



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS ATUANTES NO MAGISTÉRIO SOBRE
SUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA**

GABRIELA CUNHA MIGUEL

BRASÍLIA
2022

GABRIELA CUNHA MIGUEL

**(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS ATUANTES NO MAGISTÉRIO SOBRE
SUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada, sob a orientação da professora Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

BRASÍLIA
2022

MM636(Miguel, Gabriela Cunha
(Auto)biografias de professoras atuantes no magistério
sobre suas experiências de leitura / Gabriela Cunha Miguel;
orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. --
Brasília, 2022.
72 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Prática pedagógica de leitura. 2. Narrativa
(auto)biográfica. 3. Professores. 4. Educação Básica. 5.
Pesquisa (auto)biográfica. I. Freire, Sandra Ferraz de
Castillo Dourado, orient. II. Título.

(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS ATUANTES NO MAGISTÉRIO SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Trabalho de conclusão de curso, de autoria de Gabriela Cunha Miguel, matrícula 160121639, apresentado no dia 29 de abril de 2022, às 14 horas e apreciado pela banca abaixo nominada:

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Departamento de Teoria e Fundamentos, Faculdade de Educação – Orientadora

Profa. Dra. Mônica Maria de Azevedo, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense – Membro Titular

Profa. Ma. Hamanda Maiara Nascimento Pontes, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação – Membro Titular

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, Departamento de Métodos e Técnicas, Faculdade de Educação – Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

A todos os meus familiares, que me acompanham e incentivam durante minha trajetória de vida.

Às amigas, que fiz no curso.

Aos professores, servidores e funcionários da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília, que fizeram a minha formação enquanto pedagoga possível.

Às professoras, que contribuíram para a minha pesquisa empírica.

Aos membros da banca, que se disponibilizaram a participar da avaliação e apresentação desse trabalho de conclusão de curso.

A minha orientadora, que me deu a oportunidade de finalizar essa caminhada na graduação.

E, em especial, à professora Mônica Azevedo, que começou essa jornada comigo e que também me orientou por longo período.

RESUMO

Esse trabalho discute como podemos oportunizar a emergência de leitores críticos e reflexivos, que tenham hábito e gosto pelo ato de ler. Para isso, durante a abordagem teórica foram levantados aspectos normativos, sócio-históricos, emancipatórios e narrativos sobre a leitura. Em seguida, utilizando o método (auto)biográfico, a pesquisa empírica teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos à leitura e às práticas pedagógicas de leitura em sala de aula por professores da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental Anos Iniciais, contando para isso, com duas professoras atuantes no ensino fundamental, da rede pública de ensino. Como resultados, inicialmente, foram construídos dois diagramas para cada sujeito-participante, traçando trajetórias de memórias de leitura a partir de suas narrativas (auto)biográficas e, em seguida, detalhados os dados advindos das entrevistas narrativas aplicadas, as quais complementam as histórias contadas. Com base nisso, foi possível observar e tecer associações entre os achados teóricos desenvolvidos no trabalho e as falas das professoras, demonstrando avanços significativos para a construção de uma leitura voltada para a fruição e a transformação. Sendo possível concluir que, para que possamos atingir todo o potencial do ato de ler e promover uma cultura leitora promissora no país, deve haver, além do empenho diário dos professores, o efetivo interesse do poder público em cumprir os ideais concebidos em seus âmbitos normativos.

Palavras-chave: Prática pedagógica de leitura. Narrativa (auto)biográfica. Professores. Educação Básica. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This work discusses how we can create opportunities for the emergence of critical and reflective readers, who have the habit and taste for the act of reading. For this, during the theoretical approach normative, socio-historical, emancipatory and narrative aspects about reading were raised. Then, using the (auto)biographical method, the empirical research aimed to investigate the meanings attributed to reading and the pedagogical practices of reading in the classroom by teachers of Early Childhood Education and/or Elementary School, counting for this, with two teachers working in elementary school, from the public school system. As a result, initially, two diagrams were built for each subject-participant, tracing trajectories of reading memories from their (auto)biographical narratives and, soon after, detailed data from applied narrative interviews, which complement the stories told. Based on this, it was possible to observe and weave associations between the theoretical findings developed at work and the teachers' statements, demonstrating significant advances in the construction of a reading focused on fruition and transformation. It is possible to conclude that, in order for us to reach the full potential of the act of reading and promote a promising reading culture in the country, there must be, in addition to the daily commitment of teachers, the effective interest of the public power in fulfilling the ideals conceived in its normative spheres.

Keywords: Pedagogical practice of reading. Autobiographical narratives. Teachers. Primary education. Narrative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Trajetória das memórias de leitura da Professora F.....	46
Diagrama 2 – Trajetória das memórias de leitura da Professora T.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ICSH-CESB – Instituto de Ciências Sociais e Humanas do Centro de Ensino Superior do Brasil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

SEEDF – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

TLD – Tertúlia Literária Dialógica

Unopar – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL	11
PARTE II – MONOGRAFIA	16
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. A leitura no Brasil, uma breve contextualização	17
1.1.1. Aspecto normativo	17
1.1.2. Aspecto sócio-histórico	26
1.2. Sobre o ato de ler: uma perspectiva em construção	29
1.3. A importância de desbravar os livros	31
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	36
2.1. Estabelecendo a abordagem investigativa	36
2.2. O método (auto)biográfico	37
2.2.1. Uso da narrativa para a coleta de dados	38
2.2.2. A narrativa e o despertar de memórias de leitura	39
2.3. A pesquisa	40
2.3.1. Contexto de pesquisa e participantes	41
2.3.2. Procedimentos de pesquisa	42
2.4. Procedimentos de análise	44
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	45
3.1. Professora F	45
3.1.1. Narrativa (auto)biográfica	45
3.1.2. Entrevista narrativa	47
3.2. Professora T	50
3.2.1. Narrativa (auto)biográfica	50
3.2.2. Entrevista narrativa	52
3.3. Achados teóricos	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	67
APÊNDICES	68
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	68
APÊNDICE B – Orientação para Elaboração de Narrativa (Auto)Biográfica	70
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Narrativa: Professora F	71
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Narrativa: Professora T	72

PARTE I – MEMORIAL

Quando paro e penso nas lembranças que me vem à cabeça sobre a minha trajetória escolar, percebo que elas remontam ao Jardim I e II, quando estudava em uma escola espírita. Início com essa memória longínqua, já que percebi com a rememoração aqui posta, o impacto das convicções religiosas dos meus pais na minha formação.

As primeiras influências literárias que tive, vieram tanto de práticas religiosas que eu tinha nessa escola, com leituras de parábolas feitas pela professora, quanto de fora dos muros da instituição, fosse em casa com meus pais, na casa dos meus avós ou em Centros Espíritas, propriamente, ouvindo palestras, fazendo cursos ou participando de encontros e eventos.

Por ser de família espírita, semanalmente, estive presente em cultos do Evangelho no Lar, um momento de apreciação do Evangelho segundo o Espiritismo e de livros de mensagens para autoanálise e reflexão. Foi durante essa prática religiosa, que vi e ouvi meus pais e meus avós recitando os ensinamentos estudados, interpretando e realizando reflexões junto aos familiares ali reunidos.

Foi presenciando esse debruçar sobre aqueles livros religiosos, que percebi que o hábito de leitura sobre o espiritismo era constantemente ressaltado como atitude indispensável para os seus praticantes; e tendo me simpatizado de maneira geral com a religião, acabei colocando na cabeça a ideia de que eu precisaria “gostar de ler para dar certo no espiritismo”. As bases das questões filosóficas, morais e mediúnicas pertinentes para o aprimoramento íntimo de seus seguidores, estavam impressas naqueles livros, que deveriam ser estudados continuamente.

Com o início do meu processo de alfabetização no Jardim III, já em outra escola, agora católica, conforme eu ia desenvolvendo minha fluência na leitura e na escrita, também comecei a fazer leituras de livros espíritas (voltados inicialmente para o público infanto-juvenil) e tecer meus comentários nas reuniões familiares.

Reforço essa questão da religiosidade, pela sua relevância na minha trajetória, visto que o meu primeiro contato com a leitura partiu desse meio. Também tenho marcada na memória a lembrança de ir frequentemente a livrarias espíritas e de ver as prateleiras e estantes de casa abarrotadas com exemplares sobre o espiritismo. Mas, concomitantemente a esse contato expressivo com a leitura que eu recebia

dentro de casa, a escola também foi demonstrando o seu protagonismo nas influências que eu recebia.

Voltando ao processo de alfabetização no Jardim III, relembro de agradáveis momentos, sempre às sextas-feiras, nos quais a professora levava a turma para a biblioteca da escola para escolher um livro e levá-lo para casa para ler durante o final de semana. Nessa escola, os livros liberados para empréstimo ficavam em uma espécie de estação dentro da biblioteca, setorizados em cima de um tapete colorido de borracha, dentro de algumas caixas de papelão decoradas.

Não havia muitas opções de escolha, o que me gerava uma certa frustração por saber que com o tempo eu não teria novas histórias para conhecer, tendo que reler sempre as mesmas. Dessas obras, ainda lembro de algumas capas vibrantes e títulos consagrados que ali se encontravam, como “Menina bonita do laço de fita”, “A história da Ameba” e “Tudo bem ser diferente”.

Nesse momento de escolha do livro, lembro que a professora nos dava bastante autonomia, tínhamos o tempo que precisássemos para escolher uma obra, nova ou repetida, com muitas imagens ou muito texto. Depois de escolhido o livro que seria levado para casa, fazíamos fila no balcão para anotar junto à bibliotecária, nossos nomes no registro de papel que ficava colado em sua contracapa, com a data de empréstimo e o dia de devolução.

Além da escolha do livro, outro aspecto que marcou a minha memória foi como se caracterizava o ambiente da biblioteca. Lembro que ao lado do “tapetinho” com os livros surrados pelo tempo e pelo constante manuseio, havia uma sala fechada, com pufes e estantes de livros infantis, novos e intocados. Uma sala que só podíamos adentrar com a companhia da professora, caso ela houvesse marcado um horário. Pelo que consigo rememorar, acredito que entrei naquele local apenas uma vez ao longo dos anos em que estive matriculada nessa mesma instituição, para ouvir uma contação de histórias.

De qualquer maneira, fora o local maravilhoso e proibido que não podíamos usufruir, a estrutura da biblioteca dessa escola, a qual frequentei entre idas e vindas de colégios diferentes, me chamava a atenção por ser uma das mais convidativas, não por beleza advinda de equipamentos, acabamentos ou qualquer coisa que o valha, mas pela luz natural do sol que entrava pelas várias e enormes janelas ali presentes, as quais tinham vista para algumas árvores da escola, que em certos

momentos do ano se enchiam de florezinhas cor de magenta. Além disso, era um ambiente organizado, que se mantinha sempre em silêncio, sendo cuidado pela bibliotecária e sua assistente.

Essa experiência no Jardim III se manteve também durante a 1ª série, e foi a partir delas que comecei a ter um gosto genuíno pela leitura, já que a prática incentivada pelas professoras era para puro deleite e divertimento.

Em casa eu também era motivada a continuar lendo, e com isso, tive o privilégio de comprar e ter meus próprios livros de literatura, além de uma assinatura mensal de gibis da Turma da Mônica. Nos finais de semana, lembro que passava horas em livrarias, folheando diferentes livros na parte infantil ou infanto-juvenil. Com o tempo, além dos livros de fábulas e contos de fadas, comecei a me interessar por livros de aventura e ficção com protagonistas femininas, dentre elas, Judy Moody, Clarice Bean e Pippi Meialonga; livros com menos de cem páginas, mas já com poucas figuras.

Alguns anos se passaram sem nenhuma lembrança muito significativa, até a chegada do 5º ano (não chamávamos mais de 4ª série), quando mudei para um colégio preparatório para o vestibular. Foi a primeira vez que os livros eram comprados antes do início das aulas e a biblioteca da escola era sempre ignorada (não que ela fosse muito convidativa, já que ficava em uma sala escura e apertada). Os livros lidos durante o ano eram adquiridos pelos alunos e ficavam dentro de caixas no fundo da sala, postas no chão.

Dessa forma, todas as sextas-feiras, ao final do dia, depois de copiar o dever de casa na agenda e deixá-la com a professora, íamos de um em um, organizadamente e em silêncio, escolher qual livro levaríamos para casa. Podíamos pegar qualquer um, desde que não fosse repetido, para ler inteiro e resenhar durante o final de semana.

Essa tarefa, individual e pontuada, era feita em uma ficha na qual deveríamos inicialmente preencher os dados catalográficos do livro e depois, em algumas linhas logo abaixo, contar sua história; provando de certa forma que o lemos por inteiro. Por conta dessa demanda escolar, pouco apreciada, alguns colegas me contaram na época que “se empenhavam em pegar os livros mais finos que achassem nas caixas”.

Nos três anos seguintes do Ensino Fundamental II, estudei nessa mesma escola preparatória durante dois anos e em um ano na escola católica anteriormente citada. Pontuo esse fato, pois apesar de mudar de escola e professores, as dinâmicas

de leitura eram impressionantemente as mesmas. Agora, com a leitura sendo apenas trabalho destinado ao docente de Língua Portuguesa, tínhamos que comprar os livros antes do início do ano letivo, e poderíamos ler somente o que fosse predefinido na lista de materiais pelo professor.

Com nosso poder de escolha podado e as atividades leitoras voltadas apenas para resolução de questões interpretativas em avaliações somativas, a leitura se tornou uma mera obrigação, muitos colegas comentavam que os livros eram chatos, vários deles não liam o que era pedido e eu também comecei a me questionar se ainda gostava de ler.

Apesar dessa ruptura com a escola, enquanto instituição e inspiração para o gosto literário, foi naquele ambiente, por conta da comunidade escolar ali construída, que eu comecei a ler com mais assiduidade, me aproximando de novos gêneros literários e livros com maior quantidade de páginas. Junto à minha rede de amigas, comecei a trocar experiências e indicações; foi nessa época que lemos em conjunto sagas renomadas e *best-sellers*, como *Crepúsculo*, *Percy Jackson* e *Harry Potter*.

Além das minhas amigas da escola, eu buscava em espaços da *internet*, como *sites* e redes sociais, pessoas que tinham o mesmo gosto literário que o meu, a fim de conhecer novos autores, gêneros e lançamentos de livros. Fui me afastando nesse período da influência familiar e escolar, e buscando conexões entre aqueles que eu considerava meus iguais.

No entanto, no último ano do Ensino Fundamental II, acabei me aproximando surpreendentemente da influência escolar, apesar de manter minhas leituras “extraescolares”. Em uma nova escola, também de viés preparatório para o vestibular, mesmo com os livros sendo comprados previamente, de acordo com a escolha da professora de Língua Portuguesa, e com as atividades atreladas aos livros voltadas somente para a resolução de questões de prova, tive o prazer de conhecer pela primeira vez um dos autores clássicos da literatura brasileira: Jorge Amado! A professora havia pedido para comprarmos *Quincas Berro d'Água*. Eu amei o livro e o estilo de escrita do autor, e por conta dessa única indicação, comecei a me interessar por outros autores brasileiros.

Fora isso, no ano seguinte, eu estava no Ensino Médio, e conseqüentemente, passei a ler as obras apresentadas na matriz curricular do PAS e a ter uma disciplina

própria para Literatura, o que me aproximou de maneira geral das correntes literárias e da história da literatura no ocidente.

Algum tempo depois, iniciei minha trajetória na Universidade de Brasília, no curso de Pedagogia, onde tive contato com diversos textos acadêmicos e acabei me afastando da leitura que eu fazia por lazer, por não conseguir conciliar a ela tantas leituras demandadas pela faculdade.

Ao longo do curso fui descobrindo diversos interesses, mas no processo de pensar em um trabalho de conclusão de curso, busquei resgatar nas minhas memórias escolares aquilo que sempre me causou inquietação e que me acompanhava do início da minha trajetória escolar até o vivenciar da universidade (mesmo que de maneira diminuta).

Com isso, cursei com ainda mais afinho e atenção, disciplinas voltadas para formação de professores-leitores, uso de narrativas na formação de professores e o próprio estágio obrigatório (reparando na utilização do espaço da biblioteca escolar e nas atividades desempenhadas com o foco na leitura), buscando nessas experiências algo que pudesse me inspirar a desenvolver meu tema.

E é com base em toda essa narrativa que me coloco, no final do curso, nessa tarefa de ressaltar a importância da leitura e do olhar para dentro de nós e de nossas experiências de vida, a fim de refletir, de maneira crítica e bem amparada em estudos e autores referenciados, sobre como podemos construir ou perdurar boas práticas de leitura nas escolas, ou até mesmo ressignificar as experiências pouco produtivas que vivemos enquanto alunos, e que agora, formados, materializaremos enquanto educadores, levando em consideração para isso, nossos alunos, o conhecimento que adquirimos, o espaço escolar em que nos encontramos e a sociedade em constante mudança na qual estamos inseridos.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O debate sobre a leitura por fruição, é algo que comumente acontece nos nossos círculos familiares, de amigos, nas mídias sociais ou nos ambientes escolares. Entretanto, como de fato a cultura leitora do nosso país está sendo construída? Convém que, para pensar sobre o ato de ler no contexto brasileiro, é preciso definir de qual momento histórico estamos partindo e sobre qual vertente do vasto campo da leitura buscamos nos aprofundar.

Por isso, organizo esse trabalho de conclusão de curso em três capítulos, os quais trazem reflexões sobre esse assunto bastante controverso para a nossa sociedade, a aquisição do hábito e do gosto pela leitura, através de discussões sobre o que as normativas elaboradas após a redemocratização do país, em 1988, tem a nos dizer acerca do tema, como está se desenvolvendo historicamente o deleite pela leitura no campo escolar e o que podemos desvendar, por meio de memórias (auto)biográficas, sobre as trajetórias de leitura de professores formadores de alunos-leitores na educação básica.

Ademais, buscando compreender como podemos oportunizar a emergência de leitores críticos e reflexivos, através de práticas transformadoras e emancipatórias, foram estruturados alguns componentes para a pesquisa empírica. Tendo a seguinte pergunta problema “Como as experiências de leitura do professor dos Anos Iniciais se relacionam às práticas de ensino de leitura desenvolvidas em sala de aula?”, mediante o objetivo de “investigar como a relação com a leitura do professor de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental Anos Iniciais se revela nas suas práticas de ensino de leitura na sala de aula, por meio da abordagem de pesquisa (auto)biográfica”, foram traçados os objetivos específicos listados a seguir:

- (1) Explorar o sentido de leitura no contexto educativo (prática pedagógica) no âmbito dos marcos normativos após a Constituição Federal de 1988;
- (2) Identificar práticas transformadoras de ensino de leitura no contexto brasileiro;
- (3) E analisar o processo reflexivo de um professor sobre a sua prática de ensino de leitura a partir de sua (auto)biografia.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A leitura no Brasil, uma breve contextualização

Para compreender o que se entende como ensino de leitura no Brasil, é preciso apresentar inicialmente, através de documentos normativos e pesquisas acadêmicas, em que bases a educação brasileira se institui e como esta se estabelece socialmente. Visualizamos, com isso, o que se espera construir, quais serão os indivíduos contemplados e de que maneira tais proposições poderão ser implementadas e desenvolvidas nos ambientes educacionais.

1.1.1. Aspecto normativo

Dando início ao aspecto normativo, de acordo com Aires e Freitas (2017, p. 66), o povo brasileiro vivenciou diversas interrupções do pacto democrático ao longo de sua história; tendo a efetiva instituição do Estado Democrático de Direito somente através de uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988.

Com esta nova carta magna, intitulada de Constituição Cidadã, a sociedade brasileira recupera e solidifica: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político” (AIRES; FREITAS, 2017, p. 66), podendo utilizar-se desses fundamentos para se reorganizar como um todo e, consequentemente, estruturar o novo ideal de educação do país.

Desta forma, no Título VIII, Capítulo III da Constituição Federal de 1988, onde são tratados os assuntos concernentes à educação, admite-se por meio do Art. 205 que:

A educação [é] direito de todos e dever do Estado e da família, [devendo ser] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...] [buscando atingir o] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Com base nisso, são apontados dois princípios no Art. 206 (o qual trata sobre a maneira como o ensino deverá ser ministrado), respectivamente descritos nos incisos I e II, que valem ser ressaltados nesse trabalho, são eles: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, [e] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Todos esses pontos colocados na Constituição Federal, norteiam tanto as práticas estabelecidas para a educação brasileira de um modo geral, quanto para o que se compreende como ensino da leitura na contemporaneidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, menos de uma década depois, estendendo o debate e as propostas iniciadas com a Constituição de 1988 são definidas diretrizes e bases para a educação nacional. Assim, por meio da Lei nº 9.394 de 1996, com a qual ainda permanecemos em conformidade até os dias atuais, em concordância com o Art. 205 da Constituição Federal (citado anteriormente), institui-se no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Seguidamente, no § 2º do Art. 1º determina-se que a educação escolar não deve se isolar das experiências sociais desenvolvidas fora das instituições de ensino, mas a favor do vínculo entre o mundo do trabalho e a prática social; e em decorrência a essas determinações, desenvolvem-se os princípios e fins da educação nacional no Art. 2º da LDBEN, ratificando o já exposto na Constituição Federal, destacando-se o dever que a família e o Estado possuem na promoção da educação (segundo os princípios da liberdade e solidariedade humana) em busca do desenvolvimento pleno do educando; tendo como principal objetivo o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Já no Art. 3º, são estipulados os princípios para o magistério (os quais vinculam-se diretamente ao que se propõe atualmente para o ensino da leitura) por meio dos incisos I, II, III, IV, VI, IX, X, XI e XII, onde se estabelece: a igualdade de condições para a permanência escolar, a liberdade de cátedra, o respeito aos direitos

humanos, a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, e novamente, a valorização dos saberes extraescolares.

Como o presente trabalho é dedicado a apresentar questões voltadas para o ensino da leitura no magistério através da atuação do professor de educação infantil e de ensino fundamental anos iniciais, mais alguns pontos retratados na LDBEN precisam ser mencionados. Nesse sentido, no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concebe-se dentro das disposições gerais sobre a educação básica, que esta tem como finalidade desenvolver o educando, com a garantia de uma formação comum e obrigatória que permita ao sujeito o exercício da cidadania, assegurando-se ainda no mesmo artigo, que sejam propiciados meios para que o indivíduo possa progredir no trabalho e em estudos posteriores.

E para além das disposições gerais acerca da educação básica, são especificadas na LDBEN, as ações diretas que o professor atuante em sala de aula deve assumir, destacando-se primeiramente através do Art. 29, o que se compreende enquanto educação infantil e a sua finalidade:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Posteriormente, no Art. 32, é definido o entendimento acerca do ensino fundamental, detalhando a sua duração de nove anos com início a partir dos seis anos de idade da criança, e mais adiante, nos incisos desse mesmo dispositivo, são alocados os objetivos almejados para essa etapa (dos quais se ressaltam apenas alguns para fins desse trabalho), sendo eles: o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura; a atenção ao ambiente natural e social, ao sistema político, tecnológico, artístico e aos valores sociais; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, em busca da aquisição de conhecimentos e habilidades, e da formação de atitudes e valores; e o fortalecimento de vínculos familiares, laços de solidariedade e tolerância.

Voltando um pouco na ordem dos artigos da LDBEN, mas seguindo a argumentação desenvolvida no presente trabalho, no Art. 26 é determinada a implementação de uma base nacional comum curricular, para direcionar os currículos

da educação infantil e do ensino fundamental (respeitando a complementação curricular em cada sistema de ensino e instituição escolar, caso seja necessário adaptar o ensino para atender às demandas e especificidades regionais, locais, culturais e econômicas do universo social dos diferentes educandos).

Colocada tal questão e para finalizar a explanação acerca das contribuições instituídas na Lei nº 9.394 de 1996, no Art. 27 da LDBEN, estipula-se que os conteúdos da educação básica deverão ter como uma de suas diretrizes, o que se detalha no inciso I: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Subsequentemente, correspondendo às disposições das normativas apresentadas anteriormente, é veiculada no ano de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (em seu estado definitivo). A partir desse documento,

[...] [é definido] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BRASIL, 2018, p. 7)

No decorrer do documento, também são detalhadas as características gerais de cada uma das etapas englobadas na educação básica, a fim de explicar o que está sendo agregado com a implementação da BNCC, antes de serem traçados os caminhos possíveis para o desenvolvimento educacional dos estudantes, através dos currículos propostos (com suas competências, objetivos, objetos, componentes curriculares e habilidades).

Mas, por discutir neste trabalho de conclusão de curso apenas a concepção acerca do ensino da leitura ministrado por intermédio da atuação do professor enquanto profissional atuante na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, cabe ressaltar particularmente o que a BNCC traz no que diz respeito a essas etapas de ensino.

A educação infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é a fase compreendida como creche e pré-escola; um momento no qual cabe ao professor complementar o que a criança já vivenciou em decorrência da educação familiar, acolhendo com isso os conhecimentos construídos na comunidade e no

âmbito onde a criança está inserida. Para isso “[...] [impõe-se] a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas [dessa etapa] [...]” (BRASIL, 2018, p. 38), incentivando-se que o professor promova interações da criança com o outro.

Seguindo esses apontamentos, a organização curricular da educação infantil se estrutura na BNCC em eixos denominados campos de experiência, sendo um deles voltado diretamente para o ensino da leitura. De acordo com o detalhado no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”,

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2018, p. 42)

Já a etapa do ensino fundamental anos iniciais, enquanto fase que percorre o primeiro ao quinto ano, apesar de demandar, assim como na educação infantil, que o trabalho pedagógico executado pelo professor seja desenvolvido com base nos interesses manifestados pelos educandos, têm como principal objetivo consolidar aprendizagens anteriores e ampliar a gama de novos saberes. Também é nesse momento, onde o incentivo à autonomia, o ensino para a cidadania e a busca pelo conhecimento de maneira reflexiva e crítica se expandem significativamente.

Além disso, destaca-se para essa etapa, no que diz respeito ao ensino da leitura, que cabe ao professor, nos primeiros anos do ensino fundamental, consolidar a alfabetização dos alunos e, quando oportuno, desenvolver habilidades de leitura mais complexas. Desta forma, o foco parte da alfabetização, objetivando a apropriação da escrita e da leitura de maneira mecânica, mas, ainda assim, perpassando o alfabetizar letrando, contextualizando a apresentação da linguagem escrita através de textos que estejam inseridos nas situações realmente vivenciadas

pelos estudantes (por meio de jornal, *internet*, contos, receitas, etc.) até progredir para o que se entende na BNCC como leitura enquanto aspecto “artístico-literário”.

Mas, antes de desenvolver o que se reconhece como ensino de leitura de acordo com os fins do presente trabalho, cabe ressaltar o porquê da centralidade do texto para o ensino do ato de ler e a necessidade do seu uso:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, [...] [visto o] seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Colocadas essas questões, dando seguimento à maneira como o currículo se organiza na Base Nacional Comum Curricular, concebe-se que o trabalho mais aprofundado de leitura é tido majoritariamente como objeto de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse ínterim, faz-se necessário citar a presença de dois eixos que contribuem para o desenvolvimento dessa habilidade nos anos iniciais do ensino fundamental, são eles o “Eixo Leitura” e o “Eixo da Oralidade”:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. [...] [Já] o Eixo da Oralidade [...] envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 71 e 79)

Feita a definição dos eixos de trabalho, apresenta-se na BNCC o conceito de “campos de atuação” para o ensino fundamental, os quais servem como direcionamento para a atuação do professor. Por meio dos campos, ressalta-se

novamente a importância de exercer uma prática contextualizada, e a partir deles, são propostas ordenações didáticas. Desta forma, com base no que se define como “Campo Artístico-Literário”, desenvolve-se o entendimento acerca da leitura, o qual se enfoca esse trabalho:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 96)

Mais adiante, conforme as disposições feitas acima, são abordadas as propostas didáticas pertinentes às práticas de leitura e escuta, tanto compartilhadas quanto autônomas, o incentivo à formação de leitores de maneira geral e de leitores literários, e dentro das práticas de oralidade, são fomentados momentos de contagem de histórias. Com isso, se encerram as considerações abordadas conforme a BNCC.

Assim, analisados os argumentos manifestados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e as perspectivas pedagógicas almejadas na Base Nacional Comum Curricular para o desenvolvimento do ensino da leitura (em particular), convém destacar mais alguns aspectos normativos relativos às estratégias de fomento a essa prática propostos em âmbito nacional pelo poder público, que de maneira complementar, contribuem para a promoção do ensino da leitura.

Para isso, destaca-se conforme o instituído na Constituição Federal e na LDBEN, a promulgação do Plano Nacional de Educação (na primeira demanda-se a sua elaboração por meio do Art. 214, e na segunda estipula-se a sua criação através do Art. 87, com a declaração da Década da Educação). Com esse dispositivo, aprovado por intermédio da Lei nº 13.005 de 2014, assegura-se a atenção do poder público às diversas demandas não atendidas da educação brasileira, as quais requerem planejamento de longo prazo para se cumprirem. A partir dessa necessidade, são definidas metas e estratégias, estando entre elas assuntos concernentes ao ensino da leitura conforme o que já foi traçado anteriormente nesse trabalho.

Desta forma, o que diz respeito à leitura expressa-se basicamente através de determinadas estratégias, dispostas em duas metas, sendo elas: a meta seis, na qual concebe-se a oferta de educação em tempo integral na educação básica (abordando através das estratégias três e quatro, ações que abarcam de certa forma um elemento favorável ao ensino da leitura, sendo ele a institucionalização, a manutenção e o fomento às bibliotecas nas escolas públicas) e a meta sete, na qual incentiva-se a qualidade da educação básica. Através da sétima meta, na vigésima estratégia almeja-se o provimento às condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais e na trigésima terceira estratégia, descreve-se uma ação direta para a promoção da leitura, a qual visa:

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)

Paralelamente ao que propõe o PNE e as outras normativas anteriormente citadas, promulgam-se três leis e um decreto que integram as estratégias de estímulo à leitura no país. Tais normas são a Lei nº 10.753 de 2003, a qual institui a Política Nacional do Livro; a Lei nº 12.244 de 2010, a qual dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino; o Decreto nº 7.559 de 2011, o qual versa sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL); e a Lei nº 13.696 de 2018, a qual estabelece a Política Nacional de Leitura e Escrita.

Conforme a Lei nº 10.753 de 2003, deve-se assegurar plenamente ao cidadão o direito de acesso ao livro e ao seu uso (destacando-se constantemente o papel do poder público em tais ações), visto que o livro é tido como:

[...] meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003)

Defende-se também a promoção e o incentivo ao hábito de leitura, o apoio a sua circulação nacional, a instalação e ampliação de livrarias, bibliotecas e pontos de vendas de livro e a “[capacitação da] população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político [e] social, [promovendo] a justa distribuição do saber e da renda” (BRASIL, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003). Difunde-se ainda na Política Nacional do Livro, a criação e execução de projetos que estimulem e consolidem hábitos de leitura, destacando-se a introdução de horas de leitura diária nas escolas e um acervo mínimo de livros nas bibliotecas escolares.

De acordo com a Lei nº 12.244 de 2010, todas as instituições de ensino brasileiras, de qualquer natureza, devem contar com bibliotecas em suas dependências, considerando-se bibliotecas escolares: “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010).

E outras colocações relevantes se fazem no Decreto nº 7.559 de 2011, o qual promove estratégia de planejamento, apoio, articulação e referência para o fomento à leitura no país, por meio do que se denomina Plano Nacional do Livro e da Leitura. Desta forma, são visadas algumas ações, como a democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores de leitura e a valorização institucional da leitura.

O PNLL também possui eixos estratégicos e linhas de ação que auxiliam o seu cumprimento. Nesse sentido, a partir da proposição da democratização do acesso ao livro, articulam-se: o fortalecimento das redes de bibliotecas públicas existentes e a implantação de novos espaços (em prol da comunidade), a criação de novos ambientes de leitura e a distribuição de livros gratuitamente (de acordo com as especificidades dos novos leitores). Já na busca pelo fomento à leitura e à formação de mediadores, alinham-se: o reconhecimento às ações já desempenhadas nesse sentido, a capacitação de mediadores e educadores leitores, a criação de projetos sociais de leitura e o fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura. Para a valorização institucional e simbólica da leitura, propõe-se: “ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura” (BRASIL, Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011). E por último, como estratégia de fomento à criação e produção do livro, há o estímulo à valorização dos bens de leitura, à leitura literária e, novamente, à contemplação das necessidades geradas por novos leitores.

Para finalizar o tópico normativo e tecer novas observações acerca de outros aspectos pertinentes ao desenvolvimento da leitura no país, é preciso mencionar, em síntese, a Lei nº 13.696 de 2018. Ao instituir a Política Nacional de Leitura e Escrita, cria-se por meio desta lei, a “estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (BRASIL, Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018). Assim, esboça-se através dessa norma, o aspecto de que a leitura e seus mecanismos de promoção são direitos universais, que permitem o exercício da cidadania e o impulso à dignidade e igualdade social.

Além disso, ressaltam-se os objetivos de democratização do acesso ao livro e aos suportes de leitura (dentre eles as bibliotecas), de formação de mediadores de leitura, de capacitação em práticas de leitura para professores, bibliotecários e outros agentes (educativos, culturais e sociais), e de valorização da leitura como ato simbólico, em meios institucionais, através de campanhas, premiações e eventos culturais.

Feito todo esse delineamento normativo, que fundamenta a maneira como a leitura é compreendida na contemporaneidade (percebendo a sua estruturação ao longo da redemocratização do país), é possível traçar também as contribuições sociais e, conseqüentemente, históricas que se articulam e efetivamente se concretizam na prática, com base nas normas anteriormente apresentadas.

1.1.2. Aspecto sócio-histórico

Como percebido de acordo com a explanação normativa, o panorama estabelecido para a educação, segundo a Constituição de 1988 e os outros documentos abordados, mostra-se ainda recente. Conseqüentemente, a leitura no Brasil (na perspectiva do ensino) inicialmente se instaura entre os poucos que tinham acesso à educação, privilegiando assim as elites. Desta forma, o debate e os efeitos da leitura foram se desenvolvendo lentamente nas diferentes esferas sociais do país.

Segundo Dresch, Lebedeff e Dickel (2011),

É a partir da década de 1970 que a escola pública amplia seu alcance e passa a atender um maior número de crianças e jovens. [...] Dadas as condições mínimas para o desenvolvimento de uma sociedade leitora, o discurso sobre a importância da leitura propaga-se. [...]

[Nisso, surgem] campanhas que há décadas circulam na mídia e em cujas chamadas circundam enunciados como "ler é bom demais", "ler é uma viagem"; "ler é o melhor exercício para a mente", "ler é muito bom", "ler é transformar"; "ler abre a cabeça", "ler é fundamental", "ler é viver". (DRESCH; LEBEDEFF; DICKEL, 2011, p. 51)

Com a retomada das reivindicações sociais ao longo dos anos 1970 e durante o período de promulgação da nova Constituição Federal de 1988, no qual "a sociedade civil, através de seus segmentos organizados, levantava significativas bandeiras de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade" (AIRES; FREITAS, 2017, p. 66), ampliam-se as argumentações em prol da leitura, tal o exposto nas propagandas governamentais retratas.

Em contrapartida, Yunes (2014) menciona também que, apesar de nos anos 1990 a leitura passar a ser entendida como exercício de qualificação da vida social (recebendo por isso mais atenção), à época, as discussões sobre o tema ainda permaneciam diminutas no meio acadêmico.

Nessa perspectiva, constrói-se com o passar dos anos um imaginário de que a sociedade brasileira é composta por indivíduos avessos à leitura, sendo essa cultura literária sustentada, em alguns aspectos, pela dificuldade de acesso aos livros e às bibliotecas, e pela falta de manutenção física e de recursos materiais e humanos desses espaços.

Apesar do que foi apresentado no tópico anterior no que diz respeito à mudança no ponto de vista educacional, à promulgação de normas que incentivam a implementação de bibliotecas públicas e escolares, e ao amparo a tais espaços e aos profissionais que neles atuam, há um intervalo temporal entre o que se propõe legislativamente e a efetiva concretização das medidas recomendadas.

Outra questão que contribui para essa suposta aversão dos brasileiros à leitura, é gerada em certa medida pela formação de professores delineada nas instituições de ensino superior do país, que conforme Belmiro, Machado e Baptista (2015, p. 101) apontam em consulta realizada (pelas próprias autoras) às propostas curriculares de cursos presenciais de Pedagogia, de trinta e nove universidades federais brasileiras, menos da metade instituíram em seus planos de curso (ao longo desses anos de pós-redemocratização) disciplinas obrigatórias de literatura, o que gera impacto considerável na formação de professores-leitores e, conseqüentemente, na futura formação de alunos-leitores.

Como posto outrora, no presente trabalho desenvolve-se o conceito do ensino da leitura promovido por professores, atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; ressaltando-se, com isso, a importância desses educadores no fomento à leitura, os quais além de formar leitores competentes, no quesito mecânico da alfabetização, devem formar leitores que saibam usufruir os textos e os livros lidos (a fim de adquirir nesse processo habilidades críticas e reflexivas). Mas, para que isso ocorra, é necessário que esses professores, principalmente quando estiverem no processo de formação inicial, reconheçam o valor da mediação de leitura, sendo estimulados através dos seus currículos acadêmicos a entrarem em contato com as suas próprias identidades como leitores, recuperando-as ou avivando-as.

Por último, Silva (2011) destaca que na falta de dados teóricos e empíricos produzidos no país, que possibilitem a elaboração de uma pedagogia para a leitura de qualidade, e com uma exacerbação somente à responsabilidade de alfabetizadores como formadores de alunos-leitores (sem a devida preocupação em estender o que foi previamente orientado no pós-alfabetização ao longo do restante da educação básica), os estudantes não aprendem propriamente a ler, reforçando assim, a cultura do desgosto pela leitura.

Isto posto, percebe-se, no que compete ao Estado enquanto promotor de políticas de leitura, que as leis, os decretos e os documentos públicos se fazem presentes, mas contar somente com a ação política ou tê-la e não concretizá-la, gera atraso em ações que demandam urgência.

Nesse sentido, acentuando a capacidade dos mediadores de leitura (dentre eles os professores) na promoção de mudanças efetivas, Yunes (2020, p. 28) ressalta que as políticas públicas, em sua grande maioria, evidenciam e geram reforço e apoio àquilo que muitas vezes já está ocorrendo com certo êxito em diversos âmbitos sociais, sendo a leitura uma dessas experiências que independem de programas governamentais para existir e gerar efeitos. Assim, desenvolvendo ainda mais essa questão, a autora destaca que:

Porque a leitura não é uma política pública que dependa essencialmente das estruturas e do funcionamento da máquina governamental, [...] o compromisso do Estado deve ser o de apoiar, favorecer, alimentar as iniciativas, acompanhando as demandas e ações, para registro e multiplicação. (YUNES, 2020, p. 28)

Em virtude dessas questões, constata-se a importância de tornar a ação dos professores, no que diz respeito à leitura, um ato com intencionalidade crítica e reflexiva. Dessa forma, Silva (2011) argumenta que para promover a leitura como meio de libertação e desenvolvimento dos indivíduos, a educação de uma maneira geral, deve ser entendida enquanto projeto, abarcando o educar através de um planejamento que favoreça o debate, a reflexão e a transformação (em oposição ao ensino tradicional), visto que:

[...] se a educação for tomada como projeto, a importância das mensagens escritas e do ato de ler torna-se bastante evidente. Uma mensagem escrita deixa de ser o mero conteúdo informativo para se transformar no pretexto (condição) para a formação da consciência crítica. (SILVA, 2011, p. 91)

A partir dessa visão de Silva (2011) e de acordo com o que foi argumentado e descrito nesse trabalho, onde o ler assume características voltadas para o deleite e o compartilhamento de experiências, o ensino da leitura passa a demandar dos professores planejamento e preparação para além das atividades promovidas regularmente em língua portuguesa, possuindo local e momento próprios, atendendo de maneira qualitativa a esse aprendizado dos estudantes.

Assim sendo, apresentadas tais questões, compreende-se que mesmo com as normas em vigor e em circulação, e apesar das adversidades encontradas nas trajetórias educacionais, o ato de ler se constitui consistentemente através das trocas sociais, tendo respaldo no ambiente escolar para ampliar-se ainda mais, adquirindo assim, novas perspectivas formativas; e é a partir desse entendimento que agora podemos conceituar, de maneira objetiva, o que se entende aqui como leitura.

1.2. Sobre o ato de ler: uma perspectiva em construção

Manifestadas as contribuições normativas para a leitura e o seu contexto sócio-histórico, desenvolvido no país ao longo dos últimos anos, convém estabelecer o que se pode construir futuramente como ato de ler, com base nas lutas anteriormente

vividas e no que ainda se busca defender. Para isso, as definições aqui apreciadas têm como base as contribuições de Freire (1989).

Com isso, compreendendo que a leitura enquanto ação permeada por subjetividades, torna-se objeto de complexa definição, é preciso esclarecer que ao longo do trabalho que se segue, o conceito a ser difundido mostra-se intrinsecamente respaldado na reflexão, na criticidade e no potencial transformador envolto no ato aqui analisado.

Nesse sentido, o que se entende como leitura está além de um mecanicismo voltado para a decodificação de palavras, no contexto de uma educação massificada, caracterizada pela produtividade, e pelo controle da aprendizagem e do ensino. O que se espera alcançar é o fomento a uma leitura intencional e ativa, que não invalide a formação escolar, os professores e alunos, mas que possa complementá-la; encorajando-os e unindo-os na construção de uma educação significativa.

Dessa forma, utilizando como norteamento a concepção de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), além do que foi anteriormente apresentado, podemos entender que o ato de ler é constantemente influenciado pelo meio no qual o leitor está inserido, da família à comunidade, durante seus processos pedagógicos e por toda a sua trajetória de vida.

Assim, a leitura mostra-se diretamente relacionada com a constituição da identidade do sujeito e da sua ideia de mundo, ao despertar emoções, sensações e essa interpretação de seu mundo, em seu íntimo.

Mediante essa visão, a qual compreende que o ato de ler deve envolver fruição e conscientização (através do pensamento crítico-reflexivo), inicia-se a construção por parte do professor de planejamentos de ensino que contribuam de maneira significativa para a formação de leitores literários eficientes e autônomos. Onde cabe à escola, enquanto espaço propício para o desenvolvimento da leitura, ocasionar momentos de troca entre pares, contribuir para o estímulo à criatividade e à curiosidade, através de objetivos educativos bem orientados e incentivados pelos educadores.

Nisso, o espaço escolar se transforma em um local onde o gosto pelo ato de ler é capaz de superar os distanciamentos entre a escola e as práticas sociais, transportando “[...] [o] universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua

real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1989, p. 13) também para o contexto de sala de aula.

1.3. A importância de desbravar os livros

Esclarecido o entendimento dado sobre a leitura no país e o que podemos definir como ato de ler, é preciso aprofundar um pouco mais o porquê da leitura ser posta no centro das discussões e propostas educativas na contemporaneidade.

De acordo com Silva (2011), sendo a leitura uma problemática essencialmente humana, os livros, enquanto seus objetos, carregam em diferentes sociedades, o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade, já que com o “[...] [surgimento da] linguagem escrita, [...] [viabiliza-se] o registro de acontecimentos físicos, afetivos, econômicos, históricos, artísticos etc e [...] [facilitam-se] as possibilidades de expressão e comunicação humana” (SILVA, 2011, p. 73), instituindo-se em decorrência desta, para além das obras, as bibliotecas e a imprensa, permitindo a perpetuação de discursos ao longo da história e a valorização de produções intelectuais como clássicos atemporais.

Consequentemente, ainda segundo o autor, no decorrer do tempo os ambientes educacionais passaram a conceber o livro como meio majoritário de consulta e como instrumento indispensável às atividades pedagógicas dos professores; a partir disso, de acordo com essa visão educacional, a qual reforça a importância da leitura, Silva (2011, p. 48-49) acrescenta a suas argumentações, algumas funções que o ato de ler pode proporcionar para os estudantes, como: permitir o acesso a bens culturais contidos em todas as áreas do conhecimento; garantir o sucesso acadêmico e o enfrentamento à evasão escolar; proporcionar a discussão e a crítica; e “[...] [facilitar a] aprendizagem eficiente, [...] [que suscite] a aquisição de diferentes pontos de vista [...] [e o desenvolvimento da] originalidade e autenticidade” (SILVA, 2011, p. 49).

Finalizando as contribuições do autor, em relação à defesa do livro e da leitura, cabe mencionar que este também ressalta o caráter democrático de uma educação que promova o acesso de todos ao ato de ler como forma de conhecimento, fazendo em dado momento, a seguinte indagação: “[...] será que o não desenvolvimento ou

regressão na área da leitura atende a determinados interesses de dominação?" (SILVA, 2011, p. 56).

Corroborando às ideias aqui apresentadas de Silva (2011), Severino ao prefaciar a obra de Freire (1989, p. 7) sobre "A importância do ato de ler", destaca que segundo a perspectiva freiriana (defendida no tópico anterior, no qual foi abordada a propagação de uma leitura crítica e reflexiva), devemos negar a neutralidade muitas vezes empregada à educação, passando a compreendê-la como um ato fundamentalmente político que tem como causa a recuperação da dignidade do oprimido.

Almeida (2019) sustenta o mesmo entendimento, classificando o ato de ler como caminho para uma educação transformadora, quando enuncia que "[...] a leitura literária, [...] [seja ela] individualizada ou socializada, é não só importante ou 'humanizadora', mas essencial e (apud CANDIDO, 2011) um 'direito inalienável'" (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Assim, quando defendemos a leitura a partir de um foco voltado para a fruição e a transformação, como proposto anteriormente, é preciso que façamos com que o ato de ler seja efetivado no planejamento educacional na qualidade de um projeto, proporcionando-lhe espaço e tempo próprios, visto que tal forma de ensino e desenvolvimento do gosto pela leitura demanda intencionalidade ativa.

Desta forma, viabiliza-se a incorporação efetiva desse ato no dia a dia da sala de aula, gerando mudanças significativas para os alunos, os quais adquirem perspectivas críticas e reflexivas para se formarem como sujeitos qualificados para o exercício da cidadania, evitando com base nisso, que a leitura se torne um mero exercício curricular e corriqueiro, voltado para atividades avaliativas (como resolução de provas, deveres de casa ou tarefas) de cunho estritamente individual e descontextualizado do universo social dos estudantes.

Com base nisso, compreendida a importância dessa visão sobre a leitura, é necessário identificar seus agentes promotores. Como caracterizado na BNCC, através do tópico normativo, aqueles que incentivam conscientemente o ato de ler por deleite, são nomeados como mediadores, os quais não precisam necessariamente ser professores. Dresch, Lebedeff e Dickel (2011, p. 47), por exemplo, ressaltam como os sujeitos podem ter um primeiro contato com a leitura através da oralização de histórias (feitas por terceiros, sejam eles familiares ou outros membros do círculo social dos

indivíduos) antes mesmo destes iniciarem o contato formal com a escola, podendo esse incentivo externo se prolongar posteriormente em outros momentos fora do convívio escolar.

Ademais, atentar-se e reconhecer a presença dessa esfera social na construção da identidade leitora dos sujeitos (como salientado pelas autoras), é de extrema relevância para a construção de um planejamento que seja idealizado segundo as vivências dos alunos (as quais podem ser identificadas em momentos de escuta desenvolvidos durante o processo inicial de implementação de um projeto de leitura). Mas, para que ocorra essa formação de leitores através da ação mediada por professores, atuantes na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, estes precisam, como ressalta Yunes (2014), estar seguros naquilo que deverão promover.

Para isso, Belmiro, Machado e Baptista (2015), pontuam como proposta ideal para a construção dessa mentalidade propositiva, uma formação acadêmica que aborde a literatura em disciplinas preferencialmente obrigatórias nos currículos dos cursos de Pedagogia, dada a observação de que as trajetórias vivenciadas pelos professores na graduação contribuem para o fortalecimento da sua sensação de segurança na realização de atividades de leitura.

Entretanto, infere-se que mesmo não tendo o estímulo necessário durante a formação acadêmica universitária, os professores podem resgatar de suas experiências pessoais, em processo crítico-reflexivo, maneiras de se fazer qualitativamente essa ação pedagógica. Nesse sentido, as autoras declaram que:

O repertório e as experiências de leitura dos professores são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, capaz de aproximar as crianças dos livros de literatura e proporcionar-lhes uma trajetória de formação como leitores perenes. (BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA, 2015, p. 104)

Além disso, Yunes (2014) ao explicar o papel que o mediador deve desempenhar, também contribui para essa conceituação traga por Belmiro, Machado e Baptista (2015), concernente ao trabalho de mediação, visto que, nas palavras da autora:

Eis o papel do mediador: ajudar a ler... [...] A partir disso, percebe-se que a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo. (YUNES, 2014)

Isto posto, com base nos princípios dispostos ao longo desse trabalho, abordados através dos documentos normativos, da contextualização sócio-histórica e dos achados teóricos realizados por autores referenciados na área de leitura, cabe também mencionar a existência de práticas inovadoras de leitura que já estão sendo realizadas em instituições de ensino brasileiras, as quais servem de inspiração para a prática dos professores e para o que se busca propagar efetivamente enquanto ato de ler.

Assim, compreendendo a mediação como forma de concretizar projetos de leitura que privilegiem a escolha significativa, preferencialmente de livros, trazendo para essa experiência uma conversa sobre os interesses genuínos dos estudantes e discussões acerca dos pensamentos suscitados nos alunos pelo ato de ler, através de trocas horizontais entre o mediador e as crianças, vale destacar nesse trabalho alguns relatos existentes sobre práticas efetivas de estímulo à leitura. O primeiro deles, descreve uma prática denominada “Tertúlia Literária”, a qual trata-se de:

[...] uma perspectiva de leitura dialógica, [que] concebe a prática da leitura literária como uma atividade propícia para o estabelecimento de relações intersubjetivas, favorecendo a ampliação da circulação de textos escritos e a promoção de experiências diversificadas entre leitores. (BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA, 2015, p. 103)

A partir da Tertúlia Literária, também é possível de acordo com Belmiro, Machado e Baptista (2015), “[garantir] que os leitores expressem suas opiniões e suas satisfações ou insatisfações, articulem novos pensamentos [e] exteriorizem elementos [...] provocados pela história” (BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA, 2015, p. 111). Como resultado disso, as autoras pontuam que os estudantes passam a exercitar a autonomia de pensamento, já que “quem lê também tem muito a dizer” (BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA, 2015, p. 113).

Outra prática existente, apresentada por Gontijo (2020) é a “Tertúlia Literária Dialógica (TLD)”, a qual “trata-se de uma atividade cultural, artística e educativa

baseada nos princípios freirianos de educação dialógica, e nos de Antonio Candido sobre a literatura como um direito humano [...]” (GONTIJO, 2020, p. 7).

Vale ressaltar que por meio da abordagem da TLD, a autora também demonstra que é possível trabalhar a leitura e o diálogo com as crianças desde a educação infantil, adaptando a prática quando necessário, por meio de técnicas como o desenho e a diminuição do tempo de partilha de ideias, a fim de que as crianças possam prender efetivamente a atenção na atividade.

Além disso, outra contribuição expressiva dessa prática, diz respeito ao momento de construção do “mapa da vida”, no qual são levantados assuntos e situações que tiveram relevância na vida dos alunos participantes do projeto, com o intuito de identificar as melhores obras e textos a serem trabalhados ao longo da execução da atividade.

Através do vivenciado com o mapa, acentua-se no decorrer do trabalho de Gontijo (2020) que os estudantes têm muito a dizer, mesmo sendo crianças com pouco tempo de vida, havendo significativos sentimentos e pensamentos para se compartilhar. Também fica nítida a importância da escuta sensível e desses momentos de troca, quando ao longo do trabalho são descritas situações onde os familiares deram retornos positivos para os professores sobre a Tertúlia Literária Dialógica, comunicando a empolgação das crianças com o ato de ler e o interesse do grupo familiar em também se inteirar sobre as obras lidas.

Explanadas todas essas questões, identifica-se que o ensino da leitura no Brasil caminha para uma prática realmente significativa e transformadora, através do trabalho dos professores mediadores e promotores de leitura, na luta pela formação de leitores críticos e reflexivos, que possam através do aprendizado adquirido pelo ato de ler, agir socialmente como cidadãos conscientes.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Estabelecendo a abordagem investigativa

A pesquisa planejada para esse trabalho, tem como intuito valorizar “[...] a formação continuada como um exercício inerente a profissão docente” (PLÁCIDO; ALBERTO; PLÁCIDO, 2021, p. 30), buscando através desta, estimular que os professores conduzam as suas práticas de ensino de maneira crítico-reflexiva.

Entende-se nessa perspectiva, que:

[...] a formação continuada de docentes torna-se uma condição *sine qua non* para o exercício da docência mais humana e justa que considere [...] os educandos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, [...] [sendo] o cotidiano da prática docente [...] uma oportunidade para repensar a *práxis* educativa e [...] analisar a relação entre o exercício da pedagogia inovadora e a superação de paradigmas conservadores. (PLÁCIDO; ALBERTO; PLÁCIDO, 2021, p. 32-33)

Com isso, ainda segundo as considerações de Plácido, Alberto e Plácido (2021), a formação continuada adquire um viés de transformação, já que “quando contextualizada com a realidade social dos envolvidos pode ajudar a consolidar seus ideais, visando modificar o país e as pessoas que nele se encontram” (PLÁCIDO, ALBERTO; PLÁCIDO, 2021, p. 35).

Entretanto, é importante ressaltar que o que se espera atingir com a formação continuada não é uma sobrecarga de responsabilidade para os professores (instituíndo-os como únicos agentes decisivos para a mudança), mas o reconhecimento, através de práticas reflexivas e de trocas dialéticas entre professores e alunos, da existência intrínseca de subjetividades e diversidades em cada processo educativo, admitindo que tais particularidades, quando levadas em consideração, podem proporcionar a construção de um melhor aprendizado.

Ademais, visando aprofundar o que se entende como prática reflexiva, Plácido, Alberto e Plácido (2021), utilizam o termo *práxis* como forma de conceituar e desenvolver tal ideia, destacando-a “como uma ação pensada e refletida continuamente” (PLÁCIDO; ALBERTO; PLÁCIDO, 2021, p. 37), na qual o professor utiliza referenciais teóricos para fundamentar sua atuação em sala de aula e conduzir

o exercício docente conforme a realidade dos alunos; revisitando teoria e prática constantemente, esforçando-se para alcançar uma educação verdadeiramente emancipatória.

Assim, em virtude das motivações apresentadas, defino a metodologia de pesquisa (auto)biográfica como abordagem que considero favorável para a investigação, em conjunto com o método (auto)biográfico, sobre o qual discorro brevemente no tópico subsequente.

2.2. O método (auto)biográfico

Segundo Alves (2015), os primeiros indícios de uso do método (auto)biográfico surgem no início do século XX, nos Estados Unidos, em estudos na área de Ciências Sociais da Escola de Chicago, “como método de investigação sobre as relações sociais e culturais do indivíduo e seu(s) diferente(s) contexto(s) sociais” (ALVES, 2015).

Mais tarde, como apontam Passeggi e Souza (2017) e Almeida e Louro (2018) a partir dos anos 1980, começam a surgir vertentes da pesquisa (auto)biográfica na Europa, já no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação, as quais vão se intensificando com o passar do tempo a ponto de influenciar posteriormente os pesquisadores brasileiros. Dessa forma, conforme Alves (2015) assinala “a pesquisa (auto)biográfica no Brasil, na área da Educação, surge por volta da década de 1990”, centrando-se no estudo do sujeito e de suas experiências pessoais.

Além disso, é preciso explicitar que a orientação do movimento (auto)biográfico utilizada na pesquisa desenvolvida nesse trabalho, diz respeito ao que Passeggi e Souza (2017, p. 10) apontam como:

[...] orientação [que] utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas.

Nesse mesmo sentido, Alves (2015) detalha que a obtenção de dados nessa abordagem metodológica pode ser feita através de “entrevista estruturada, narrativas

orais e escritas, memoriais, diários íntimos e temáticos, fotografias, documentários, relatórios entre outros materiais [...]”.

Outro ponto importante a ser levantado sobre o método de pesquisa (auto)biográfico, vem da discussão feita por Passeggi e Souza (2017, p. 15-16), a qual aprofunda ainda mais o entendimento sobre essa abordagem. Para os autores, a referência ao termo “biográfico” ressalta a ação do sujeito no processo de investigação e de escrita sobre a vida; e a junção da partícula “(auto)” (em destaque pelos parênteses) evidencia a presença de um indivíduo que participa da pesquisa desenvolvida e contribui com suas vivências e subjetividades.

Assim, considerando que através do “trabalho de biografização, [...] a pessoa que narra se converte em autor e caminha na direção da conscientização, da resistência e da emancipação” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11), infere-se que o próprio professor ao analisar sua prática, em processo de formação continuada e reflexiva, pode através da pesquisa (auto)biográfica investigar as suas experiências pessoais de aprendizagem e ensino. Feitas tais considerações acerca do método utilizado, discorro no subtópico a seguir sobre os instrumentos escolhidos para a coleta de dados.

2.2.1. Uso da narrativa para a coleta de dados

Segundo Oliveira (2017), a narrativa dá voz aos indivíduos ao lhes permitir compartilhar suas experiências de vida, entrando em contato durante esse processo com suas dimensões subjetivas. Desta forma, para o autor “a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência” (OLIVEIRA, 2017) e possivelmente ressignificá-la, já que:

Ao deslocar-se ao passado, por meio da retrospectiva, o sujeito que narra emerge em direção ao seu futuro, ou seja, ele se projeta a um devir, portanto, transfigurando-se em um novo, embotando o sujeito que foi e, deslocando-se do sujeito que é, para transfigurar-se em um sujeito a devir. (OLIVEIRA, 2017)

Nessa mesma perspectiva, Passeggi (2016) argumenta que “as capacidades ‘mais poderosas’ do humano, desde a infância, são a de ‘refletir’ para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e,

eventualmente, transformá-la” (PASSEGGI, 2016, p. 72). Com base nisso, a autora defende o uso da narrativa por professores, como forma de refletir sobre a sua formação e atuação, enunciando que:

[é preciso] [...] conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema. (PASSEGGI, 2016, p. 68)

Assim, compreendendo que a narrativa, no método de pesquisa (auto)biográfico, pode ser constituída através de diversos procedimentos de coleta de dados, utilizei como fonte para a obtenção de material para análise: a narrativa (auto)biográfica e a entrevista narrativa. Sendo a narrativa (auto)biográfica aplicada inicialmente, visto o foco primordial da pesquisa (auto)biográfica na escrita de si; e posteriormente a entrevista narrativa, que como forma de aprofundamento da história de vida dos sujeitos participantes, complementa os episódios contados.

2.2.2. A narrativa e o despertar de memórias de leitura

Estendendo as ponderações feitas acerca do uso da narrativa para um campo mais específico da educação (tratado de maneira central no presente trabalho de conclusão de curso), direciono os procedimentos escolhidos para a pesquisa na investigação de memórias de leitura.

Estabelecido o uso da narrativa como um dos caminhos para uma educação transformadora e emancipatória, e entendendo que o ato de narrar abrange a rememoração do passado, em um processo diretamente relacionado à reflexão sobre os acontecimentos vivenciados, os quais darão sentido à recriação ou ressignificação das experiências do sujeito, Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 21), ressaltam no que diz respeito à recuperação de memórias de leitura para a contribuição à formação de professores, que:

[as] memórias de leitura são também possibilidades, porque não só fornecem informações sobre as práticas escolares e não-escolares, mas trazem à tona também uma multiplicidade de situações desejadas

e re-elaboras [...] [pautadas] no repertório atual de leitura [do professor] [...].

E como as autoras sinalizam posteriormente:

O professor, ao rememorar seu percurso de letramento, o faz, na maioria das vezes, retrazendo para si mesmo as inter-relações entre sua formação como leitor e seu trabalho com leitura na escola, re-elaborando sua própria auto-percepção como sujeito-leitor que exerce a profissão de ensinar outros sujeitos a lerem e a escreverem. (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 42)

Feito esse recorte, sigo para o detalhamento da pesquisa desenvolvida para o presente trabalho, a qual buscou compreender os sentidos das memórias de leitura através de um resgate narrativo e (auto)biográfico.

2.3. A pesquisa

A investigação proposta possui caráter qualitativo, baseia-se na metodologia (auto)biográfica e faz uso do método (auto)biográfico, tendo como objeto “A relação do professor com a leitura” e como problematização a seguinte questão: “Como as experiências de leitura do professor dos Anos Iniciais se relacionam às práticas de ensino de leitura desenvolvidas em sala de aula?”.

Feito esse norteamento, utilizando como procedimentos de coleta de dados, a narrativa (auto)biográfica e a entrevista narrativa, defini como objetivo geral “investigar os sentidos atribuídos à leitura e às práticas pedagógicas de leitura em sala de aula por professores da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental Anos Iniciais”.

Buscando, através dos objetivos específicos listados a seguir:

- (1) Explorar o sentido de leitura no contexto educativo (prática pedagógica) no âmbito dos marcos normativos após a Constituição Federal de 1988;
- (2) Identificar práticas transformadoras de ensino de leitura no contexto brasileiro;
- (3) E analisar o processo reflexivo de um professor sobre a sua prática de ensino de leitura a partir de sua (auto)biografia.

2.3.1. Contexto de pesquisa e participantes

Uma vez delineados os objetivos, trago o contexto de realização da pesquisa empírica, o qual, em respeito e concordância aos protocolos de segurança e distanciamento social para o enfrentamento à disseminação do novo coronavírus, estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde e seguidos pela Universidade de Brasília (mantida em ensino remoto emergencial ao longo dos anos de 2020 e 2021, e durante o primeiro semestre de 2022), teve sua condução realizada somente por meios digitais.

Desta forma, para conseguir participantes para a investigação, contatei por aplicativo de mensagens uma pessoa do meu convívio particular, a qual atua em escola pública, expliquei a ela brevemente o objetivo da pesquisa e as ações que seriam realizadas no decorrer do processo e lhe pedi auxílio para encontrar professores interessados em compartilhar suas memórias de leitura.

Conforme a conversa fluía, citei os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, sendo eles: dois professores, que atuassem na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental Anos Iniciais e que desenvolvessem atividades de leitura em sala de aula. A partir disso, decorrido algum tempo, visto que as aulas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal ainda não haviam começado, recebi a indicação e o contato de duas professoras, atuantes no ensino fundamental, que se mostraram interessadas em participar da pesquisa.

Por meio do mesmo aplicativo de mensagens, me apresentei a cada uma delas separadamente, agradei pela disponibilidade, falei sobre o objetivo da pesquisa e sobre as etapas do processo, e seguindo os padrões éticos necessários, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e esperei o recebimento do documento, preenchido e assinado, para dar início à pesquisa.

Como parte da investigação, também busquei informações práticas que pudessem caracterizar os sujeitos-participantes, sendo de extrema importância fazer a diferenciação entre cada indivíduo, a fim de valorizar suas histórias pessoais. Por esse motivo, nomearei as professoras como Professora F e Professora T.

A Professora F cursou Magistério no município de Valparaíso de Goiás, finalizando-o no ano de 1994, teve sua primeira atuação como professora no município de Luziânia, após realizar concurso público em 2002, e em 2009, incentivada por

proposta de melhoria do plano de carreira, graduou-se em Pedagogia na modalidade à distância, pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), a qual tem cunho privado.

Depois de vasta atuação no estado de Goiás, em município vizinho à capital federal, a Professora F realizou novo concurso público, para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sendo efetivada no ano de 2013 e permanecendo nesta até o presente momento. Com isso, a professora F conta com vinte anos de sala de aula, em escolas públicas, estando atualmente com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Já a Professora T, graduou-se em Pedagogia, no ano de 2013, pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas do Centro de Ensino Superior do Brasil (ICSH-CESB), instituição privada localizada no município de Valparaíso de Goiás e sua primeira atuação ocorreu no mesmo ano da graduação, após aprovação em concurso público para atuar como professora no município de Luziânia.

Depois de um intervalo de tempo longe do mercado de trabalho, por questões pessoais, e conseqüentemente afastada das salas de aula, a Professora T realizou novo concurso público para o cargo de professora, dessa vez como temporária da SEEDF, onde está atuando desde 2019. Com quatro anos de experiência adquirida em escolas públicas, a Professora T trabalha atualmente com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2.3.2. Procedimentos de pesquisa

Feita a contextualização da pesquisa e apresentados os seus sujeitos-participantes, passo para a explicação dos procedimentos adotados. Como exposto no desdobramento do tópico sobre o método (auto)biográfico, há diversas formas de colher narrativas advindas de memórias. Por conseguinte, utilizei como procedimentos de coleta de dados a narrativa (auto)biográfica, a qual ressalta o caráter da pesquisa sobre a escrita de si e a entrevista narrativa, como auxílio à complementação de episódios narrados. Além disso, para que os procedimentos de coleta de dados trouxessem dados diversos e não chocassem informações, estabeleci uma vertente de investigação para cada um.

- Primeiro procedimento de coleta de dados: Narrativa (auto)biográfica – Relação com a leitura da infância até a vida adulta; e a forma que usa a leitura na condução de professor(a).
- Segundo procedimento de coleta de dados: Entrevista narrativa – Convite para narrar episódios que constam na narrativa (auto)biográfica.

Colocadas tais informações, descrevo o processo de aplicação desses procedimentos de coleta de dados. Recebidos os termos de consentimento preenchidos e assinados, enviei para as professoras a Orientação para Elaboração de Narrativa (Auto)Biográfica (Apêndice B), a fim de auxiliá-las no processo de escrita; nesse documento, expliquei que através da narrativa (auto)biográfica, procedimento escolhido para a primeira fase de coleta de dados, elas seriam provocadas a rememorar suas experiências com a leitura, da infância até a vida adulta e a forma como a utilizam nas suas práticas de sala de aula como professoras.

Também detalhei que estaria disponível para eventuais dúvidas, explicitiei que a narrativa poderia ser escrita à mão ou digitada, e estabeleci um prazo de alguns dias para a devolutiva. Prontamente as professoras me devolveram suas narrativas (auto)biográficas, ambas escolhendo digitá-las, em páginas que compartilham muitos momentos em que a leitura desempenhou algum papel em suas vidas.

Com as narrativas escritas em mãos, li cada uma delas e esclareci que a entrevista narrativa, como segundo procedimento de coleta de dados escolhido para a coleta de dados, seria um convite para que elas narrassem e complementassem episódios que constavam em suas (auto)biografias. Assim, conciliamos nossos horários e marcamos os encontros individuais via plataforma de videoconferência.

Os questionamentos utilizados para conduzir a entrevista foram roteirizados previamente (Apêndices C e D) de acordo com a narrativa (auto)biográfica de cada participante, e os áudios das entrevistas foram gravados, com aceite das professoras, via aplicativo de gravação do meu *smartphone* e transcritos de maneira literal para esse trabalho.

Apresentados os procedimentos de coleta de dados de pesquisa e detalhados os seus processos de aplicação, sigo para o último tópico desse capítulo, o qual trata sobre a maneira como os dados coletados nessa investigação serão analisados.

2.4. Procedimentos de análise

A apresentação da análise e dos resultados encontrados nos dados advindos da narrativa (auto)biográfica e da entrevista narrativa das Professoras F e T possui três momentos, onde cada sujeito-participante teve sua narrativa apreciada tanto isoladamente quanto em conjunto.

Com inspiração em técnicas elaboradas por Schütze (2010), para as narrativas escritas dos sujeitos-participantes, recorro à ideia que o autor traz de que:

[...] é fundamental ter em vista, desde o início, a estrutura temporal e sequencial da história de vida do portador da biografia. A história de vida é uma sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente [...]. (SCHÜTZE, 2010, p. 211)

Com base nisso, identifiquei e caracterizei, a cada inserção de novo parágrafo do texto, elementos das histórias que remetiam a um tema predominante. Criando, a partir disso, dois diagramas que apresentam, individualmente, as trajetórias de memórias de leitura das professoras.

Em seguida, apresentei os dados advindos das transcrições das entrevistas narrativas, as quais, vale ressaltar, tiveram seus roteiros construídos a partir de duas vertentes: “[...] fios narrativos transversais [...] [e] capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (SCHÜTZE, 2010, p. 212); e destaquei que ao passar as falas do áudio para o texto, evitei fazer intervenções, utilizando a pontuação apenas para elucidar a entoação das falas das entrevistadas e alguns códigos para demonstrar pausas longas ou trechos inaudíveis.

Assim, ao esmiuçar os dados das entrevistas, iniciei a apresentação de cada resposta trazendo o questionamento que foi submetido às professoras e, em seguida, as reflexões que lhes foram suscitadas. Por fim, relacionei elementos narrativos advindos das professoras aos achados teóricos do presente trabalho de conclusão de curso.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

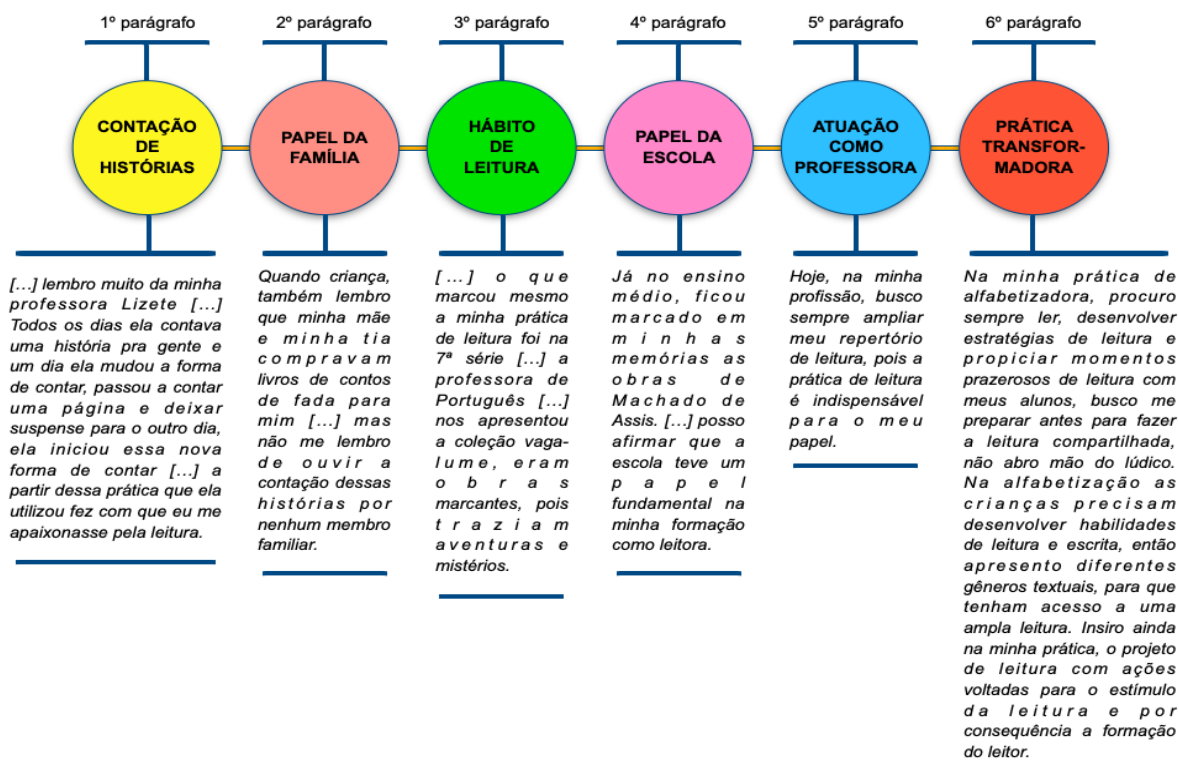
No presente capítulo, apresento e analiso os dados produzidos através de narrativas (auto)biográficas escritas e entrevistas narrativas com duas professoras do ensino fundamental anos iniciais. Para isso, divido o capítulo em dois tópicos para discorrer individualmente sobre os achados de cada-sujeito participante e, por último, trago um tópico para relacionar as narrativas das duas professoras aos achados teóricos trazidos nos capítulos anteriores desse trabalho de conclusão de curso. Além disso, nos dois primeiros tópicos, há uma subdivisão das narrativas da Professora F e da Professora T, a fim de explorar de maneira detalhada o que foi escrito na narrativa (auto)biográfica e o que foi dito na entrevista narrativa de cada uma.

3.1. Professora F

3.1.1. Narrativa (auto)biográfica

Para a primeira parte da apresentação e análise dos dados, ao ler a narrativa (auto)biográfica da Professora F, inspirada na proposta de Schütze (2010), caracterizei cronologicamente cada parágrafo utilizando os elementos textuais nele ressaltados. A partir disso, identifiquei os seguintes temas: contação de histórias; papel da família; hábito de leitura; papel da escola; atuação como professora; e prática transformadora. Seguindo-se a isso, selecionei trechos do discurso da professora que clarificam a ideia por trás de cada temática encontrada, a fim de exemplificar, através de seis eixos, sua trajetória de memórias de leitura. Dessa forma, culminei na construção do seguinte diagrama:

Diagrama 1 – Trajetória das memórias de leitura da Professora F



Fonte: A autora (2022).

Como pode ser visto no Diagrama 1, as primeiras memórias da Professora F remontam à contação de histórias feita por sua professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Este evento, que introduz a narrativa e descreve a forma como a professora conduzia sua prática, enfatiza como cada ato executado foi lhe causando interesse pela leitura.

Seguindo a rememoração, destaque-se o papel da família, na lembrança da mãe e da tia, que lhe proporcionaram acesso aos livros e no reconhecimento da falta de mediação de leitura por parte de membros familiares.

Já em um retorno às memórias escolares, a Professora F relata que a construção de seu hábito de leitura se deu, primordialmente, no Ensino Fundamental Anos Finais, através de uma oportuna escolha de livros feita por sua professora; e conta que no seu Ensino Médio lhe foram apresentadas obras clássicas de renomado escritor brasileiro, chegando ao entendimento de que, no todo, a escola teve papel fundamental em sua formação como leitora.

Por fim, encerrando a trajetória de memórias de leitura, a professora escreve sobre a sua atuação, demonstrando que, como algo inerente à profissão docente, ela se mantém em constante processo de formação; e elenca uma multiplicidade de atividades e atitudes que busca utilizar para auxiliar na formação de novos leitores, manifestando que por trás de sua prática há intencionalidade transformadora.

Colocadas tais análises acerca da narrativa (auto)biográfica da Professora F, encerro a primeira parte da apresentação dos dados coletados e trago, no subtópico abaixo, informações sobre sua entrevista narrativa.

3.1.2. Entrevista narrativa

Como posto no tópico acerca dos procedimentos de análise, as indagações feitas durante a entrevista narrativa foram baseadas “[...] [em] fios narrativos transversais [...] [e em] explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (SCHÜTZE, 2010, p. 212). Desta forma, foram elaborados oito pontos de discussão, sendo os quatro primeiros voltados para a transversalidade da narrativa escrita e os outros quatro para provocar novas reflexões do sujeito-participante.

Durante o encontro, as respostas da Professora F foram gravadas (com sua autorização) e o áudio produzido pela entrevista foi transcrito de maneira literal, com a ressalva de que a inserção de pontuações na transcrição serve como auxílio ao entendimento de entoações e o uso de códigos como indicação de trechos inaudíveis¹ ou pausas² feitas nos relatos.

Explicados tais pormenores, destaco que durante a apresentação e análise dos dados da entrevista narrativa faço referência aos questionamentos que foram apresentados no decorrer do processo à Professora F, acompanhados da reprodução de suas ideias.

Buscando compreender as marcas deixadas por determinados livros ao longo de sua trajetória escolar, perguntei à Professora F o que a levou a citar aquelas obras, em específico, no seu texto. A partir disso, a professora escolheu destacar, assim

¹ Uso dos parênteses intercalados com espaço.

² Uso do travessão.

como na introdução de sua narrativa (auto)biográfica, a importância da contação de histórias que vivenciou em seu Ensino Fundamental Anos Iniciais:

F³: "O menino do dedo verde" foi a forma como a professora narrava a história – era bem legal! Ela ela contava uma página... Aí deixava aquele suspense pro outro dia... Então assim, essa forma, que ela adotou – É... Despertou, em mim, o gosto pela leitura – assim, ela... Estimulou.

G⁴: Uhum.

F: Né, assim, esse gosto.

G: Entendi.

F: E assim, eu coloquei aí porque eu tinha acesso a livros quando criança, mas assim, não que algum membro da minha família, não lembro de sentar e ler pra gente – eu não me recordo.

G: Uhum.

F: Não ficou memória!

Ainda no sentido da discussão sobre vivências marcantes de leitura ao longo da vida escolar, elaborei mais uma indagação. Assim, perguntada sobre as atividades que mais gostava, a Professora F voltou a destacar a construção de seu hábito de leitura a partir das atividades propostas por sua professora de Ensino Fundamental Anos Finais:

F: Então, eu lembro que... Foi no 7º ano né, que hoje, era 7ª série.

G: Uhum.

F: A professora ela levava né, essa "Coleção Vagalume" e a gente tinha que levar pra casa, ler e responder uma ficha literária – E... a gente também tinha que fazer resumos da história que leu, era assim uma prática bem legal.

Depois disso, retomando outro ponto tratado em sua narrativa (auto)biográfica, incentivei a professora a falar um pouco mais sobre suas leituras atuais:

F: Hoje eu leio de tudo – né, assim, eu leio, eu gosto muito de notícias, eu leio todas, todos os dias, é um hábito assim que eu criei. Eu acordo, leio todas as notícias. Agora livro mesmo, o último que eu li – foi do... – Augusto Freire, do Augusto Cury! Falei até errado o nome dele. Do Augusto Cury!

³ F - Professora F (participante).

⁴ G - Gabriela (entrevistadora).

E para encerrar as perguntas transversais, encorajei a professora a narrar sobre momentos marcantes de sua atuação, relacionados à leitura, o que gerou novos relatos e até mesmo menção ao impacto da pandemia:

F: Ah, eu gosto de usar várias estratégias... Então, essa da ficha de leitura eu gosto, porque... Eles também gostam de levar o livrinho pra casa, ler, levar a ficha de leitura. Mesmo aquelas crianças que ainda não sabem ler, o pai pode ler e a criança fazer a visitação da história.

G: Uhum.

F: Então assim, eu gosto de trabalhar várias estratégias de leitura. Assim, quando eles – no 2º ano eles saíram da alfabetização né, devido à pandemia, eles tiveram um prejuízo né, então assim, a maioria da minha turminha tá alfabética. Eles sabem ler: consoante-vogal-consoante-vogal. Palavras simples... Então assim, é eu tô fazendo, já dô né, proporcionando, trabalhando os padrões complexos com eles, trabalhando leitura, né, claro. Mas quando eles já estão lendo, eu gosto de fazer estratégias na sala, por exemplo: "lê a criança que tá de short", aí eles ficam procurando. "Lê o que tá de óculos", "do cabelo cacheado", aí eu vou fazendo estratégias também, trabalho muito jogo de leitura, loto-leitura, é... Muita atividade! ().

Passando para as discussões de cunho mais geral, provocando a Professora F a realizar novas reflexões, indaguei como eram feitas as escolhas de livros literários para os seus alunos. Nisso, a professora ressaltou o trabalho com variados gêneros textuais, o incentivo à autonomia das crianças e a participação da família nos momentos de leitura:

F: Então, eu gosto de mostrar pra eles todos os tipos de texto né. A receita, a fábula, o gibi (que eles gostam muito). E assim, eu deixo bem à vontade pra eles escolherem os livrinhos que mais se identificam. Eles escolhem e levam pra casa pra ler – mas assim, a gente na sala de aula a gente tem que levar todos os gêneros textuais, mostrar pra eles... Igual eu te falei, mesmo aqueles que não sabem ler, de alguma forma a família vai ler pra ele e ele vai fazer a atividade.

Em seguida, perguntei à professora sobre a sua visão quanto à importância da leitura e dos livros:

F: Ah, é muito importante... A leitura ela proporciona né, o leitor o conhecimento, amplo... Diversificado de vários assuntos, através da leitura né, a criança consegue interpretar, consegue localizar, no texto, as informações que estão explícitas e implícitas também, então, a leitura é tudo! – Super importante na formação das crianças.

G: Uhum.

E para complementar os questionamentos anteriores, perguntei à Professora F sobre a sua percepção acerca do papel da escola na formação de leitores:

F: Então, como assim, na minha formação foi a escola que despertou em mim esse gosto pela leitura, é fundamental o papel da escola. A escola tem que... Sempre criar ações de leitura, estratégias... Porque assim, é fundamental.

Por fim, para encerrar a entrevista narrativa, incentivei a Professora F a refletir sobre a expressão “o brasileiro não gosta de ler”:

F: É verdade, assim, a gente fica triste, porém é fato! É... a gente vê que assim, muitos não, não – não gostam da leitura, às vezes assim, não teve esse estímulo, quando criança, na escola, né, na vida. Mas é... Assim, a gente fica triste, mas é um fato...

G: Uhum... É!

Feitas as apresentações e análises dos dados da Professora F, a seguir, discorro sobre as contribuições da Professora T.

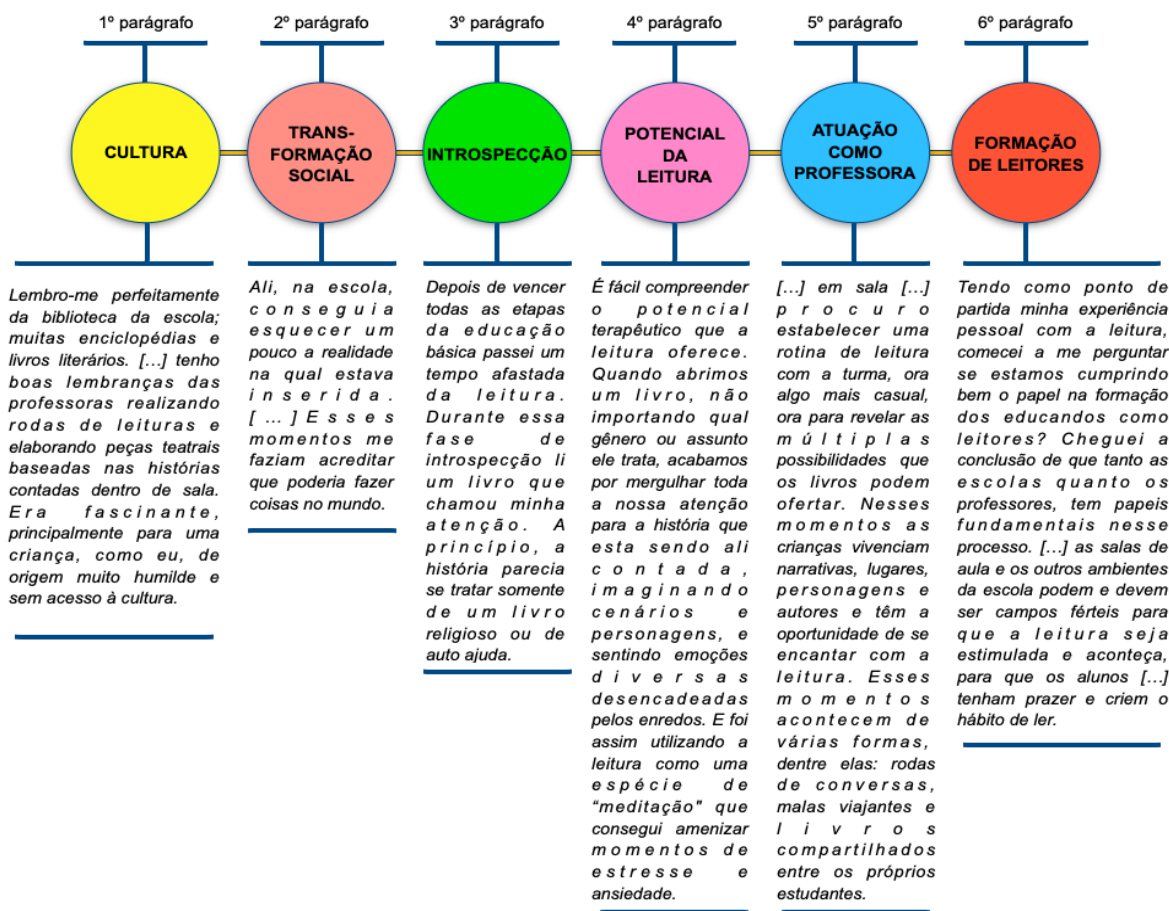
3.2. Professora T

3.2.1. Narrativa (auto)biográfica

Seguindo os mesmos passos da apresentação e da análise anterior, após ler a narrativa (auto)biográfica da Professora T, caracterizei cada parágrafo de seu texto de acordo com os elementos apresentados, a fim de exemplificar sua trajetória de memórias de leitura. Com isso, pude identificar os seguintes temas: cultura; transformação social; introspecção; potencial da leitura; atuação como professora; e formação de leitores.

Novamente, ressalto que a construção de cada eixo foi feita de maneira cronológica, inspirada na proposta de Schütze (2010), parágrafo por parágrafo, utilizando a reprodução da fala da professora para esclarecer a ideia por trás de cada temática. Foi construído, a partir disso, o seguinte diagrama:

Diagrama 2 – Trajetória das memórias de leitura da Professora T



Fonte: A autora (2022).

Como se nota na representação do Diagrama 2, o primeiro marco identificado na história da Professora T, diz respeito à cultura, visto que esta cita que a escola possuía recursos, atividades e profissionais que lhe proporcionaram acesso a meios culturais, os quais fora daquele ambiente ela não usufruía por condições socioeconômicas.

Em seguida, a professora caracteriza que para ela a escola pode ser um espaço de transformação social, já que naquele local ela conseguia esquecer a realidade onde estava inserida, abrir espaço para a imaginação e, conseqüentemente, acreditar que poderia atuar no mundo.

Dando continuidade e avançando para um momento posterior às experiências escolares, a Professora T relata que passou um tempo afastada dos livros, mas que a partir de uma leitura feita em um momento de introspecção, ela pode se reconectar a seus interesses e encontrar respostas que precisava para o momento. No trecho seguinte, ainda relacionado à temática anterior, a professora descreve o que ela vê como potencial advindo do ato de ler, falando sobre aspectos psicológicos, imaginativos, criativos e meditativos.

Chegando ao final de sua trajetória, a Professora T narra sobre as diferentes práticas de leitura empregadas em sua atuação como professora, demonstrando o seu empenho em fazer com que esta se torne significativa para seus alunos; e fala sobre aspectos relevantes para a formação de leitores, ressaltando a importância do professor analisar sua própria prática de ensino de leitura e da escola desenvolver o seu papel no estímulo ao ato de ler, para que os alunos criem esse hábito.

Isto posto, apresentada e analisada a primeira parte das memórias da Professora T, passo para o segundo momento, empregando a entrevista narrativa como fonte de dados.

3.2.2. Entrevista narrativa

Mais uma vez, reforço que as indagações feitas durante a entrevista narrativa foram baseadas “[...] [em] fios narrativos transversais [...] [e em] explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (SCHÜTZE, 2010, p. 212). Desta forma, foram elaborados sete pontos de discussão, sendo os quatro primeiros voltados para a transversalidade da narrativa escrita e os outros três para provocar novas reflexões do sujeito-participante.

Assim como no encontro discutido anteriormente, as respostas da Professora T também foram gravadas (com sua autorização) e o áudio produzido pela entrevista foi transcrito de maneira literal, com a mesma ressalva de que a inserção de pontuações na transcrição serve como auxílio ao entendimento de entoações e o uso de códigos como indicação de trechos inaudíveis⁵ ou pausas⁶ feitas nos relatos.

⁵ Uso dos parênteses intercalados com espaço.

⁶ Uso do travessão.

Elucidados esses pormenores, destaco que durante a apresentação e análise dos dados da entrevista narrativa faço referência aos questionamentos que foram apresentados no decorrer do processo à Professora T, acompanhados da reprodução de suas ideias.

Iniciei as indagações buscando compreender o que fez a Professora T relembrar e citar em sua narrativa as rodas de leitura e as peças teatrais vivenciadas em seu Ensino Fundamental:

T⁷: O que mais me marcou foi a quebra da barreira que existia, principalmente a barreira social que existia naquela época né, () porque durante o meu – No início dos anos 90 existia uma divisão muito clara de classes, então () nós não tínhamos acesso a... muitas coisas, livros, a... à peças de teatros, à leitura (), eu tô falando nós no caso da minha família.

G⁸: Uhum.

T: Eu digo que se a gente tivesse oportunidade de ter contato com a cultura. E lá na escola, quando eu, eu consegui pela primeira vez ter acesso por essas rodas de leitura, eu consegui me perceber como pessoa né, porque antes eu não me percebia na, na sociedade em que eu estava inserida, eu sempre estava à margem dessa sociedade e quando eu estava ali, nessa roda e em todas as intervenções que as professoras faziam de leitura, eu me sentia parte daquela – daquela sociedade, de fato ali, eu achava, eu me percebia como pessoa e como integrante daquela – daquela atividade né.

G: Uhum.

Lendo na (auto)biografia da Professora T que, em algum momento de sua trajetória escolar, ela havia se visto como “uma das madrinhas da Bela Adormecida” e como “uma nordestina arretada”, perguntei com quais características dessas personagens existia maior identificação:

T: Então, é... Na verdade – eu, eu lembro que existia uma insistência das professoras em, em nos trazer pra, pra essas apresentações, mas sempre acontecia uma coisa que eu trago muito na, na conversa quando eu tenho oportunidade no meu ambiente de trabalho.

G: Uhum.

T: Existia sempre uma resistência, porque ali não era o nosso lugar.

G: Uhum.

T: Então os papéis principais, os papéis das, das pecinhas de teatro que eram feitas na escola, sempre ficavam com pessoas com poder aquisitivo maior, então era a filha do dono do mercadinho, era a filha

⁷ T - Professora T (participante).

⁸ G - Gabriela (entrevistadora).

do dentista, porque nessas escolas de interior, não tem escolas particulares né, escolas privadas, então todo mundo mei que acaba estudando nas mesmas escolas, porque é uma comunidade menor.

G: Uhum.

T: E eu percebia que eu tinha uma desenvoltura, eu tinha oralidade, mesmo criança, mas eu sempre sentia que... Aqueles papéis, maiores, não eram pra mim.

G: Uhum.

T: Mesmo que... as, as crianças que estavam no papel principal, elas não tinham muita desenvoltura, não conseguia às vezes desenvolver as falas né, mas, aquilo pra mim era suficiente. Então assim, a professora percebia que eu tinha – domínio né, pra conseguir fazer o personagem, mas eu nunca consegui o personagem principal, por mais que elas me falavam em segredo: "Ah, você merecia ter o papel da Bela, você merecia", mas eu nunca entendi. Hoje, adulta... Eu entendo né, o que que aconteceu.

G: Uhum.

T: Mas eu nunca entendia de fato o que que acontecia, criança né.

G: Uhum.

Em seguida, tentei compreender um pouco mais sobre o processo de distanciamento e reaproximação com a leitura, pelo qual a professora passou:

T: Então, é porque... Mais uma vez né, sobre a realidade que eu estava inserida.

G: Uhum.

T: Era interior, as pessoas é... Se relacionavam, casavam, muito jovens né, e eu acabei sendo uma dessas pessoas. Uma garota que... é... Casou muito cedo. E nesse momento, pra me dedicar à família, eu acabei abdicando dos estudos né.

G: Uhum.

T: () eu fiquei um bom tempo sem ter contato nenhum com a área da educação, sem fazer nada, mas eu sempre tive o desejo de cursar o ensino superior né.

G: Uhum.

T: E nesse período que eu fiquei sem – sem me conectar de novo com essas questões que eram tão importantes pra mim. Eu passei um período de muita angústia né, eu não sabia ao certo o que, o que que eu tava buscando, eu senti que tava faltando alguma coisa. E quando eu li aquele livro, e eu e eu devorei ele, foram dias, muitas páginas e em dias eu li, e eu fiquei surpresa com a velocidade que eu li e a, e a mensagem que ele passou e aí eu fui lendo outros e outros livros, porque ele respondeu muitos questionamentos que eu tinha naquela época né, é... De me (), de me reconectar comigo mesma, de fazer as coisas que eu gostava (). Então o livro ele passou essa mensagem pra mim.

G: Uhum.

T: E aí quando eu me reconectei, eu voltei a, a ler outras obras e a, abri a, a matrícula né, fiz faculdade!

E para encerrar a parte transversal da entrevista, perguntei sobre as atividades marcantes de leitura que ela já havia realizado com seus alunos:

T: As que marcaram mais... – Tem uma que me marcou, muito! É... uma experiência que eu sempre lembro, gosto muito de recordar. A minha primeira atuação, foi numa escola do município de Luziânia, é uma comunidade muito carente – que vive em situação... precária. E mais uma vez parecia comigo também, criança né, que era exatamente o mesmo tipo de comunidade e... com as mesmas características né, e aí, quando eu fui convidada a dar aula pra essa turma, a diretora da escola, ela, ela me chamou pra conversar comigo e ela falou: "Olha, se você não topa o desafio, eu vou entender. É uma turma muito difícil". Era uma turma de quatro ano, 4º ano! E eles eram muito indisciplinados, por causa da realidade, por causa das coisas que eles vivenciaram, por causa da, da ausência da família (). E ela falou: "Olha, quatro professores desistiram da turma. Eles são muito indisciplinados, eles são – eles não têm interesse em estudar". Eles tinham desistido deles mesmos né, então assim a... () e eu pensei assim: "Olha, eu posso tentar, né". Quando eu cheguei na sala eu percebi que a primeira coisa que eu tinha que fazer não tinha nada vinculado à aprendizagem, eu precisava de trabalhar a autoestima daquelas crianças.

G: Uhum.

T: E aí, nós fizemos uma roda de leitura. Claro que se funcionou comigo poderia funcionar com eles também né. E eu propus pra eles fazer uma peça de teatro.

G: Uhum.

T: Muito parecido com o que eu vivenciei – E eu expliquei pra eles, a gente fez vários combinados, eu falei olha: "No dia da apresentação vocês vão ter que se comportar assim, vocês vão receber estrelas depois dela, todo mundo vai sentar pra assistir vocês, então vocês tem que se comportar, de maneira adequada, vocês tem (), vocês são habilidosos e talentosos, incríveis, e eu já vejo isso em vocês () eu fui delegando funções né, deleguei alguns personagens para aqueles que eram mais extrovertidos, e aqueles que eram mais introspectivos eu, eu falei: "Olha, vocês ficam responsável pela organização do evento".

G: Uhum.

T: "Então, tá tendo desordem, tá tendo bagunça, vocês vão lá, com muita educação, porque vocês são crianças inteligentes, cordiais, educadas e habilidosas: 'você pode fazer silêncio, por favor, meu colega está se apresentando'. Eu vou observar tudo isso". E aí, aconteceu tudo, todo mundo amou, todo mundo gostou – e... Um dos alunos me chamou atrás da porta, ele tava chorando, muito, e ele falou assim: "Professora, eu queria te agradecer, porque, nunca, ninguém olhou pra mim assim" – e aí os outros foram se achegando e falou: "Professora, ninguém nunca tratou a gente assim", "Professora, ninguém nunca pensou em fazer isso com a gente antes". E a turma mudô, como num passe de mágica. () E... quando eu saí da escola, a ela diretora fez uma carta de recomendação, ela relatou nessa carta

dizendo sobre o quanto o projeto foi incrível, foi importante praquela turma né, funcionou naquela turma, pode ser que não funcione em outras, né?! () Também marcou por isso.

G: Entendi. Muito legal!

Seguindo para as discussões de cunho geral da entrevista da Professora T, indaguei como eram escolhidos os livros literários de seus alunos:

T: A escola que eu tô trabalhando, ela tá trabalhando com a temática de uma educação transformadora e antirracista. Então assim, seguindo, é... Seguindo, é...

– *pausa longa na entrevista, por questão técnica* –

T: É... aí... Eu tento buscar livros dentro dessa temática que já tá sendo proposta pela escola. O que não impede da gente ler outras obras também, de outras temáticas. Mas sempre trazendo alguma coisa que tenha a ver com uma educação que seja transformadora, inclusiva, antirracista, então a escolha é feita respeitando essa temática, e – Mas não impede, por exemplo, que eles façam a leitura deleite daquilo que eles sintam vontade de ler. E é uma leitura deleite no sentido de "não preciso fazer nada, só preciso ler e degustar e (), não preciso responder nada, eu não preciso entregar nenhuma atividade", é só pelo belo prazer de ler.

G: Uhum.

T: Assim, não impede, é – Eles são, eles são bem livres pra fazer isso também.

E para complementar, busquei saber a sua visão sobre a importância da leitura e dos livros:

T: Então, é... Eu acho que a, a nossa cultura né, do Brasil, infelizmente é um hábito tão desvalorizado, tão pouco estimulado. E quando eu digo isso, eu tô dizendo no geral né, nossa sociedade ela, ela se comporta assim né, ela não valoriza a importância do livro e da leitura, e eu sei que a escola tem, tem, tem feito muito pra tentar mudar essa realidade, mas eu sinto que – falta um reforço, falta um estímulo, falta a intervenção da família e quando eu digo isso eu não tô falando de algo – Como eu citei... sobre a leitura deleite, nada que seja cobrado, mas que seja algo prazeroso. É... uma cultura onde os pais possam deitar na cama, ler para os seus filhos e seus filhos lerem, lerem para seus pais também! Que é uma coisa, uma prática que eu faço muito aqui, eu amo ver meus filhos, eu amo ouvir meus filhos lendo pra mim, então às vezes eu pego uma página aleatória e eu falo "leia pra mim!" e, e é uma prática que deveria, deveríamos fazer né. Então eu acho que é importante porque ela faz a pessoa, faz o indivíduo interpretar enquanto ele lê, fazer a leitura, e eu não falo a leitura apenas, eu falo leitura de mundo, as pessoas se tornam letradas quando elas () leitura de mundo – acho que é isso.

Mesmo com a completude da resposta anterior, segui com a pergunta final da parte reflexiva, dando oportunidade para a professora adicionar mais elementos a sua fala. Com isso, lhe perguntei o que pensava ao escutar a expressão “o brasileiro não gosta de ler”:

T: "Os brasileiros não gostam de ler"... Eu, eu vejo que existe, um, um, um... A intencionalidade da frase é vexatória. E eu vejo como algo mais preocupante. Quando a gente fala "o brasileiro não gosta de ler", a gente tá dizendo "o brasileiro, o brasileiro não tem a cultura de ler". É isso se dá por causa da realidade que nós, que nós vivemos né. É muito difícil, por exemplo, você é... pedir pra uma mãe ler pro seu filho quando ela passa 12 horas trabalhando, 12 horas não, 8 horas trabalhando, mas gasta praticamente 12 horas fora de casa.

G: Uhum.

T: É muito difícil eu falar pra você que essa cultura tem que ser estabelecida quando um pai trabalha e às vezes nem se encontra com o filho. É muito difícil te falar é... Que o filho precisa ler pra mãe, a mãe precisa ler pro filho, quando na verdade os filhos ficam o dia todo em casa sozinhos, trancados, porque os seus pais precisam trabalhar. Então é... eu acho que tá muito vinculado à qualidade de vida. Quando o brasileiro melhorar a qualidade de vida, esses espaços vão ser preenchidos pela leitura, pelo lazer, e tudo tá... ligado né, quando toda essa situação melhorar, eu acredito que tem espaço sim, pra uma cultura mais... Literária.

G: Uhum.

Realizada a apresentação e análise dos dados isolados da Professora T, no tópico seguinte prossigo para o último momento da investigação de narrativas, relacionando as falas dos dois sujeitos-participantes aos achados teóricos desse trabalho de conclusão de curso.

3.3. Achados teóricos

Feitas as apresentações e análises individuais dos dados coletados na pesquisa empírica, nesse último momento, exploro como as histórias da Professora F e da Professora T se relacionam aos achados teóricos do presente trabalho, os quais se resumem através dos objetivos específicos apresentados no capítulo da metodologia. Para isso, retomo o conteúdo desses objetivos ao longo da discussão, fazendo um paralelo entre tais assuntos e a visão das duas professoras.

O primeiro objetivo traçado busca explorar o sentido da leitura no contexto educativo da prática pedagógica, no âmbito dos marcos normativos após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com base nessa colocação, é possível identificar na fala das duas professoras, que estas reconhecem que “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, [deve ser] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...] [buscando atingir o] pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Tal citação, relaciona-se diretamente a momentos em que tanto a Professora F quanto a Professora T, destacam o papel da família, dos professores e da escola como incentivadores à leitura. Logo mais, as professoras relatam estratégias de leitura que desenvolvem em sala de aula, as quais estão em concordância com o proposto na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental anos iniciais:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum [...]. (BRASIL, 2018, p. 96)

Assim, dentre as atividades da Professora F, destaco o trabalho com múltiplos gêneros e tipos textuais, e momentos de leitura coletiva com a turma; e da Professora T, pontuo suas ações voltadas para a leitura deleite, as rotinas de leitura e o compartilhamento de livros entre seus alunos. Outro aspecto legislativo que se correlaciona com as suas narrativas, diz respeito a como o livro é percebido:

[...] meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003)

Para a Professora F, por exemplo, através do livro é possível adquirir conhecimento amplo e diversificado de vários assuntos, e para a Professora T, o livro proporciona cultura, mudança social e, conseqüentemente, mais qualidade de vida. Reconhecidos tais cruzamentos, entre as memórias das professoras e as normativas discutidas de forma teórica nesse trabalho de conclusão de curso, passo para o

objetivo seguinte, o qual busca identificar práticas transformadoras de ensino de leitura no contexto brasileiro.

Em conformidade com o exposto por Silva (2011, p. 91):

[...] se a educação for tomada como projeto, a importância das mensagens escritas e do ato de ler torna-se bastante evidente. Uma mensagem escrita deixa de ser o mero conteúdo informativo para se transformar no pretexto (condição) para a formação da consciência crítica.

Logo, trago a fala da Professora F sobre o papel da leitura enquanto ato fundamental para a formação do ser humano e como meio para a aquisição do conhecimento, e a demonstração da Professora T de que a leitura pode ser um caminho para promover uma educação transformadora, ao trabalhar com temas inclusivos e antirracistas.

Já no que diz respeito à legitimação do “[...] universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1989, p. 13), temos como representação desse tópico, a atitude da Professora F em se preocupar e agir no combate às consequências da pandemia no desenvolvimento escolar de seus alunos, e a constatação da Professora T de que ao trabalhar com uma turma estigmatizada, ela precisaria ir além do conteúdo programático de suas aulas e recuperar a autoestima daquelas crianças.

Por último, destaco o conceito de mediação de leitura trazido por Yunes (2014),

Eis o papel do mediador: ajudar a ler... [...] A partir disso, percebe-se que a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo.

Nas duas narrativas, é possível vislumbrar o ponto de vista dessa citação, quando a Professora F promove atividades de leitura que foram frutíferas em sua trajetória e que também são apreciadas por seus alunos (como levar o livro para casa); e quando a Professora T reproduz, junto com seus alunos, a atividade teatral vivenciada em sua infância, a qual lhe trouxe inúmeros ganhos.

Finalizadas as apreciações sobre as práticas transformadoras, passo para o último objetivo, o qual busca analisar o processo reflexivo do professor sobre a sua prática de ensino de leitura a partir de sua (auto)biografia. Para isso, resalto o que Passeggi e Souza (2017, p. 10) proferem acerca do uso de narrativas no movimento (auto)biográfico:

[...] [essa] orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas.

Assim, a partir de dois momentos narrativos, um inicial e outro complementar, proporcionados pela escrita da narrativa (auto)biográfica e pelas falas da entrevista narrativa das Professoras F e T, foi possível perceber o sentido dessas práticas vivenciadas através da construção linear das trajetórias de leitura das professoras, as quais perpassaram suas infâncias, juventudes e vidas adultas, expressando processos de aprendizagem escolar e atuação no magistério, identificando e caracterizando momentos cruciais de suas formações.

Já no que se relaciona ao disposto por Oliveira (2017):

Ao deslocar-se ao passado, por meio da retrospectiva, o sujeito que narra emerge em direção ao seu futuro, ou seja, ele se projeta a um devir, portanto, transfigurando-se em um novo, embotando o sujeito que foi e, deslocando-se do sujeito que é, para transfigurar-se em um sujeito a devir.

Com base em seus episódios reflexivos, a Professora F ao pensar no processo de aquisição do gosto pela leitura, chega ao entendimento de que o estímulo adequado à formação de leitores é de fundamental importância para a conquista desse hábito; e a Professora T, reconhece nitidamente o seu papel enquanto formadora de novos leitores e chega a se questionar, em dado período de sua narrativa, sobre a formação leitora que a educação brasileira está promovendo.

Por fim, encerro as apresentações e análises dos dados advindos das narrativas de memórias de leitura das Professoras F e T, com a seguinte citação de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 42), os quais resumem os achados teóricos dessa pesquisa empírica através da seguinte citação:

O professor, ao rememorar seu percurso de letramento, o faz, na maioria das vezes, retratando para si mesmo as inter-relações entre sua formação como leitor e seu trabalho com leitura na escola, reelaborando sua própria auto-percepção como sujeito-leitor que exerce a profissão de ensinar outros sujeitos a lerem e a escreverem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando como procedimentos de coleta de dados, a narrativa (auto)biográfica e a entrevista narrativa, o objetivo desse trabalho de conclusão de curso foi “investigar os sentidos atribuídos à leitura e às práticas pedagógicas de leitura em sala de aula por professores da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental Anos Iniciais”, tendo como problematização o seguinte questionamento: "Como as experiências de leitura do professor dos Anos Iniciais se relacionam às práticas de ensino de leitura desenvolvidas em sala de aula?".

Para desbravar tais assuntos, obtive a contribuição de duas professoras da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, as quais, no momento da investigação promovida, atuavam em turmas de segundo e quinto ano. Denominadas como Professora F e Professora T, elas narraram suas vivências e puderam reconstituir suas trajetórias de leitura, auxiliando na reflexão sobre a cultura leitora que pretendemos ter no nosso país. Além disso, ao demonstrar em seus relatos o potencial transformador e emancipatório do ato de ler, as professoras ratificaram as discussões desenvolvidas teoricamente ao longo desse trabalho.

Assim como no primeiro capítulo, as professoras discorreram sobre temas relacionados à influência das normativas brasileiras instituídas após a redemocratização do país para a educação e, conseqüentemente, para o ensino de leitura; evidenciaram como a concretização das ações pedagógicas divergem em questões práticas das normas elaboradas; e ilustraram como o incentivo à formação de novos leitores requer empenho e reflexão constante por parte do professor para promover experiências significativas.

Seguidamente, em conformidade com o que foi delineado no segundo capítulo, as professoras através da proposta de investigação pautada no método (auto)biográfico, puderam contar sobre suas experiências enquanto alunas e professoras, e pensar sobre as suas caminhadas junto à leitura, as quais foram retratadas ao longo do terceiro e último capítulo.

Com isso, finalizo as apreciações sobre o tema, destacando que é possível compreender que a leitura, enquanto ato de fruição e desenvolvimento do senso crítico e criativo, realizada de forma acessível e dialética para todos os indivíduos, ainda é algo em construção no país. Devendo contar, para que possamos atingir todo o seu

potencial e promover uma cultura leitora promissora, não apenas com o compromisso diário dos professores, mas com o efetivo interesse do poder público para cumprir os ideais concebidos em seus âmbitos normativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Carmenisia Jacobina; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Gestão democrática na escola: os desafios da prática. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 65-71, 2017. ISSN 2359-2494.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. O método biográfico e a formação de professores: um recorte do contexto brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, VIII., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICID, 2018.

ALMEIDA, Nadja Karoliny Lucas de Jesus. Memória e formação de professores leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias. 2019. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ALVES, Gislene de Araújo. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. **Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, 2015.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 97-118, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

_____. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DRESCH, Márcia.; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; DICKEL, Adriana. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições**, v. 22, p. 45-58, 2011.

FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares. et al. Letramento literário: uma possibilidade para a formação leitora. **Movendo Ideias**, v. 24, n. 1, p. 15-21, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 7-14.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. (org.). **Tertuliando: vivências da Tertúlia Literária Dialógica na formação docente: perspectivas de formadores e formandos**. Brasília: Editora IFB, 2020.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Memórias de leitura e formação de professores. **Campinas: Mercado das Letras**, 2008.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; ALBERTO, Simão; PLÁCIDO, Ivonete Telles Medeiros. A docência e a formação continuada: um compromisso no exercício da profissão. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 1, p. 30-53, 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YUNES, Eliana. Leituras com partilhadas, leitores múltiplos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014.

_____. Leitura, políticas públicas e... Literatura, direito do público. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, v. 27, p. 27-36, 2020.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Falar sobre os meus próximos passos é um grande desafio... Demorei alguns anos até conseguir escolher a minha primeira graduação; e durante os onze semestres em que estive na Pedagogia, pude conhecer múltiplas áreas em que nós, pedagogos, podemos atuar e tive interesse por várias delas.

Além disso, por ter acesso, graças ao esforço de todos os professores que integram ou já integraram a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a um projeto emancipatório de educação e formação de professores que visa o melhor para o nosso país, fiquei muito indecisa sobre o rumo que deveria tomar depois de finalizar o curso, frente a tantas possibilidades.

E independentemente dos planos que traçamos para nossas carreiras, a vida acontece: conhecemos pessoas novas, perdemos pessoas queridas, finalizamos ciclos e começamos novas jornadas.

Fora do nosso controle, ocorrem fatos que mudam nossas trajetórias, sendo um deles, infelizmente, a pandemia do novo coronavírus. É impossível não mencionar algo que devasta o planeta, agrava desigualdades sociais e compromete a melhoria de um país já muito castigado, principalmente nos últimos anos, por lideranças políticas retrógradas.

Assim, me vendo em um cenário bastante comprometido por incertezas que afetam minhas escolhas, busco, com muita cautela, delinear quais serão os meus próximos passos.

Com base nisso, a única coisa que tenho em mente no momento é que pretendo ingressar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o cargo de Orientador(a) Educacional ou Professor(a), e se possível for, ter uma atuação crítica, reflexiva, significativa e transformadora, em consonância com os ideais que aprendi durante a minha formação.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2021
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: Uso da (auto)biografização de professoras sobre as suas experiências de ensino de leitura
Gabriela Cunha Miguel - 16/0121639
Orientadora: Profª. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Brasília, 17 de março de 2022

Senhor(a) professor(a),

Meu nome é **Gabriela Cunha Miguel**, sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº. **16/0121639**, CPF . Atualmente, estou na fase final da graduação, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de “Projeto 5”, sob orientação da Profª Drª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 busca proporcionar ao aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Isto posto, venho, por meio deste documento, convidá-lo para participar de um Estudo de Caso cujo principal objetivo é investigar como a relação com a leitura do professor de Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais se expressa nas suas práticas de ensino de leitura na sala de aula, por meio de uma abordagem de pesquisa (auto)biográfica.

Caso se sinta confortável para contribuir, a sua participação se dará através da elaboração de uma narrativa (auto)biográfica, em formato escrito, e de uma entrevista oral, na qual conversaremos sobre a sua narrativa, a fim de aprofundar o meu entendimento acerca das suas vivências de leitura.

Para assegurar seus direitos como voluntário do estudo, você receberá uma cópia do seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchido e assinado, atestando sua participação; todas as suas informações pessoais serão preservadas; e em decorrência da pandemia do Covid-19, cada etapa do estudo será realizada de maneira remota, via *e-mail*, aplicativo de mensagens e plataforma de videoconferência.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os responsáveis: Prof^ª
 Dr^ª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (orientadora) – Telefone: E-mail:
 | Gabriela Cunha Miguel (orientanda) – Telefone: E-mail:

Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

Atenciosamente,

Gabriela Cunha Miguel

Prof. Sandra Ferraz C. D. Freire, Matrícula UnB 1032593

() Aceito participar deste estudo e informo meus dados abaixo.

Nome do(a) participante:

CPF:

Endereço:

Telefone:

Email:

Brasília, DF. Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante: _____

APÊNDICE B – Orientação para Elaboração de Narrativa (Auto)Biográfica



Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2021

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: Uso da (auto)biografização de professoras sobre as suas experiências de ensino de leitura

Gabriela Cunha Miguel - 16/0121639

Orientadora: Profª. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Senhor(a) professor(a),

Agradeço pela sua disponibilidade para participar do Estudo de Caso o qual estou desenvolvendo para o meu trabalho monográfico, sob orientação da Profª Drª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire¹. A pesquisa tem como objetivo conhecer as suas práticas de ensino de leitura na sala de aula, por meio de uma abordagem (auto)biográfica.

Por conta disso, peço que elabore uma narrativa escrita, de forma livre, onde você possa compartilhar comigo suas experiências de leitura ao longo da sua trajetória de vida. A narrativa pode ser feita à mão ou digitada, e enviada para o e-mail:

Para auxiliá-lo(a), deixo algumas ideias para que você comece a sua narrativa:

- Busque se lembrar de memórias de experiências de leitura ocorridas durante sua vida escolar (quando criança / adolescente / adulto(a));
- Rememore momentos de leitura fora do ambiente escolar que foram marcantes para você;
- Conte-me algumas experiências de leitura do seu trabalho como professor(a) com seus alunos e alunas.

Vamos lá?

Atenciosamente,

Gabriela Cunha Miguel²

¹ Contato: Profª Drª Sandra Ferraz – E-mail:

² Contato: Gabriela Cunha Miguel – Telefone:

E-mail:

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Narrativa: Professora F

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA F

I. Iniciar com informações práticas.

II. Primeiro momento: perguntas transversais.

1. Desses livros que você citou, "O menino do dedo verde", os contos de fadas, "O rapto do garoto de ouro" e as obras de Machado de Assis, o que fez eles te marcarem?
2. Quais atividades de leitura, feitas no seu Ensino Fundamental e Médio você gostava mais?
3. Quais livros fazem parte do seu repertório de leitura atualmente?
4. Das atividades de leitura que você já fez com seus alunos, quais te marcaram mais?

III. Segundo momento: informante como especialista e teórico de seu "eu".

1. Como é feita a escolha dos livros literários dos seus alunos?
2. Na sua visão, qual é a importância da leitura e dos livros?
3. Na sua percepção, qual é o papel da escola na formação de leitores?
4. O que você pensa quando você escuta a expressão: "o brasileiro não gosta de ler"?

APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Narrativa: Professora T

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA T

I. Iniciar com informações práticas.

II. Primeiro momento: perguntas transversais.

1. O que mais te marcou nas rodas de leitura e nas peças teatrais, que você vivenciou no seu Ensino Fundamental?
2. Com quais características de personagens como a "fada madrinha" e a "nordestina arretada" você mais se identificava?
3. O que te afastou da leitura, depois da educação básica? E como se deu seu processo de reaproximação, ligado à religião?
4. Das atividades de leitura que você já fez com seus alunos, quais te marcaram mais?

III. Segundo momento: informante como especialista e teórico de seu "eu".

1. Como é feita a escolha dos livros literários dos seus alunos?
2. Na sua visão, qual é a importância da leitura e dos livros?
3. O que você pensa quando você escuta a expressão: "o brasileiro não gosta de ler"?