



LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: PERCEPÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING IN THE SCHOOL SETTING: PERCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.19673760



*Antonio Sousa Alves*¹

*Francisco de Assis Carvalho de Almada*²

*Hugo Lima Araújo*³

*Izaias Félix da Cunha*⁴

*Roza Maria Soares da Silva*⁵

*Suellem Martins Pantoja*⁶

1 Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará. É professor Associado I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL atuando na Graduação e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz. E-mail: antonio.alves@uemasul.edu.br

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. Professor Associado II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) atuando na graduação. e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz. E-mail: franciscoalmada@uemasul.edu.br

3 Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais, pela Universidade Federal do Pará - UFPA. É professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL atuando na Graduação. E-mail: hugo.araujo@uemasul.edu.br

4 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (EMMASUL). E-mail: izaiasfelix002@gmail.com

5 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Adjunto II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Atuando na área de ensino e administração. E-mail: roza.silva@uemasul.edu.br

6 Doutora em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). Professora Adjunto I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), atuando na área administrativa e de ensino. E-mail: suellem@uemasul.edu.br

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar a percepção e a prática de leitura de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as implicações dessas percepções na formação do aluno leitor. Adotou-se, como referencial teórico-analítico, a concepção de leitura da teoria Histórico-Cultural, que a compreende como um processo mediado por sujeitos que leem, promovem, discutem e favorecem o diálogo entre leitor, texto e contexto. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de um município da região Tocantina do Maranhão, contando com a participação de quatro professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que a leitura é amplamente valorizada pelas professoras, embora a escola não disponha de biblioteca nem de um espaço específico destinado à leitura. Ainda assim, as docentes organizam estratégias para não privar os alunos dessa prática. Os livros de leitura são solicitados à coordenação escolar, que busca atendê-las na medida do possível. Ademais, a leitura integra a rotina das aulas, seja de forma individual, pelos alunos, seja em rodas de conversas conduzidas pelas professoras.

Palavras-chave: Leitura. Leitores e textos. Concepções de leitura. Concepção Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This text aims to analyze the perceptions and reading practices of teachers in the early years of Elementary Education, as well as the implications of these perceptions for the development of student readers. The theoretical-analytical framework adopted is based on the Historical-Cultural theory's conception of reading, which understands it as a mediated process involving subjects who read, promote, discuss, and foster dialogue among reader, text, and context. The study was developed using a qualitative approach, with semi-structured interviews as the data collection instrument. It was conducted in a public municipal school located in a municipality in the Tocantina region of Maranhão, with the participation of four teachers from the early years of Elementary Education. The results show that reading is highly valued by the teachers, although the school does not have a library or a specific space dedicated to reading. Even so, the teachers organize strategies to ensure that students are not deprived of this practice. Reading materials are requested from the school administration, which seeks to meet these demands as far as possible. Furthermore, reading is part of the daily classroom routine, whether through individual student reading or through discussion circles led by the teachers.

Keywords: reading; readers and texts; conceptions of reading; historical-cultural approach.

1. INTRODUÇÃO

A leitura configura-se como prática social pela qual o indivíduo amplia sua compreensão da realidade e sua participação nas diversas esferas sociais. Por meio dela multiplicam-se as formas de comunicação, expressão e acesso ao saber, assumindo papel





central nos processos educativos escolares e nas práticas sociais (Freire, 1994). No atual cenário, marcado por intensas transformações, torna-se cada vez mais necessária a formação de sujeitos com variadas competências leitoras.

Considerando a importância da leitura no desenvolvimento integral da criança, este estudo traz um relato sobre as práticas de leitura em uma escola pública da rede municipal de ensino de um município da região Tocantina do Maranhão, focalizando a percepção e a atuação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ponto de partida para esta atividade foi o nosso interesse em refletir sobre o papel do professor na mediação da leitura em escolas de Ensino Fundamental e suas implicações na aprendizagem das crianças. Também partimos do entendimento de que a leitura hoje é um dos temas de maiores destaques âmbito da educação escolar.

Do ponto de vista teórico, este estudo apoia-se na tese central da teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano se realiza por meio da internalização das Funções Psicológicas Superiores como a memória voluntária, a atenção dirigida, o pensamento abstrato e a linguagem consciente. Funções estas produzidas historicamente e culturalmente através das interações sociais mediadas (Mello, 2004; Almada, 2015). Assim, com base nessa teoria defendemos a leitura como uma prática que se concretiza nas relações estabelecidas entre o leitor, o texto e as condições concretas dessa interação, permitindo a produção de sentidos situados (Smith, 2003; Koch; Elias, 2010). Sustentamos, ainda, que a prática da leitura fundamentada nessa concepção amplia o acesso da criança ao conhecimento e, conseqüentemente, evita fragilidades no seu processo de aprendizagem escolar. Ao apropriar-se da leitura, a criança internaliza signos produzidos culturalmente e avança para formas mais complexas de raciocínio e entendimento do mundo ao seu redor (Mello, 2004). Nesse processo, a interação social e a mediação do professor são decisivas, pois é por meio delas que a criança alcança níveis superiores de desenvolvimento psíquico, tendo a leitura como ferramenta central em sua formação.

Assim, compete ao professor organizar condições que favoreçam o máximo desenvolvimento da criança. Conforme enfatizam Vigotski, Luria e Leontiev (2006), a leitura





influência de modo determinante a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nessa ótica, a leitura, como processo de construção de significados, não se reduz ao reconhecimento ou tradução isolada de sílabas ou palavras, mas envolve a atribuição de sentidos ao que se lê.

Etimologicamente, leitura provém do latim *legere*, associado a verbos como *reunir* e *escolher*. Compreendê-la como ato de reunir implica considerar a articulação entre o texto lido, as experiências vividas e as informações previamente acumuladas pelo leitor (Cruvinel, 2008). Assim, o ato de ler transcende seu sentido literal, exigindo abordagem mais abrangente.

Para Smith (2003), a leitura resulta da interação entre informação visual e não visual. De forma semelhante, Lajolo (1999) afirma que ler pressupõe a construção ativa de sentidos, estabelecida na relação entre o texto, outros discursos e as experiências do leitor. Logo, não pode ser reduzida apenas a decodificação de sinais gráficos. Smith (2003) observa que, ao longo da história, o ato de ler assumiu diversos significados, desde a identificação de elementos gráficos até a produção de sentidos que ultrapassam o que está explicitamente escrito, evidenciando o papel ativo do leitor na constituição da significação. Isso aponta que, embora o autor produza o texto, é o leitor quem lhe confere vida. Como assinala Freire (1994, p. 22), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática”. Na perspectiva freireana, a leitura deve ser entendida como prática social situada, atravessada por experiências, valores e condições de vida do sujeito, implicando reconhecer que os sentidos atribuídos ao texto se produzem a partir de distintas posições sociais.

Em consonância com Freire, o teólogo e escritor Leonardo Boff defende que só compreendemos como alguém lê se considerarmos sua visão de mundo e suas experiências porque ler, é reler, compreender e interpretar. “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam” (Boff, 1997, p. 15). Isso evidencia que a leitura é mediada pelas referências socioculturais do sujeito, sendo essencial levar em conta seu lugar social para entender os sentidos que atribui ao texto. O pensamento de Paulo Freire e de Leonardo





Boff, embora partindo de campos distintos, convergem fortemente ao valorizar o leitor como agente ativo na construção de sentidos e na transformação da realidade.

Considerando essa concepção de leitura, nosso objetivo neste texto é analisar as concepções de leitura de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as implicações dessas concepções na formação do aluno leitor. Para tanto optamos por uma abordagem qualitativa em função desta permitir a análise dos fatos a partir da perspectiva dos sujeitos vinculados à pesquisa (Lüdke; André, 1986). Essa abordagem visa responder questões particulares, lidando com um nível de realidade que não se quantifica tais como significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ou seja, “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22). Assim, a pesquisa qualitativa possibilita captar aspectos da realidade que não se mensuram, contemplando significados, valores, crenças e interpretações construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais (Lüdke; André, 1986).

O campo da pesquisa foi delimitado a uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da região Tocantina do Maranhão. O critério de seleção da escola foi o de estar participando do *Projeto Residência Pedagógica* coordenado pelos cursos de Letras e Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Os sujeitos foram quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental com experiência em alfabetização. Para preservar o anonimato, foram identificadas pela letra P, maiúscula, seguida do numeral arábico de 1 a 4, conforme a ordem das entrevistas. Para coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, instrumento que, segundo Gil (2006), possibilita maior flexibilidade na interação com os participantes, favorecendo a compreensão de suas experiências, percepções e modos de significar a realidade investigada.

Conforme Lüdke e André (1986), esse tipo de entrevista é adequado quando o pesquisador busca compreender o modo de vida dos sujeitos e apreender as relações entre pessoas e situações, possibilitando análise aprofundada de crenças, atitudes, valores e





motivações em contextos sociais específicos. Caracteriza-se por “[...] se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Com base nesses princípios, as entrevistas seguiram um roteiro pré-definido, porém, sem nenhum caráter de rigidez. Todas as participantes tiveram assegurado o sigilo de suas identidades, assim como proteção contra situações que pudessem constrangê-las. Para tanto foi firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em consonância com princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

2. A LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: LINGUAGEM, MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Tudo aquilo que nos é apresentado aos olhos e exige interpretação pode ser entendido como leitura. Entretanto, no ambiente escolar, a leitura não é uma atividade simples, mas uma construção de significados mediada pelo professor e pela experiência social de cada leitor (Giroto; Souza, 2009). Nessa perspectiva, a significação da leitura em seu uso social apoia-se na hipótese de que a criança é capaz de inferir sentido ao que lê a partir de seu contexto de vida. Mesmo que suas hipóteses sobre uma palavra não correspondam plenamente à exatidão requerida pela situação, ela estabelece conexões entre conhecimentos prévios e os desafios interpretativos apresentados.

Para Jolibert (1994), ler é construir ativamente a compreensão de um texto, conforme o projeto e as necessidades pessoais do momento, construção essa que se inicia na Educação Infantil e perdura por toda a vida. A autora acrescenta que ler é atribuir sentido direto a algo escrito; é questionar o texto a partir de uma expectativa real, necessidade ou prazer, em uma situação de vida. Questionar um texto implica elaborar hipóteses de significados com base em indícios e verificar sua veracidade. Esse questionamento desenvolve-se por meio de uma estratégia de leitura que:

[...] – nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha; – varia de um





leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo) (Jolibert, 1994, p. 15).

Portanto, ler é atribuir significado ao texto escrito, construindo hipóteses a partir dos conhecimentos prévios sobre o contexto em que o texto se insere e sobre as funções da linguagem escrita, e relacionando essas informações com outras vivências para que a leitura responda a uma necessidade nossa de conhecer. Bajard (2007, p. 24, grifos do autor) reforça a importância da compreensão como ato de tomar conhecimento do texto gráfico, explicando que a compreensão isolada não define o ato de ler.

[...] escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é Leitura. É possível incluir a compreensão na definição da Leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de Leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico.*

A partir dessas informações, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se estiverem realmente motivadas, sentirem necessidade de ler, de conhecer e de se expressar, e se tiverem à mão os escritos sociais, os escritos da realidade (Bajard, 2007). Vigotski (2006) sustenta que a maneira de ler um material escrito pode influenciar significativamente o desenvolvimento do raciocínio infantil.

A leitura está intrinsecamente ligada à linguagem oral. Segundo Vigotski (1983), a fala desempenha papel central no desenvolvimento humano, mediando e constituindo o pensamento, pois é por meio dela que o pensamento se organiza e torna-se consciente. Assim, ao tornar-se leitora, a criança apropria-se de nova forma de uso da linguagem, ampliando o acesso e a produção de ideias, valores e conhecimentos historicamente acumulados. Para Bakhtin (1992), a fala, em seu uso concreto, é indissociável de sua dimensão ideológica. Os produtos da fala e as interações verbais constituem enunciações que ultrapassam a visão da fala como unidade isolada. Nessa perspectiva, a substância da língua não se encontra em um





sistema abstrato nem em uma enunciação monolítica, mas no fenômeno social da interação verbal. Assim, a interação verbal é a realidade fundamental da língua.

Leontiev (2004), por sua vez, defende que o conteúdo da palavra é o elemento que identifica o significado social do objeto, resultado do processo de consciência do homem na atividade de trabalho. A linguagem, como expressão do pensamento, está originariamente vinculada à atividade produtiva. Outro elemento fundamental para Vigotski na comunicação é o afeto: o afetivo e o intelectual se unem porque as ideias contêm uma atitude afetiva em relação à porção da realidade a que se referem. Isso significa que, ao criar situações para ensinar a leitura, o professor utiliza essencialmente sua fala; porém, se esta for desprovida de afeto perde sentido, pois a leitura vira ato mecânico de decodificação e perde seu significado. Por isso é crucial que o professor tenha clareza de objetivos ao planejar e desenvolver atividades de leitura com seus alunos.

A sala de aula é sempre uma situação de produção linguística, mesmo que o professor não perceba (Arena, 2006). É um espaço de produção de discursos, em que alunos e professor participam como sujeitos sociais. Os discursos produzidos são, portanto, fruto da interação imediata e de fatores extrínsecos à situação, mobilizando expectativas, interesses, histórias e papéis sociais dos interlocutores.

3. O QUE FALAM AS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS PARA A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise aqui apresentada tem como referencial a teoria Histórico-Cultural, sem, no entanto, considerá-la como perspectiva única. Reconhece-se que a educação é fenômeno complexo e multifacetado, orientado por diversas abordagens teóricas que representam diferentes formas de compreender o fenômeno educativo.

Por sua própria natureza não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e





multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural (Mizukami, 1986, p. 19).

Com base nesses pressupostos, entendemos o professor como profissional essencial no processo de desenvolvimento da criança, na medida em que cria condições e situações favoráveis à atividade criadora e às aprendizagens dela decorrentes. Ao mediar as relações entre a criança e o meio, o professor favorece avanços significativos na apropriação das Funções Psicológicas Superiores (Almada, 2015). Considerando a escola como espaço privilegiado para realizar atividades promotoras de aprendizagem, cabe ao docente organizar a rotina e elaborar propostas intencionais que ampliem as referências das crianças. Essas práticas planejadas são elementos fundamentais para o êxito dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo da leitura.

Compreende-se o ser humano como sujeito constituído na e pela interação social, em diálogo permanente com seus interlocutores. Em diferentes situações surgem visões e pontos de vista múltiplos que se entrecruzam e influenciam as formas de agir e compreender o mundo. Nesse sentido, buscamos identificar a percepção das professoras sobre a leitura a partir de seus enunciados.

É ler o mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. É ir além das letras e alcançar os significados que estão no contexto (P1).

Leitura é mais do que a leitura da palavra. Leitura é um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediado pelo texto. É uma espécie de encontro com o autor, que está ausente, mas mediado pela palavra escrita (P2).

São tantas as formas de leitura que fica difícil dizer qual a minha percepção de leitura (P3).

Leitura, tecnicamente, é soletrar, é agrupar as letras em sílabas. Mas leitura é muito mais que isso, é o ato de colher, de buscar sentidos no interior do texto e do contexto (P4).

Pelas definições acima, as professoras entendem a leitura como uma habilidade que vai além reconhecer e traduzir sílabas ou palavras em sons, isoladamente, mas é atribuir significado àquilo que é lido. Esse entendimento dialoga com a concepção de Lajolo (1982)



que concebe a leitura como uma atividade que transcende a dimensão técnica, sendo predominantemente concebida como processo de construção de sentidos, situado social e culturalmente. Trata-se de posicionamento teórico coerente com abordagens críticas da leitura, notadamente as de base histórico-cultural e dialógica.

Sabemos que toda leitura é precedida por um contexto e é justamente o contexto que nos permite perceber quando um texto é irônico, com indiretas e duplos sentidos. Assim, perguntamos em qual teoria as professoras se fundamentam quanto à leitura.

Aqui na escola trabalhamos com os postulados teóricos de Emília Ferreiro. É considerar as etapas da leitura. Pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, onde a criança já consegue dominar as letras e sílabas (P1).

Não temos uma teoria específica, as acredito que nos aproximamos do conceito de leitura do construtivismo piagetiano (P2).

Nossa escola adota os fundamentos de Emília Ferreiro, na linha construtivista. Mas eu acredito que não existe uma teoria única de leitura (P3).

Acredito que sigo a linha de Paulo Freire, onde a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Para Paulo Freire, a palavra sem contexto perde seu sentido. Então a leitura tem que ser contextualizada (P4).

As respostas apontam um quadro teórico heterogêneo, marcado pela predominância de concepções construtivistas, mas também pela presença de referenciais críticos.

Observa-se forte influência da perspectiva construtivista, sobretudo pelos aportes de Emília Ferreiro, evidenciada nas falas de P1 e P3. Nelas a leitura é vista como processo progressivo organizado em níveis - pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético -, indicando filiação à Psicogenética da Língua Escrita. Essa concepção valoriza o papel ativo da criança na construção do conhecimento, embora em P1 haja certo reducionismo ao resumir a teoria em *etapas*, sugerindo visão linear da alfabetização. A fala de P2 revela incerteza teórica, aproximando-se do construtivismo piagetiano de modo difuso sem aprofundamento conceitual, situação comum em contextos escolares. Já P4 se alinha à perspectiva crítico-dialógica de Paulo Freire, onde a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, centrando o



contexto e a produção de sentidos. Em conjunto, os depoimentos mostram um ecletismo teórico em que diferentes matizes coexistem, nem sempre articulados, o que pode afetar a coerência das práticas pedagógicas relativas ao ensino da leitura.

Na sequência indagamos se a formação das professoras propiciou uma base adequada em leitura.

Em partes sim e em parte não. Eu, quando entrei na universidade, tinha uma defasagem muito grande no campo da leitura. A universidade parte do pressuposto que você sabe ler e produzir um texto acadêmico (P1).

Tive uma boa formação. É claro que a gente nunca sai pronta definitivamente. Quando começamos a atuar profissionalmente aprendemos muitas coisas, mas o que aprendemos na universidade é sempre a nossa principal base (P2).

Não. O que aprendi, foi sozinha (P3).

Sim. Mas é claro que a formação é contínua. Quanto mais a gente sabe, mais quer saber. Mas a universidade fez toda a diferença na minha vida. Não só com a leitura, mas tudo começa com a leitura (P4).

As revelam realidades diversas, mostrando avanços e lacunas no processo formativo. Essa é uma questão emblemática na carreira docente, pois, por melhor que seja a formação inicial, ela jamais abarcará todas as competências necessárias. Além disso, muitos profissionais responsabilizam exclusivamente a formação inicial pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano.

P1 aponta limitação formativa, ao relatar que ingressou na universidade com grande defasagem em leitura e que a instituição pressupõe habilidades consolidadas nessa área, especialmente para produção de textos acadêmicos. Esse posicionamento pode indicar fragilidades na articulação entre Educação Básica e ensino superior, bem como a ausência de estratégias de nivelamento por parte das instituições formadoras. Em contrapartida, P2 e P4 avaliam positivamente sua formação, considerando-a base importante, mas reconhecem a formação como processo contínuo, que se amplia na prática profissional. P4 ressalta a centralidade da leitura como fundamento para outras aprendizagens. P3, por sua vez, afirma ter aprendido sozinha, declaração que pode refletir uma visão equivocada, pois a educação





progressista entende que os seres humanos se educam em comunhão, mediados por objetos de conhecimento e pela realidade vivida: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79). Ainda que não deva ser tomada literalmente, a afirmação de P3 pode sinalizar insuficiências na formação inicial, sobretudo no desenvolvimento de competências leitoras.

De modo geral, os depoimentos indicam que as professoras tiveram uma formação inicial marcada por experiências formativas desiguais. Embora a universidade seja reconhecida como espaço privilegiado de construção de saberes, também se evidenciam lacunas que demandam iniciativas complementares, seja por parte das instituições formadoras, seja por meio do esforço individual das professoras. Além disso, destaca-se a compreensão compartilhada de que a formação docente é um processo contínuo, no qual a leitura ocupa papel central.

Entendemos que não é possível pensar em leitura na escola sem considerar os espaços destinados a livros e demais materiais de leitura. As crianças dificilmente desenvolverão prazer pela leitura sem ambientes de leitura acolhedores e estimulantes. Assim, indagamos se há biblioteca ou espaço para leitura nas escolas.

Biblioteca não existe, mas temos uma sala onde se encontram alguns livros. Mas nem sempre encontramos os livros que precisamos (P1).

Temos, mas fica sempre fechada por falta de funcionário. Quem pega livro de vez em quando é a secretária da escola (P2).

Não temos biblioteca na escola. Essas novas gerações nem vão saber o que é uma biblioteca. Mas temos vários livros na escola (P3).

Não. E pelo que vejo, a biblioteca é coisa do passado na atual gestão da educação (P4).

Se a leitura é processo mediado, o espaço destinado a ela também deve mediar. Nesse sentido, a biblioteca escolar aparece como espaço específico de leitura e deve ser utilizada de forma interativa. Contudo, é importante refletir que não só a biblioteca compõe o acervo e o





referencial de leitura escolar. Outros ambientes podem e devem acolher livros, imagens e objetos organizados para essa atividade (Giroto; Souza, 2009).

As respostas das professoras revelam precariedade estrutural e acesso limitado a materiais. P1 descreve um espaço improvisado com acervo restrito. Espaços como murais e painéis contribuem ao processo de ensino e são ativos na memória dos estudantes, representando e regulando condutas e valores (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009), mas não substituem a biblioteca. P2 relata uma biblioteca existente, porém inacessível por falta de pessoal, o que inviabiliza seu uso. P3 e P4 confirmam a inexistência de bibliotecas; P3 teme que novas gerações sequer conheçam tal espaço formativo, enquanto P4 associa a ausência à desvalorização institucional da biblioteca nas políticas educacionais atuais.

Esses depoimentos evidenciam não só carência de infraestrutura para promoção da leitura, mas também a falta de condições objetivas para práticas leitoras consistentes. Há um descompasso entre o reconhecimento da importância da leitura e a garantia dos meios materiais e institucionais para sustentá-la no cotidiano escolar. Na ausência de biblioteca, outros espaços precisam ser organizados para a leitura. Assim, perguntamos se os livros disponíveis na escola são adequados aos objetivos pedagógicos da leitura.

Alguns são, outros não (P1).

Nunca peguei livro na biblioteca da escola. A coordenação da escola é que distribui livros quando a gente solicita, mas nem sempre vem o que a gente quer (P2).

Não. São livros antigos que os alunos usaram desde o primeiro ano (P3).

Não. Nós, professores, temos que nos adaptar, adaptar nossos planos de leitura quase que diariamente e, exatamente, porque não temos os livros que precisamos. Não estou falando do livro didático, mas do livro para leitura. Livros de ficção, onde fantasias possam se misturar com pedagogia (4).

As professoras apontam limitações consideráveis quanto à adequação dos livros em termos de qualidade e acesso. Uma professora (P1) reconhece que apenas alguns materiais são pertinentes, enquanto outros não correspondem aos objetivos propostos. Outra (P2) revela dificuldades de acesso, uma vez que os livros não estão diretamente disponíveis aos





professores, sendo distribuído pela coordenação escolar, o que nem sempre garante o atendimento das demandas específicas.

As respostas de P3 e P4 são mais incisivas ao apontar a inadequação dos materiais de leitura. P3 destaca o caráter desatualizado dos livros, utilizado a anos sem renovação, o que compromete sua relevância para os alunos. Vale destacar que a referida professora leciona, também, em uma turma do terceiro ano. Daí o motivo de ela afirmar que seus alunos usam o mesmo livro desde o primeiro ano. P4, por sua vez, enfatiza a necessidade constante de adaptação por parte dos professores, decorrente da ausência de obras adequadas às necessidades da criança, especialmente no que se refere à literatura de ficção, considerada fundamental para a articulação entre a imaginação e a aprendizagem.

De acordo com as professoras, a escola tem um acervo limitado, desatualizado e pouco alinhado às demandas pedagógicas contemporâneas, o que impõem desafios adicionais ao trabalho docente e pode comprometer a efetividade das práticas de leitura no contexto escolar.

Considerando essas respostas, perguntamos se as professoras sentem falta de uma biblioteca na escola. Somente P3 disse que não sente falta; as demais afirmaram que sentem falta, pois quando precisam de um livro têm de solicitar à coordenação que requisita à biblioteca da Secretaria de Educação, o que demora, dificultando o trabalho com a leitura, visto que a biblioteca escolar deveria proporcionar aos alunos oportunidades mais autônomas de leitura.

Indagamos que tipo de leitura as crianças demonstram preferir. P3 disse que ainda não se percebeu preferência. As demais (P1, P2 e P4) responderam que as crianças gostam de ouvir contos e fábulas. Entendemos que as preferências das crianças por esse tipo de leitura porque a fábula é um gênero literário narrativo, com histórias curtas e geralmente tendo animais como personagens, facilitando o mergulho da criança no mundo da imaginação e, simultaneamente, na reflexão sobre valores por meio da moral da história.

Por fim, perguntamos se as professoras leem para seus alunos e qual a melhor maneira de fazê-lo.



Em voz alta, procurando criar uma expectativa sobre o desfecho da leitura (P1).

Primeiro, criando um clima favorável à leitura. Não adianta soltar a voz e ler se não criar um clima favorável. Colocar eles em volta do leitor, fazer silêncio, dar as devidas pausas da leitura, olhar para eles, para eles perceberem que a leitura está sendo feita para eles (P2).

Em voz alta (P3).

Em voz alta, usando a entonação de voz adequada. Sem emoção você não consegue emocionar (P4).

A leitura se constitui como uma prática mediada, na qual diferentes sujeitos participam ativamente na construção de sentidos, por meio de interações que envolvem problematização, compartilhamento e interpretação dos textos (Giroto; Souza, 2009). Está relacionada à fala, que, segundo Vigotski (1993), é tão importante que determina o próprio pensamento. Assim, ao tornar-se leitora, a criança apropria-se de uma nova forma de utilização da linguagem e, com ela, de infinitas possibilidades de apropriação de ideias, valores e conhecimentos genuinamente humanos.

As respostas das professoras mostram consenso quanto à realização da leitura em sala de aula, reconhecendo sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as falas também revelam variação nas concepções sobre estratégias de mediação. Em geral, destaca-se a valorização da leitura em voz alta como prática predominante, mencionada por todas. P1 enfatiza a criação de expectativas em relação ao desfecho do texto, apontando para uma dimensão lúdica e envolvente da leitura. P2, por sua vez, amplia essa perspectiva ao destacar a importância da construção de um ambiente propício, que envolva organização do espaço, atenção dos alunos e interação durante a leitura, evidenciando uma compreensão mais elaborada do papel mediador do professor. As falas de P3 e P4 reforçam o uso da leitura em voz alta, sendo que P4 acrescenta a relevância da entonação e da expressividade como elementos fundamentais para a sensibilização dos alunos. Esse aspecto evidencia a leitura como prática performativa, na qual as dimensões estética e emocional também se fazem presentes.





Percebe-se que embora haja predominância de práticas centradas na oralização do texto, os depoimentos apontam para diferentes níveis de intencionalidade pedagógica. Destaca-se, especialmente, a compreensão de que a mediação do professor, por meio da criação de um ambiente favorável, do uso da expressividade e da interação com os alunos, constitui elemento central para o engajamento e a formação de leitores.

Entendemos que no primeiro ano do Ensino Fundamental, a leitura em voz alta, pelo professor, é o melhor método uma vez que a criança ainda não domina a leitura da palavra escrita. O escutar alguém ler provocava prazer e despertava a atenção das crianças. Nesse sentido, ler para a criança é uma das estratégias mais eficazes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apresentamos e discutimos as concepções de leitura de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as implicações dessas percepções na formação do aluno leitor. Partimos da compreensão de que a concepção de leitura do professor orienta sua prática metodológica para guiar os alunos. Esse entendimento fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, conhecida no Brasil como Escola de Vigotski. Segundo essa teoria, a leitura é função psicológica superior, internalizada através da linguagem e das interações sociais, permitindo ao sujeito (re)significar o mundo ao seu redor.

Inicialmente verificamos se a formação inicial das professoras ofereceu base consistente para o trabalho com a leitura. Duas participantes avaliaram positivamente sua formação, reconhecendo-a como alicerce para a prática pedagógica, enquanto outras apontaram lacunas. Esses resultados indicam experiências formativas distintas. Contudo, não se pode atribuir exclusivamente à formação inicial o êxito ou fracasso da prática docente, pois nenhuma formação, por mais sólida, basta sozinha para garantir a integralidade dos conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício docente.

Também investigamos como estão organizados os espaços destinados a livros e leitores na escola, além das salas de aula onde a pesquisa ocorreu. As professoras afirmaram





não haver bibliotecas nem espaço específico para leituras, sendo a sala de aula o principal e praticamente único local usado para esse fim. Essa lacuna tem sido parcialmente compensada pelo esforço das professoras e da coordenação pedagógica, que, na medida do possível, disponibiliza livros solicitados. Contudo, conforme relato, nem sempre os livros atendem às solicitações, evidenciando limitações no atendimento às demandas pedagógicas relacionadas à leitura.

Concluimos que há esforço significativo por parte das professoras para garantir o acesso das crianças à leitura. As docentes leem com as crianças e para elas, prática que contribui para o vínculo com livros e materiais de leitura e, conseqüentemente, favorece a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs.) **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 169-179.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Leitura: experiência singular. **Revista da Universidade Federal de Goiás**, dez. Ano X, nº 5, p. 108-116, 2008. Disponível e: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48219/23578>>. Acesso em: 22 mar. 2026.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-47.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Aalfonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, A. R. G.; SILVA, A. R. T. Alfabetização e letramento na escola: ler, aprender e construir. *Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO, [S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 175–196, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10547124.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/138>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SILVA, Lílian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida e SCORSI, Rosália de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

Recebido em: 23/03/2026

Aprovado em: 06/04/2026

Publicado em: 20/04/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

