosse dependente da outra. Concordamos que sim, essas habilidades estão relacionadas, no entanto deve-se repensar a leitura como forma de interpretação crítica, conceito que vai além do ato mecânico ou do diálogo com as intenções do autor. O leitor deve ser capaz de realizar, além dessas habilidades já citadas, a leitura por interesse de

dialogar com seus próprios princípios. Somando conhecimentos e se apropriando de outros mais elaborados.

Sobre o desenvolvimento dessas atividades, vimos que ela é uma roda múltipla que parte do professor, atuando diretamente sobre o aluno, como mediador; é potencializado pela formação que esse profissional tem ou que adquire em parceria e incentivo da instituição escolar e Secretaria de Educação; também é fortalecido pelo vínculo com a família que estimula o aluno e auxilia o trabalho do professor. Assim, estão envolvidos neste processo de aprendizagem o leitor /aluno, professor, escola, família e órgão superiores.

No quesito recursos pedagógicos, ficam em evidência os materiais e metodologias escolhidos. Como afirmava Chartier (1999), o leitor está relacionado aos suportes de leitura, aos espaços em que faz a leitura, aos seus interesses, à sua postura corporal...

Assim, esperamos ter colaborado com o debate da leitura em sala de aula e do trabalho docente, concordando com Azanha (2004, p. 373), quando afirma que:

[...], qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas. Nos casos dos cursos de licenciatura, em face dos desafios desse novo quadro institucional, não há respostas teóricas ou modelos práticos que possa orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Edmilson Nascimento. **Educação familiar, base de uma sociedade saudável**. Rio de Janeiro: Artigos JusBrasil, 2013. Disponível em <http://edmil.jusbrasil.com.br/artigos/111751353/educacao-familiar-base-de-uma-sociedade-saudavel>, acesso em 20 de julho de 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=en, acesso em 22 Jan. 2013.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n.2, mai/ago, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 09 de Maio de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. MEC: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela, ano IV, n. 8, p. 1-35, jun. 2010.

CAFIERO, Delaine. O que é leitura? Habilidades, atividades e valores de um leitor competente. In: **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane M. T, FARIA FILHO, Luciano M, VEIGA, Cynthia G (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CÔCO, Valdete. **O processo de socialização de leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores**. Vitória: UFES, 2000.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O bom professor e sua prática**. 2. Ed. - Campinas: Papirus, 1992.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>, acesso em 18 de abril de 2012. p. 139 -152.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores associados/Cortez. 1989.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Subsídios teórico-metodológicos para o estudo da leitura e da linguagem escrita**. Rio de Janeiro: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem11/claudiagontijo.htm, acesso em 22 jun. 2013.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed., Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Leitura, escrita e formação de professores: mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisa**. Educação em revista, Belo Horizonte, nº 31, jun/2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n31/n31a09.pdf>. Acesso em 21 fev. 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O aprendizado de leitura no Brasil do século XIX.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/87.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAIMONI, Eulália & BORTONE, Márcia. **Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais.** Psicologia Escolar e Educacional, ano 2011, vol. 5, n. 1

MONTEIRO, Maria de Fátima. A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática? **Revista da Fapese de Pesquisa e Extensão**, v. 2, p. 73-88, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Paraná: Revista Travessias, vol. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da Educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Curitiba, PR: Educar em revista. per. 1, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional?** Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. São Paulo: Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>, acesso em 21 Abr. 2013.

Retratos de Leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>, acesso em 21 Abr. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. **Breve história da leitura no Brasil: Os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII).** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (org.). **Leitura: perspectivas disciplinares.** 5ed. São Paulo: Ática, 2000.

STEFANI, Rosaly. **Leitura: que espaço é esse?** – uma conversa com educadores. 3. ed. São Paulo: Paulus. 1997.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, Mar. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100016&lng=en&nrm=iso>, acesso em 22 Jan. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições.** Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 21 de julho de 2013.