

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**JESSÉ CAMATARI REIS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

**Santos/SP  
2017**

**JESSÉ CAMATARI REIS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UNISANTOS – Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

**Santos/SP  
2017**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

R375f Reis, Jessé Camatari.  
2016 A formação do professor para a educação infantil: apontamentos para a formação do leitor. / Jessé Camatari Reis; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. - 2016.  
257 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação

1. Formação do professor. 2. Formação de leitores na educação infantil. 3. Hábitos de leitura. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. II. Universidade Católica de Santos. III. A formação do professor para a educação infantil: apontamentos para a formação do leitor.

CDU 1997 - 37(043.3)

## COMISSÃO JULGADORA

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Orientadora – Membro Nato – UNISANTOS

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira  
Membro Titular – UNISANTOS

---

Profa. Dra. Ana Maria Ramos Estêvão  
Membro Titular – UNIFESP

---

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes  
Membro Suplente - UNISANTOS

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Bernadete e Antonio, pela presença ao longo desta caminhada.

À professora Maria Augusta H. W. Ribeiro (sempre presente) pelo apoio, encorajamento e estímulo em prosseguir os estudos.

À Profa. Dra. Alice Itani pelas agradáveis conversas e apoio ao longo dos estudos em nível de pós-graduação.

Às professoras membros da banca de qualificação, Profa. Dra Ana Maria Ramos Estêvão e Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira pela criteriosa leitura do trabalho e pelas valiosas considerações.

À Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por aceitar orientar esta dissertação, pela sua permanente disponibilidade, pelo seu inestimável apoio e rigor científico.

Às professoras-estudantes e professoras-formadoras que gentilmente se disponibilizaram a participar da pesquisa que resultou nesta Dissertação.

À Secretaria de Municipal de Educação de Santos – SEDUC e à Profa. Venúzia Fernandes pelo apoio no desenvolvimento do projeto de Pesquisa, que resultou na presente Dissertação de Mestrado e, também, pela concessão de licença acadêmica.

À PMS – Prefeitura Municipal de Santos que, por meio do Programa Mestre-Aluno, possibilitou o financiamento a esse Projeto de Pesquisa que resultou nesta Dissertação:

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Mestrado em Educação – UNISANTOS e da Biblioteca.

À Equipe da UME Ver. João Ignácio de Souza pelo apoio e encorajamento ao longo do Programa de Mestrado.

A todos, meu muito obrigado.

O bem que me fizeram frutifique em paz, êxito e prosperidade a cada um de vocês.

REIS, Jessé Camatari Reis. *A formação do professor para a educação infantil: apontamentos para a formação do leitor*. Dissertação. Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, 2017.

## RESUMO

Este trabalho objetiva, a partir das percepções do professor formador do curso de Pedagogia/Parfor (Decreto 6755/09), indicar elementos para a formação do professor que atua na educação infantil, bem como suas intervenções na constituição do sujeito leitor. Parte-se do pressuposto que as intervenções do professor em sala podem contribuir na constituição e formação do sujeito leitor. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve-se em três etapas. A primeira centra-se na contribuição de estudiosos sobre a temática da leitura, evidenciando-se a obra de Monteiro Lobato e documentos oficiais, que tratam das práticas de leitura para a educação infantil. A segunda se desenvolve por meio da aplicação de questionário junto aos professores-estudantes da Pedagogia/Parfor. E a terceira ocorre mediante realização de entrevistas com professores formadores. Ao tratar da formação do professor para a formação do leitor, identificam-se três categorias de análise: hábitos de leitura; influência da leitura na formação do leitor; e desafios/dificuldades no contexto de formação de professores para a atuação docente na formação do leitor. Como resultados, evidenciam-se a importância de se discutir e problematizar a leitura e o que é ler, bem como o papel do professor e suas intervenções na formação de novos leitores no espaço da educação infantil.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Formação de leitores na Educação Infantil. Hábitos de leitura.

## **ABSTRACT**

REIS, Jessé Camatari Reis. *The teacher formation for children's education: notes for the formation of the reader. Dissertation. Master's in Education: Santos Catholic University, 2017.*

This paper aims to indicate elements for the training of teachers who work in children's education, as well as their interventions in the constitution of the reader subject, based on the perceptions of the pedagogical teacher of the Pedagogia / Parfor course (Decree 6755/09). It is assumed that the interventions of the teacher in the classroom can contribute to the constitution and formation of the reader. The research, of qualitative approach, is developed in three stages. The first focuses on the contribution of scholars on the subject of reading, evidencing the work of Monteiro Lobato and official documents, which deal with reading practices for children's education. The second one is developed through the application of a questionnaire to the teacher-students of Pedagogy / Parfor. And the third occurs through interviews with teacher trainers. When dealing with teacher training for the formation of the reader, three categories of analysis are identified: reading habits; Influence of reading in the formation of the reader; And challenges / difficulties in the context of teacher training for the teaching performance in the formation of the reader. The results show the importance of discussing and problematizing reading and reading, as well as the role of teachers and their interventions in the formation of new readers in the area of early childhood education.

**Keywords:** Teacher Training. Training of Readers in Early Childhood Education. Reading Habits.

## Lista de Quadros

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Pesquisas acerca da educação infantil, formação do leitor e práticas de leitura....                                            | 19  |
| Quadro 2 – Número e evolução de matrícula das turmas de Pedagogia/Parfor – UNISANTOS.....                                                 | 76  |
| Quadro 3 – Estrutura curricular Pedagogia/Parfor – UNISANTOS.....                                                                         | 77  |
| Quadro 4 – Disciplinas com inter-relação direta com leitura e suas práticas.....                                                          | 79  |
| Quadro 5 – Faixa etária das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor.....                                                      | 85  |
| Quadro 6 – Município da residência das professoras-estudantes.....                                                                        | 86  |
| Quadro 7 – Município de trabalho das professoras-estudantes.....                                                                          | 86  |
| Quadro 8 – Carga horária de trabalho das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor.....                                         | 87  |
| Quadro 9 – Perfil Socioeconômico.....                                                                                                     | 87  |
| Quadro 10 – Informações acerca das professoras-formadoras entrevistadas.....                                                              | 90  |
| Quadro 11 – Levantamento de Dissertações e Teses.....                                                                                     | 102 |
| Quadro 12 – Distribuição dos trabalhos por cidade onde foi realizada a pesquisa, instituição, ano e modalidade do trabalho acadêmico..... | 108 |
| Quadro 13 – Levantamento de Dissertações e Teses sobre Monteiro Lobato e Práticas de Leitura.....                                         | 109 |
| Quadro 14 – Levantamento de artigos científicos sobre Monteiro Lobato e sua obra.....                                                     | 112 |
| Quadro 15 – Hábitos de leitura das professoras-estudantes.....                                                                            | 114 |
| Quadro 16 – Leitura: prazer ou obrigação?.....                                                                                            | 115 |
| Quadro 17 – Tempo disponibilizado para a leitura.....                                                                                     | 115 |
| Quadro 18 – Dificuldades apresentadas para ler.....                                                                                       | 116 |
| Quadro 19 – Principais influenciadores na formação do sujeito leitor.....                                                                 | 116 |
| Quadro 20 – O hábito de leitura e a formação de leitores na escola.....                                                                   | 117 |
| Quadro 21 – Formas de estímulo ao hábito de leitura na escola.....                                                                        | 117 |
| Quadro 22 – Quadro-síntese do trabalho docente e de suas dificuldades de percurso .....                                                   | 120 |
| Quadro 23 – Da Dimensão, Categorias de Análise e Unidades de Sentido.....                                                                 | 125 |
| Quadro 24 – Declarações acerca do percurso de formação e do momento presente de atuação profissional.....                                 | 132 |
| Quadro 25 – Declarações/relatos das entrevistadas quanto à leitura e à interação.....                                                     | 140 |
| Quadro 26 – Declarações/relatos em que se revelam a importância para cada entrevistada da leitura como prática.....                       | 144 |
| Quadro 27 – Declarações/relatos em que se revelam a influência da família na trajetória inicial de constituição de leitores.....          | 151 |



|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 28 – Declarações/relatos em que se delimitou a influência de terceiros (notadamente a escola e seus professores).....      | 155 |
| Quadro 29 – Declarações/relatos indicando os desafios presentes na formação de leitores.....                                      | 163 |
| Quadro 30 – Declarações/relatos constantes apontando as estratégias didáticas empregadas para a formação do professor leitor..... | 170 |

## **Lista de Siglas**

**AC** – Análise de Conteúdo

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**IES** – Instituições de Educação Superior

**MEC** – Ministério da Educação

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca na Escola

**PNLL** – Programa Nacional do Livro e da Leitura

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**RMBS** – Região Metropolitana da Baixada Santista

**SCIELO** – Scientific Electronic Library Online

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UNIMES** – Universidade Metropolitana de Santos

**UNISANTOS** – Universidade Católica de Santos

## Sumário

|                         |           |
|-------------------------|-----------|
| <b>Introdução .....</b> | <b>13</b> |
|-------------------------|-----------|

### Capítulo I

|                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>O ato de ler e a formação do leitor por meio da leitura .....</b> | <b>24</b> |
| 1.1 O ato de ler: alguns conceitos em discussão.....                 | 26        |
| 1.1.1 Os dispositivos legais e a temática da leitura.....            | 30        |
| 1.2 A formação do leitor por meio da leitura.....                    | 45        |
| 1.3 O papel do professor na formação de novos leitores.....          | 47        |

### Capítulo II

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Monteiro Lobato: um grande leitor e suas contribuições .....</b>    | <b>54</b> |
| 2.1 Monteiro Lobato e sua obra destinada ao público infantil.....      | 54        |
| 2.2 Por que os livros de literatura infantil de Monteiro Lobato? ..... | 58        |
| 2.3 Outras reflexões empreendidas a partir da obra lobatiana .....     | 62        |
| 2.4 O significado (legado) da obra infantil de Monteiro Lobato.....    | 67        |

### Capítulo III

|                                                                                                                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Dos caminhos da pesquisa: revisitando os procedimentos metodológicos .....</b>                                                                                         | <b>71</b> |
| 3.1 Do cenário da pesquisa: o contexto do Parfor .....                                                                                                                    | 72        |
| 3.2 O contexto de formação: o Curso de Pedagogia Parfor .....                                                                                                             | 75        |
| 3.2.1 Pesquisas e produções científicas acerca do Parfor presencial em Santos.....                                                                                        | 80        |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa .....                                                                                                                                         | 85        |
| 3.3.1 Das professoras-estudantes .....                                                                                                                                    | 85        |
| 3.3.2 Das professoras formadoras .....                                                                                                                                    | 89        |
| 3.4 As etapas da pesquisa.....                                                                                                                                            | 100       |
| 3.4.1 A pesquisa bibliográfica (1ª etapa da pesquisa) .....                                                                                                               | 100       |
| 3.4.1.1 Por onde as pesquisas têm caminhado acerca do tema das <i>práticas de leitura e do papel do professor</i> enquanto formador de leitores na educação infantil..... | 101       |
| 3.4.1.2 O que se tem pesquisado sobre Monteiro Lobato e práticas de leitura.....                                                                                          | 109       |
| 3.4.1.3 Artigos científicos sobre vida e obra de Monteiro Lobato.....                                                                                                     | 112       |
| 3.4.2 A aplicação do Questionário (2ª etapa da pesquisa) .....                                                                                                            | 114       |
| 3.4.3 A realização das Entrevistas (3ª etapa da pesquisa) .....                                                                                                           | 118       |
| 3.5 Análise de Conteúdo: a técnica selecionada para a análise dos dados .....                                                                                             | 123       |

### Capítulo IV

|                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Das percepções das professoras formadoras para a formação do leitor: a análise dos dados .....</b> | <b>128</b> |
| 4. Da dimensão da análise: a formação do professor para a formação do aluno leitor....                | 130        |
| 4.1 Hábitos de leitura (1ª Categoria de Análise) .....                                                | 134        |
| 4.1.1 A leitura e a interação desta com o leitor (1ª Unidade de Sentido) .....                        | 139        |
| 4.1.2 A importância da leitura como prática (2ª Unidade de Sentido) .....                             | 143        |

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2 Influência (de terceiros) na formação do leitor (2ª Categoria de Análise) .....                                                                                    | 148 |
| 4.2.1 Influência da família na formação de leitores (1ª Unidade de Sentido) .....                                                                                      | 150 |
| 4.2.2 A Escola, os professores e suas intervenções para a formação de leitores (2ª Unidade de Sentido).....                                                            | 154 |
| 4.3 Desafios/dificuldades no contexto de formação de professores para pensar a atuação docente na formação do leitor da educação infantil (3ª Categoria de Análise)... | 160 |
| 4.3.1 Desafios cognitivos para a formação de leitores (1ª Unidade de Sentido) .....                                                                                    | 163 |
| 4.3.2 Estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores (2ª Unidade de Sentido) .....                                                | 170 |
| <b>Considerações Finais</b> .....                                                                                                                                      | 179 |
| <b>Referências</b> .....                                                                                                                                               | 188 |
| <b>Apêndices</b> .....                                                                                                                                                 | 196 |
| <b>Apêndice I</b>                                                                                                                                                      |     |
| Pesquisas Correlatas “Educação Infantil e Práticas de Leitura” .....                                                                                                   | 197 |
| <b>Apêndice II</b>                                                                                                                                                     |     |
| Cronologia “Monteiro Lobato” (1882-1948).....                                                                                                                          | 212 |
| <b>Apêndice III</b>                                                                                                                                                    |     |
| Pesquisas Correlatas “Monteiro Lobato e Leitura” .....                                                                                                                 | 214 |
| <b>Apêndice IV</b>                                                                                                                                                     |     |
| Pesquisas Correlatas - Artigos Científicos - “Monteiro Lobato e Leitura” .....                                                                                         | 217 |
| <b>Apêndice V</b>                                                                                                                                                      |     |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....                                                                                                                        | 218 |
| <b>Apêndice VI</b>                                                                                                                                                     |     |
| Questionário para Professores-Estudantes .....                                                                                                                         | 219 |
| <b>Apêndice VII</b>                                                                                                                                                    |     |
| Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professoras Formadoras .....                                                                                                | 225 |
| <b>Apêndice VIII</b>                                                                                                                                                   |     |
| Transcrição das Entrevistas com as Professoras Formadoras.....                                                                                                         | 227 |
| • Entrevista com a Professora Formadora – PF 1 .....                                                                                                                   | 227 |
| • Entrevista com a Professora Formadora – PF 2 .....                                                                                                                   | 237 |
| • Entrevista com a Professora Formadora – PF 3 .....                                                                                                                   | 247 |

## Introdução

Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 20)

O presente trabalho intitulado – “A Formação do Professor para Educação Infantil: apontamentos para a formação do leitor” originou-se a partir do projeto de pesquisa “A Leitura e a escrita nos livros de Monteiro Lobato e a formação do professor leitor na educação infantil”, desenvolvido ao longo do curso de Mestrado *stricto sensu* da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS.

Trata-se de um estudo que busca empreender uma reflexão essencial sobre o papel formativo da leitura e da formação do leitor nos anos iniciais da educação infantil. Ao fazê-lo, traz, ao centro, as percepções dos professores formadores sobre a formação do professor da educação infantil para o campo da leitura, bem como suas intervenções na constituição desse sujeito leitor.

Tal reflexão sobre o quanto uma adequada intervenção por parte do professor pode repercutir na vida do aluno, particularmente nas ações relacionadas ao campo da leitura, despertou-me para alguns questionamentos, tendo em vista que, desde o ano de 2013, atuo como gestor (diretor) de escolas de educação infantil na rede pública municipal de Santos-SP.

Como sabemos, muitas são as atribuições de um gestor escolar nos dias de hoje. Em especial, o cotidiano do trabalho de um gestor compreende diferentes decisões no âmbito administrativo, da escola como um todo. Porém, o enfoque nos processos administrativos e de gestão de pessoal não pode ser desvinculado de uma adequada intervenção pedagógica.

Conforme preconizado por Heloísa Lück (2011, 2013), o papel do gestor educacional adquire novo relevo em uma escola que se propõe pública e democrática. Se antes o gestor deveria se ocupar apenas da gestão administrativa de uma instituição escolar, atualmente, outras dimensões requerem o olhar cuidadoso e intervenções por parte do gestor escolar, em especial, a dimensão pedagógica das ações a serem realizadas por uma escola.

E, ao longo desses anos, em minha atuação, como diretor de uma unidade de ensino de educação infantil, habitualmente, nos momentos coletivos de reuniões e formação, procurava com o conjunto da escola discutir a importância do papel formativo da leitura na formação dos alunos e alunas da escola.

Dessa forma algumas questões eram debatidas, coletivamente, com as professoras. Dentre elas, mencionamos, por exemplo: como a leitura ou, mais especificamente, se o ato da leitura poderia contribuir para a formação dos alunos sob a nossa responsabilidade? Ao procurar respostas para essa pergunta, muitas vezes, procuramos trazer, ao centro das discussões e reflexões, o quanto o exercício/prática da leitura se apresenta como uma ‘coluna’ basilar de todo o processo educativo; uma vez que é instrumento de trabalho de todas as disciplinas e conteúdos, e um dos veículos de transmissão de saberes e fazeres de cada área (possível) de estudo.

Dessa forma, ao pensarmos no ato da leitura, apoiamo-nos em Freire (2002a), quando este procura estabelecer uma íntima relação entre o texto e a leitura, bem como quando este autor se dedica em suas produções a refletir sobre a compreensão crítica do ato de ler, visto que, para ele, a leitura da palavra e a leitura do mundo se inter-relacionam umbilicalmente:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (FREIRE, 2002a, p. 20)

Ao considerarmos o quanto o dito ‘mundo’ influencia essa leitura, encontramos, nesse momento, com a seguinte assertiva sobre a temática da leitura: “a leitura é uma atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). E ela, certamente, se processa “em várias direções”, graças a sua possibilidade de abarcar ‘mundos’, tal como indicado por Freire (2002a).

Tais premissas, então, permeavam nossas discussões nos momentos de reuniões mensais. E, ao buscarmos repostas para estas desafiadoras perguntas, procurava trazer ao centro o papel do professor e do quanto suas intervenções podem repercutir na vida dos alunos.

Assim, em torno dessas desafiadoras questões, é que chegamos à pergunta que vem dando norte à pesquisa que estamos desenvolvendo: Quais as percepções de professores formadores sobre a formação do professor da educação infantil para o campo da leitura?

Nesse desafiador processo de buscar respostas para a pergunta acima, um indicador revela-se para nós: esse professor (tanto o professor formador, quanto aquele de educação infantil), para formar bons leitores, deve ser, primeiramente, um exímio leitor.

E para alguém se constituir em um exímio leitor, esse sujeito necessita antes de tudo, aprender a ler. Ou seja, deparamo-nos, aqui, com trajetória e trajetórias de aprendizagem. E, neste sentido, como indicado por Manguel (2009, p. 85), é necessário:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (grifos nossos)

Acerca do processo de aprender a ler, reconhecemos o quanto este é algo dinâmico. Ler implica não somente apreender o significado, mas também trazer, para o texto lido, a experiência e a visão do mundo de leitor. Existe, portanto, a nosso ver, uma interação dinâmica entre leitor e texto, que faz emergir, do dinâmico ato da leitura, um novo texto.

Concebido, dessa forma, o ato de ler tem parte na grande realização que é a formação de um leitor crítico e criativo. Nesta perspectiva, é preciso destacar, ainda, que parte essencial da formação de um leitor crítico e criativo consiste nesse ato da leitura, reconhecendo que tal processo envolve “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2002a, p. 11).

Nesse momento, ao trazer ao centro a questão da formação de um leitor crítico e criativo, deparamo-nos com a figura do professor, especialmente, o professor dos anos iniciais de escolarização, para quem se dedica o professor formador. Como nos indica Paulo Freire (2002a, p. 11): “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. E, para que essa intensa relação existente entre o texto e o contexto se revele a novos leitores, é preciso encontrar no professor e, particularmente, no professor que atua com alunos em fase inicial de escolarização, o necessário mediador.

Sobre o quanto o papel do professor é importante na formação de leitores, apresentamos a pesquisa intitulada “Retratos de leitura no Brasil” (FAILLA, 2012). Nesta pesquisa é apresentada a informação de que, para 45% dos entrevistados, o professor é o principal influenciador dos jovens em relação ao estímulo e incentivo à leitura. Desse índice trazido pela pesquisa, vemos o quanto o professor, com sua prática e por meio de intervenções, é figura essencial no dinâmico processo de formação do leitor.

Esse trabalho, então, procurará elaborar uma reflexão sobre o papel formativo da leitura para a formação dos alunos da educação infantil, da contribuição do professor formador nesse processo, bem como aprofundar a essencial discussão sobre o que significa aprender a ler a partir da pesquisa que está sendo desenvolvida.

Um item que se faz necessário destacar consiste em se realizar, nesse momento, uma análise acerca das políticas de formação de leitores existentes no Brasil, bem como comentar o que indicam as publicações oficiais destinadas aos professores sobre a formação de (novos) leitores.

O documento intitulado “Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL” (BRASIL, 2006) indica os quatro eixos que orientam a sua organização: a) “a Democratização do Acesso; b) Fomento à Leitura e à Formação de Mediadores; c) Valorização do Livro e Comunicação; e d) Desenvolvimento da Economia do Livro” (p. 11).

Um outro documento oficial, o “PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola: Literatura fora da caixa” (BRASIL, 2014) – aborda, em seu interior, objetivos a serem alcançados no campo da leitura, ao distribuírem-se livros para todas as escolas públicas do país. Esse documento, ao tratar da questão do desenvolvimento das potencialidades dos (futuros) leitores, trata, na sequência, da questão da necessidade de mediação do ato da leitura a ser realizada, desenvolvida no espaço da escola, na educação infantil. Ao citarmos ainda, preliminarmente, tais documentos e publicações oficiais, observamos que há um cuidado e atenção da parte governamental em assegurar meios de que a nação, como um todo, beneficie-se das ações de leitura e do seu ato (formador e transformador).

Com base em tais documentos oficiais sobre a política de formação de leitores, notamos, também, que esses se apoiam em dois elementos basilares: a distribuição de acervos com qualidade, selecionados a partir de especialistas da área da leitura; e o mais importante, a nosso ver, é o papel de destaque a ser realizado por aqueles que terão contato com os livros, que o documento aborda como sendo os mediadores. E, nessa intervenção, fazer os materiais impressos chegarem aos alunos.

Outro ponto, trazido pela publicação (BRASIL, 2014), destaca a necessidade de mediação a ser realizada pelo professor. O documento traz, para o debate, algo de extrema importância, quando se discute o ato da leitura: a questão do prazer e do gosto pela leitura. Ou seja, o documento conceitua que o gosto pela leitura precisa ser estimulado e aguçado pelos leitores.

Do exposto acima, podemos depreender o quanto o gosto e o prazer pela leitura são importantes na formação de sujeitos leitores, bem como quanto tudo isso contribui para



pensar a leitura como algo que nos forma e transforma. Sobre isso, temos, em Jorge Larrosa (1996), um importante desdobramento desse ato da leitura como experiência prazerosa e formação para o sujeito, especialmente, quando ele afirma que: “[...] pensar a leitura como formação seria intentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que somos” (p. 16).

É importante, também, abordar o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998). Esse documento procura discutir em que medida a variedade de textos e de manifestações culturais deve estar a serviço da aprendizagem das crianças na educação infantil, tratando do papel da narrativa na aprendizagem das crianças, que estão no início de sua trajetória de escolarização; bem como da necessidade de se tornar mais vasto o universo da leitura e da escrita que as crianças possam vir a ter acesso na escola.

Nesse caminho proposto de trazer ao centro o papel formativo da leitura, de concebê-la com uma atividade complexa e plural, destacamos, ainda, as consistentes produções intelectuais e teóricas de Larrosa (1996) e Jouve (2002).

Ao seguir por essa linha de construção, esta Dissertação pretende destacar o papel formativo da leitura, bem como reconhecê-la como atividade multifacetada (LARROSA, 1996; JOUVE, 2002). E isso pressupõe valorizar o papel do professor formador e dos professores da educação infantil como mediadores dessa atividade de leitura.

Ainda, sobre o quanto o papel do professor é importante, temos, também, em Lajolo (1999), uma importante sinalização, quando esta autora discute que as questões de leitura passam essencialmente pelos “profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura [que] devem ser bons leitores” (p. 106).

Apoiados nessa linha de pensamento, aproximamo-nos do quanto o papel do professor como um bom leitor pode marcar a linha que delimita a formação (ou não) de (novos) leitores. Aqui, lembramo-nos, mais uma vez, de Manguel (2009), ao tratar da leitura e da apropriação de seu conhecimento como sendo “uma aventura do aprendizado” (p. 90). E, nessa ‘aventura’, certamente, as ações do professor ganham relevo.

Tendo em vista essas considerações iniciais, retomamos o nosso primeiro pressuposto de trabalho: para formar crianças leitoras é essencial um exímio leitor. E quem deve exercer esse papel? O professor, principalmente.

Acerca do papel a ser realizado pelo professor, um importante tópico deve ser dedicado a intervenções didáticas como indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa - PCN’s (BRASIL, 2001, p. 29), quando destacam que: “[...] o professor

deverá planejar, implementar e dirigir atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno”.

Nesta perspectiva os PCN's (BRASIL, 2001) afirmam, também, que é necessário que se considere: “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (p. 31).

Podemos indicar, ainda, que mesmo que o professor realize a aproximação de seu aluno a esse universo de textos, ou melhor, a toda essa diversidade textual, o elemento essencial consiste em não se tratar tão somente do ato da leitura pelo professor, mas de sua leitura em profundidade. Sobre isso, convém indicar, conforme enfatiza Berenblum (2009, p. 28), que:

Não se trata de um professor que apenas ‘leia’, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e as entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos.

Ou seja, ao professor não basta ler, ele precisa gostar de ler. Dessa maneira, a indispensável ação de se apresentar e realizar a aproximação de textos aos pequenos leitores não pode, muito pelo contrário, ser feita à custa do reducionismo e pobreza do texto a ser trabalhado. Mas esse trabalho com textos pressupõe o ato de ler como algo prazeroso e ‘preenche’ de significado como se aborda no documento:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 2001, p. 36)

Por outro lado, há que se considerar, também, a perspectiva das pesquisas acadêmicas já realizadas, no sentido de trazer ao centro o papel do professor como formador de leitores, suas intervenções na formação de sujeitos leitores; bem como das práticas de leituras ocorridas no interior da escola e da sala de aula. Nesta direção, apresentaremos, agora, um recorte<sup>1</sup> com as cinco produções científicas que, a nosso ver, são mais significativas para o entendimento da nossa pesquisa e que realizaram pertinentes discussões no campo da leitura, conforme segue:

---

<sup>1</sup> O recorte, aqui apresentado, contendo as cinco produções mais significativas à temática da pesquisa que está sendo desenvolvida, foi retirado das Pesquisas Correlatas – Descritores “Educação Infantil e Formação de Leitores e Práticas de Leitura” (APÊNDICE I).

**Quadro 1 - Pesquisas acerca da educação infantil, formação do leitor e práticas de leitura**

| <b>Autor</b>                                                             | <b>Título</b>                                                                                           | <b>Universidade</b> | <b>Ano</b> | <b>Modalidade</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-------------------|
| Selma Martines Peres<br>Anete Abramowicz (Orientadora)                   | Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão-GO.        | UFSCar              | 2006       | Tese              |
| Nívea Priscilla Olinto da Silva<br>Marly Amarilha (Orientadora)          | A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.         | UFRN                | 2010       | Dissertação       |
| Patrícia Batista Bezerra<br>Kátia Leal Reis de Melo (Orientadora)        | Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras na Educação Infantil.    | UFPE                | 2011       | Dissertação       |
| Núbia Verônica Ferreira Avelino<br>Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora) | Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para fruição.                           | UFCG                | 2012       | Dissertação       |
| Roberta Caetano da Silveira<br>Renata Junqueira de Souza (Orientadora)   | Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP) | Unesp               | 2014       | Dissertação       |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/> acesso em 01 mar. 15.

Dentre as pesquisas encontradas, ressaltamos a de Peres (2006) que, na realização de sua investigação, lançou mão do trabalho com narrativas de cinco professoras da cidade de Catalão - GO. A pesquisadora usa o termo “cartografar” (PERES, 2006, p. 13) para as práticas de leitura dessas professoras, analisando como essas se constituem como leitoras. Mais a frente, Peres (2006, p. 16) pondera que o espaço educativo da creche, em que as professoras atuam, “oferece um rico solo no que tange ao campo da leitura”. E essa consideração se aproxima de nosso trabalho, uma vez que reconhecemos o espaço da educação infantil como essencial na formação de sujeitos leitores.

A pesquisa, desenvolvida por Silva (2010), aborda a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento emocional das crianças. Essa pesquisa se dirige para um caminho diverso do proposto por nós; uma vez que esta autora investiga o caminho da contribuição da “literatura infantil para uma prática que favoreça o enriquecimento das experiências dos conflitos emocionais na educação infantil” (p. 26).

A Dissertação de Bezerra (2011, p. 16) pretende “provocar discussões entre profissionais que promovem a educação em nosso país, sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e como esta se realiza no espaço da educação infantil”. Para este trabalho, a pesquisadora volta sua atenção para duas escolas de Educação Infantil de Jaboatão dos Guararapes-PE, bem como para a proposta curricular desse município.

Avelino (2012) realiza uma pesquisa de base qualitativa, tendo como universo delimitado “dez crianças de cinco a seis anos e uma professora” (2012, p. 14). A professora, sujeito dessa pesquisa, atua em uma creche pública da cidade de Campina Grande-PB. Ao longo do desenvolvimento dessa Dissertação, encontramos um importante norteador para realização de nossos estudos e pesquisas, em que também “a leitura literária é um dos caminhos eficazes para se favorecer a formação integral da criança” (p. 16).

A última Dissertação, por nós selecionada, é a de Silveira (2014), que se propõe investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de quatro professores que atuam em duas salas de aula, com crianças de 4 e 5 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil de Araçatuba/SP. Trata-se de uma pesquisa em Educação, de abordagem qualitativa, em uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico, que contemplou a observação das “práticas educativas das professoras e das educadoras para verificar se proporcionam práticas de leitura e contação de histórias a essas crianças” (SILVEIRA, 2014, p. 20).

Do painel exposto, a presente investigação se justifica, porque pretende contribuir para o cenário das investigações científicas no campo da formação de leitores na educação infantil, considerando-se, para isso, as intervenções a serem realizadas pelo professor na formação desses sujeitos leitores.

Acerca do espaço, por nós utilizado, para a realização dessa pesquisa no campo da leitura e formação de leitores, delimitamos o universo de formação ao curso de Pedagogia/Parfor. Trata-se de um Programa emergencial, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor, conforme Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009a), que foi criado com o objetivo de contribuir com o aperfeiçoamento e melhora da formação dos professores da educação básica pública.

É preciso destacar, também, que esta pesquisa integra o Projeto Observatório de Educação/OBEDUC/Capes<sup>2</sup>, intitulado “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, sob a coordenação das Profas. Dras. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Angélica Rodrigues Martins.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, sendo que a primeira contemplou a realização de uma pesquisa bibliográfica em torno da temática da formação de professores e

---

<sup>2</sup> O Projeto OBEDUC/Capes integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra Unesco, e o Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/NUPANFOPE.

da formação de leitores, incluindo, aqui, estudos específicos sobre a obra de Monteiro Lobato, considerada referência para a literatura infantil.

A segunda se desenvolve por meio da aplicação de questionário junto aos professores-estudantes da Pedagogia/Parfor. E a terceira ocorreu mediante realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras formadoras desses estudantes.

Conforme indicado, ao longo dessa presente Introdução, a nossa questão central consiste na seguinte indagação: *Quais as percepções de professores formadores sobre a formação do professor da educação infantil para o campo da leitura?*

Para buscar respostas a esta questão, apresentamos, a seguir, alguns questionamentos basilares desse caminho investigativo:

1. Qual a importância de intervenções com leitura, e, especificamente, da leitura literária na educação infantil?
2. Em que medida o papel interventivo e de mediação do professor pode contribuir na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil?
3. Que contribuições Monteiro Lobato e seus escritos podem oferecer para a formação de um professor enquanto leitor visando à formação de alunos-leitores de educação infantil?
4. Quais intervenções que um professor formador utiliza para a formação do professor da educação infantil no campo da leitura?

Os referenciais teóricos que alicerçam esse trabalho, no campo da leitura, são: Larrosa (1996), Freire (2002a; 2002b), Jouve (2002) e Manguel (2009). Tais autores empreenderam importantes reflexões e discussões no campo da leitura, da formação e leitura, acerca do essencial ato de ler e da leitura como experiência e formação enquanto constituidora do sujeito. E, dentre os referenciais teóricos, que contribuíram, para um maior entendimento no campo da formação de professores, temos a indicar: Abdalla (1998; 2006; 2013); Nóvoa (2009), Tardif (2007); Tardif e Raymond (2000). Especificamente, sobre a formação de professores para a educação infantil, apoiamo-nos em: Kramer (2006), Campos (2008) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A pesquisa tem, então, como *objetivo geral*, analisar as percepções de professores formadores na formação de professores leitores para a educação infantil.

Tal caminho proposto se justifica uma vez que, ao discutir questões envolvendo leitura e formação do leitor, as percepções das professoras-formadoras acerca da importância da

leitura em sua prática adquirem relevo. É importante destacarmos, também, que o professor desempenha um papel fundamental na aprendizagem quanto ao estímulo para o gosto e hábitos de leitura.

E como *objetivos específicos*:

- Discutir a importância de intervenções com leitura e, especificamente, da leitura literária<sup>3</sup> na educação infantil;
- Conceituar em que medida o papel interventivo e de mediação do professor pode contribuir na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil;
- Buscar, na obra de Monteiro Lobato, as possíveis contribuições para a formação de leitores;
- Descrever quais intervenções que um professor formador do curso de Pedagogia/Parfor utiliza para a formação do professor da educação infantil no campo da leitura.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, acompanhou dezenove (19) professores-estudantes<sup>4</sup> do curso de Pedagogia/Parfor da UNISANTOS e três professoras formadoras, que atuam nesse curso.

Acerca das professoras-formadoras, nossa observação recai sobre elas, uma vez que a análise dos dados terá como foco principal as percepções das professoras-formadoras a respeito da formação do professor da educação infantil no campo da leitura. Pois, estas formadoras lecionam para professores-estudantes que atuam em classes de educação infantil.

E contemplou os seguintes procedimentos metodológicos:

- Realização de uma pesquisa bibliográfica em torno da temática da formação de leitores, incluindo, aqui, estudos específicos sobre a obra de Monteiro Lobato<sup>5</sup>;

---

<sup>3</sup> Sobre a leitura literária, temos a indicar que a escola é um ambiente propício para garantir o contato/acesso a livros. Visto que garantir o contato com as obras e apresentar diversos gêneros às crianças pequenas é a principal função dos professores de creche e pré-escola para desenvolver os comportamentos leitores e o gosto pela literatura desde cedo. Nessa direção, “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 2001, p. 36). E o que preconizamos, com esse primeiro objetivo específico, é isso: influenciar na vida escolar destes leitores iniciantes com o trabalho sistematizado com o texto literário. Apontamos também que existem outras formas textuais, tais como: um manual de instruções (que consiste um texto mais técnico) ou o suporte jornal (um material informativo de leitura), uma receita entre outros. Todas as formas de leituras são válidas e essenciais na constituição de um sujeito leitor. Aqui, será preconizada a importância do texto literário.

<sup>4</sup> Os alunos desse Curso de Licenciatura – Pedagogia/Parfor - serão sempre chamados de professores-estudantes, pois estes já possuem uma experiência profissional na área da educação, faltando-lhes a titulação específica que este curso vem suprir.

<sup>5</sup> Indicamos que o Cap. II tratará dessas contribuições, tendo em vista que os dados coletados a respeito foram, também, objeto de estudo para a compreensão do objeto de pesquisa maior, ou seja, a formação de professores para a Educação Infantil no campo da leitura.

- Aplicação de questionário junto a 19 professores-estudantes de um curso de Pedagogia/Parfor, apresentando questões fechadas e abertas sobre o perfil socioeconômico dos respondentes, seus hábitos de leitura, frequência à leitura, possíveis influenciadores, dificuldades no acesso à leitura, livros mais marcantes;

- Realização de entrevistas semiestruturadas junto a três professoras formadoras, que atuam diretamente em um curso de formação de professores, visando a discutir: como estas docentes realizam práticas e/ou atividades de leitura, o que valorizam em seu fazer pedagógico e como se dão essas intervenções em sala no campo da leitura.

A presente Dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No Capítulo I – *O Ato de ler e a formação do leitor por meio da leitura* – serão discutidos conceitos em torno do ato de ler, da formação de leitores e do campo da leitura.

O Capítulo II – *Monteiro Lobato: um grande leitor e suas contribuições* – identificará as contribuições de Monteiro Lobato e seus escritos, particularmente, os destinados ao público infantil para a formação de leitores.

Já, no Capítulo III – *Dos Caminhos da Pesquisa: revisitando os procedimentos metodológicos* –, serão descritos o contexto da pesquisa, seus sujeitos, as etapas desenvolvidas, os instrumentos de pesquisa e as técnicas utilizadas para a coleta e a respectiva análise dos dados.

No Capítulo IV – *Das percepções das professoras formadoras para a formação do leitor: a análise dos dados* – será realizada uma reflexão acerca das percepções das professoras formadoras para a formação do professor enquanto leitor, a serviço da formação de leitores no espaço da educação infantil.

E, por fim, as *Considerações Finais* apresentarão as discussões até aqui empreendidas, identificando se os objetivos foram alcançados, quais os limites e proposições do trabalho, e, principalmente, quais elementos podem ser considerados imprescindíveis para a formação de professores da educação infantil voltada para a formação de leitores.

## Capítulo I

### O ATO DE LER E A FORMAÇÃO DO LEITOR POR MEIO DA LEITURA

A amizade da leitura não está em olhar um para outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. (LARROSA, 1998, p. 181)

Ler consiste em uma prática cultural que marca fortemente a sociedade atual. Saber ler e, por extensão, escrever é, portanto, uma condição considerada essencial para que o sujeito possa atuar como cidadão crítico e autônomo; e, assim, ter acesso à cultura letrada e ao conhecimento.

Diante disso, a formação de indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita, de forma independente e dotada de significado, torna-se, ao mesmo tempo, algo imperioso e um desafio que precisa ser enfrentado, seja pelos docentes, seja pela instituição Escola.

Pensando na importância de como o domínio da leitura faz descortinar novos universos a seus leitores, alguns autores, tais como Chartier (1990, 1996, 1999, 2001, 2002), Larrosa (1996, 1998) e Freire (2002a, 2002b), têm enfatizado a necessidade de superar práticas de leitura que visam apenas ao domínio da dimensão técnica do idioma e reduzem o leitor a mero decifrador de sinais do nosso sistema de escrita.

Defende-se hoje, ao contrário, a promoção de práticas que levem os leitores à produção de sentidos, ao diálogo com o texto e ao questionamento do que está escrito. No entanto, estimular a formação de leitores reflexivos não é algo tão simples e, por isso, esse tema é alvo de constantes discussões.

Temos, neste sentido, uma importante contribuição em Freire (2002a, p. 12), quando assevera: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra; a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Não resta dúvida quanto à pertinência de tal declaração. Quando este autor conceitua a leitura como algo que contribui na ampliação de saberes, aqui indicados como ‘mundos’.

A leitura, constituindo-se em uma atividade cognitiva, não se restringe a uma mera questão de decodificação de signos linguísticos; e, sim, possibilita a capacidade de atribuir sentido ao texto. Dessa maneira, ler é ir muito além do que está escrito. É, como nos indica



Lerner (2002, p. 73): “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor; é tirar carta de cidadania no mundo da cultura e da escrita”.

Considerando o ato de ler como significativo para seu leitor, do quanto esse ato oportuniza a entrada em “outros mundos possíveis”, aproximamo-nos, aqui, das ideias de Larrosa (1996, 1998) acerca da experiência da leitura. Autor este que traz a experiência como algo que marca, que toca.

Em se tratando desta pesquisa, o objeto de estudo se centra na experiência de leitura, no sentido desenvolvido teoricamente por Larrosa (2002). Com base no estudo da obra desse autor, é possível dizer que o gosto por leitura ou leituras se constroem por meio das experiências particulares do indivíduo com o que lhe passa. E o que lhe passa adquire significado e o marca, inclusive no gosto literário, como ele próprio afirma: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 1996, p. 27).

Larrosa (1996) observa que uma experiência de leitura acontece a partir do encontro entre o leitor e o texto. Dessa forma, pode-se inferir que o material lido ou o suporte de leitura se converte naquilo que pode vir a ser a experiência de leitura.

Desse modo, a leitura, que transforma, instiga a tal ponto, que leva o leitor ao questionamento, a mudanças, a rever seus posicionamentos, a transpor o conhecimento a serviço da dúvida, da inquietação. Logo, se essa leitura marca e instiga é porque ela está vinculada a uma experiência particular, subjetiva, que foi constituída no vivido e que pode vir a se configurar em experiência(s) de leitura; uma vez que o leitor leu, atribuiu sentido, foi tocado, inquietou-se e transformou a leitura em experiência.

Agora, ao abordarmos a questão da leitura e suas práticas, imediatamente, acercamo-nos dos estudos de Chartier (1990; 1996; 1999; 2001; 2002), especialmente, quando esse pesquisador da história do livro e da leitura procura analisar o modo como o leitor se apropria de um texto, na forma como confere um sentido ao material escrito. O que revela um percurso de aprendizagem pessoal, singular por parte desse leitor.

Nessa perspectiva indicamos, inicialmente, o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL (BRASIL, 2006, p. 1), cujo principal objetivo é o de: “[...] melhorar a realidade de leitura do País, com o envolvimento de toda a sociedade brasileira, para que seja possível promover inclusão social e cultural e uma organização social mais justa”. Essa publicação apresenta dois eixos centrais para a política de circulação do livro e formação de leitores, tal

como indicado nos itens: “Valorização da leitura e comunicação” e “Fomento à leitura e à formação de mediadores”.

O documento reconhece a importância de mediadores de leitura como requisito essencial na ampliação e formação de público leitor, como expressa o item, anteriormente indicado, visto que a efetiva formação de leitores exige mais que acesso ao livro, constituindo-se uma ação essencial abordar a necessidade de formação de mediadores de leitura em todo o país.

Depreende-se que, por meio da discussão de conceitos e temas abordados pelos autores, que tratam do ato de ler, da experiência de leitura, das práticas de leitura, bem como de documentos oficiais sobre a formação de leitores, é possível indicar elementos que podem contribuir para o entendimento da prática de leitura, bem como possíveis intervenções de um professor que atua na Educação Infantil, desde os anos iniciais de escolarização.

### **1.1 O ato de ler: alguns conceitos em discussão**

Nesse primeiro item, *discutiremos* acerca da formação de leitores, considerando-se o papel do professor enquanto leitor na formação de alunos-leitores na educação infantil, tratando, inicialmente, do campo da leitura. Ao procurarmos delimitar o campo da formação de leitores, da formação de professores como leitores e as documentações e publicações que versam sobre tal temática, uma pergunta anterior se sobressai e desafia-nos: “O que é ler?”

Ao buscarmos responder a essa instigante indagação, reencontramo-nos com Freire (2002a), Jouve (2002), Larrosa (1996, 1998) e Manguel (1997, 2009).

Em Freire (2002a), notamos que aprender a ler, a alfabetizar-se, é antes de qualquer coisa, ‘aprender a ler o mundo’; apreender e compreender o seu contexto. Acerca disso, o autor aponta que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele” (FREIRE, 2002a, p. 20).

Formar indivíduos sociais, leitores da realidade, em que se inserem, e capazes de usar a leitura, como instrumento indispensável à sua participação autônoma na sociedade, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, de sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e pronunciar o mundo (FREIRE, 2002a).

Dessa forma, a leitura não deve ser concebida apenas como um processo de decodificação; envolve, antes disso, outros aspectos. Ela proporciona ao leitor o contato com

o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, ampliando dinamicamente seu conhecimento sobre si bem como da realidade que o cerca.

Ainda, segundo Freire (2002a, p.11), a leitura do mundo precede a leitura da palavra; daí, que “a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Pensando, assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade. Linguagem e realidade se fundem dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará relações entre texto e contexto como preconiza o autor aqui citado.

Com Jouve (2002), observamos que o ato de ler “[...] é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos” (JOUVE, 2002, p. 17). E, também, esse autor trata do ler e da construção de sentidos existentes nesse ato: “Ler, portanto, é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido” (JOUVE, 2002, p. 66).

Dessa forma o autor discute a questão da leitura como sendo uma construção de sentidos. E, mais ainda, para o autor, ler é uma viagem, e configura como fuga de um mundo, às vezes, hostil, pois, o ato de ler consiste em uma entrada em “outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109).

Em nossa sociedade atual, a leitura é meio essencial também para um pleno exercício da cidadania. É uma prática cultural diretamente ligada à escolaridade, à capacidade de incentivo à formação e ao aperfeiçoamento de leitores.

Jouve (2002, p. 22) comenta: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”. Ou seja, o autor discute que a leitura faz enxergar o contexto sócio-histórico e cultural em que se vive.

Com Larrosa (1996, p. 16), aprendemos que o ato de ler é dotado de um potencial formador e mesmo transformador, e este autor concebe a leitura como algo:

[...] que nos forma (ou nos de-forma, ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos.

O autor delimita o quanto a leitura não consiste apenas em um mecanismo de passatempo ou meio de se adquirir conhecimentos. Já que, segundo Larrosa (1996), a leitura para aquisição de conhecimentos se difere da leitura provocadora, que questiona, que transforma. A primeira leitura traz, a seu leitor, um novo conhecimento; enquanto que a segunda pode resultar em uma experiência de leitura, indo além do conhecimento, transcendendo-o; pois, marca e transforma.

Sobre algo que nos toca e transforma o autor indica: “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002, p. 26).

Desse modo, a leitura que transforma instiga a tal ponto que leva o leitor ao questionamento, a mudanças, a rever seus posicionamentos, a transpor o conhecimento a serviço da dúvida, da inquietação. Logo, se essa leitura marca e instiga é porque ela está vinculada a uma experiência particular, subjetiva, que foi constituída no vivido e que pode vir a se configurar em experiência(s) de leitura; uma vez que o leitor leu, atribuiu sentido, foi tocado, inquietou-se e transformou a leitura em experiência.

Vale enfatizar que a experiência de leitura é capaz de promover questionamentos, de modificar algo da subjetividade do leitor, de modo que o que é lido potencializa um novo leitor, haja vista que ele correu perigos, se arriscou, se modificou; enfim, se transformou.

Também, com este autor, aprendermos que “ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender” (LARROSA, 1998, p. 179).

Para Manguel (2009, p. 41), o ato de ler, ou dito de outra forma, em que consistiria o aprender a ler, inscreve-se em uma trajetória a ser percorrida pelo sujeito. E, nesse caminho, por vezes errático, inconstante, o autor delimita três momentos que consistem em:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade. Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código. Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca. Esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso [...].

Nessa perspectiva, para o autor, o aprender a ler resulta em um conhecimento que nos possibilita conhecer melhor nós mesmos e o mundo que nos circunda.

Esse autor analisa, ainda, o potencial formativo da leitura (1999, p. 27), para quem “ler nos ajuda a manter a coerência no caos, não a eliminá-lo; a não confiar na superfície brilhante das palavras, mas a investigar a escuridão”.

Ainda, sobre todo esse caminho a ser percorrido até o pleno domínio do ato de ler, do quanto ele pode ser perigoso e poderoso, Larrosa (1996) também aponta que ler é se permitir estar “[...] disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (p. 20).

Em síntese, vemos delimitada aqui, por esses dois autores, a alta carga de transformação (por meio do ato da leitura) a que pode se expor esse sujeito-leitor.

Apresentado esse painel a partir dos estudos e postulados dos autores, aqui indicados, observamos o quanto o ato de ler é algo multifacetado e polissêmico. Ou seja, abarca questões sobre as formas de nos apropriarmos de um texto – por meio de nossa própria leitura e modos de nos apropriarmos daquelas leituras realizadas por outros. O que significa que, na primeira situação, percebemos o papel de nossas leituras, por vezes individual e silenciosa; e, na segunda, a escuta dessa leitura realizada por outrem, em que há a existência de uma voz a vivificar o texto.

A partir das considerações desses autores, apercebemo-nos do quanto o ato de ler é constitutivo do ser humano, e que seu domínio pressupõe sempre o ‘ato de ler’ algo ou alguma coisa. Disso emerge, então, a temática da formação de leitores e da leitura.

Com base nas experiências dos autores anteriormente indicados, podemos demonstrar como eles conceituam o ato de ler. De posse dessas informações, ocorre-nos um desdobramento natural, configurado na seguinte assertiva: partindo do pressuposto da necessidade do outro<sup>6</sup> para a apreensão do ato de ler e, considerando que, a partir do domínio do ato de ler, da posse efetiva desse saber, descortinam-se possibilidades para o seu uso, e das práticas de leitura, emergem questões que apontam para investigarmos: *Quais as percepções de professores formadores sobre a formação do professor da educação infantil para o campo da leitura?*

Nesta perspectiva procuraremos abordar como os documentos oficiais tratam da formação de leitores e da promoção de ações para o desenvolvimento da leitura.

---

<sup>6</sup> Aqui, ocorreu-nos a importância de destacar a interação professor-aluno e alunos-alunos, reconhecendo, dessa forma, o significado de interações para que possa ocorrer o aprendizado, como é o caso do aprendizado do *ato de ler* e da *leitura*.

### 1.1.1 Os dispositivos legais e a temática da leitura

Manguel (2009, p. 41), ao analisar a má vontade histórica dos governantes para com a instrução do povo e a promoção da leitura, aponta que:

A leitura é uma atividade pela qual os governantes sempre manifestaram um limitado entusiasmo. Não por acaso, nos séculos XVIII e XIX aprovaram-se leis proibindo que se ensinassem os escravos a ler, até mesmo a Bíblia, posto que (segundo se argumentava, com razão) qualquer um que pudesse ler a Bíblia poderia ler também um panfleto abolicionista. Os esforços e os estratagemas que os escravos idealizaram para aprender a ler são prova suficiente da relação entre a liberdade civil e o poder do leitor, e do medo que essa liberdade e esse poder infundiram em todo tipo de governante.

Essa má vontade histórica indicada pelo autor se materializava em meios claros de se barrar o acesso a materiais escritos, que se assentavam na premissa de que o domínio da leitura confere autonomia ao sujeito-leitor e, mais ainda, dota esse leitor de uma forma de poder. Ou seja, o ato da leitura oportuniza uma série de questionamentos, inclusive o de refletir sobre o porquê da não circulação de materiais impressos (e, certamente, muitos outros questionamentos emergem), visto que, como nos ensina a máxima: “quem lê uma linha, lê todas”.

Ao pensarmos no contexto histórico de acesso aos livros e à leitura, como bem cultural, Romanelli (1997) destaca que sempre teve público privilegiado no Brasil. Como bem conceituam os processos de educação no Brasil, Romanelli (1997) também indica que a educação (e por extensão o acesso à cultura como um todo e, por extensão, à leitura) sempre foi destinada a uma parcela mínima da população brasileira.

O acesso aos livros e à leitura, como bem cultural, sempre teve público privilegiado no Brasil; e, entre as alternativas para reverter tamanha restrição, por parte do poder público, é preciso que se aposte no planejamento, definição e execução de políticas públicas de democratização de acesso ao livro e de formação de leitores.

Höfling (2001) defende que política pública é “o Estado em ação; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). A autora apresenta a questão de que a constituição de uma política pública depende, sim, dos interesses políticos de cada gestão governamental. Mas, por outro lado, também são resultantes das mobilizações da sociedade civil organizada. As

questões vinculadas à educação, no Brasil, ganharam visibilidade no debate nacional a partir da criação do Ministério da Educação (MEC)<sup>7</sup>.

Porém, segundo Paiva (2012 p. 13), “[...] foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária”. Várias e repetidas ações foram realizadas ao longo dos anos, em diferentes estados brasileiros, para o incentivo à leitura e à formação de leitores.

Uma análise histórica, tendo como parâmetro de avaliação a abrangência e o volume de distribuição de acervos, pode destacar algumas iniciativas para promoção do livro e da leitura no Brasil, a saber: o Programa Nacional Salas de Leitura (1984-1987); o Proler (1992 - ainda em vigência); o Pró-leitura na formação (1992-1996); o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994); o Programa Nacional do Livro Didático (1985 - ainda em vigência); e o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (1997 - ainda em vigência).

O marco legal, instrumento jurídico-político imprescindível para o exercício das funções governamentais, que inaugura no Brasil a efetiva constituição de uma política nacional de livro e leitura, foi a Lei nº 10.753 – Lei do Livro, sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003).

Na sequência, a promulgação desta Lei, em 2006, num movimento de ações conjuntas no MEC, criou-se o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), com o objetivo inicial de mapear as ações em curso no país e cujo foco situava-se no livro e na leitura. Os resultados animadores consolidaram o PNLL, como “indutor junto aos governos estaduais e municipais, como uma real possibilidade do nosso país obter uma Política de Estado para o setor” (BRASIL, 2006, p. 14).

Mesmo existindo todo um ordenamento legal de acesso aos livros e à leitura, Manguel (2009, p. 48) analisa que persiste, ainda, no momento presente, a má vontade governamental com pautas relativas à educação e à leitura traduzidas em cortes de verbas – áreas como educação e cultura são as primeiras a terem seus orçamentos mutilados. Sobre isso, o autor descreve a realidade canadense (extremamente similar, a nosso ver, à brasileira):

---

<sup>7</sup> O MEC foi criado em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, e foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1985, foi criada a pasta da Cultura, mas, mesmo ocorrendo tal desmembramento de pastas a sigla MEC, que denomina o Ministério da Educação, permanece até os dias de hoje. Para maiores esclarecimentos, consulte os sites: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao> e <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2>. Acesso em 20 jun. 2016.

[...] no Canadá, o ato intelectual não tem nenhum tipo de prestígio [...]; o orçamento destinado à educação é o primeiro a ser cortado; a maioria dos governantes mal sabe ler e escrever; nossos valores nacionais são puramente econômicos. Elogia-se da boca para fora o conceito de alfabetização [...].

Contudo, apesar do autor descrever esse estado de coisas de forma pessimista, graças ao pleno funcionamento de mecanismos democráticos, é possível ‘revirar’ todo esse sistema de coisas. Sobre esse dinâmico movimento que, quando menos se espera pode ocorrer, o autor indica caminhos de mudança: “No próprio sistema que lhe permite funcionar como sociedade encontra-se o poder de subvertê-la, para melhor ou para pior” (MANGUEL, 2009, p. 47).

Nesse momento de iniciarmos um exercício de análise de como os documentos e publicações oficiais, escritos no contexto de uma sociedade democrática em pleno funcionamento, trazem ordenamento ao ensino, e tratam da leitura e da formação de leitores. De início nos referimos ao “PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura”, que traz ao centro a questão da criação de um Plano Nacional do Livro e Leitura, traduzindo a Política de Estado para a Leitura e o Livro no Brasil (BRASIL, 2006).

Um ponto a ser destacado consiste que o documento reconhece a leitura como produtora de sentidos e não mera decodificação:

A concepção de leitura é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um *processo complexo de compreensão e produção de sentidos*, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, linguística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura, que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s) (BRASIL, 2006, p. 20). (grifos nossos)

Dessa passagem observamos que o documento avoca uma concepção múltipla de entendimento do campo da leitura. O primeiro passo consiste na trajetória de formação e constituição desse leitor, e prossegue por meio da decifração de caracteres e, graças a esse passo inicial, é que o ato da leitura pode se converter em algo múltiplo, carregado de significados e sentidos de como o documento concebe a leitura. Além disso, falar de leitura, como nos é apresentado no documento, significa falar, também, de “expansões e potencialidades” (BRASIL, 2006, p. 4).

Discutir expansões e potencialidades surgidas no contexto do ato de ler nos faz imediatamente aproximarmos de Freire (2002a, p. 11), quando este autor também indica que a



reflexão sobre o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e alonga na inteligência do mundo”.

O PNLL (BRASIL, 2006), ao abordar a questão da leitura, o faz partindo do contexto de que tal ação, a de ler, contempla “expansões e potencialidades”. E Freire (2002a), ao discutir também a questão da leitura, aborda-a no sentido de que esta se alonga “na inteligência do mundo”. Notamos, aqui, o quanto o PNLL (2006) e Freire (2002a), mesmo discorrendo sobre expressões diferentes, possuem similitudes.

Outro ponto, que é necessário analisar acerca do PNLL, é que este documento discute a questão de uma política pública de acesso ao livro e à leitura, rompendo com uma barreira histórica que envolve o tema da leitura a uma questão apenas de alfabetização, sem considerar os inúmeros aspectos culturais que acompanham a aquisição do direito à leitura (BRASIL, 2006).

O que nos é possível depreender dessa discussão e problematização do ato da leitura, como algo múltiplo e com vários sentidos, e reconhecido pelo PNLL, significa, também, reconhecer que tal movimento somente será plenamente atingido quando se:

[...] assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. (BRASIL, 2006, p. 24)

Da passagem anteriormente citada, notamos que o pleno desenvolvimento do ser humano passa, necessariamente, pelo acesso e domínio do ‘mundo da leitura e da escrita’, visto que:

A leitura e a escrita são, na contemporaneidade, instrumentos decisivos para que as pessoas possam desenvolver de maneira plena seu potencial humano e caracterizam-se como fundamentais para fortalecer a capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos; são requisitos indispensáveis para alcançar níveis educativos mais altos. (BRASIL, 2006, p. 20)

O PNLL (BRASIL, 2006) menciona, em seu interior, a questão do ler envolvido em algo criativo e produtor de sentidos se inter-relacionando com o pleno desenvolvimento do potencial humano.

Neste sentido, Larrosa (1998) aborda a questão da leitura como produção de sentidos. Para esse autor, tal produção de sentidos se enfeixa, atando o ensinar e o aprender: “Uma lição é esse ato de ler em público que está explicitamente ligado num ensinar e num aprender.

Ou dito de outra maneira, o ensinar e o aprender se dão, jogam na leitura” (LARROSA, 1998, p. 174).

Aqui, podemos depreender que esse ensinar e aprender, discutido por Larrosa (1998), liga-se com o indicado no documento (2006), quando este apresenta o conceito de que a leitura e a escrita são “instrumentos decisivos para que as pessoas possam desenvolver de maneira plena seu potencial humano” (p. 20). E pensar nesse pleno desenvolvimento humano consiste trazer ao centro o quanto o ensinar e o aprender, advindo por meio da leitura, contribuem no alargamento dessas potencialidades.

Essa publicação oficial (BRASIL, 2006) descreve, também, que não se deve discutir a temática da leitura em um viés mecanicista, limitando o ato de ler à “mera reprodução do que está no texto” (BRASIL, 2006, p. 20). Essa indicação está, a nosso ver, em plena consonância com os postulados defendidos e valorizados, por exemplo, por Freire (2002a), que considera as relações existentes “não apenas a do texto, mas também a do contexto” (FREIRE, 2002a, p. 9) (grifos do autor). Em outra passagem, o autor aclara mais ainda essa questão da impossibilidade de se abordar a leitura como mera decodificação: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2002a, p. 11).

Como já citado, o ato da leitura, no PNLL, é tratado como “um processo complexo de compreensão de sentidos” (BRASIL, 2006, p. 20). Nesta direção, encontramos um entendimento similar para a noção de leitura, em Jouve (2002), quando este autor indica que: “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (p. 61). O autor discute, também, a ideia do quanto a produção de sentidos e a leitura se interseccionam: “a ideia de uma pluralidade dos níveis de sentido parece tão antiga quanto a própria leitura” (JOUVE, 2002, p. 89).

O que podemos depreender dessa passagem do PNLL (2006) é que este documento, ao discutir o conceito de leitura, o faz, abordando a pluralidade existente no ato de ler. Enfatiza que tal ato se inicia por meio de processos de decifração de caracteres o transcende; visto que ela, a leitura, consiste em “um processo complexo de compreensão e produção de sentidos” (2006, p. 20).

Ao iniciarmos um desdobramento da reflexão anterior, aproximamo-nos de Manguel (2009), quando discorre sobre como a aprendizagem da leitura serve para “conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca” (MANGUEL, 2009, p. 41). E o PNLL inter-relaciona, como já discutido, os temas da leitura e

produção de sentidos como ligados a variáveis de “ordem social, psicológica, linguística e outras” (BRASIL, 2006, p. 20).

Ao considerarmos essas variantes, a leitura se aproxima (e muito) do indicado por Manguel (2009), quando versa que o ato da leitura pode contribuir para conhecer de forma “profunda nossa identidade” (p. 41). Ou seja, a leitura pode contribuir no entendimento de nós mesmos, de nossa psique e, também, do mundo à nossa volta. E, no PNLL (2006), podemos notar, também, que, ao versar sobre os vários componentes que contribuem nos sentidos e significações para o campo da leitura, este documento aborda as dimensões “de ordem social, psicológica, fisiológica, linguística” (BRASIL, 2006, p. 20).

Do exposto vemos o quanto tais variáveis influenciam o campo da leitura e o próprio entendimento dela por seu leitor. Na sequência, outro aspecto abordado pelo Plano consiste em trazer ao centro a questão da leitura e de suas práticas:

A leitura e a escrita são encaradas aqui como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos; a leitura e a escrita são duas faces diferentes, mas inseparáveis, de um mesmo fenômeno. (BRASIL, 2006, p. 19)

Do exposto, observamos que há uma preocupação e um cuidado da parte governamental em assegurar meios de o país, como um todo, se beneficiar das ações de leitura e do seu ato (formador e transformador).

Observamos, nessa citação anterior, que a leitura é abordada como uma prática social e cultural. E, tendo em vista esta menção às práticas culturais, aproximamo-nos, nesse momento, dos estudos e produções de Roger Chartier (1990, 1996, 1999, 2001 e 2002), que possui uma criteriosa investigação acerca da história do livro e da leitura, de suas práticas, versando, inclusive, sobre *o ato criador da leitura*, concebendo-o como prática cultural dos mais variados sentidos e significações.

Chartier (2001), ao conceituar a questão da leitura, a partir de um enfoque em que são vistas como práticas culturais, o faz, conceituando sobre os usos e manuseios dos objetos impressos e seus suportes, que, para Chartier, não se reduzem tão somente aos livros, como indicado a seguir:

Cada comunidade organiza, explícita ou implicitamente, suas práticas de leitura e suas representações a partir da leitura particular de um texto particular. [...] no sentido de que além de um texto ser portador de um conteúdo, constrói uma

maneira de ler, uma técnica de leitura, um paradigma do livro (CHARTIER, 2001, p. 114).

Dessa maneira, o autor demonstra várias possibilidades para a realização do ato da leitura, como, por exemplo: “uma leitura em voz alta, para si ou para os outros, e leitura em silêncio, entre leitura de foro privado e leitura da praça pública, entre leitura sacralizada e leitura laicizada” (CHARTIER, 1990, p. 131), as quais certamente determinam todo o sentido e efetuação do ato da leitura pelo indivíduo. Estes processos devem ser entendidos como construção de sentidos para os textos.

O que nos é possível depreender de suas colocações é que, numa dada conjuntura, os modos de ler e de interagir com os materiais de leitura são historicamente variáveis como apresentado a seguir:

A leitura é sempre um ato de foro privado, íntimo, secreto que reenvia à individualidade? Não, porque esta situação de leitura não foi sempre dominante. Creio, por exemplo, entre os séculos XVII e XVIII, existe todo um conjunto de relações com os textos que passa pelas leituras coletivas, leituras que manipulam o texto, decifrado por uns e por outros, por vezes elaborado em comum, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura (CHARTIER, 1996, p. 233).

Sua concepção para as *práticas* (culturais e de leitura) também abarcam a história da leitura “entendida como uma série de gestos, comportamentos, práticas e lugares”, e dos livros “que transportam os textos aos seus leitores” (CHARTIER, 2001, p. 161). Sendo, então, a leitura concebida como uma prática inventiva, como atividades produtoras de sentidos e significações singulares (CHARTIER, 1990).

Dos estudos levados adiante pelo autor, emerge, então, o quanto a questão das leituras coletivas teve um espaço muito maior do que o atual. A leitura em voz alta e coletiva era predominante em tempos passados, remotos, como indicado por Chartier (1996), em que este autor descreve que, entre os “os séculos XVII e XVIII, existe todo um conjunto de relações com os textos que passa pelas leituras coletivas” (p. 233). Leituras essas, que se davam por meio coletivos, não havendo predomínio (como no momento atual) da leitura individualizada, solitária e, em muitos casos, silenciosa.

Porém, mesmo ao indicarmos essas modalidades de leituras ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, com preponderância da leitura em voz alta e coletiva, tais ações, como o ler em voz alta, possui ainda alta carga de atualidade e que tem grande espaço em uma sala de

educação infantil. Ou seja, a voz, o corpo, a dinâmica e significativa ação de transportar esse texto aos leitores, todos esses protocolos têm espaço cativo no âmbito da educação infantil.

Explorando, agora, uma vertente muito bem contextualizada, trazida pelo PNLL (BRASIL, 2006), que consiste no reconhecimento de que a formação de um público leitor tem um importante local – as instituições escolares. Nesse contexto de ações a serem realizadas pela escola, o documento indica:

É preciso, portanto, que – da educação infantil à pós-graduação – a criança/aluno participe de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos. (BRASIL, 2006, p. 8)

Aqui, podemos observar que o desafio colocado para todas as instituições escolares do Brasil, especialmente aquelas que lidam com os alunos ingressantes, é que a leitura e, também, a escrita, tenham nas escolas o traço distintivo de uma atividade próxima e cotidiana dos alunos e que vá além de uma função didática.

Ao analisarmos tais ações, a de que o aluno vivencie/experiencie um “ambiente de forte e permanente estímulo à leitura” (BRASIL, 2006, p. 8), é preciso compreender que a leitura seja prática cotidiana e elemento essencial do dia a dia escolar como apresentados no documento.

Podemos aventar a possibilidade de que caso a escola se ocupe com real interesse pela leitura, quer por meio do livro ou outros suportes de leitura, podem vir a ocorrer o demonstrado por Manguel (2009), quando indica o caminho para uma autêntica formação desse leitor, ou seja, um leitor, que, por suas ações, consiga ler em profundidade<sup>8</sup> (MANGUEL, 2009).

Certamente, uma escola, que oportunize a participação do aluno em “um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura” (BRASIL, 2006, p. 8), é capaz de dar uma contribuição positiva à formação desse sujeito e, que não seja uma escola que prepare os alunos apenas “para ler propaganda” (MANGUEL, 2009, p. 44).

É, nesse contexto de formação de novos leitores e da responsabilidade escola pública mesmo, que surge a publicação “*PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola: literatura fora da caixa – Educação Infantil*”, a mais atual até a presente data, editada pelo Ministério

---

<sup>8</sup> Acerca deste ato de ler em profundidade, para Manguel (2009), a escola deveria oferecer outra maneira de aprender a ler, que permitisse ao aluno aprender a pensar. Para o autor, educar é um processo lento e difícil, porque o pensamento requer tempo e profundidade: duas qualidades essenciais do ato de ler. Manguel acrescenta também que seja para Pinóquio ou para a nossa sociedade no momento presente, aspira-se a tudo obter, utilizando-se o mínimo possível de esforço.

da Educação (MEC) e elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2014.

Neste documento, distribuído a todos os estabelecimentos oficiais, que atendem crianças de 0 a 5 anos, o próprio MEC reconhece como uma responsabilidade sua proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada (BRASIL, 2014).

Tal publicação (BRASIL, 2014) demarca os objetivos a serem alcançados no campo da leitura, ao distribuírem-se livros para todas as escolas públicas do país, a fim de:

[...] proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada (BRASIL, 2014, p. 7).

Porém, o documento reconhece que somente a distribuição e acesso aos livros não assegura sua apropriação. E o que seria essa apropriação? Consiste no processo pelo qual “leitores ou ouvintes dão sentido aos textos dos quais se apropriam” (CHARTIER, 2002, p. 255).

Pensando nessa construção de sentidos, da ampliação das visões de mundo que a leitura pode oportunizar, e, também, como se realiza essa apropriação do lido pelo leitor, o PNBE (BRASIL, 2014) discute e problematiza, também, o lugar de destaque que o professor deve ocupar na formação desse sujeito leitor. Sobre isso, o documento aponta para a: “fundamental importância da mediação do professor para a formação dos leitores” (BRASIL, 2014, p. 7).

Essas ações consistem em intervenções por parte do professor que, por meio delas, possibilitam aproximar o leitor dos variados textos, e estas consistem em realizar intervenções no sentido de que:

[...] mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador. (BRASIL, 2014, p. 5)

Da citação anterior apresentada, podemos observar como é essencial “aproximar o leitor da obra” e, para que isso ocorra, é necessário que alguém faça a mediação entre leitor, o

livro e o universo letrado. Fazer a aproximação para o prazer da leitura é um desafio da escola e, principalmente, do professor, numa sociedade em que o hábito de leitura não está plenamente arraigado.

A respeito do quanto as ações do professor podem contribuir para a formação (presente e futura) de novos leitores, o PNBE (BRASIL, 2014) indica que: “A mediação do professor e todos os momentos compartilhados de leitura, na sala de aula, nas bibliotecas ou ao ar livre, contribuem paulatinamente, e muito, para a desenvoltura dos futuros leitores” (p. 49).

Ainda, o PNBE (BRASIL, 2014, p.52) trata da relação prazerosa que deve existir entre a criança e o livro, entre a criança e a leitura. Sobre isso revela que:

Na infância, para a aproximação espontânea e/ou mais prazerosa de crianças com relação aos livros é importante sentir o objeto, a sua produção material – visualidade e matéria do livro –; para, além disso, é muito importante seu valor emocional, isto é, o valor do livro como *objeto mágico*, que atravessa o prazer dos sentidos (grifos presentes na versão original).

Nessa passagem temos indicada uma importante relação a ser construída entre texto e leitor: que essa seja algo prazeroso. Aqui, essa passagem discute a questão de que a leitura seja prazerosa para seu leitor, no caso, crianças no início da escolarização.

Consolidar o gosto pela leitura é uma necessidade, a nosso ver, imperiosa, e torná-la um hábito exige incentivo (e também mediações) a partir de uma prática cotidiana desde a infância.

Além do papel essencial de mediação a ser realizada pelo professor, voltamos ao PNBE (BRASIL, 2014), que debate um item de extrema importância, quando se discute o ato da leitura: a questão do prazer e do gosto pela leitura. Sobre isso, o documento indica:

Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam a sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando o aluno aprenderá a ler e a escrever, pelo fato deste já ter participado de situações escolares de leitura. Mas para que isso ocorra, essas experiências precisam ser bem sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças. (BRASIL, 2014, p. 14)

Do apresentado, nesse documento, podemos depreender o quanto o *gosto* e o *prazer* pela leitura são importantes para formação de sujeitos leitores; bem como o quanto tudo isso

contribui para pensar a leitura como algo que nos forma e transforma. Sobre isso, temos, em Jorge Larrosa (1996, 1998), um importante desdobramento desse ato da leitura como experiência prazerosa e de formação para o sujeito: “pensar a leitura como formação seria intentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que somos” (1996, p. 16).

E como transformar essa experiência (do ato de ler) em algo prazeroso? Antes de discorrermos sobre esse questionamento, faz-se necessário tratarmos da experiência de leitura.

Nesse momento nos aproximaremos da noção de *experiência* e da questão do *saber da experiência*, tal como Larrosa (1996, p. 23) a concebe:

[...] o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é. *Experientia* significa *sair para fora e passar através*. Em alemão experiência é *Erfahrung*, que tem a mesma raiz de *Fahren*, que se traduz normalmente por viajar. (LARROSA, 1996, p. 23)

Aqui, vemos o conceito de *experiência* inter-relacionado com ‘sair para fora/através’ e, mais ainda, a raiz etimológica da palavra em alemão que se aproxima da ideia de viagem.

Com efeito, podemos nos aperceber que se o conceito de *experiência* liga-se (na raiz alemã) à palavra viagem, podemos dizer que a experiência advinda por meio da leitura consiste em algo dotado de um dinamismo próprio.

Nessa direção, a experiência é única e singular a cada momento vivido e experienciado, e se processa de maneira diversa em cada sujeito. Segundo Larrosa (2002, p.27): “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

E essa questão é abordada por Larrosa (1998, p.174): “[...] porque a experiência de leitura, quando envolvida com o ensinar e o aprender, implica a relação consigo mesmo e com os outros”.

Nesta perspectiva, ao discutirmos a questão da leitura, imediatamente nos aparece a ideia de movimento: seja quando este autor aproxima o conceito de leitura ao de uma viagem ou quando a relaciona com o dinâmico movimento do ensinar e do aprender, evidenciando a questão do movimento, de algo dinâmico, trazido pelo ato de ler, ou ainda, pela experiência do ato de ler.

Larrosa (1996, 1998) indica que para o gosto e o prazer pela leitura assim aconteçam, não se deve privilegiar o ato de ler como uma obrigação (em seu sentido de imposição), mas



sim, no sentido de uma dívida ou tarefa (ou seja, um compromisso para com a leitura, para aquele que ofertou o texto). Larrosa (1998, p. 175) aponta, assim, que este compromisso “nos põe em movimento”. E mais ainda: essa relação advinda a partir do oferecimento do texto ganha destaque:

Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler. (LARROSA, 1998, p. 175)

Dessa forma, agora, vamos nos ater acerca do quanto atividades de leitura em sala consistem em algo fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. Desde os primeiros dias de aula (pensemos aqui no início de escolarização de uma criança na educação infantil), é preciso que a criança vivencie situações em que experiencie o contato com material de leitura e que tais leituras, realizadas no cotidiano da sala de aula, oportunizem contribuições aos que dela participam em sua construção do conhecimento e do mundo que a rodeia.

Novamente, ao nos apoiarmos no PNBE (BRASIL, 2014), observamos que a questão da ação de mediar a leitura, bem como o papel do mediador, se faz explicitada ao longo de todo esse documento.

Este prossegue agora apresentando a questão da mediação da leitura e uma forma especial de leitura: a leitura literária – a ser realizada e desenvolvida no espaço da escola, na educação infantil, bem como o quanto o papel do professor e a realização de atividades de leitura são discutidos, tal como podemos observar:

Nesta fase, a leitura literária conta em grande medida com a mediação de professores, em atividades de contação de histórias e de leitura de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse ‘leitor’, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho. Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária – nos textos e nas ilustrações –, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita. (BRASIL, 2014, p. 13)

Essa citação traz ao centro a questão do trabalho a ser realizado pelo mediador com base em textos literários; sendo estes um meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético. E, graças à intervenção desse mediador, espera-se que os alunos se familiarizem com o texto literário.

Lajolo (1999) assevera que se ler é essencial, o ato de ler leitura literária adquire mais relevo ainda, tal como notamos na sequência:

[...] a leitura literária também é fundamental. É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1999, p.106)

Assim, entendemos que a leitura é fonte de conhecimento e informação, formando leitores com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo uma melhor compreensão da vida e do mundo.

Como indicado, o PNBE (BRASIL, 2014) discute a questão da ligação e aproximação das crianças (alunos) com materiais de leitura, despertando interesse e o gosto pela leitura. Esta aproximação por si só não assegura o interesse e o gosto pela leitura. Entram em campo, nesse momento, as intervenções docentes em sala e as intervenções a serem levadas adiante, utilizando-se de livros e leituras. Para que tais experiências sejam de fato “bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças” (BRASIL, 2014, p. 15).

Além disso, ao caracterizarmos esse pequeno leitor ou leitor iniciante, este necessita (e muito) do auxílio de um professor para sua inserção no ‘mundo da leitura’.

Abordar, aqui, o papel do professor como formador de leitores significa dissertar sobre a sua responsabilidade na formação destes e como profissional responsável pelas intervenções em uma sala de aula de educação infantil. Suas ações e mediações podem em muito contribuir para a constituição de novos leitores visto que:

Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam a sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando o aluno aprenderá a ler e a escrever, pelo fato deste já ter participado de situações escolares de leitura. Mas para que isso ocorra, essas experiências precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças. (BRASIL, 2014, p. 13)

Essa passagem discute a realização de ações bem-sucedidas no campo da leitura destinada às crianças e, aqui, novamente, adquirem destaque as ações e planejamento por

parte do professor; bem como o quanto é importante a construção e o estabelecimento de relações e vínculos entre aquele que lê e aquele que escuta. E retomamos, aqui, que essa escuta é dotada de ação, não sendo algo meramente passivo. O que está em plena consonância com o que concebemos sobre o ato de ler.

Relembramos, nesse momento, que também se requer deste profissional que seja um bom leitor; uma vez que é, no ato da leitura (e de suas práticas), que se constituem a identidade do leitor e sua efetiva relação com a obra.

Observamos, então, uma importante inter-relação a ser considerada: a dos bons materiais de leitura e sua posterior utilização como instigadores do prazer pela leitura.

Com base nos documentos oficiais, aqui analisados, e de como estes versam sobre a política de formação de leitores, notamos que essa se apoia em dois elementos basilares: a *distribuição de acervos*, com qualidade, selecionados com a contribuição na análise deste por especialistas na área da leitura; e o mais importante, a nosso ver, é o papel de destaque a ser realizado por aqueles que terão contato com os livros, que são os *mediadores*. E, nessa intervenção, é preciso fazer com que os materiais impressos cheguem aos alunos e, ao chegarem, contribuam, ampliando o universo de leitura desses sujeitos.

Sobre esse contato do aluno com o universo da leitura, temos evidenciada a responsabilidade do professor:

Nas situações de leitura mediadas que ocorrem na educação infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que na escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode-se conduzir melhor a leitura e a mediação. (BRASIL, 2014, p. 13)

Nesta perspectiva indicamos, também, o quanto a escuta, o ato de ouvir uma história, consiste em uma forma de ler, e tal modalidade de leitura foi realizada em parte, graças ao papel interventivo de um professor. Além da parcela do professor, realçamos, nesse momento, o quanto a participação da criança é essencial em uma atividade de leitura, e esta somente é possível graças à existência desses dois atores: os *alunos* e o *professor*.

O PNBE (BRASIL, 2014) procura discutir em que medida a variedade de textos e de manifestações culturais pode estar a serviço da aprendizagem das crianças na educação infantil; bem como trata do papel da narrativa na aprendizagem das crianças, que estão no início de sua trajetória de escolarização, abordando, inclusive, a necessidade de se tornar mais vasto o universo da leitura e da escrita que as crianças possam vir a ter acesso na escola. Além

disso, observamos uma importante aproximação com *os postulados* de Larrosa (1996), que, na passagem a seguir, abordará a questão da experiência de leitura na infância:

O mais importante é sentir que a *experiência de leitura na infância* favorece a familiaridade com os elementos do discurso literário e com suas combinatórias possíveis. Assim, através do contato direto ou mediado com as obras podem ser observados no cotidiano entre livros alguns estímulos que desencadeiam escolhas leitoras, releituras, socializações de obras entre as crianças, ou mesmo o levantamento de repertórios (grifos nossos). (BRASIL, 2014, p. 50)

Temos exposto o tema da experiência de leitura na infância e o quanto tais atividades de mediação de leitura podem auxiliar na construção de (novos) sujeitos leitores.

As palavras de Larrosa (1996), também, mostram-nos o quanto o ato da leitura, dada à pluralidade de sentidos que a abarcam, pode se tornar uma construção de sentidos, em que se junta a curiosidade pelo livro, pela atividade de leitura e, também, pela escrita. Todas essas possibilidades são descortinadas graças à leitura.

Na sequência, Chartier (2002, p. 70) apresenta-nos uma definição para tal acontecimento: “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é uso do corpo, inserção em um espaço, relação consigo ou com o outro”. Observamos o quanto o movimento, o engajamento desse corpo em torno da leitura, como demonstrado pelo autor, é algo importante.

Por fim, um ponto que se faz necessário destacar consiste em colocar um acento no ato de ler como o ato de ‘abrir caminhos’; por isso, [...] “a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, re-iterar a leitura é re-itinerar o texto, encaminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre” (LARROSA, 1998, p. 178). Ou seja, o ato de ler carrega consigo o poder de expandir o texto (tudo isso graças ao ato da leitura), e essa possibilidade leva o leitor a múltiplos caminhos: novas leituras, novos entendimentos e construções de sentido.

Como nos lembra a máxima: “é caminhando que se abrem os caminhos”. E é esse intento que desejamos às crianças, quando do contato e experiência de leitura desde a educação infantil. Nesse contexto, abordaremos, na sequência, a questão da formação por meio da leitura.

## 1.2 A formação do leitor por meio da leitura

Nesse momento de refletirmos sobre a formação do leitor por meio da leitura, uma pergunta desafia-nos: como se transformar em um leitor?

Buscar alternativas ou respostas para essa indagação faz reencontrarmos-nos com Manguel (2009), quando este autor nos mostra uma direção: alguém que não seja preparado apenas “para ler propaganda” (MANGUEL, 2009, p. 44).

O autor parte dessa premissa, anunciada anteriormente, e passa a analisar a saga de Pinóquio e sua busca por transformar-se em um menino. Nesse caminho, por vezes errático e cheio de peripécias, Manguel (2009) analisa o momento, que pode ou não ser divisor de águas do ingresso da personagem na escola. Sobre essa situação, carregada de dramaticidade, aponta: “Pinóquio se transforma num bom garotinho que aprendeu a ler, mas jamais num leitor” (MANGUEL, 2009, p. 39).

E por que esse menino não se transforma em um autêntico leitor? Porque não aprendeu a ler em profundidade. Manguel (2009) descreve os primeiros passos ou incursões de Pinóquio no mundo da leitura: a apreensão de um código, e, num segundo momento, a aprendizagem da sintaxe, que estrutura e organiza todo esse código (MANGUEL, 2009). O passo seguinte fica obstaculizado para a personagem, que consiste no ler em profundidade. Segundo Manguel (2009, p. 41): “Esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso e o que Pinóquio jamais poderá alcançar”.

Mais a frente, o autor sentencia sobre esse momento da não transformação do boneco em um leitor pleno e que serve de reflexão para todos os que, verdadeiramente, se propõem a serem autênticos leitores:

[...] Mas para nos aprofundarmos, para termos coragem de enfrentar nossos temores e dúvidas e segredos ocultos, para questionarmos o funcionamento da sociedade em relação a nós mesmos e ao mundo, precisamos aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar. Pinóquio talvez se transforme num menino no final das aventuras, mas continuará pensando, definitivamente, como um boneco. (MANGUEL, 2009, p. 49)

Um ponto que se faz necessário discutir consiste que o aprendizado da leitura e, mais ainda, do educar-se, traz consigo desafios e dificuldades que, muitas vezes, são sistematicamente ignorados. Sobre isso, Manguel (2009) aponta que:

[...] o pensamento requer tempo e profundidade, as duas qualidades essenciais do ato de ler. Educar é um processo lento e difícil, dois adjetivos que em nossa época, em vez de serem termos elogiosos, qualificam defeitos. Hoje parece quase impossível convencer a maioria de nós dos méritos da lentidão e do esforço deliberado. (MANGUEL, 2009, p. 48)

Ainda sobre os desafios e dificuldades existentes no processo de aprendizagem como um todo e, especificamente, sobre o da leitura, Maria Lajolo, em uma entrevista concedida à Iracema Nascimento, presente na obra *Políticas e práticas de leitura no Brasil* (apud SÃO PAULO, 2004, p. 51), também aponta para esses percalços, revelando que:

[...] não é fácil nem simples aprender a ler. [...] Eu tenho uma enorme má impressão de tudo que parece muito fácil. Então a ideia de que ‘ler é uma gostosa brincadeira’ ou de que ‘ler é uma viagem pela imaginação’ pode ser verdade às vezes, mas não o é sempre. Se tudo isso fosse tão bom e fácil, não seria preciso ir à escola, pois as pessoas aprenderiam a ler assim como se aprende a ver novela na TV. Mas há algo de específico na leitura que exige uma iniciação, e essa iniciação não é assim sempre tão fácil.

Aqui, vemos indicado, primeiramente, por Manguel (2007), e, depois, por Lajolo (apud SÃO PAULO, 2004), o quanto essa iniciação à aprendizagem da leitura é repleta de dificuldades e desafios.

Larrosa (1998), também, trata dessa questão que consiste no ato de ler em profundidade. Esse autor o faz partindo das questões de leituras abarcadas em uma lição, apontando em que consistiria o ler de verdade:

[...] Mas o problema da lição em seu envolvimento com o ensinar e o aprender e em sua implicação com a amizade e a liberdade não é o problema de como ler bem, mas o de como ler de verdade ou se quisermos, o de como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade. (LARROSA, 1998, p. 174)

Das assertivas aqui apresentadas, observamos todo um caminho para a formação desse leitor por meio da leitura: do quanto é essencial aprender a ler de outro modo, que não apenas superficialmente, possibilitando-nos, dessa forma, aprender a pensar, refletir (MANGUEL, 2009); e, também, do quanto é necessário colocar em evidência o ler de verdade, resultando em uma legítima leitura (LARROSA, 1998). Além disso, encontramos em Lajolo (apud SÃO PAULO, 2004), uma necessária reflexão de que ler não é, na maioria das vezes, assim “tão bom e fácil, [pois se assim o fosse] não seria preciso ir à escola” (p. 51).

Em síntese, observamos que Larrosa (1998) discute a questão de como uma leitura pode vir a ser uma verdadeira leitura, uma legítima aprendizagem (LARROSA, 1998).

Manguel (2009) pontifica da necessidade de tempo e profundidade para avanço no domínio da leitura, visando à constituição de um autêntico leitor. Dessa forma depreendemos existir, no ato de ler, elementos específicos que o tornam muitas vezes difícil, requerendo esforços de aprendizagem (SÃO PAULO, 2004).

No desafio de apresentarmos elementos para a formação do leitor, passaremos a discutir, a seguir, a responsabilidade do professor na formação de leitores.

### **1.3 O papel do professor na formação de novos leitores**

Nesse momento de identificar o papel do professor enquanto formador de alunos-leitores e, particularmente, na educação infantil, discutiremos, inicialmente, como os documentos oficiais, que tratam da educação infantil, e, como os vários autores, que têm contribuído para o desenvolvimento da presente Dissertação, versam sobre as atribuições do professor e o campo da leitura.

Diante deste caminho, apresentamos, inicialmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCN (BRASIL, 1998). E essa publicação foi consequência de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais, que atuam diretamente com as crianças. O RCN foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais, que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, o documento possui um eixo intitulado *Linguagem oral e escrita*. Eixo esse que discute o quanto a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Acerca das concepções para o entendimento da leitura e da escrita, a publicação acentua a questão das *práticas sociais e culturais* nelas envolvidas: “aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 1998, p. 123).

Acerca dos objetivos indicados para o ensino da leitura na Educação Infantil, estes apontam para a necessidade de se:

Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir de as outras pessoas, elaborar e responder perguntas; Familiarizar com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; Escutar textos lidos, *apreciando a leitura pelo professor*; d) Escolher os livros para ler e apreciar (grifos nossos). (BRASIL, 1998, p. 131)

Observa-se, nessa citação do documento, a questão de que, na educação infantil, o ato de escutar textos é uma importante atividade a ser desenvolvida. Acrescente-se a isso a questão de se apreciar a leitura realizada pelo professor. E, aqui, temos evidenciado o papel do professor como mediador dessa leitura para alunos, que estão em seu processo inicial de aprendizagem.

Nesse sentido, deparamo-nos com a seguinte assertiva: “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor [...] ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 132).

Prosseguindo no contexto de inter-relacionar o ato da leitura como um ato cultura e social, o documento indica que:

Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente [...] As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. (BRASIL, 1998, p. 135)

O aluno certamente valoriza aquilo que o seu professor valoriza como sendo importante. Se acaso esse docente considera o ato de ler como algo importante, em sua prática, certamente, o aluno o considerará também. E mais ainda: o quanto, desde o início da trajetória de escolarização das crianças, estas podem estabelecer uma relação de encantamento com a leitura. Agora Larrosa (1996, p 33), ao apontar para o papel do professor no campo da leitura, discorre que:

O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é só se limitar a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato da leitura



durante a aula. Não é só deixar que os alunos leiam, senão fazer com que a leitura, como experiência, seja possível. A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação. E isso não significa produzir eruditos, prosélitos, ou em geral pessoas que sabem, mas é manter um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude.

Aqui, Larrosa (1996) traz, ao centro, o papel interventivo do professor. E, particularmente, em ações no campo da aprendizagem da leitura, estas passam ao longe de uma atitude passiva por parte do docente.

A seguir, o autor apresenta como uma importante atribuição a ser realizada pelo docente, a ideia de se considerar a “biblioteca como espaço de formação” (p. 33). Aqui, retomamos a questão desse professor enquanto mediador da leitura: aquele que faz uma seleção prévia do material a ser lido, valorizando a riqueza do texto. E, a partir dessas ações, permite aos leitores desse texto construírem uma relação com o lido.

Da indicação acerca do trabalho de mediação por parte do professor, observamos, também, a amplitude de tais ações no campo da leitura, visto que “a leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (JOUVE, 2002, p. 61).

Retomando o pressuposto de que na Educação Infantil o aluno se encontra em fases iniciais de alfabetização, é necessária (e por que não dizermos indispensável) a figura do professor enquanto leitor – mediador dessa leitura, para que ocorra essa “interação produtiva entre o texto e o leitor” (JOUVE, 2002, p. 61).

Agora, ao retomarmos o pressuposto, anteriormente apresentado, de que ouvir um texto é também uma forma de lê-lo (BRASIL, 1998), é necessário discutirmos a questão do uso da voz e da escuta quando da leitura. Sobre tal processo, Larrosa (1998, p. 175) elucida:

O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. [...] o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que agora ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada.

Dessa passagem podemos indicar o quanto a voz que o professor empresta é importante na realização de atividades, em que o centro seja a leitura. Considerando-se a

dinâmica de uma sala de aula da Educação Infantil, essa voz, esse falar e o oferecimento do texto são de extrema importância nesse ambiente.

O autor discute, também, os elementos essenciais a serem considerados na ação de mediação de leitura por parte do docente: “o texto, a voz do professor e esse silêncio que é de todos e de ninguém, isso é, da própria linguagem em sua multiplicidade e em seu infinito, digamos, comum” (LARROSA, 1998, p. 176). Ao pensarmos na escuta desse texto e a voz que confere vida ao lido, temos evidenciada a importância da voz. Para que ela ressoe, alguém deve emitir um som. Como indicado por Larrosa (1998), esse é o professor.

Ainda, considerando esse importante elemento, a voz, o PNBE (BRASIL, 2014, p. 38) indica:

Nós educadores achamos que sabemos o que seja ler, afinal conseguimos ler. Mas ler pode ser complicado por ser complexo. Ler não é meramente ser capaz de pronunciar palavras de maneira correta, é poder atribuir significados às palavras impressas no papel. Neste sentido, ler em voz alta pode auxiliar as crianças no aprendizado da leitura.

Aqui temos, seja em Larrosa (1998), seja no RCN (BRASIL, 1998), e, também, no PNBE (2014), a questão da voz como importante item no desenvolvimento do ato de ler e no trabalho; ou seja, nas intervenções com textos.

Uma passagem que se faz necessária indicar, agora, consiste na própria declaração de Freire (2002a), ao rememorar sua trajetória enquanto professor, que realizava um trabalho por meio de textos. E, neste sentido, apresentamos um importante relato sobre sua prática docente:

[...] como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. [...] Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só aprendendo-a seriam capazes de saber, por isso de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2002a, p. 17)

Prática essa dotada de intencionalidade e, no dizer mesmo do autor, plena de sentido político, visto que “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político” (FREIRE, 2002a, p. 8). E, o mais importante, a nosso ver, é o quanto suas intervenções são extremamente atuais, contribuindo para um maior entendimento de ações no campo da leitura e formação de leitores.

Outro campo de entendimento, para discutirmos o papel interventivo e de mediação do professor na formação de novos sujeitos leitores na educação infantil se descortinou, para nós, com base na análise da publicação “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2012), obra esta que procurou mapear hábitos e gostos de leitura entre os brasileiros. Um importante índice descoberto e apresentado por meio da pesquisa, que resultou na publicação apresentada, traz ao centro o papel do professor como grande estimulador, incentivador de comportamentos leitores. Dessa forma, Failla (2012) nos apresenta a ideia de que se o professor não for leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura.

Mais à frente, a autora discorre sobre a responsabilidade da escola e dos professores, visto que, segundo informações trazidas por essa pesquisa (FAILLA, 2012), o professor se torna, atualmente, em um grande influenciador em questões referentes a comportamentos e hábitos leitores.

Failla (2012, p. 109) acrescenta que a elevação e melhoria no desempenho nos padrões de leitura tem, no espaço da escola, um importante *lócus* que não pode ser desconsiderado, como observamos a seguir:

[...] a solução para os nossos problemas de leitura, com elevação dos seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc., depende, necessariamente, das condições para a produção da leitura ‘na escola mesmo’. Em outras palavras, sem a melhoria do ensino, *sem a qualificação dos professores* e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete às partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual. (grifos nossos).

Aqui, podemos nos aperceber do exercício proposto pela autora, o de reconhecer possíveis questões existentes no interior da escola que, por vezes, impossibilitam a formação de plenos leitores, assim como a pesada dívida social que existe no Brasil que, ao longo dos anos, produz sem discutir e problematizar a questão de uma escola pública ‘que não ensina’. A autora reconhece que mesmo, com todos esses condicionantes, a escola não pode ficar inerte quanto aos desafios colocados para suas intervenções no campo da leitura. Como indicado, intervenções no campo da leitura dependem da “escola mesmo” (p. 109) e, também, da indispensável “qualificação dos professores” (p. 109).

Nesse contexto das ações a serem realizadas pela escola nos encontramos novamente com os estudos de Manguel (2009) sobre o papel da escola como instituição na formação de leitores. O autor analisa não só uma escola, mas também o sistema que esta instituição está inserida.

Dessa forma o autor problematiza uma questão essencial, que perpassa todo o sistema escolar: a questão de que o pleno domínio do código da leitura e escrita oportuniza a seu leitor (o usuário desse código) passar, muitas vezes, de uma leitura tão somente de *slogans*, propagandas políticas e manuais técnicos básicos para uma mais densa, profunda. Graças ao domínio da leitura, este leitor fica tencionado a “questionar essa sociedade, expor suas mazelas e propor mudanças” (MANGUEL, 2009, p. 47).

Na sequência, o autor indica: “No próprio sistema que lhe permite funcionar como sociedade encontra-se o poder de subvertê-la, para melhor ou para pior” (MANGUEL, 2009, p. 47). E quem poderia contribuir com o início de tais discussões, questionamentos, visando a subverter todo esse estado de coisas? Certamente, o professor.

Acerca da figura do docente, Manguel (2009) ainda enfatiza:

[...] De modo que o professor, a pessoa designada por essa sociedade para ensinar a seus novos membros os segredos de seus vocabulários compartilhados, transforma-se na realidade, num perigo para a própria sociedade, num Sócrates capaz de corromper os jovens, em alguém que deve, por um lado, ensinar rebeldemente a desobediência civil e a arte do questionamento crítico e, por outro, submeter-se às leis da sociedade que lhe conferiu o cargo de professor – e submeter-se até o ponto de autodestruição, como no caso de Sócrates. (MANGUEL, 2009, p. 47)

O autor traz ao centro o *papel* do professor, quando indica possíveis dilemas postos para um professor em suas intervenções a fim de fazer com que os estudantes consigam pensar por conta própria em uma estrutura social que, muitas vezes, cerceia (de forma, às vezes, explícita e, em outras, nem tanto) o pensamento e a livre circulação de ideias.

E, mais ainda: Manguel (2009), mesmo reconhecendo não existir no momento atual uma escola para anarquistas, o professor deveria contribuir para o despertar de questionamentos; muitos, inclusive, considerados anárquicos, que transgridam a atual ordem das coisas:

[o professor] deve ensinar os estudantes a questionar regras e regulamentos, a pedir explicações para o dogma, enfrentar imposições sem se render aos preconceitos, a encontrar um lugar a partir do qual possam expressar suas

próprias ideias, mesmo que isso signifique se opor a esse mesmo professor e, em última instância, livrar-se dele. (MANGUEL, 2009, p. 47)

Temos evidenciado, aqui, o papel central a ser desempenhado por um professor e suas intervenções no campo da leitura e de contribuições na formação global desse aluno: aquele que lê em profundidade. Dessa maneira vemos o quanto sua atuação é primordial: traz consigo grande responsabilidade e um alto poder interventivo, um poder, inclusive, de autodestruição, como indicado por Manguel (2009) na comparação com Sócrates, vistas as infinitas possibilidades aventadas a partir da constituição de um exímio leitor. Ou seja, aquele que tem, agora, o poder de propor e encaminhar questionamentos e ações, que levem esse mesmo leitor a frontalmente divergir de seu professor e como indicado, anteriormente, inclusive, desvencilhar-se dele.

Nesse contexto de pensarmos em contribuições para a formação global do leitor por meio da leitura, no Capítulo seguinte, apresentaremos elementos acerca da vida e obra de Monteiro Lobato (1882 – 1948); pois, consideramos que este autor teve e tem um papel fundamental para a formação de leitores, especialmente, em relação à literatura infantil. E, neste sentido, também poderá contribuir com a formação de professores, no caso de nossos sujeitos de pesquisa: professores da educação infantil.

## Capítulo II

### MONTEIRO LOBATO: UM GRANDE LEITOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Quem escreve um livro cria um castelo, quem o lê mora nele. (MONTEIRO LOBATO, 1948, p. 2)

No fundo não sou literato, sou pintor. Nasci pintor, mas como nunca peguei nos pincéis a sério, arranjei, sem nenhuma premeditação, este derivativo de literatura, e nada mais tenho feito senão pintar com palavras. (MONTEIRO LOBATO, carta endereçada a Godofredo Rangel, 1952, p. 198)

Considerando-se o objetivo desse estudo de pôr acento na formação de leitores e do necessário papel interventivo dos docentes nesse processo de constituição e formação do leitor, este Capítulo tem como propósito buscar possíveis contribuições da obra de Monteiro Lobato, referente à literatura infantil, para a formação de professores leitores da educação infantil.

A pergunta, que aqui vem nos desafiando, consiste: *Em que medida o estudo de parte da obra de Monteiro Lobato contribui para se pensar a formação do professor enquanto leitor na formação de alunos leitores na educação infantil?*

A fim de buscar respostas para essa questão, este Capítulo está subdividido em três tópicos. Primeiro, colocaremos o foco na obra de Monteiro Lobato relacionada à literatura infantil, mostrando o seu caráter inovador. Segundo, destacaremos, a partir de estudos e pesquisas de diferentes autores, o porquê da contribuição de Lobato para o surgimento do campo da literatura infantil. A seguir, indicaremos outras reflexões a partir da própria obra lobatiana. E, por fim, assinalar o significado (o legado) da obra infantil de Monteiro Lobato para a formação do professor enquanto leitor na formação de crianças leitoras (NUNES, 1986; BARBOSA, 2001; PASSIANI, 2002; MILTON, 2003; ROVERI, 2007; LAJOLO, 2009; TRAVASSOS, 2013; SPAGNOLI, 2014).

#### 2.1 Monteiro Lobato e sua obra destinada ao público infantil

Podemos, aqui, indicar que Monteiro Lobato, em sua obra literária, preocupa-se com a formação de um público leitor. Essa afirmação pode ser corroborada com base nas próprias

declarações do autor, como em uma carta endereçada a seu amigo Godofredo Rangel, e que está presente na obra *A barca de Gleyre* (1952):

Ando com várias ideias. Uma, vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. (LOBATO, 1952, p. 370)

Esta passagem, constante em correspondência trocada entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel, contribui como exemplo para nos mostrar a preocupação de Lobato com textos a serem destinados às crianças (LOBATO, 1952).

Desafiado que foi por leituras realizadas a partir de Esopo, *La Fontaine*, entre outros, Lobato se vê na contingência de escrever para o público infantil. Observamos o cuidado de autor para com esse leitor iniciante, uma vez que Lobato (1952, p. 370) aponta sua intenção de “vestir a nacional as velhas fábulas”, ou seja, adaptá-las, reescrevendo-as de forma a conquistar esse leitor.

É possível, também, indicar como projeto de Lobato ampliar o universo de leitores, pois, segundo Passiani (2002, p. 255), este tinha como objetivo “atingir aquela massa de não leitores, aqueles que estavam distantes dos livros, ou seja, sua meta era a formação e ampliação de um público leitor ainda inexistente no Brasil”.

Já Travassos (2013, p. 91), em sua Dissertação, analisa o caráter inovador de Monteiro Lobato; uma vez que, na obra desse autor, destinada ao público infantil, este realiza uma ponte “entre o real e o imaginário”.

Em análises de estudos acerca da variada produção de Lobato, temos a indicar que, antes de tudo, este autor foi um “grande leitor”, tal como destacam Lajolo (2009), Travassos (2013) e Spagnoli (2014). E esta última autora afirma: “[...] é ainda como leitor de textos infantis que sentirá a necessidade de uma literatura voltada para as crianças brasileiras” (p. 25). Dessa forma levamos em conta que é se constituindo como um leitor preciso, atento àquilo que pode vir a despertar o gosto e interesse de leitores, que Lobato se vê na contingência de escrever para o público infantil.

Monteiro Lobato (1882-1948) é considerado, assim, como o “grande” impulsionador da literatura infantil no Brasil, como aquele que produziu algo genuinamente nacional. É preciso destacar que, antes de Lobato explorar esse vasto campo, as narrativas e histórias disponibilizadas ao público infantil eram, em sua maioria, importadas de países europeus (notadamente Portugal), com uma linguagem diversa e distante das realidades locais,

conforme indica Travassos (2013). E havia, majoritariamente, uma visão moralizante dos fatos. Além disso, segundo Travassos (2013, p. 12), a literatura infantil, antes de Lobato, “não encantava os leitores porque estava mais preocupada em transmitir ensinamentos do que em abrir as portas para a imaginação”.

Também, outro ponto a ser creditado a Lobato consiste que, em sua produção literária destinada ao público infantil, nas narrativas e histórias por ele criadas, havia um espaço de destaque para aventuras e a imaginação. Travassos (2013) afirma que este autor inovou no campo da literatura infantil e uma de suas marcas mais relevantes está na relação estabelecida “[...] entre o real e o imaginário” (p. 91). E é, por isso, que consideramos importante, nesse momento, colocar o foco de nossa atenção em Lobato.

Como um grande nome da literatura nacional, Monteiro Lobato<sup>9</sup> (1882-1948) nasceu na cidade paulista de Taubaté. Quando adolescente, foi para São Paulo estudar no Instituto de Ciências e Letras e, mais tarde, ingressou na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, atualmente USP – Universidade de São Paulo, onde se formou no ano de 1904.

Depois de ser aprovado em um concurso público, começou a trabalhar na cidade de Areias (no Vale do Paraíba). Além de trabalhar como promotor, Monteiro Lobato, também, escrevia para diversas revistas e jornais. Em 1908, ele se casou com Maria Pureza da Natividade e o casal teve quatro filhos. Publica *Urupês*, seu primeiro livro, em 1918.

Como Adido Comercial, nomeado no Gov. de Washington Luís (1926-1930), em 1927, para os Estados Unidos da América, na cidade de Nova Iorque permanecendo por volta de quatro anos no exterior. Anos esses que foram definidores de sua personalidade. Sobre isso, temos a destacar o entusiasmo com o progresso material que viu nos Estados Unidos. Passou a acompanhar as inovações tecnológicas estadunidenses, fazendo de tudo para convencer o governo brasileiro a propiciar a criação de atividades semelhantes no Brasil.

Em 1931, retornou ao Brasil, iniciando uma campanha rumorosa, apontando para a exploração conscienciosa dos produtos: minério de ferro e petróleo, como o único caminho capaz de levar os brasileiros a um novo ciclo de desenvolvimento e progresso.

Devido à variada e fecunda produção literária e intelectual, sempre foi sondado e estimulado a participar da eleição com vista a sua inclusão como membro da Academia Brasileira de Letras – ABL. Porém, declarava, nestas situações, que somente ocuparia tal função, quando ‘expulsassem a pontapés’ Getúlio Vargas (1882-1954), então, presidente e ditador, numa crítica direta a esse governante. Passa os últimos anos de sua vida em São

---

<sup>9</sup> Maiores informações acerca de datas e passagens da singular trajetória de vida de Monteiro Lobato podem ser encontradas no final deste trabalho no Apêndice II – Cronologia “Monteiro Lobato”.



Paulo, e, com a saúde debilitada, veio a falecer em 1948 (AZEVEDO; CAMARGOS, SACHETTA, 1997).

Monteiro Lobato, quando questionado constantemente sobre o Brasil, a brasilidade e a língua, por ter passado vários anos morando no exterior, declara, em uma carta, datada de 1947, e escrita em Buenos Aires, que:

Esta minha saída serviu para me revelar uma coisa: o que é a pátria. Pátria é a língua, nada mais. O sair para fora da língua nos deixa aleijados – ‘despatriados’ – expatriados. Viver é sobretudo conversar, e como conversar em pátria estranha, isto é em língua estranha? A grande coisa que há no Brasil para os brasileiros não é o Duque de Caxias, nem o general Dutra – é a língua. Afastado da língua, um sujeito como eu, que nunca fez outra coisa senão espojar-se na língua, sente-se como mosca à qual os meninos arrancam as asas e as perninhas. Fico vivo, mas... toco. Voltando, readquiro asas e perninhas. (LOBATO *apud* NUNES, 1986, p. 74)

Por tais declarações, notamos o quanto o marcou esse período em Buenos Aires, distante de seus amigos e das pessoas que lhe eram próximas. Aqui, observamos o quanto é significativo, para Lobato, as questões envolvendo a língua.

Da citação anterior, fica-nos evidenciado em que medida a língua, a linguagem, que consistem em formas de comunicar-se, expressar-se, são essenciais para esse autor. Eleger uma parcela de seus escritos como possibilidade de buscar contribuições visando à formação de um professor enquanto leitor significa, neste momento, concebermos a leitura de parte de sua obra e seu ato criador como um complexo e rico fenômeno (JOUVE, 2002). É valorizá-la, também, como um processo múltiplo, numa relação mútua estabelecida entre nossa leitura, que se converte num posicionar-se como estudante da pós-graduação, caminhante nos processos de pesquisa, leitor e educador em formação e educador em processo contínuo de formação e especialização, e os textos do autor/escritor.

Assim, colocar o foco na presença da leitura e da escrita de Monteiro Lobato significa intentar, aventar caminhos singulares em direção a representações de parcela significativa de sua obra literária, constituída pelos livros infantis. Concebido esse espaço de investigação, elegemos, como objeto de estudo os textos lobatianos, neste caso, os seus livros destinados ao público infantil.

Delimitado esse campo de investigação, buscamos evidenciar questões sobre a leitura e a formação do leitor. Primeiramente, propomos trazer o foco para a seguinte questão: Por que os livros de literatura infantil de Monteiro Lobato? Essa questão será debatida a seguir.

## 2.2 Por que os livros de literatura infantil de Monteiro Lobato?

Neste momento, voltamos, agora, a atenção para a literatura infantil produzida por Monteiro Lobato (1952), pois este autor, em sua trajetória, como editor, tradutor e escritor de livros infantis, teve sempre em perspectiva uma preocupação com o seu leitor e os materiais impressos que chegavam até ele. Nesta direção, Lobato (1952, p. 292) declara: “Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar”. Esta declaração, impactante, indica-nos o projeto literário a que Lobato se propõe a trilhar.

Nesse caminhar em direção à produção intelectual e literária destinada às crianças, em especial, na análise de estudos de Passiani (2002), Lajolo (2008), Travassos (2013) e Spagnoli (2014) acerca da variada produção de Lobato (1952, 1994, 1995), temos a indicar que, antes de tudo, este autor foi certamente um “grande leitor”. Ocupando-se, inclusive, de seus processos de escrita, da formação e ampliação de um público leitor, bem como de questões correlatas ao mercado editorial brasileiro. Senão vejamos.

Passiani (2002, p. 249) apresenta, em sua pesquisa, o projeto literário de Lobato, que contempla “duas frentes igualmente importantes: a própria escrita literária e o empreendimento editorial”.

Outra questão, anotada por Passiani (2002, p. 258), consiste no cuidado de Lobato para com o seu leitor, como observamos a seguir:

Ao mergulhar no texto lobatiano é imediatamente perceptível seu cuidado com o leitor, sua intenção de conquistá-lo - seja por intermédio da forma, seja por meio do conteúdo. A ação editorial de Lobato, num segundo momento (mas não menos importante), somente comprova a atenção que dedicava ao público, uma vez que as estratégias revolucionárias que adotou - a melhoria na distribuição do livro, a propaganda, a renovação gráfica, a escolha dos escritores a serem editados - visavam levar o livro ao maior número possível de leitores.

Da citação, acima exposta, notamos que Lobato não media esforços no sentido de conquistar seu leitor, seja publicando livros de sua própria autoria ou elegendo escritores outros a serem editados e publicados.

Lajolo (2009) discute a primeira obra infantil publicada por Lobato, “A Menina do Narizinho Arrebitado”, observando o quanto, nessa obra, o escritor apresenta uma linguagem coloquial, de fácil assimilação pelo leitor. Porém, a autora indica que esse estilo de escrita está muito distante de algo simples de se conseguir e o quanto demandou esforços por parte de Lobato, como observamos na sequência:

Desde 1931, ano da publicação de *Reinações de Narizinho*, o leitor que acompanha as publicações do autor percebe como ele investe tempo e trabalho numa linguagem simples e coloquial, a qual, aos olhos e ouvidos do leitor, soa como espontânea e natural. Mas sabe-se, pela consulta às diferentes variantes de cada título, que se trata de uma *falsa* naturalidade, fruto – ao contrário – de trabalho incessante do escritor. (grifos da autora) (LAJOLO, 2009, p. 19)

Dessa forma Lajolo (2009) sinaliza para o esforço intelectual e todo o trabalho realizado por Monteiro Lobato em seus processos de escrita, particularmente, os que envolveram a obra *Reinações de Narizinho*.

Travassos (2013), também, discute as inovações trazidas por Lobato, no campo da literatura infantil, como se segue:

Foram muitas as inovações que Lobato trouxe para sua literatura infantil, mas talvez uma das marcas mais relevantes tenha sido a aproximação que o autor estabeleceu entre o real e o imaginário. No Sítio, não há fronteiras entre esses dois mundos. Suas personagens recebem a visita de personagens de outras histórias, viajam no tempo e no espaço, animais falam, bonecos ganham vida e tudo passa a fazer parte do mesmo universo. (TRAVASSOS, 2013, p. 92)

Com base na premissa anteriormente indicada, a de que Lobato seria um grande leitor, destacamos a dissertação intitulada “Monteiro Lobato, o leitor”, de Spagnoli (2014). A pesquisadora, por meio do estudo da correspondência trocada entre Lobato e amigos próximos, procura realizar uma análise das possíveis leituras realizadas por Lobato. Segundo essa pesquisa, muito antes de Monteiro Lobato aventurar-se pelo mundo editorial, de iniciar sua produção literária, ele foi um grande leitor, como afirmação a seguir:

[...] é como leitor que durante a juventude ele sonha ser literato; na época em que atua no mercado editorial seu faro de leitor é utilizado para perceber obras que serão sucesso entre o público; enquanto tradutor, é o leitor que mergulha na obra de outrem para trazê-la para a língua de seu país, *é ainda como leitor de textos infantis que sentirá a necessidade de uma literatura voltada para as crianças brasileiras* (SPAGNOLI, 2014, p. 25). (grifos nossos).

É se constituindo como um leitor preciso, atento àquilo que pode vir a despertar o gosto e interesse de leitores, que Lobato se vê na contingência de escrever para o público infantil. Ele se debruça sobre a escrita de livros específicos para esse público, ao constatar a precariedade dos livros e versões existentes no Brasil - para ele de uma pobreza sem par -, como quando, em carta, implica e reclama, por exemplo, das versões traduzidas das fábulas:

[...] As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora no mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. (LOBATO, 1952, p. 246)

Partindo dessa constatação da pobreza e precariedade dos livros destinados às crianças existentes no Brasil, bem como seu desalento em nada ter a oferecer a seus filhos pequenos, é que Lobato (1952) se debruçará nesse grande projeto literário destinado às crianças.

Antes de Lobato explorar esse vasto campo, as narrativas e histórias disponibilizadas ao público infantil eram, em sua maioria, como já mencionado, importadas de países europeus, notadamente Portugal, com uma linguagem diversa e distante das realidades locais.

Observador atento da realidade à sua volta e possuidor de uma sensibilidade aguçada, Lobato adentrou no campo da escrita de livros destinados ao público infantil conforme indicam suas correspondências (LOBATO, 1952, p. 246).

Neste contexto é que Lobato, já escritor consagrado de livros destinados a adultos, apresenta, em 1920, seu primeiro livro destinado às crianças: “A menina do Narizinho Arrebitado”<sup>10</sup>.

Quando do lançamento desta obra, que inaugura sua incursão pelo campo da literatura destinada ao público infantil, Monteiro Lobato possuía um visão bem peculiar sobre “a importância do primeiro livro”, conforme destaca:

O primeiro livro é tudo. Tem de ser o melhor de que somos capazes, porque não sendo assim, o mundo não dará atenção aos demais, por mais valor que tenham. Em regra o mundo só toma conhecimento de um livro de cada autor – e muito naturalmente do primeiro. Nem pode ser de outra maneira, porque não há tempo, e muito grato deve ficar o autor se o seu primeiro filho recebe registro no rol das Coisas Legíveis<sup>11</sup>. (LOBATO *apud* NUNES, 1986, p. 56)

Acerca do quanto um livro deve ser ‘legível’, apresentamos uma interessante declaração de uma leitora de Monteiro Lobato, Tatiana Belinky (*apud* ROVERI, 2007, p. 121), que fala do projeto de Monteiro e dos livros deste autor escritos para o público infantil:

<sup>10</sup> Em edições, mais atuais desta obra, o título é “Reinações de Narizinho”.

<sup>11</sup> Consideramos que Lobato se inseriu duas vezes na categoria “Primeiro livro escrito”. O primeiro título, *Urupês*, datado de 1918, livro de sua literatura adulta e, dois anos após, em 1920, lança seu primeiro livro infantil.

Depois de Monteiro Lobato, a literatura voltada para as crianças mudou muito. Antes dele, produziam-se livros chatérrimos para as crianças. Eram obras moralistas que diziam isso pode, isso não pode e por aí. Livros chatos que falavam mal até dos contos de fadas que, segundo eles, eram fortes demais e traumatizavam as crianças. Balela. Nem as canções de ninar, como o boi da cara preta, traumatizam as crianças. São acalantos e as crianças dormem muito bem. (BELINKY *apud* ROVERI, 2007, p. 121)

Do exibido por Tatiana Belinky<sup>12</sup>, podemos depreender o quanto a literatura escrita por Lobato alterou o panorama dos livros destinados às crianças, bem como coloca com sua produção literária em movimento todo um projeto de influenciar na formação de leitores, na ampliação do universo de pessoas leitoras.

Um fato a ser destacado consiste que Monteiro Lobato produziu sua obra literária destinada às crianças entre os anos de 1919<sup>13</sup> a 1940. Em seus processos de criação, a criança e sua imaginação tiveram destaque. Outro ponto a ser valorizado consiste que o autor acreditava (talvez o primeiro) na potencialidade da criança ‘ler o mundo’, tal como mencionado por Freire (2002a, p. 20), quando diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Monteiro Lobato se envolveu em grandes polêmicas, em sua época, sendo inclusive preso pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Este autor, como exímio tradutor que era, lança mão de seus trabalhos para introduzir críticas ao Brasil do Estado Novo, especialmente à política econômica de Getúlio Vargas. Além disso, escreveu cartas a Vargas e seu ministro da guerra, declarando que o Conselho Nacional do Petróleo perseguia sistematicamente as empresas nacionais, dificultando com embaraços legais a exploração do subsolo.

As críticas ao Brasil aparecem, também, em seu “Peter Pan”. Todo esse posicionamento crítico em relação a políticas governamentais resultou na prisão de Lobato durante um período de três meses, em 1941, conforme relata Milton (2003).

Nesse período, Monteiro Lobato foi inclusive censurado nas escolas, sendo obstaculizada a leitura de suas obras. A respeito desse contexto, aproximamo-nos de Barbosa (2001), que, assim, descreve esse momento:

O controle chegava às escolas. Em depoimentos de professores aparecem repercussões da repressão institucionalizada. Procurava-se direcionar as

<sup>12</sup> Tatiana Belinky (1919 – 2013), além de tradutora, e também escritora de livros infantis, foi juntamente com seu marido Júlio Gouveia, os primeiros a adaptarem para a televisão os textos de Lobato.

<sup>13</sup> Se o primeiro livro infantil de Lobato foi publicado, em 1920, intuímos que, no mínimo um ano antes, o autor se debruçou sobre a construção da narrativa do livro.

práticas de leitura para o que seria uma ‘boa leitura’. Seleccionavam-se autores cujas obras podiam proporcionar essa ‘boa leitura’. Nesse momento, as obras de Monteiro Lobato passaram a ser questionadas. Certos valores nelas contidos deixavam de representar o caminho da ‘boa leitura’. Diz uma professora: ‘eu gostava muito de ler. No meu colégio eles faziam campanha contra Monteiro Lobato. Mas todo mundo lia, ninguém se incomodava com isso. (BARBOSA, 2001, p. 111)

Aqui, podemos observar modos de se obstar uma leitura ou leituras. Acerca desse movimento, deparamo-nos com duas situações bem delimitadas: os esforços empreendidos por ditadores em refrear, censurar determinadas obras; bem como a resistência dos leitores em observar tais determinações. Sobre isso, Manguel (2009, p. 315) analisa:

[...] os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas. Mais importante: esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado.

Agora, reconhecendo o trabalho obstinado de ditadores em refrear certas obras, também muitos são os estratagemas de leitores em fazerem circular obras e impressos; uma vez que, ainda, segundo Manguel (2009): “Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas”. E aqui devemos nos ater que essa primeira frase deve ‘seduzir’ o leitor para ler as seguintes.

Considerando essa frase anteriormente citada, uma pergunta nos ocorre: quem pode vir a contribuir para que uma pessoa leia uma frase e a seguir muitas outras?

Certamente, os professores, ou ainda, o professor, que em sua trajetória se converte em um autêntico leitor, como Manguel destaca: aquele que participa com questionamentos, indicações no sentido de *contribuir* a “aprender a ler de outra maneira, de forma diferente que nos permita aprender a pensar” (MANGUEL, 2009, p. 49).

### **2.3 Outras reflexões empreendidas a partir da obra lobatiana**

Como em passagens já indicadas, entre os anos de 1920 a 1940, Monteiro Lobato produziu uma vasta obra destinada ao público infantil. Este autor vivia às voltas com seu público leitor. Escritor, tradutor, romancista e autor de livros infantis sempre se debateu em toda a sua trajetória de vida pela ampla difusão e circulação do impresso. Tanto é que fundou

uma editora: a *Editora Monteiro Lobato & Cia.* Negócio esse, também, que veio a naufragar. Sobre seu título de editor falido, declara que este lhe confere uma qualidade a mais:

O meu faro de editor falido – e, portanto, com experiência do público maior que a dos que não faliram – faz-me ver nesse livro, a par de um bom negócio, um régio presente à mais nobre forma de curiosidade nacional. (LOBATO *apud* NUNES, 1986, p. 46)

Observamos, nessa passagem, um Lobato mordaz e preciso consigo mesmo: o editor falido sabe reconhecer o que o leitor mais gosta, aprova ou não.

Outro ponto a ser considerado consiste que Lobato sempre valorizou a leitura e o ato de ler, de estudar e aprender. Ao longo de sua obra, é possível se aperceber que esta traz elementos que nos indicam uma direção no sentido de formar leitores.

Nessa perspectiva nos deparamos, novamente, com Passiani (2002, p. 255), quando aborda a atuação de Lobato no campo literário e editorial:

[...] a atuação literária e editorial de Lobato foi movida por uma única concepção de literatura: o bem cultural literatura não é anterior e nem deve sobrepujar o leitor; ao contrário, ela só ganha sentido na medida em que é aceita e consumida pelo público.

Lobato agia de modo intencional no sentido de formar (e por extensão transformar) leitores. E um dos meios, por ele largamente empregado, consistiu em descrever, narrar variadas formas e casos em que a prática da leitura se fizesse presente. As personagens, lá no “seu” Sítio do Picapau Amarelo, são altamente influenciadas pela ação de ler e por práticas de leitura.

No tecido narrativo, que desenvolveu Lobato, as personagens se põem à escuta de histórias. E como esta escuta se dá de forma qualificada, imaginam situações, ‘viajam’ por meio da narrativa.

É possível observar, dessa forma, que, a partir da escuta da leitura, os personagens que formam/compõem a trama da narrativa de Lobato, interagem entre si, conversam e trocam experiências. E esse trocar de experiências em torno do ato de ler nos faz retornar às considerações de Jorge Larrosa (1996, 1998, 2004) sobre *leitura, experiência e formação*.

Larrosa (1996), ao tratar da leitura a inter-relaciona com a formação, quando indica que “[...] tomar a sério a leitura como formação pode ser um modo de quebrar fronteiras e um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação” (LARROSA, 1996, p. 18).

Também, é preciso considerar as palavras de Larossa (1996, p. 19), quando afirma que: “[...] é necessário que haja uma relação entre o texto e a subjetividade”, especialmente, quando se deseja converter a leitura em formação.

E é o que podemos observar, a seguir, na obra “Reinações de Narizinho”, quando da chegada do livro encomendado na cidade, “Pinóquio”, do autor italiano Carlo Collodi. Quando o livro chega, Pedrinho quer ser o primeiro a ler. Porém, Dona Benta intervém, opondo-se de modo incisivo à intenção do neto:

[...] – Alto lá! – Interveio Dona Benta. Quem vai ler o Pinóquio para que todos ouçam, sou eu, e só lerei três capítulos por dia, de modo que o livro dure e o nosso prazer se prolongue. A sabedoria da vida é essa. – Que pena! – murmurou o menino fazendo bico. [...] Sua zanga, porém, não durou muito, e assim que chegou a noite e tia Nastácia acendeu o lampião e gritou o ‘É hora!’, ninguém se mostrava mais assanhado que ele. (LOBATO, 1994, p. 234)

Temos, aqui, a ação de Dona Benta em ler poucos capítulos por dia, e, num primeiro momento, a contrariedade de Pedrinho. E, após isso, o quanto essa leitura, ainda que, por pedaços ou capítulos, prende-o, deixando-o ‘assanhado’.

Ao pensarmos no texto lido por Dona Benta - Pinóquio, de Carlo Colodi -, lembramos das palavras de Larrosa (1998, p. 174), em que se dá “[...] o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura [...] como um presente, como uma carta”. E esse ‘presente’ é retribuído pelas atitudes descritas de ‘assanhamento’ pelo início da leitura, pois este foi um presente (o texto) muito esperado.

Além disso, ao pensarmos na subjetividade do leitor, como indicado também por Larrosa (2004), destacamos que este autor aponta para a necessidade de tempo para contemplar, para pensar demoradamente, para escutar, sentir, “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160). Ações essas que Pedrinho não queria se dispor a realizá-las; porém, com o início da leitura, ninguém se mostrou mais interessado, “assanhado que ele” (LOBATO, 1994, p. 234).

Sobre o tema da *experiência da leitura*, Larrosa (1996, p. 31) o desenvolve, quando aponta que “só é experiência aquilo que (nos) passa e o que (nos) forma ou (nos) transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é diferente de decifrar seu código”. O autor centra a questão da experiência de leitura como sendo uma “*produção de sentidos*” (p. 31) (grifos nossos), e não somente a decifração de um código, apenas.



Ao retomarmos a ideia de leitura como produção de sentidos, na obra de Lobato, é possível observar a existência de um leitor ou ouvinte que pode participar da obra, ou ainda, o leitor, por meio de seu ato (o de ler), que vivifica toda essa obra.

Acerca disso, observamos, no trecho a seguir, também presente na obra “Reinações de Narizinho”, um comportamento leitor por parte de Dona Benta, ao realizar a leitura de histórias para seus netos, e, além disso, para Visconde, a boneca Emília e tia Nastácia:

[...] – Leia da sua moda, vovó! – pediu Narizinho. A moda de dona Benta ler era boa. Lia ‘diferente’ dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheio de termos do tempo do onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por exemplo, ‘lume’, lia ‘fogo’; onde estava ‘lareira’ lia ‘varanda’. E sempre que dava com um ‘botou-o’ ou ‘comeu-o’, lia ‘botou ele’, ‘comeu ele’ – e ficava o dobro mais interessante. (LOBATO, 1994, p. 234)

No trecho supracitado, observamos toda a preocupação que Monteiro Lobato tinha com o leitor, ao notarmos ele como narrador desse trecho, descrevendo as ações empreendidas por Dona Benta visando a cativar e conquistar mais a atenção dos que estavam à sua volta para o ato da leitura.

E o narrador, ao descrever o jeito de Dona Benta ler, elogia o modo da avó proceder para com a leitura, que, de sua maneira, tornava o texto “o dobro mais interessante” (LOBATO, 1994, p. 234).

Dessa forma, assim como anteriormente descrito, o ato de selecionar um texto, remeter à leitura e delimitar passagens - os chamados comportamentos leitores -, como realizado por Dona Benta, certamente, é o que se espera de um professor enquanto mediador de leitura.

Sobre essa ação, dotada de intencionalidade de se convocar à leitura, Larrosa (1998) assim a descreve:

[...] os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto. Através dessa convocação, os alunos são situados no que se vem dizendo, nesse vir presente na leitura do que já se disse, nessa presença do já dito, do que outros já disseram, mas que enquanto texto publicamente pronunciado vem-se dizendo cada vez de novo. (LARROSA, 1998, p. 176)

Observamos, aqui, a responsabilidade atribuída a um docente: a de situar os alunos no registrado e narrado (em voz alta) por meio da leitura realizada. E, mais ainda, no caso de

alunos em processo de alfabetização, tal como na educação infantil, em que se requer um texto pronunciado, a ser escutado, ouvido.

Acerca das (grandes) responsabilidades, que recaem sobre o professor, quando da intervenção com a leitura, Larrosa (1996) traz, ao centro, o papel do professor, quando em suas intervenções com a leitura se veem diante do desafio de ensinar alguém a ler. Sobre isso, o autor analisa: “ensinar a ler não é opor um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas é colocar uma experiência junto a outra experiência” (LARROSA, 1996, p. 33).

Nesse exercício desafiador de “colocar uma experiência junto a outra experiência”, relembremos as ações de Dona Benta, quando delimita o texto a ser lido, possui uma experiência anterior de leitura e pretende ler trechos da obra aos demais personagens. Isto posto, é possível indicar, nos comportamentos de Dona Benta, um papel essencial de mediador de leitura, exemplo a ser observado e considerado.

A seguir, tem-se uma declaração de Tatiana Belinky (*apud* ROVERI, 2007) sobre o quanto o livro, para ela, consiste em um objeto ‘mágico’. Aqui, deparamo-nos com a seguinte declaração que também nos apresenta um saber:

Em todas as minhas palestras eu digo às crianças que o livro é um objeto mágico. Quando elas me perguntam por quê, eu respondo que o livro é o único objeto muito maior por dentro do que por fora. Dentro do livro cabem um dinossauro, um castelo, um país estrangeiro. Se isso não for mágico, eu não sei o que é. (BELINKY *apud* ROVERI, 2007, p. 174)

O que Tatiana Belinky, aqui relata, é sua experiência com o livro e enquanto leitora. O que é possível depreender é que, dentre suas responsabilidades como professor, certamente está a de aproximar os alunos dos livros e que estes tenham significado a seus leitores. Do exposto, é possível depreender o quanto a vivência pessoal é um item a ser considerado na formação de leitores.

Debruçando-nos sobre essa declaração, do quanto o livro pode vir a ser um ‘objeto mágico’ e ‘maior por dentro do que por fora’, passaremos, a seguir, a apontar o valor da literatura infantil realizada por Lobato, pois este também, por meio de sua escrita, intentava transmitir uma experiência, por assim dizer, saberes que tenham significado para seus leitores.

## 2.4 O significado (legado) da obra infantil de Monteiro Lobato

Centrados que estamos na trajetória de Monteiro Lobato, temos a indicar que este autor se lançava a inúmeros empreendimentos – muito dos quais apenas o iniciava. Segundo declarações de sua própria neta, Joyce Campos (SÃO PAULO, 2003), o avô era um dínamo em movimento<sup>14</sup>.

Ivan Russef (1997), ao procurar descrever o conjunto de empreendimentos de Lobato, havia em todo esse conjunto de ações também um toque de voluntarismo: “[...] ora as iniciativas empresariais, ora o jornalismo, ora a literatura; e na condição de intelectual público ou homem de letras, foi um empreendedor voluntarioso e pragmático, sempre disposto a influir sobre os destinos do país” (RUSSEF, 1997, p. 247).

Aqui, o autor concebe Lobato como sendo um intelectual público/homem de letras. Aproximando-nos, ainda que, inicialmente, temos, em Lobato, aquilo que Gramsci (1978) define como “intelectual orgânico”: aquele que intencionalmente quer influenciar nos destinos da sociedade em que está inserido. E é possível observar esse agir (dotado de plena intencionalidade e, por extensão, um agir político) nos movimentos de Lobato (1882 - 1948).

Dos vários empreendimentos que Lobato se lançou e um dos que ele menos esperava que lhe granjeasse tanto sucesso e rendimentos consistia em sua faceta de escritor de obras destinadas às crianças (ele pensava antes que seus empreendimentos industriais é que frutificariam; porém, todos fracassaram).

Sobre o quanto os seus livros destinados ao público infantil foram importantes, o autor aponta, em particular, para sua obra “Narizinho Arrebitado<sup>15</sup>”:

[...] de todas as minhas obras a que mais me agrada é a que me dá mais dinheiro uh?...[risos] é a que me dá maior lucro... e fazendo lá as minhas contas... eu vejo que é a ‘Narizinho’ é: “Narizinho arrebitado” porque já vendi uma série de edições de “Narizinho” já vendi mais de cem mil exemplares... e portanto esta é a querida do meu coração... se eu dissesse qualquer coisa diferente seria mentira e hipocrisia. (LOBATO, 1948, p. 2)

Outro ponto, abordado pelo autor, consiste no descaso com relação à infância e, também, a inexistência de obras destinadas especificamente às crianças. Sobre isso declara:

<sup>14</sup> Lembremos, aqui, do que consiste um dínamo: uma máquina (mecânica) que converte, transforma energia mecânica em elétrica; ou seja, Lobato possuía essa energia de sempre se dedicar a muitas coisas, muitas obras.

<sup>15</sup> A primeira edição deste livro, em 1921, apresentava o título “Narizinho Arrebitado”. Em edições posteriores, essa obra vem com o título “Reinações de Narizinho” (LOBATO, 1994).

Uma coisa que sempre me horrorizou foi ver o descaso do brasileiro pela criança, isto é, por si mesmo, visto como a criança não passa da nossa projeção para o futuro. E assim como é cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos. (LOBATO *apud* NUNES, 1986, p. 97)

Vemos, exemplificado acima, todo o projeto de Lobato - claro, límpido em uma linguagem franca: “[...] é cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos” (p. 97). E, mais do que depressa, o autor se lança neste campo de escrita, tendo como público-alvo as crianças.

Um exemplo dessa influência, exercida por Lobato por meio de seus escritos, podemos encontrar, no seguinte trecho do livro “Os 12 trabalhos de Hércules”, em que os vários personagens, tendo Hércules à frente, discutem o valor da educação:

– Meus amigos: não sei falar. Não recebi a educação... Emília olhou para Pedrinho. – Que é o que transforma as criaturas. Minha educação foi só física. Criaram-me ao ar livre, ensinaram-me a desenvolver unicamente os músculos e a agilidade. Quanto ao resto, fiquei como nasci: um terreno baldio, como diz a Emília, onde o mato cresceu sem disciplina. Ela acha que uma criatura sem educação é como um terreno onde só há mato. A educação é que transforma esse terreno em canteiro de cultura das artes e das ciências. Muito aprendi com vocês. (LOBATO, 1973, p. 236)

Dessa citação, podemos depreender o valor da educação por meio da voz do autor Lobato (LOBATO, 1973). E, por tudo que Monteiro Lobato significa, "fundador de nosso imaginário", nas palavras de Marisa Lajolo; "primeiro reformador da prosa brasileira", para Oswald de Andrade; "um dos valores mais indiscutidos da nossa literatura moderna", para Antônio Cândido, consideramos que é responsabilidade da Escola incluir no currículo a leitura de suas obras<sup>16</sup>.

Ainda, no contexto das contribuições de Lobato, Marisa Lajolo (*apud* SÃO PAULO, 2004), discute o quanto Lobato, no interior mesmo de suas obras, ocupava-se de questões, envolvendo a leitura:

Monteiro Lobato é o grande modelo da pedagogia de leitura. Seu livro Dom Quixote das crianças é a história de como as crianças do sítio do Picapau Amarelo chegam ao Dom Quixote de Cervantes. Quando Dona Benta começa a ler o livro para os netos, logo percebe que as crianças não entendem a linguagem de uma tradução erudita de Cervantes. Então, ela resolve ler o livro e depois contar para as crianças, mas não diz que dá na

<sup>16</sup> Para maiores esclarecimentos, consulte o site: <http://revistaescola.abril.com.br/monteiro-lobato/>. Acesso em: 03 de abr. 2016.

mesma contar a história e ler a história, de maneira diferente, diz, que, quando se tornarem adultas, poderão ler o livro, que é muito melhor a história que ela contou. Em suma, o que Lobato advoga nessa formação da história é que a leitura de uma adaptação é apenas uma etapa do acesso à cultura, como um passo para, mais adiante, se ter acesso a produtos culturais mais sofisticados ou mais complexos. (LAJOLO *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 50)

Na citação, anteriormente destacada, notamos o quanto questões de indicações de leitura se fazem presentes na obra “Dom Quixote das crianças”, destacando, mais uma vez, o papel do mediador de leitura na formação de um público leitor.

Outra questão a ser delimitada consiste no quanto os livros infantis de Monteiro Lobato enfatizam a fantasia e o mágico. Sobre isso, Nunes (1986) aponta:

Sonhar, sonhar, para Lobato, era necessário como respirar. Apenas sonhando parecia justar-se à vida, suportá-la. Ninguém menos acomodado ou conformista no que diz respeito aos assuntos nacionais, pois pessoalmente era de grande simplicidade, quase um asceta. (NUNES, 1986, p. 14)

Como indicado na citação anterior, esse *sonhar*, que tanto movia Lobato, ‘transborda’ de seus livros destinados ao público infantil.

Com efeito, como também indica Lajolo (*apud* São Paulo, 2004), é possível encontrar, ao longo da obra de Lobato, com frequência, um elogio ao ato de ler, pois este, pela voz de Dona Benta, realiza leituras, indicações, adapta, por exemplo, uma versão de Dom Quixote de Cervantes.

Ao empreender ainda que inicialmente uma análise em torno do quanto Lobato se constituiu em um grande leitor, por meio da análise ainda que parcial de parcela de sua obra literária infantil confirma-nos a importância de que se reveste para Lobato o ato da leitura e, por extensão, o objeto livro.

Relembrando alguns exemplos citados nesse capítulo, Dona Benta recebe livros pelo correio e os lê com os netos. E tal ato, mobiliza e atrai os personagens do Sítio.

Em síntese, Lobato é atual, é atemporal. Sua atualidade se dá pela carga imaginativa de sua obra; a linguagem altamente inventiva e criativa; o humor; o respeito pelo mundo da criança; a abordagem de questões nacionais de maneira crítica; diálogo com tradições literárias como os contos de fadas. Por estas questões, qualidades estéticas e artísticas, o escritor influenciou e ainda influencia inúmeros escritores (TRAVASSOS, 2013).

Consideramos, também, a obra literária para as crianças de Lobato como de grande valia para se pensar na formação do sujeito como leitor.

No próximo capítulo, será abordado o percurso metodológico da pesquisa realizada e a forma de se trabalhar com os dados coletados acerca da leitura e da formação do leitor.

## Capítulo III

### DOS CAMINHOS DA PESQUISA: REVISITANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

O estudo, que dá origem a esta Dissertação, parte metodologicamente do contexto do Programa Parfor (BRASIL, 2009a), procurando discutir a formação de professores-estudantes do Curso de Pedagogia/Parfor. Nesta perspectiva, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa, como indica Minayo (1994), porque “[...] responde a questões muito particulares”, trabalhando, como afirma a autora na epígrafe acima, com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 22). Ou seja, com tudo aquilo que pretendemos analisar quanto à formação no âmbito do Parfor.

Também, consideramos as ideias de Bogdan e Biklen (1994) em relação à abordagem da pesquisa qualitativa, especialmente, quando afirmam que este tipo de investigação científica “[...] implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (p. 64). Além disso, seguindo as palavras dos autores, temos a intencionalidade, também, de “construir conhecimento”, ou seja, como dizem os autores, ter a capacidade “[...] de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67) a partir dos dados coletados neste contexto de formação.

Trata-se, assim, de uma pesquisa de base bibliográfica com análise e discussão de dados coletados por meio de questionários junto a 19 professores-estudantes e entrevistas com três professoras formadoras desses estudantes.

Com bases nessas considerações iniciais, registramos que este Capítulo tem como objetivo organizar os dados obtidos conforme segue: 1º trataremos do cenário da pesquisa, que aborda o contexto do Parfor; 2º anunciaremos alguns elementos do contexto da formação, ou seja, do Curso de Pedagogia Parfor da UNISANTOS; 3º faremos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores-estudantes e professores formadores); 4º destacaremos

as etapas da pesquisa: pesquisa bibliográfica; aplicação do Questionário para os professores-estudantes; e realização de entrevistas com as professoras formadoras; e 5º daremos alguns esclarecimentos a respeito da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), sinalizando as categorias de análise e unidades de sentido possíveis para a análise e interpretação dos dados, que serão tratados no Capítulo IV.

### **3.1 Do cenário da pesquisa: o contexto do Parfor**

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender ao disposto no art. 1, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e que tem por finalidade “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Ao pensarmos em um Programa de formação de professores, tal como o Parfor, é necessário, antes, abordar a questão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelecida por este Decreto<sup>17</sup>, no âmbito do qual se implementou o curso de Pedagogia Parfor da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS.

Dessa forma adquire relevo indicar que “a formação docente é parte essencial da política educacional e deve ser pensada como direito de educadores e educandos” (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 17). Nesse momento, um ponto a ser destacado consiste que a formação de profissionais da educação é condição essencial para a consolidação no Brasil de uma escola pública de qualidade.

O Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009a) também indica que, na questão da formação dos professores para a educação básica, a modalidade principal de ensino a ser ofertada consiste na modalidade presencial, e, na sequência, reconhece-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância.

Um item a ser destacado, nessa legislação, consiste em colocar destaque no urgente tema da formação de profissionais para o magistério, bem como enfatizar que se trata de uma atribuição e responsabilidade do Estado.

Outro item consiste, por exemplo, em destacar que os cursos de atualização e especialização de professores ficarão a cargo da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de

---

<sup>17</sup> Neste estudo, estamos considerando o Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009a), conforme anunciado anteriormente. Entretanto, observamos que, em 09 de maio de 2016, foi instituído o Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), e que revoga o Decreto anterior.



Pessoal de Nível Superior e deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (BRASIL, 2009a, art. 8º, parágrafo 3º).

Segundo Freitas (2007), esses novos contornos delineados para a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, trazem ao centro o papel da Capes como “como nova agência reguladora da formação de professores” (FREITAS, 2007, p. 1216).

É preciso destacar, ainda, como revelam Abdalla (2013, 2015) e Pessoa e Araújo (2013), que esta Política deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, denominado Parfor, instituído pela Portaria nº. 9, de 20 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), cuja formalização do processo de institucionalização do Plano encontra-se no artigo 1º da Portaria nº 09 (BRASIL, 2009b).

O Parfor, como afirmam Pessoa e Araújo (2013, p. 24), também é um Programa, que “se configura como uma das ações desse Plano, cujo desenvolvimento vem contribuindo para fortalecer e ampliar o debate sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente no Brasil”.

Também, consideramos importante enfatizar que, para atender aos objetivos dessa Política (BRASIL, 2009a), a Capes, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB e a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e com base no Planejamento Estratégico e Termos de Adesão, conforme indicam Pessoa e Araújo (2013), inseriu, na Plataforma Freire, os seguintes tipos de cursos e vagas:

**Na modalidade presencial:**

a) cursos existentes que abrigavam as vagas para formação inicial destinadas pelas IES em seus cursos de licenciatura regulares. Somente as entidades públicas realizaram oferta de vagas neste tipo de curso;

b) cursos especiais para a formação inicial e continuada que se caracterizavam pela criação e formação de turmas destinadas exclusivamente por professores em exercício na rede pública de educação básica. Na formação inicial foram ofertadas vagas em cursos de: Primeira Licenciatura para professores sem formação superior; Segunda Licenciatura para docentes com formação superior em Licenciatura em área diversa de sua atuação em sala de aula; e Formação Pedagógica para docentes bacharéis.

Na formação continuada foram ofertados cursos de especialização, extensão aperfeiçoamento para os docentes em exercício na rede pública de educação básica.

**Na modalidade a distância:** os cursos foram ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, cuja legislação ampara somente a participação de Instituições Públicas de Educação Superior. Para atender às necessidades de formação dos professores da educação básica no contexto dos objetivos estabelecidos pelo Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), o Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu a Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2009, na qual define que o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública deve ser realizado

por instituições públicas de educação superior e na modalidade presencial. Assim, a UAB ficou autorizada a realizar somente a oferta de cursos de Primeira Licenciatura e Formação Pedagógica, bem como os cursos de formação continuada. (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 26-27)

Além disso, como já foi mencionado anteriormente, este Programa tem, conforme enfatizam Pessoa e Araújo (2013, p. 38), “[...] como principal diretriz o regime de colaboração” (p. 38). Entretanto, continuam as autoras, “observou-se baixa efetividade da colaboração entre os entes” (p. 38).

Por outro lado, também é importante considerar, junto com Pessoa e Araújo (2013) e Abdalla (2013, 2015), algumas das dificuldades na implementação deste Programa Parfor. Dentre elas, citamos problemas em relação: 1º ao processo de gestão do Programa, especialmente, no que diz respeito à automatização do cadastramento da demanda e da oferta, tendo em vista o uso da Plataforma Freire; 2º ao papel dos Fóruns Estaduais, que deveriam ser articuladores da política de formação docente, mas ainda não estão funcionando a contento, uma vez que a maioria não consegue definir os seus Planos Estratégicos, ou seja, o diagnóstico das necessidades formativas de seus sistemas de ensino e a respectiva definição de ações para o enfrentamento dos desafios encontrados na formação dos professores da educação básica; 3º à falta de acompanhamento efetivo da demanda e oferta das matrículas; 4º às informações desencontradas entre os sistemas, os Fóruns e a Capes, fragmentando o Programa como um todo; e 5º à ausência de um regime de colaboração, como está disposto na legislação.

Além disso, há que se enfatizar que este Programa emergencial é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), de modo a oferecer curso superior público e de qualidade àqueles professores que ainda não possuem formação superior. Também, é preciso destacar que este Plano considera as lacunas entre a formação teórica desse professor e sua atuação em sala e a ausência de uma formação específica para esses docentes que atuam na educação básica.

Por fim, sinalizamos, ainda, dois objetivos a serem alcançados por esta Política, que consideramos centrais para o desenvolvimento de nossa pesquisa: 1º identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2009a, art. 3º, inciso IV); e 2º promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada

como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009a, art. 3º, inciso X).

Tendo em vista essas colocações, o item, a seguir, pretende tratar do contexto de formação do Curso de Pedagogia Parfor da Universidade Católica de Santos, procurando identificar alguns elementos para a compreensão do que representa este Programa para os sujeitos de nossa pesquisa: professores-estudantes em formação e professoras formadoras.

### **3.2 O contexto de formação: o Curso de Pedagogia Parfor**

O PARFOR/Unisantos oferece o Curso de Pedagogia na modalidade de Primeira Licenciatura, ou seja, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior.

As orientações e regras para a participação no Parfor como um todo e em sua versão presencial, em particular, estão acessíveis aos interessados, desde os governos locais, passando pelas instituições que oferecem os cursos, no caso, aqui, da UNISANTOS. As regras seguem o ordenamento legal do Programa, sendo os processos de oferta, de candidatura e de aprovação da matrícula realizados eletronicamente, por meio da Plataforma Freire, como anteriormente apresentado. Para a escolha dos alunos interessados em obter a Bolsa Parfor Capes, é realizado um processo seletivo. A divulgação é feita por meio de editais publicados no Portal UNISANTOS e, a partir de sua aprovação pelos órgãos competentes e, também, por parte do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de São Paulo.

Nessa universidade comunitária e confessional, o curso de Pedagogia Parfor iniciou suas atividades, em setembro de 2010, com cento e dez (110) professores-estudantes que se dividiram em 04 (quatro) turmas, no *campus* Dom David Picão<sup>18</sup>. Os professores-estudantes selecionados eram de diferentes municípios da Baixada Santista: Cubatão, Guarujá, Santos, Mongaguá, Praia Grande, Santos e São Vicente.

O curso de Pedagogia Parfor, à época, segundo Carvalho (2014), era composto por disciplinas e/ou atividades de: “formação obrigatória; formação opcional; atividades complementares; e o estágio supervisionado” (p. 61). E, atualmente, o Curso segue a mesma estrutura, apresentando uma carga horária de três mil oitocentos e quarenta (3.840) horas/aula, e dividida em oito (08) semestres.

---

<sup>18</sup> Esse *campus* situado à R. Dr. Carvalho de Mendonça, em Santos, já não existe mais (esse prédio pertence atualmente a UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista); e as turmas da Pedagogia Parfor têm suas aulas no *campus* Dom Idílio, na R. Conselheiro Nébias/Santos.

Nesse momento de recuperarmos todas as turmas de alunos ingressantes no curso de Pedagogia/Parfor, retomamos uma informação, anteriormente apresentada, de que esse curso superior teve seu início no ano de 2010. O Quadro, a seguir, contém dados acerca do número de ingressantes ano a ano. Por meio desse Quadro nota-se que o ingresso de alunos ocorreu de modo contínuo até 2012. Havendo um intervalo sem admissão de novas turmas e, em 2016, um novo agrupamento de alunos foi constituído.

**Quadro 2 - Número e evolução de matrícula das turmas de Pedagogia/Parfor – UNISANTOS**

| <b>Ano de ingresso</b> | <b>Ano/Semestre Letivo</b> | <b>Turma Manhã</b> | <b>Turma Tarde</b> | <b>Turma Noite</b> | <b>Subtotal</b> | <b>Concluintes</b> |
|------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| 2010                   | 2010                       | 19                 | 40                 | 34                 | 93              |                    |
|                        | 2011                       | 14                 | 28                 | 27                 | 69              |                    |
|                        | 2011                       | 10                 | 25                 | 28                 | 63              |                    |
|                        | 2012                       | 12                 | 22                 | 28                 | 62              |                    |
|                        | 2012                       | 10                 | 17                 | 28                 | 55              |                    |
|                        | 2013                       | 6                  | 16                 | 27                 | 49              |                    |
|                        | 2013                       | 6                  | 17                 | 27                 | 50              |                    |
|                        | 2014                       | 7                  | 17                 | 26                 | 50              | 47                 |
| 2011                   | 2011                       | -                  | -                  | 28                 | 28              |                    |
|                        | 2011                       | -                  | -                  | 27                 | 27              |                    |
|                        | 2012                       | -                  | -                  | 26                 | 26              |                    |
|                        | 2012                       | -                  | -                  | 16                 | 16              |                    |
|                        | 2013                       | -                  | -                  | 10                 | 10              |                    |
|                        | 2013                       | -                  | -                  | 10                 | 10              |                    |
|                        | 2014                       | -                  | -                  | 10                 | 10              |                    |
|                        | 2014                       | -                  | -                  | 14                 | 14              | 7                  |
| 2012                   | 2012                       | -                  | 44                 | 47                 | 91              |                    |
|                        | 2012                       | -                  | 16                 | 36                 | 52              |                    |
|                        | 2013                       | -                  | 12                 | 30                 | 42              |                    |
|                        | 2013                       | -                  | 10                 | 30                 | 40              |                    |
|                        | 2014                       | -                  | 7                  | 34                 | 41              |                    |
|                        | 2014                       | -                  | 8                  | 33                 | 41              |                    |
|                        | 2015                       | -                  | 7                  | 33                 | 40              |                    |
|                        | 2015                       | -                  | 6                  | 36                 | 42              | 34                 |
| 2016                   | 2016                       | -                  | -                  | 29                 | 29              |                    |

Fonte: Quadro elaborado a partir de Yéred (2016)<sup>19</sup>.

Na sequência, apresentaremos o Quadro com as disciplinas do Curso Pedagogia/Parfor UNISANTOS e as respectivas cargas horárias:

<sup>19</sup> Segundo dados fornecidos pela Secretaria do Curso, tem-se, até a presente data (set./2016), 29 professoras-estudantes, e que se encontram matriculadas e frequentes no curso Pedagogia/Parfor. E a previsão do ano de conclusão dessa turma é para 2019.

**Quadro 3 – Estrutura curricular Pedagogia/Parfor – UNISANTOS**

| <b>Eixos</b>           | <b>Componentes Curriculares</b>                                | <b>Carga/h</b> |
|------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------|
| Gestão da Aprendizagem | História da Educação                                           | 68             |
|                        | História da Educação Brasileira                                | 68             |
|                        | Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I       | 34             |
|                        | Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II      | 34             |
|                        | Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem III     | 34             |
|                        | Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem IV      | 34             |
|                        | Instrumentação da Língua Portuguesa I                          | 34             |
|                        | Instrumentação da Língua Portuguesa II                         | 34             |
|                        | Metodologia da Pesquisa em Educação I                          | 34             |
|                        | Metodologia da Pesquisa em Educação II                         | 34             |
|                        | Metodologia da Pesquisa em Educação III                        | 34             |
|                        | Metodologia da Pesquisa em Educação IV                         | 34             |
|                        | Educação e Linguagem I                                         | 34             |
|                        | Educação e Linguagem II                                        | 34             |
|                        | Filosofia da Educação I                                        | 34             |
|                        | Filosofia da Educação II                                       | 34             |
|                        | Fundamentos da Didática I                                      | 34             |
|                        | Fundamentos da Didática II                                     | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte e da Música I         | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte e da Música II        | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática I               | 68             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática II              | 68             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I        | 68             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II       | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa III      | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e de Geografia I  | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e de Geografia II | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências I                 | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências II                | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física I          | 34             |
|                        | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física II         | 34             |
|                        | Fundamentos e Prática da Alfabetização                         | 68             |
|                        | Fundamentos e Prática de Ensino da Educação Infantil I         | 68             |
|                        | Fundamentos e Prática da Educação Infantil II                  | 68             |
|                        | Gestão Curricular e da Aprendizagem I                          | 68             |
|                        | Gestão Curricular e da Aprendizagem II                         | 68             |
|                        | Gestão da Escola: Coordenação Pedagógica I                     | 34             |
|                        | Gestão da Escola: Coordenação Pedagógica II                    | 34             |
|                        | Trabalho de Curso I                                            | 34             |
|                        | Trabalho de Curso II                                           | 34             |
|                        | Prática de Ensino Fundamental I                                | 68             |
|                        | Prática de Ensino Fundamental II                               | 68             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I       | 40             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil II      | 40             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Fundamental I    | 40             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Educação Fundamental II   | 40             |
|                        | Problemas do Homem Contemporâneo I                             | 34             |
|                        | Problemas do Homem Contemporâneo II                            | 34             |
|                        | Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação I                 | 68             |
|                        | Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação II                | 68             |
|                        | Trabalho Comunitário I                                         | 34             |
|                        | Trabalho Comunitário II                                        | 34             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho Comunitário I    | 40             |
|                        | Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho Comunitário II   | 40             |
|                        | Saúde e Desenvolvimento Físico I                               | 34             |
|                        | Saúde e Desenvolvimento Físico II                              | 34             |

|                       |                                                            |                |
|-----------------------|------------------------------------------------------------|----------------|
| Gestão da diversidade | Disciplina Eletiva I                                       | 34             |
|                       | Disciplina Eletiva II                                      | 34             |
|                       | Disciplina Eletiva III                                     | 34             |
|                       | Gestão da Informação I                                     | 34             |
|                       | Gestão da Informação II                                    | 34             |
|                       | Estrutura e Organização da Educação Escolar I              | 34             |
|                       | Estrutura e Organização da Educação Escolar II             | 34             |
|                       | Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares I  | 34             |
|                       | Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares II | 34             |
|                       | Educação Inclusiva e Diversidade Cultural I                | 68             |
|                       | Educação Inclusiva e Diversidade Cultural II               | 34             |
|                       | Prática da Língua Brasileira de Sinais I                   | 34             |
|                       | Prática da Língua Brasileira de Sinais II                  | 34             |
|                       | Política e Economia da Educação Brasileira I               | 34             |
|                       | Política e Economia da Educação Brasileira II              | 34             |
|                       | Gestão da Escola: Orientação Educacional e Vocacional I    | 34             |
|                       | Gestão da Escola: Orientação Educacional e Vocacional II   | 34             |
|                       | Prática da Gestão Escolar I                                | 34             |
|                       | Prática da Gestão Escolar II                               | 34             |
|                       | Estágio Supervisionado em Gestão da Escola I               | 40             |
|                       | Estágio Supervisionado em Gestão da Escola II              | 40             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I                | 17             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II               | 17             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III              | 17             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais IV               | 17             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais V                | 17             |
|                       | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais VI               | 17             |
|                       | <b>Totais/h</b>                                            | <b>3.840/h</b> |

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor da UNISANTOS.

Ao procedermos a uma análise com base no Quadro, anteriormente apresentado, e que contém as disciplinas do curso de Pedagogia/Parfor, temos a indicar que, a nosso ver, a atual estrutura curricular deste curso reflete o desejo por uma Educação Superior, que não se furta, tanto ao atendimento das tradicionais e clássicas demandas dirigidas às instituições de formação, quanto às novas exigências que se colocam para a educação brasileira.

A Educação Pública coloca-se como compromisso e como conteúdo transversal das disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Pedagogia. Da mesma maneira, é focalizada a igualdade de direitos com respeito à diferença em suas variadas acepções. A interação e o intercâmbio entre os variados níveis e modalidades de ensino são percebidos, no âmbito do conjunto de disciplinas, como instrumentos na construção de uma sociedade, na qual seja possível respeitar a diversidade cultural, bem como as relações de reciprocidade e complementaridade de modelos e propostas educacionais diferenciadas e socialmente referendadas.

A formação de professores é questão central nas políticas de melhoria da educação básica para a garantia do direito a uma educação para todos; e a formação de professores para

a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2006, ganha centralidade nos cursos de Pedagogia; além de prepararem para as funções de gestão educacional.

Acrescente-se, a isso, que o curso de Pedagogia/Parfor foi criado no contexto do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e que, além de orientar a colaboração entre os entes federados, delega a Capes a responsabilidade de fomentar e avaliar a formação inicial e continuada de professores.

A seguir, destacamos as disciplinas que, a nosso ver, apresentam componentes correlatos com as questões de leitura:

**Quadro 4** - Disciplinas com inter-relação direta com leitura e suas práticas

|                                                           |
|-----------------------------------------------------------|
| Instrumentação da Língua Portuguesa I                     |
| Instrumentação da Língua Portuguesa II                    |
| Educação e Linguagem I                                    |
| Educação e Linguagem II                                   |
| Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I   |
| Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II  |
| Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa III |
| Fundamentos e Prática da Alfabetização                    |
| Fundamentos e Prática de Ensino da Educação Infantil I    |
| Fundamentos e Prática da Educação Infantil II             |

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor da UNISANTOS (2010).

Destacamos esse grupo de disciplinas mais afeitas à questão da leitura e suas práticas tais como: “Instrumentação da Língua Portuguesa I e II; Educação e Linguagem I e II; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I a III”; uma vez que o trabalho com a Língua Portuguesa é essencial para compreensão e análise de implicações para o ensino de língua, linguagem: o falar, o escutar, o ler e escrever.

Outras disciplinas que possuem importância nas questões de leitura são as que giram em torno dos “Fundamentos e Prática da Alfabetização”; uma vez que, na prática dos docentes nos anos iniciais da educação básica, questões englobando a alfabetização são essenciais nas intervenções com os alunos. Quando levadas adiante, nas intervenções no campo da alfabetização, ganha relevo a natureza do processo de leitura, bem como as habilidades e os conhecimentos imbricados em tais práticas.

Outro grupo de disciplinas, por nós selecionados como sendo importantes para o trabalho com texto, consiste na disciplina sobre “Fundamentos e Prática de Ensino da Educação Infantil I e II”, já que este docente deve ter pleno domínio das questões envolvendo

a Educação Infantil e o direito das crianças pequenas à Educação no Brasil; bem como do direito das crianças pequenas a vivenciarem situações pedagógicas significativas e de aprendizagens – com acento na leitura, mesmo que essa criança ainda não esteja plenamente alfabetizada.

### **3.2.1 Pesquisas e produções científicas acerca do Parfor presencial em Santos**

Como já foi anunciado, anteriormente, o curso superior de Licenciatura em Pedagogia/Parfor, conforme Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009a), oportuniza a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, referente à primeira licenciatura, à segunda licenciatura e à formação pedagógica para professores, que já atuam no ensino público, particularmente nas modalidades de ensino educação infantil e educação fundamental e sem a devida formação em nível superior.

Nesse contexto de formação, experiência e aprendizagem, ocorrido no âmbito desse curso, indicamos a existência de um grupo de estudos e de pesquisas existente no interior da própria Unisantos que se debate em torno dos desafios colocados/existentes no âmbito da formação de professores.

Esses professores, pesquisadores e estudantes, atualmente, encontram-se reunidos em torno do NPP – Núcleo de Pesquisa do Parfor da UNISANTOS -, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, certificado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O NPP tem produzido e divulgado uma significativa produção científica no campo da formação de professores e do Parfor. Dessa maneira, destacaremos, a seguir, pesquisas que lançam luzes sobre a temática da formação de professores.

A publicação intitulada “Caderno Parfor: Da política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas, Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa”, organizado por Abdalla, Maimone e Moreira (2013), debate e analisa a Política Nacional de Formação de Professores. Nesse caminho percorrido, partem os autores do pressuposto da necessidade de se discutir, no momento presente, as políticas de formação e processos formativos.

Um item a ser destacado consiste que essa obra procura também divulgar pesquisas e estudos no contexto de formação, ocorridos no âmbito do curso Pedagogia/Parfor e suas possíveis implicações para o desenvolvimento profissional dos professores-estudantes e suas práticas pedagógicas.



Acerca dos não poucos desafios existentes no contexto das políticas de formação, os organizadores indicam, também, que é preciso que se considere que a formação de professores, no curso de Pedagogia/Parfor, é “[...] um processo de formação, cuja meta seja um processo social, político e educativo comprometido com a construção de uma sociedade mais solidária” (ABDALLA; MAIMONE; MOREIRA, 2013, p. 14), sendo necessário reconhecer, também, “[...] a necessidade de implementação de políticas que valorizem o magistério, propiciando condições para uma melhor profissionalização” (p. 14).

Um outro trabalho no interior do NPP, é a Dissertação de Mestrado, de Borba (2013). A autora observou, em sua produção acadêmica, como os profissionais que atuam em instituições escolares destinadas ao público infantil estão construindo sua profissionalidade, no cenário delicado e repleto de desafios que é o campo da educação infantil (BORBA, 2013).

O estudo apresentou um debate em torno do que significa ser professor na educação infantil de zero a três anos. A pesquisadora elucida que sua pesquisa intenciona:

[...] compreender como se dá a (re) constituição identitária desses (as) profissionais, que imersos no cenário controverso da educação infantil, se inscrevem num programa de política pública federal, almejando conquistar um espaço privilegiado na profissão com novas perspectivas na carreira. (BORBA, 2013, p. 114)

A pesquisa captou, ainda, por meio de realização de entrevistas com essas profissionais que atuam na educação infantil, percepções dessas professoras em relação ao trabalho realizado por elas.

Isso ocorre, segundo a autora, quando as entrevistadas relatam o momento de ingresso na profissão e quando “falam sobre sua trajetória de vida e dificuldades econômicas; apresentam os desafios para participar da formação; e, especialmente, quando relatam as condições de trabalho em que estão submetidas” (BORBA, 2013, p. 114).

Também, há uma outra Dissertação de Mestrado, de Carvalho (2014), que se propõe a compreender as necessidades/expectativas dos professores-estudantes, que frequentam um curso de Pedagogia/Parfor.

Pensando nesse contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional, visto que essas professoras-estudantes atuam em sala de aula como professores e, cotidianamente, se veem em frente a desafios/dificuldades surgidos nessa atuação profissional, a autora analisa que investir na formação docente é algo que contribui “para o professor caminhar na profissão autonomamente” (CARVALHO, 2014, p. 26).

Essa pesquisadora propõe, em seu percurso investigativo, as seguintes questões:

Qual a influência da Pedagogia/Parfor na prática do cotidiano da escola e da sala de aula? Quais as inovações de sua prática, a partir das questões desenvolvidas na Pedagogia/Parfor? Quais foram as principais necessidades/expectativas/desafios/dificuldades? (CARVALHO, 2014, p. 73).

Apoiada que estava nas questões anteriormente apresentadas, a autora conclui, a partir de próprios depoimentos das professoras-estudantes, que fica evidenciada “a importância da formação inicial e continuada, sendo a mesma essencial para melhor atuação profissional” (CARVALHO, 2014, p. 80).

Outra conclusão apresentada consiste na oportunidade de valorização, de desenvolvimento e realização profissional, quando essas professoras-estudantes cursam tal graduação. Acerca disso, a autora finaliza ao dizer que o Programa:

[...] cria possibilidades para abrir novos caminhos. Também, a maioria das professoras indica que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que elas próprias reconheçam e deem valor ao exercício do trabalho que exercem e que possam obter a partir dessa formação. (CARVALHO, 2014, p. 117)

O livro “Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores”, organizado por Abdalla, Pontes e Martins (2015), é o resultado, também, do trabalho coletivo de professores, pesquisadores e alunos vinculados ao NPP.

Neste segundo livro do Grupo do NPP, estão reunidos textos elaborados/construídos por autores, professores, pesquisadores e estudantes da pós-graduação ligados ao NPP. E, também, há produções dos próprios alunos do curso de Pedagogia/Parfor. Textos esses denominados de Crônicas Pedagógicas.

Um objetivo que se sobressai, ao ler tal publicação, é que este trabalho teve, como norte, “[...] promover a transformação de professores em exercício sem graduação em professores (pedagogos) críticos, reflexivos e autores conscientes da prática que exercem” (ABDALLA, PONTES, MARTINS, 2015, p. 12).

Como anteriormente apresentado, o livro abarca as já citadas crônicas pedagógicas, construções escritas dos alunos de um curso superior de formação de professores. E essas crônicas versam diretamente sobre:

[...] as vivências de formação no curso de Pedagogia Parfor, bem como por constituírem-se em modelos de escrita reflexiva [...]. Ao mesmo tempo, o

exercício de narrar a própria história, refletindo e compartilhando as experiências vividas, resultou em construção de sentido para a formação. (ABDALLA, PONTES, MARTINS, 2015, p. 12-13).

Essa publicação traz em seu interior um interessante movimento: ao mesmo tempo, em que apresenta a seus leitores pesquisas na área de formação de professores, simultaneamente, proporciona momentos de divulgação de escrita de professores-estudantes em processo de formação se descobrindo como educadores e, também, pesquisadores, convertendo-se em uma autêntica “[...] construção de sentido para a formação” (p. 13).

O trabalho que resultou nesse livro também lança luzes sobre o complexo papel que possui a docência; uma vez que é necessário “considerar que a educação, na maioria dos países, especialmente no Brasil<sup>20</sup>, vive historicamente uma crise profunda de natureza conceitual, política e econômica” (BORBA; ABDALLA, PACHECO, 2015, p. 49).

Ainda acerca desse tema, a da existência de uma complexidade inerente ao ofício de ser docente, tem-se a seguinte declaração de uma professora-estudante registrada em sua crônica pedagógica: “[...] pode até parecer uma tarefa simples, mas, o ato de educar e cuidar, na verdade, requer muita paciência, dedicação e conhecimento sobre o que se faz” (VALENTIM *apud* BORBA; ABDALLA, PACHECO, 2015, p. 51).

Lembrando, ainda, o livro - “Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores” -, que apresenta e divulga produções escritas dos professores-estudantes do curso Pedagogia/Parfor. Na sequência, tem-se a publicação de Morgado (2015), intitulada “Vivências no Parfor”:

Nossa! Já estamos no final do 3º semestre do Parfor! [...] Minha didática de ensino no dia a dia muito tem sido influenciada por conhecimentos adquiridos com os professores do Parfor. Hoje vejo minha prática com outros olhos! Para mim não tem sido fácil, morando em Praia Grande, lecionando em Mongaguá e fazendo faculdade em Santos é meio desgastante, pois praticamente passo 16 horas longe de casa, e as poucas horas que sobram têm que ser divididas entre trabalhos de faculdade, casa, trabalho, marido e filho, ou seja, vou dormir todos os dias depois das 3 horas da manhã para acordar às 05h45. Quando chega o final de semana, estou que é puro pó. Bom, deixa pra lá, já faz parte da minha rotina, ainda faltam alguns semestres para concluir o curso. [...] Nada vem, de mão beijada, e, se vem, não damos o devido valor! (MORGADO *apud* ABDALLA; PONTES, MARTINS, 2015, p. 126-127).

---

<sup>20</sup> As autoras aqui discorrem sobre os problemas por que passa a educação no Brasil. Nesse momento, relembramos uma análise feita por Manguel (2009) sobre problema similar ocorrido no país em que vive: “[...] no Canadá, o ato intelectual não tem nenhum tipo de prestígio [...], o orçamento destinado à educação é o primeiro a ser cortado, nossos valores nacionais são puramente econômicos” (MANGUEL, 2009, p. 48).

Esse relato elucidada, ou seja, esclarece o processo de construção de conhecimento realizada pela aluna, suas reflexões em torno de suas práticas e intervenções. A escritora realiza também observações em torno de seu contexto de formação: as experiências vivenciadas em um curso superior, bem como os desafios e obstáculos a serem superados até o momento de vir à faculdade. O que esse depoimento evidencia é toda uma experiência em processo acontecendo.

Um outro trabalho do NPP é o trabalho de Yéred (2016), que tem como foco um grupo de professoras formadoras que atuam, justamente, em um curso de formação de professores, de Pedagogia/Parfor. Sendo que, nesta investigação proposta, as observações se direcionam para a implicação da atuação no curso Pedagogia/Parfor para a profissionalidade docente das formadoras (YÉRED, 2016).

Um ponto a ser ressaltado, neste estudo, consiste sobre as (muitas) responsabilidades que os professores-formadores assumem em levar adiante práticas formativas que favorecem o “desenvolvimento profissional dos professores estudantes” (YÉRED, 2016, p. 16).

A autora, em suas conclusões, entende que as professoras-formadoras do curso “frente aos desafios encontrados foram capazes de reconstruir os seus saberes, e, conseqüentemente, as suas práticas visando ao desenvolvimento profissional dos professores-estudantes” (YÉRED, 2016, p. 111).

Com base no cenário de pesquisas produzidas no contexto do NPP, é possível depreender estudos, pesquisas e livros, aqui apresentados, que se tem um fértil campo investigativo surgido a partir do tema da formação de professores. E, em torno deste, observamos significativas produções, que versaram sobre experiências, práticas e conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação.

Desse painel ora apresentado, concluímos que é essencial, como indicada pelas produções científicas, a necessidade de valorização da prática docente. E que esta valorização deve se dar a partir da formação de professores, em suas aprendizagens, vivências e experiências ocorridas no contexto formativo, oportunizadas a partir da frequência em um curso superior de graduação, tal como a Pedagogia/Parfor: campo de pesquisa descrito nas produções aqui indicadas.

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Nesse momento serão apresentados os sujeitos da pesquisa, que são compostos por dois agrupamentos. O primeiro, envolvendo dezenove (19) professoras-estudantes de um curso superior de Pedagogia/Parfor; e o segundo, que trata de três docentes, professoras-formadoras, que atuam/lecionam neste curso de formação de professores.

#### 3.3.1 Das professoras-estudantes

Os sujeitos da pesquisa consistem em professoras-estudantes<sup>21</sup> do Curso de Pedagogia/Parfor da Unisantos. E o instrumento de pesquisa utilizado foi um Questionário utilizado nas entrevistas realizadas com as 19 professoras-estudantes, que contemplou questões, envolvendo, inicialmente: informações sobre a idade das entrevistadas, o município, em que residem e que trabalham, estado civil, número de filhos, a quantidade de horas dedicadas ao estudo, acesso à internet.

Outro grupo de perguntas reúne questões sobre: hábitos de leitura; se ocorrem atividades de leituras nas escolas em que trabalham; possíveis influenciadores de hábitos leitores; dificuldades encontradas; como definem o gosto pela leitura; e se esta leitura se realiza mais por prazer ou obrigação. O questionário utilizado encontra-se no Apêndice VI.

A pergunta, que inicia o Questionário, foi sobre qual é a faixa etária dos sujeitos de pesquisa. De posse desses dados, tem-se o seguinte Quadro:

**Quadro 5:** Faixa etária das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor

|                | <b>Idade</b>    | <b>Quantidade de professores-estudantes</b> | <b>%</b> |
|----------------|-----------------|---------------------------------------------|----------|
| Faixas Etárias | 17 a 19 anos    | 3                                           | 16%      |
|                | 20 a 23 anos    | 0                                           | 0        |
|                | 24 a 30 anos    | 4                                           | 21%      |
|                | 31 a 40 anos    | 9                                           | 47%      |
|                | 41 anos ou mais | 3                                           | 16%      |
| <b>Total</b>   | -               | 19                                          | 100%     |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Observando os dados coletados e expostos no Quadro 5, podemos dizer que a maioria dessas professoras-estudantes, ou seja, 12 professoras (63%) têm mais de 30 anos,

<sup>21</sup> As alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor serão sempre, nesse trabalho, nomeadas como “professores-estudantes”, considerando-se que já possuem um experiência profissional de atuação docente.

especificando que: na faixa etária de 17 a 19 anos, os dados indicam que estão 16% das entrevistadas; na faixa etária de 20 a 23 anos, não houve entrevistadas; e, na faixa de 24 a 30 anos, os dados mostram que há 04 sujeitos, o que representa 21% das respostas.

A questão seguinte se refere ao município de residência das professoras-estudantes. E os dados do Quadro 6 revelam os seguintes resultados:

**Quadro 6:** Município da residência das professoras-estudantes

| <b>Município</b> | <b>Quantidade</b> | <b>%</b> |
|------------------|-------------------|----------|
| Santos           | 5                 | 26%      |
| São Vicente      | 9                 | 47%      |
| Cubatão          | 2                 | 10%      |
| Guarujá          | 3                 | 16%      |
| <b>Total</b>     | 19                | 100%     |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

O Quadro 6 mostra uma distribuição distinta, tendo em vista que os sujeitos ultrapassam as fronteiras de seus Municípios para estudar em Santos, sendo que a maioria (09) das professoras-estudantes reside no Município de São Vicente. As demais professoras residem em: Santos (05), Guarujá (03) e Cubatão (02).

Esse item de estudar em uma cidade e morar em outra se repete com relação ao local de trabalho, como revela o Quadro 7:

**Quadro 7:** Município de trabalho das professoras-estudantes

| <b>Município</b> | <b>Quantidade</b> | <b>%</b> |
|------------------|-------------------|----------|
| Santos           | 11                | 59%      |
| São Vicente      | 5                 | 26%      |
| Cubatão          | 1                 | 5%       |
| Não Respondeu    | 2                 | 10%      |
| <b>Total</b>     | 19                | 100%     |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Ao analisar esses dados, notamos que a cidade de Santos emerge como um grande empregador dessas alunas, com 59% das respostas. Ao cruzarmos esses dados, com o Quadro anterior da cidade, em que residem, temos São Vicente com 47%. Dessa maneira, notamos que São Vicente e demais cidades da Baixada Santista configuram-se como “cidade dormitório”. Trata-se de uma designação usada para se referir a aglomerados urbanos surgidos nos arredores de uma grande cidade, tipicamente, para servir de moradia a trabalhadores da cidade-núcleo da região. Geralmente, a divisão entre subúrbios e cidades-dormitórios é imprecisa, devido à conurbação das cidades.

No que se refere à carga horária de trabalho dessas professoras-estudantes entrevistadas, segue o Quadro 8:

**Quadro 8** – Carga horária de trabalho das professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor

| Carga horária semanal de trabalho | Quantidade de horas | Quantidade de respostas obtidas | %    |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------------------|------|
|                                   | Mais de 50h         | 2                               | 10%  |
|                                   | 40 a 44h            | 7                               | 40%  |
|                                   | 25 a 30h            | 6                               | 30%  |
|                                   | 20h                 | 1                               | 5%   |
|                                   | Não Responderam     | 3                               | 15%  |
| Total                             | -                   | 19                              | 100% |

Fonte: Dados do organizados a partir do Questionário utilizado.

Quanto aos sujeitos pesquisados, percebemos, com base nos dados coletados, que: 16 (85%) professoras-estudantes trabalham em escolas, e sua carga horária de trabalho ocupa uma grande parte de seu dia, tendo que dividir seu tempo, para dedicar-se ao exercício de sua profissão, e, após cumprir essa longa jornada, voltar-se para a sua formação.

Dessa forma, podemos verificar que: duas (10%) professoras-estudantes têm sua carga horária de trabalho situada acima de 50h semanais; também, sete (40%) trabalham entre 40 a 44 horas semanais; seis (30%) trabalham entre 25 a 30 horas semanais; e uma (5%) trabalha 20h semanais.

De posse desses dados, podemos, imediatamente, inferir que essas horas despendidas com o trabalho ocupam grande parcela do dia dessas professoras-estudantes; o que, a nosso ver, impacta negativamente no tempo a ser dedicado ao estudo.

Na sequência, exibiremos outros dados do perfil socioeconômico dos respondentes investigados, com itens relativos ao estado civil e número de filhos.

**Quadro 9** – Perfil Socioeconômico

|                         |                                                 |    |     |
|-------------------------|-------------------------------------------------|----|-----|
| <b>Estado Civil</b>     | Solteiro(a)                                     | 10 | 54% |
|                         | Casado (a)                                      | 5  | 26% |
|                         | União estável                                   | 2  | 10% |
|                         | Separado(a)/<br>desquitado(a)/<br>divorciado(a) | 2  | 10% |
| <b>Número de Filhos</b> | Nenhum                                          | 9  | 48% |
|                         | Um                                              | 4  | 21% |
|                         | Dois                                            | 4  | 21% |
|                         | Três                                            | 2  | 10% |

Fonte: Dados do organizados a partir do Questionário utilizado.

Observa-se que, nesse extrato pesquisado, a predominância é de pessoas solteiras, ou seja, 10 (54%). Os demais responderam: a) cinco (26%) são casados; b) dois (10%) possuem união estável; c) 10% indicaram ser separados (as)/ desquitados (as)/ divorciados (as).

Os dados que compõem, também, o Quadro 9, revelam-nos, ainda, que: a) a maioria (nove) das entrevistadas não possuem filhos (48%); b) ter um filho foi a resposta de 4 (21%) entrevistadas; c) ter dois filhos também foram respostas dadas por 4 (21%) das entrevistadas; e d) ter três filhos foi a resposta de duas (10%) entrevistadas. Também, como mencionamos, os sujeitos da pesquisa são oriundos de diversos municípios que compõem a Baixada Santista: Cubatão, Guarujá, Praia Grande, Santos e São Vicente.

Um outro ponto a ser indicado, nesse momento, consiste que nem todos os estudantes desse curso de Pedagogia são necessariamente professores. A maioria atua em atividades de apoio docente, ou seja, são denominados de pajens e/ou atendentes. Outros trabalham em escola, mas não diretamente com alunos e, sim, no apoio administrativo, como secretário escolar.

É preciso destacar, também, que esses estudantes são concluintes do ano de 2015. E que, dos 19 professores-estudantes entrevistados, a maioria (16) são professoras. Por isso que resolvemos denominá-las de professoras-estudantes. Esse dado corrobora impressões e inferências que mostram a dominância de mulheres entre os que optam por um curso de formação de professores, levando à caracterização dessa modalidade de ensino - a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental - como função feminina.

Com base nesse dado, ocorreu-nos um interesse em verificar possíveis relações que se ocupassem em explicar tal fenômeno: o de que cursos de formação docente atraíam mais mulheres que homens.

Dessa forma nos aproximamos do trabalho de Vianna (2002), que procura refletir sobre a presença majoritariamente feminina, como sendo algo não recente na carreira do magistério. A autora prossegue ao analisar que é com a ampliação do ensino público que a docência passa a ser atributo exclusivamente feminino.

Quando abordamos a questão de gênero, evidenciam-se certos estereótipos estanques e uniformizantes, como, por exemplo, uma habilidade muito valorizada no magistério, que consiste no “gostar de crianças”, e que a mulher possuiria uma inclinação inata nessa direção. Porém, é importante frisarmos que tão somente gostar de crianças não pode se converter em motivo para escolha de carreira docente; pois, esta se revela como sendo uma motivação simplista.



Um outro ponto a ser considerado é que a carreira docente possui alto grau de complexidade, desenvolvendo saberes específicos e que, no momento presente, não são poucos os desafios colocados para essa profissão. Se caso a opção por tal carreira recair apenas sobre questões idealizadas, podem ocorrer sentimentos de desilusão e não pertencimento à carreira do magistério, conforme apontam Hagemeyer (2004) e Campos (2008).

### **3.3.2 Das professoras formadoras**

Nesse momento de apresentarmos as professoras formadoras, que atuam em um curso superior de formação de professores, temos a indicar que foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada visando à coleta dos dados.

Foram entrevistadas três professoras formadoras, que foram convidadas a participar desse estudo. Consideramos essas três entrevistadas como sujeitos, que retratam, cada um à sua maneira, uma realidade singular, múltipla de significados e historicamente situada.

As entrevistadas, ao explanarem sobre a narrativa e experiências vividas, expõem seu pensamento, desenvolvendo, narrando situações pelas quais passaram e, dessa forma, possibilitam ao pesquisador descobrir novas variáveis e captar e apreender, mais detidamente, a temática que se propôs a investigar. Neste caso: o papel do professor que atua em cursos superiores de formação de professores.

A delimitação pela entrevista semiestruturada teve como objetivo ajudar no desenrolar da narrativa e priorizar a temática em investigação. Nesse percurso foram elaboradas as questões acerca da história da vida das entrevistadas, da formação escolar e do tempo de escola. E, como primeiro bloco de questões, mencionamos: quais eram as atividades escolares que preferia? Que matérias mais gostavam de estudar e quais eram aquelas que não gostavam?

O segundo bloco de perguntas giraram em torno de lembranças de leitura: se os pais sabiam ler e escrever? O que se lia na casa? Se havia leitura em voz alta? Alguém lhe oferecia ou emprestava livros para ler? Quais os livros que mais gostou de ler quando era pequena?

No terceiro bloco, o percurso de formação da entrevistada, ou seja: como se deu esse percurso de formação? Quais foram os fatos marcantes? Quais são os nomes dos (as) professor(as) que mais o/a influenciou?

No quarto bloco, as questões abordaram o trabalho docente e profissão, discutindo: como é o seu dia-a-dia na sala de aula? E como você planeja e coloca em prática as atividades

com leitura na sala de aula? O que você valoriza em seu fazer pedagógico? Faz intervenções em sala no campo da leitura? Como que se dá a leitura e os alunos? Como é essa relação? Você lê Monteiro Lobato?

E, no último bloco de perguntas constantes no roteiro, foi tratado do uso do tempo/atividade: como tem planejado as suas atividades de professor? Como organiza o seu trabalho docente? Como se realizam as atividades de leitura por você planejadas/coordenadas em sala? Quais são os resultados? Estes resultados espelham os objetivos traçados por você? E um último espaço para as considerações finais da entrevistada. Esse roteiro de entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice VII.

Para se proceder à análise, foram transcritas as gravações das entrevistas. Na análise das falas das professoras, foram desvelados: o que elas entendiam sobre seu papel na formação de professores para a educação básica, as intervenções realizadas e o trabalho com leitura.

Nesse momento, apresentamos um Quadro com informações sobre as professoras formadoras<sup>22</sup>.

**Quadro 10** – Informações acerca das professoras-formadoras entrevistadas

|                               | <b>Idade</b> | <b>Tempo que leciona em cursos superiores</b> | <b>Curso em que leciona</b>                                                                                         |
|-------------------------------|--------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professora Rosana Formadora 1 | 54 anos      | 6 anos                                        | Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras Português/Inglês, Matemática, Música, Pedagogia e Pedagogia/Parfor |
| Professora Luana Formadora 2  | 38 anos      | 4 anos                                        | Pedagogia e Pedagogia/Parfor                                                                                        |
| Professora Ângela Formadora 3 | 59 anos      | 6 anos                                        | Pedagogia/Parfor e Unimes Virtual                                                                                   |

Fonte: Quadro elaborado a partir das entrevistas concedidas pelas professoras-formadoras

A Professora Formadora 1 é graduada em Letras e possui Mestrado em Educação e atua, desde o ano de 2010, lecionando em turmas de Pedagogia e Pedagogia Parfor. Nesses dois cursos, que formam professores, a docente leciona “Instrumentação da Língua Portuguesa” e “Educação e Linguagem”.

<sup>22</sup> Chamamos as professoras que lecionam em cursos superiores de “professoras formadoras”, porque atuam no campo da formação de educadores, em cursos superiores de graduação, e, em especial, no Curso de Pedagogia/Parfor.

Já, nos demais cursos de licenciatura, tais como: Ciências Biológicas, Filosofia; História, Letras Português/Inglês, Matemática e Música. Nesses cursos, ela é responsável pelas disciplinas pedagógicas, tais como: Práticas de Ensino e Tópicos Gerais da Educação.

Essa primeira Professora Formadora entrevistada atuou por volta de 25 anos, inicialmente, lecionando Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos ensinos fundamental e médio. Nos últimos 5 anos, atuou como diretora de escola em instituições públicas de um município da região metropolitana da Baixada Santista – RMBS. Ao exercer a direção escolar, segundo próprio depoimento colhido em entrevista, “[...] nos últimos cinco anos, eu fui diretora de escola e de uma escola de educação infantil”, destacando essa experiência como sendo “muito prazerosa” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)<sup>23</sup>.

Já, a experiência dessa primeira entrevistada no campo da educação superior, vem ocorrendo de 2010 até o momento atual, ou seja, 6 anos.

Acerca de produções na área da educação, indicamos como uma das mais significativas a Dissertação por ela defendida, em 2007, e intitulada “A construção da autoria pedagógica na formação de educadores”. Destacamos, como já mencionado, o livro organizado por Abdalla, Pontes e Martins (2015), intitulado “Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores”, e um capítulo deste mesmo livro: “A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores” (PONTES, 2013; 2015).

A Professora Formadora 2 é graduada em Pedagogia e, também, possui Mestrado em Educação. Atua, desde o ano de 2012, junto a turmas dos cursos de Pedagogia e Pedagogia/Parfor, com as seguintes disciplinas: “Práticas e Metodologia da Alfabetização” e “Metodologia de Língua Portuguesa”.

Essa segunda Professora Formadora lecionou por 5 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental (1ºs ao 5ºs anos), como professora polivalente e, nos últimos 10 anos (2010 até o momento atual), é responsável no âmbito de uma secretaria de educação de um grande município, que compõe a RMBS, atuando no âmbito da “formação de professores na área de alfabetização, leitura, letramento, linguagem e práticas de linguagem”. E, em 2015, ela assumiu, nessa mesma secretaria, a chefia da “Coordenadoria de Políticas Educacionais”. Esta Coordenadoria cuida de quatro seções: “Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” (Entrevista PF2, 31/05/2016).

---

<sup>23</sup> A transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras formadoras, que atuam em um curso de nível superior, licenciatura em Pedagogia/Parfor, encontram-se no Apêndice VIII.

Dentre suas produções acadêmicas, destacamos sua Dissertação de Mestrado de 2012, “Autoria ou reprodução? O cotidiano de professores coordenadores no contexto do Programa “Ler e Escrever” - SEE/SP”; bem como o artigo “Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador” (ABDALLA; TAVARES, 2013).

A Professora Formadora 3 é graduada em Psicologia e em Pedagogia, e possui Mestrado em Educação. Atua, desde o ano de 2010, junto a turmas dos cursos de Pedagogia/Parfor com as disciplinas “Metodologia da Pesquisa em Educação” e “Gestão da Sala de Aula” e, também, na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, por meio da pela modalidade EAD/UNIMES Virtual.

A terceira entrevistada teve um início de trajetória na docência diverso das duas primeiras entrevistadas, pois sua formação inicial foi em um curso de bacharelado em Psicologia. Sobre sua experiência e a entrada inicial em uma sala de aula, comenta:

[...] dei aula no pré, no primeiro ano de alfabetização, aprendi tudo com os meus colegas professores, aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber, eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Na sequência, ainda lembrando o seu início na docência, a entrevistada declara: “a minha formação não era realmente de professora. A minha prática de dar aula, eu aprendi dando aula” (Entrevista PF3, 21/06/2016). O título de sua Dissertação de Mestrado - “Um olhar sobre o início profissional: o pensamento dos professores e a vivência compartilhada com jovem professora” - é de 2009. (CANCHERINI, 2009) Apontamos, ainda, como produções significativas dessa terceira professora formadora entrevistada, outros trabalhos (CANCHERINI, FRANCO, PONTES, 2012; CANCHERINI, FRANCO, PONTES, 2013).

Do apresentado anteriormente, acerca das três professoras entrevistadas, temos a indicar alguns aspectos. A primeira professora, tendo em vista sua formação superior inicial em Letras, lecionou nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Não fez magistério. A Pedagogia foi sua segunda graduação. Depois de 20 anos lecionando, é que se aproxima das questões envolvendo a educação infantil, principalmente, quando passa a atuar como diretora de unidades de ensino de educação infantil. E, após o término do Mestrado, passa a atuar, diretamente, em cursos de licenciatura que formam professores, desde o ano de 2010, ou seja, há 6 anos.

A segunda professora formadora, com base na análise de sua trajetória profissional e de docência, sempre estava mais diretamente ligada à atuação nos anos iniciais da educação

básica, seja por ter cursado o antigo magistério e pelo fato do curso de Pedagogia ter sido a graduação escolhida. Além disso, essa segunda entrevistada lecionou nos anos iniciais de ensino fundamental, e as questões de alfabetização e letramento estavam mais diretamente ligadas a seu trabalho e intervenções.

Acrescente-se a isso que, há 16 anos, atua como formadora de professores em uma secretaria de educação; sendo, no último, responsável-chefe por toda a formação de professores/cursos de formação continuada destinado aos professores dessa rede. Concomitante a isso, leciona em cursos de licenciatura que formam professores, desde 2012, ou há 4 anos.

E, a terceira professora entrevistada indicou que a sua primeira graduação foi um bacharelado em Psicologia. Mesmo sem possuir uma licenciatura, no início de sua atuação profissional, teve a oportunidade de lecionar em uma escola particular. E, segundo seu próprio depoimento, o fato de não ser da área até lhe ajudou, nesse momento de ingresso na docência: “[...] aprendi tudo com os meus colegas professores, aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber, eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar” (Entrevista PF3, 21/06/2016).

Em outro momento de sua trajetória profissional, cursa Pedagogia e conclui seu Mestrado; e, desde o ano de 2012, há quatro anos, leciona em um curso de Pedagogia/Parfor.

Nesse momento de indicarmos como essas três professoras que, atualmente, lecionam em um curso superior de formação de educadores contribuem para a formação do professor enquanto leitor, retomamos a questão central proposta para o desenvolvimento desse trabalho: “Qual o papel do professor enquanto leitor na formação de alunos leitores na educação infantil?” E tendo, como objetivo geral, analisar o papel do professor enquanto leitor e sua possível contribuição na formação de leitores para a educação infantil, temos a indicar, inicialmente, que, ao longo das entrevistas semiestruturadas realizadas, a entrevistada PF1 declarou que:

[...] depois no final da minha carreira, nos últimos cinco anos, eu fui diretora de escola e de uma escola de educação infantil, [a] encerrei em uma escola de Educação Infantil. Minha experiência na Educação Infantil foi muito prazerosa. [Na escola em que a PF1 atuava] eu fazia muito isso na escola, aí, depois, sempre tinha uma mostra literária no final do semestre, tinha um canto do Monteiro Lobato, sempre. Eu procurava incentivar as professoras a lerem os textos reais não os adaptados de Monteiro Lobato. Os textos que ele escreveu mesmo. As crianças conseguem entender, sim, muito bem. Não está desatualizado não. [E] na escola em que eu trabalhava, em que eu era diretora, eu tentei explicar teoricamente a importância do Monteiro Lobato para educação infantil. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Por meio da entrevista realizada com essa professora formadora, como anteriormente indicado, o seu contado maior com a educação infantil se processou a partir de sua atuação como gestora em uma escola de educação infantil. E, dessa forma, pôde se ater mais sobre o quanto as intervenções com leitura são importantes nessa modalidade de ensino, especialmente, quando declara: “Eu procurava incentivar as professoras a lerem os textos reais” para os alunos, visto que as “crianças conseguem entender sim muito bem”.

A segunda formadora entrevistada, além de lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente, com turmas de 1º ano, em que a alfabetização é elemento central do fazer do professor. E a entrevistada explica que:

E fiquei um tempo na sala de aula, logo de cara, eu fui trabalhar com alfabetização, peguei as salas na época, era 1ª série. Sempre peguei 1ª série, turmas de alfabetização; depois, teve o concurso para coordenadora pedagógica. Depois de uns 7 ou 8 anos, que eu estava na rede, entrei como coordenadora [pedagógica], mas eu fiz um processo seletivo para trabalhar na Secretaria de Educação como formadora de professores. E eu fui selecionada para a área de linguagem, do 1º ao 5º ano, para cuidar um pouco da educação infantil e, especificamente, de 1º ao 5º, linguagem. Por conta dessa experiência, eu tive oportunidades maravilhosas, que foi ser credenciada pelo MEC. A secretaria precisava de um representante para começar a trabalhar com a formação de professores alfabetizadores, que era o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. E eu fui credenciada pelo MEC para ser a formadora no município. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Desse testemunho, observamos que a segunda professora formadora entrevistada trabalha com questões centrais, envolvendo a leitura, tendo em vista a questão de ser inicialmente professora de alfabetização e, na sequência, ser formadora responsável pelos cursos de formação continuada na área de alfabetização e linguagem.

A terceira professora formadora entrevistada conta-nos sobre seu ingresso na docência, mesmo sem possuir uma licenciatura:

Na época eu fui convidada para trabalhar em uma escola em São Paulo, [que] é uma escola privada e eu adorei trabalhar lá. Mas, eu não tinha formação para isso, eu não tinha magistério, nem era formada em Pedagogia, era formada em Psicologia. Mas, dei aula no pré, no primeiro ano de alfabetização, aprendi tudo com os meus colegas professores, aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber, eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar. [...] Cada professor era responsável por uma área. Eu, por exemplo, era responsável pela área de matemática do meu grupo. A gente tinha um grupo de professores do 1º ano, por exemplo, desse grupo, cada um era responsável por uma área e eu era pela de matemática. Tinha um coordenador, que ele orientava do maternal até o secundário, a área de matemática da escola. [...] Então, esse coordenador, a gente fazia o

planejamento daquela disciplina e esse planejamento, a cada 15 dias, a gente apresentava para os professores. Quando a gente apresenta, a gente faz assim: uma avaliação da quinzena que passou para saber se os professores tiveram dificuldades, se não tiveram como estava aquilo. Nesse momento você podia criticar, podia falar e o professor responsável ia mudar junto com o coordenador aquilo. E, aí, o professor apresentava a quinzena vindoura, a próxima quinzena. Ele apresentava, como é que ia usar o material, o que a gente ia dar de matérias. Ou seja, a escola tinha uma rotina que o professor, mesmo que ele não soubesse, ele aprendia. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Dessa exposição, notamos que esta lecionou “no pré e no primeiro ano de alfabetização, aprendi tudo com os meus colegas professores”, bem como o quanto o trabalho colaborativo com demais colegas de profissão contribuiu (e muito) no dizer da entrevistada em seu ingresso no magistério.

Nesse momento de nos atermos à seguinte assertiva: “Quais intervenções um professor formador, que atua em curso de Pedagogia/Parfor, utiliza para a formação de leitores nesse curso superior?” Também, por nós indicado nesse trabalho, encontramos nas próprias declarações das professoras formadoras indicações de como realizam intervenções no campo da leitura com essas professoras-estudantes, que frequentam um curso de formação de professores.

Dando prosseguimento, apresentaremos depoimentos de como essas docentes realizam suas intervenções no campo do ensino da leitura, a PF1 declara:

Eu sou professora mesmo de formar professores, de Pedagogia, mas a minha raiz de leitura e escrita eu carrego para onde eu for. [No] curso de Pedagogia do Parfor, eu trabalho com Instrumentação da Língua Portuguesa e, depois, eu trabalho Educação e Linguagem. Na Instrumentação da Língua Portuguesa, eu começo com as narrativas da história de formação. Eu tenho um projeto que se chama “Crônicas Pedagógicas” e, agora mesmo, eu estava alimentando o *blog*. Eles começam com as narrativas. Vamos escrever uma crônica pedagógica, essa é a proposta. Então, no 1º semestre, eles começam a se apropriar do que é crônica na dimensão pedagógica. [...] Autores que trabalham com os gêneros textuais; leitura e mediação pedagógica da leitura. [A] mediação pedagógica da leitura como instrumento do professor ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler. E traz o referencial, que eu gosto, que é trabalhar com Freire, com Vygotsky, essa coisa da mediação, o professor interagindo e dar voz para o aluno; permitir que ele coloque sua opinião. Freire [Paulo] entra tudo (Paulo Freire, eu sou uma discípula). (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Aqui, inicialmente, a PF1 se reconhece como sendo “professora mesmo de formar professores” e prossegue informando de sua predileção por “autores que trabalham com os gêneros textuais; leitura e mediação pedagógica da leitura”, possibilitando, com seu fazer pedagógico, “ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler”.

Na sequência, temos, por meio das indicações e intervenções realizadas pela PF2, como esta encaminha no seu cotidiano as questões de leitura em um curso superior, que forma professores:

Em relação à leitura, [trabalho] com duas disciplinas: “Práticas e Metodologia da Alfabetização” e “Metodologia de Língua Portuguesa”, [...] pega[ndo] o meu conteúdo programático o que [se] vai ver: um trabalho com a língua materna, porque a língua portuguesa é isso. Que começa com essa ideia de alfabetização, da construção do sistema no 5º semestre, no 6º semestre, eu falo de práticas de leitura, no 7º semestre, eu falo de práticas de produção de textos e, no 8º, eu falo de ortografia. Na verdade, tem uma sequência. Ela começa no 5º semestre e vai até o 8º para elas terem essa ideia do trabalho com a língua materna, do ponto de vista de quem ensina e do ponto de vista também de quem aprende. E tem-se, aí, a questão da leitura. É uma prática que eu acho que, talvez, é a maior contribuição que eu deixo para as minhas alunas, é a questão da leitura. Que eu digo sempre para elas. Eu inicio a aula, todo dia, sem falta com uma leitura inicial. Uma leitura literária sempre. Eu digo, para elas, que o objetivo disso é: em 1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor; em 2º lugar, aproximá-las desse universo porque muitas, na verdade, a maioria, eu faço essa sondagem inicial, não são leitoras. Elas acabam lendo por obrigação aquilo que a faculdade determina, aquilo que as disciplinas determinam. Então, eu tenho esse papel de semear o gosto pela leitura. Elas perceberam o quanto é importante ler para os adultos também e não só para as crianças. Que a gente tem essa prática de ler para as crianças bem pequenas e, conforme as crianças vão crescendo, a gente vai deixando de fazer isso. Pois a gente acredita que eles já sabem ler, então, não precisam ler para eles. Então, eu leio para adultos, adultos que sabem ler, que estão na faculdade e eu vou tentando quebrar esses paradigmas. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Nesse relato, notamos que as intervenções dessa docente se dão por meio do trabalho com a língua materna, a língua portuguesa e a entrevistada nos apresentam, com precisão, o seu percurso metodológico para o trabalho com leitura: “1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor; em 2º lugar, aproximá-las desse universo, porque muitas, na verdade, a maioria, eu faço essa sondagem inicial, não são leitoras”.

No depoimento da PF3, esta nos apresenta seu trabalho com leitura a partir da disciplina “Metodologia da Pesquisa em Educação”, e de como uma indicação de leitura mobilizou os alunos em torno desta disciplina:

Trabalhei mesmo em “Metodologia da Pesquisa em Educação”. Eu usei algumas estratégias que deram muito certo, por exemplo, isso foi baseado na Profa. Maria Amélia [Santoro Franco, professora, quando a entrevistada realizou o seu mestrado]. Ela fez um comentário mais ou menos assim: quem quer aprender metodologia, tem que ler Agatha Christie, aquilo ficou na minha



cabeça. Eu peguei um livro da Agatha Christie, “Os três porquinhos” e separei tudo – Tema, Objetivo, Objetivo Específico, tudo o que vai num projeto de pesquisa. Metodologia – separei tudo. Montei uma pesquisa com aquele livro. Eu fui à sala, contei um pouco do início do romance e dei aula sobre isso. Eles entendem bastante bem, porque é uma história, um romance, uma investigação policial. Então, fica mais fácil e objetivo, do que pegar um objeto da educação que é bem mais difícil de trabalhar. Olha só o que aconteceu e isso foi surpreendente: dei a aula, eles gostaram ótimo. Quando eu estou acabando a aula, eu dei todos os elementos que eu queria dar do projeto, eles disseram: Professora, e o final do livro? Eu falei: Não vou contar. Eu contei para vocês como é o livro e aqui o início. Agora, quem quiser vai ter que ler. Isso era uma coisa que não era o objetivo [risos] não fazia parte, eu disse: agora, quem não faltar daqui até o final da minha aula, ganha o livro de presente. Eu vou sortear um livro de presente. No final do ano, sorteamos o livro para quem não faltou. Tinham duas alunas que não haviam faltado: uma delas levou o livro e elas foram ler o livro, você acredita? Ficaram tão curiosas para saber a história, que foram ler o livro. De repente você percebe como aguçar a curiosidade deles, fazer esse tipo de coisa, envolve muito: você contar uma parte da história e aguçar a curiosidade de uma forma que as pessoas leiam você pega uma coisa bem envolvente e lê. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Com base no relato, anteriormente apresentado, de uma experiência em processo, o objetivo inicial, segunda a PF3, era utilizar o livro da escritora Agatha Christie, como exemplo, e o próprio livro se converteu no interesse central dos alunos.

Tais declarações, anteriormente apresentadas, dessas três professoras formadoras, colocam acento na importância de intervenções com leitura, e, especificamente, da leitura literária.

Acerca da questão da intervenção docente, Freire (2002b) discute que a educação é uma *forma de intervenção no mundo*. E as professoras formadoras realizam essa intervenção junto a alunos, trazendo ao centro a questão da leitura.

No caso da entrevista da PF1, esta apresenta seu fazer central: “Eu sou professora mesmo de formar professores, de Pedagogia, mas a minha raiz de leitura e escrita eu carrego para onde eu for”. (Lembremos, aqui, que a sua formação inicial é em Letras).

Nesse momento, trazemos uma declaração de Freire (2002a), ao rememorar sua trajetória, enquanto professor que realizava um trabalho por meio de textos. E, neste sentindo, apresentamos um importante relato sobre sua prática docente: “[...] como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis” (FREIRE, 2002a, p. 17).

E um ponto que, ainda é necessário ser destacado, consiste que a PF1 procura, em seu fazer cotidiano em sala, empregar “autores que trabalham com os gêneros textuais; leitura e

mediação pedagógica da leitura. [A] mediação da leitura como instrumento do professor ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler” (Entrevista PF1, 05/04/2016).

Além disso, a professora declara o quanto gosta de trabalhar com o autor Paulo Freire. Sobre isso, indica: “[...] traz o referencial, que eu gosto, que é trabalhar com Freire; essa coisa da mediação, o professor interagindo e dar voz para o aluno; permitir que ele coloque sua opinião. Freire [Paulo] entra tudo (Paulo Freire, eu sou uma discípula)”.

A segunda professora entrevistada comenta o quanto procura, em suas aulas, discutir com os futuros professores, fazendo-os se aperceberem do “quanto é importante ler para os adultos também e, não só, para as crianças” (Entrevista PF2, 31/05/2016).

Ela prossegue, comentando que, atualmente, já está arraigado o hábito de ler para crianças pequenas; porém, à medida que os alunos crescem, essa prática é deixada de lado. A entrevistada prossegue, discutindo sobre esse momento de o professor não mais realizar leituras para os alunos “pois a gente acredita que eles já sabem ler então não precisam ler para eles. Então, eu leio para adultos, adultos que sabem ler, que estão na faculdade, e eu vou tentando quebrar esses paradigmas” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

Aqui, observamos que, para alguém se constituir em um exímio leitor, esse sujeito necessita antes de aprender a ler. Ou seja, deparamo-nos, aqui, com trajetória e trajetórias de aprendizagem. E, neste sentido, como indicado por Manguel (2009), é necessário:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (grifos nossos) (MANGUEL, 2009, p. 85)

E é o que podemos notar que a PF2 vem desenvolvendo, junto a seus alunos, quando trata de selecionar leituras, realizá-las em voz alta e, ainda, segundo a entrevistada: “[...] tem-se, aí, a questão da leitura, é uma prática que eu acho que, talvez, é a maior contribuição que eu deixo para as minhas alunas, é a questão da leitura” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

No depoimento concedido pela PF3, podemos observar que esse trabalho com a leitura literária, realizado por meio da leitura do livro: “Os três porquinhos”, de Agatha Christie, é utilizado para exemplificar, de modo preciso, como apresentar aos alunos, em uma aula da disciplina “Metodologia da Pesquisa em Educação”. A PF3 revela que: “Tema, Objetivo,

Objetivo Específico, tudo o que vai num projeto de pesquisa, a Metodologia – separei tudo. Montei uma pesquisa com aquele livro” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016).

Com base na atividade de leitura realizada, no quanto o interesse por esse leitura foi despertado, retomamos, agora, Larrosa (1998), quando este indica que “uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade” (LARROSA, 1998, p. 174).

E, certamente, a leitura de trechos da obra “Os três porquinhos” se converteu numa autêntica aprendizagem, “na amizade e na liberdade”, envolvendo a professora e os alunos (p. 174). Ainda, prosseguindo com Larrosa (1996), são suas as palavras em relação ao papel do professor, no campo da leitura: “[...] o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura” (LARROSA, 1996, p. 33).

Considerarmos, assim, que a PF3 conseguiu transmitir, plenamente, essa inquietude, tendo, em perspectiva, o interesse dos alunos em procurar a obra completa apresentada naquela aula ocorrida no contexto da disciplina “Metodologia da Pesquisa em Educação”.

Com base nos trechos das entrevistas semiestruturadas realizadas com essas três professoras, procuramos, dessa forma, e como indicado, na Introdução dessa presente Dissertação, descrever quais intervenções um professor formador, que atua em curso de Pedagogia/Parfor, utiliza, visando à formação de leitores nesse curso superior. Visto que as três professoras são leitoras proficientes, trabalham com textos em suas disciplinas e atuam junto a professores que trabalham no campo da educação infantil; ou seja, tais professoras formadoras estão em contato direto com esses professores da educação básica.

Larrosa (1996), ao indicar para o papel do professor no campo da leitura, permite entender o ato de ler, “como experiência”, destacando, também, que: “[...] a função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação” (LARROSA, 1996, p. 33). Aqui, Larrosa (1996) traz, ao centro, o papel interventivo do professor. E, particularmente, em ações no campo da aprendizagem da leitura, estas passam ao longe de uma atitude passiva por parte do docente.

Com base em trechos das entrevistas realizadas, cada uma das três professoras formadoras, à sua maneira, procurou transmitir essa abertura, essa inquietude oportunizada graças à leitura e de como esta é essencial para a formação de futuros professores. Na sequência, tem-se o item acerca das etapas da pesquisa.

### **3.4 As etapas da pesquisa**

Para este estudo, descreveremos cada uma das três etapas da pesquisa desenvolvidas nos anos de 2015 a 2016: a pesquisa bibliográfica, a aplicação do questionário e a realização de entrevistas.

É importante mencionar, novamente, que optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (1994), considerando a nossa questão-problema e os diferentes questionamentos a partir dela, assim como os nossos objetivos (geral e específicos), já mencionados na introdução deste trabalho.

Ainda, é preciso destacar que pensamos nesta abordagem qualitativa, desde o momento em que planejamos os modos de coleta de dados, fazendo a escolha dos instrumentos de pesquisa, no caso do Questionário para a coleta de dados junto aos professores-estudantes do Curso de Pedagogia Parfor, ou da técnica da Entrevista, ao coletar os dados junto às professoras formadoras desses estudantes.

Também, faz parte, dessa abordagem, a forma como tratamos e organizamos os dados, para que pudéssemos analisá-los, não só tendo em vista os referenciais teóricos já anunciados, mas também a escolha da técnica de análise de dados, denominada como Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), que será indicada no final deste Capítulo. Tal técnica contribuiu para chegarmos a um Quadro de dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, que nos ajudam a refletir sobre o objeto de pesquisa: a formação do professor leitor para a formação de alunos leitores na educação infantil. Vamos, então, a cada uma das etapas da pesquisa.

#### **3.4.1 A pesquisa bibliográfica (1ª etapa da pesquisa)**

A pesquisa bibliográfica, para os pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Considerando-se a variada disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, converte-se, às vezes, em um grande impasse a escolha dos artigos e trabalhos científicos mais adequados na elaboração da construção do arcabouço teórico essencial às pesquisas e textos acadêmicos.

Nesse trabalho, a pesquisa bibliográfica foi de extrema importância, pois buscamos publicações, que discutissem a questão da leitura, das práticas de leitura e o papel do professor na realização de atividades de leitura.

Nesta perspectiva foram relacionados os referenciais teóricos já mencionados, tais como: Larrosa (1996), Freire (2002a, 2002b) e Manguel (2009). Desses autores, temos a

indicar a importância da leitura como experiência única, pois dela, o leitor pode sair modificado (ou não), conforme acentua Larossa (1996). Também, é importante destacar Freire (2002), que contribuiu para a compreensão da leitura do mundo externo à nossa volta para a realização de leituras por parte do sujeito. Ainda, é necessário indicar Manguel (2009), quando ele enfatiza a importância das aventuras de aprendizagens contidas em textos literários, em que o leitor se dispõe a eles.

Acerca dos documentos oficiais analisados (BRASIL, 2006, 2014), verificamos que neles a leitura é concebida como uma prática plural produtora de vários sentidos. Acrescentem-se, a isso, os documentos que discutem, problematizam e trazem, ao centro, o papel do professor enquanto mediador, e que, por meio de suas intervenções, pode vir a contribuir na formação de sujeitos leitores (BRASIL, 2010, 2014).

Neste sentido, para desenvolver esta parte do trabalho, definimos que seria melhor orientarmos por três direções: 1º centralizar nas pesquisas que têm tido como objeto as práticas de leitura e o papel do professor como formador de leitores na educação infantil; 2º mostrar o que se tem pesquisado sobre Monteiro Lobato e as práticas de leitura; e 3º identificar os artigos científicos sobre a vida e obra de Monteiro Lobato. Consideramos que estes momentos contribuíram para os roteiros do Questionário e das Entrevistas, que foram elaborados na etapa posterior.

#### **3.4.1.1 Por onde as pesquisas têm caminhado acerca do tema *práticas de leitura e o papel do professor enquanto formador de leitores na educação infantil***

Objetivando identificar as investigações nesta área já realizadas, no sentido de trazer ao centro o papel do professor como formador de leitores, suas intervenções na formação de sujeitos leitores, bem como as práticas de leituras ocorridas no interior da escola e da sala de aula, procedemos a uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações, portal mantido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Para procedermos a esse levantamento, utilizamo-nos, primeiro, do seguinte descritor: “Práticas de leitura na educação infantil”. Com base nesse descritor, foram recuperados 67 registros. Após leitura e análise destes, delimitamos 18 produções acadêmicas (5 teses e 13 dissertações), conforme Quadro 11, a seguir.

**Quadro 11 – Levantamento de Dissertações e Teses**

| <b>Autor(a) e Orientador(a)</b>                                                        | <b>Título</b>                                                                                                                                | <b>Instituição</b> | <b>Ano</b> | <b>Modalidade</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------|-------------------|
| Selma Martines Peres e Anete Abramowicz (Orientadora)                                  | Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão-GO                                              | UFSCar             | 2006       | Tese              |
| Norma Lúcia Neris de Queiroz e Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel (Orientadora)      | A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista.                                   | UnB                | 2006       | Tese              |
| Maria Angelica Olivo Francisco Lucas e Marieta Lucia Machado Nicolau (Orientadora)     | Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores                          | USP                | 2008       | Tese              |
| Elaine Ribeiro Gomes e Laura Maria Silva Araújo Alves (Orientadora)                    | Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras                                                                     | UFPA               | 2009       | Dissertação       |
| Nívea Priscilla Olinto da Silva e Marly Amarilha (Orientadora)                         | A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.                                              | UFRN               | 2010       | Dissertação       |
| Patrícia Batista Bezerra e Kátia Leal Reis de Melo (Orientadora)                       | Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras na Educação Infantil.                                         | UFPE               | 2011       | Dissertação       |
| Fé de Souza Freitas e Ana Lucia Espíndola (Orientadora)                                | A Leitura da Literatura Infantil e o Letramento Literário: Perfil Docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Três Lagoas-MS. | UFMS               | 2011       | Dissertação       |
| Daniela Donato e Marilda da Silva (Orientadora)                                        | O conto-reconto nas EMEIS de Matão-SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita.                                                  | Unesp              | 2011       | Tese              |
| Beatriz Gracioli Andrade e Sérgio Antonio da Silva Leite (Orientador)                  | Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.                                                          | Unicamp            | 2011       | Dissertação       |
| Leila Cristina Borges da Silva e Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientadora)                  | Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional.                 | Unicamp            | 2012       | Tese              |
| Núbia Verônica Ferreira Avelino e Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora)                | Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para fruição.                                                                | UFCG               | 2012       | Dissertação       |
| Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora) | Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil.                                                 | UFPE               | 2012       | Dissertação       |
| Simone Leita da Silva Peixoto e Marly Amarilha (Orientadora)                           | Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças.                                                                             | UFRN               | 2012       | Dissertação       |
| Dayse Gonçalves e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (Orientadora)                    | A escola como <i>lócus</i> da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil.                | PUC/SP             | 2012       | Dissertação       |

|                                                                                         |                                                                                                                |       |      |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------------|
| Ângela Druzian e Maria Cecília de Oliveira Micotti (Orientadora)                        | Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica.                                | Unesp | 2013 | Dissertação |
| Cinthia Silva de Albuquerque e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)         | Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife.       | UFPE  | 2013 | Dissertação |
| Débora Alvares Groti Sacco/Maria Cecília de Oliveira Micotti (orientadora)              | Contextualização da leitura e da escrita na educação infantil: entre os discursos e as práticas docentes.      | Unesp | 2015 | Dissertação |
| Claudia Aparecida do Nascimento e Silva/Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Orientadora) | Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário – um estudo com crianças de 05 e 06 anos. | UFMT  | 2016 | Dissertação |

Fonte: elaborado a partir de consulta ao Banco de Teses e Dissertações, conforme *site*: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jun. de 2016.

Nesse momento de empreendermos uma análise das produções científicas encontradas, tais produções foram agrupadas, inicialmente, em dois grupos: as cinco (05) teses e as 14 dissertações. A seguir, será apresentada uma análise de cada pesquisa delimitada.

A tese de Peres (2006) procura investigar, por meio de narrativas, as práticas de leitura de professoras, que atuam em uma creche da cidade de Catalão-GO. A pesquisa, que originou essa tese de doutoramento, se atém em modos de como tais professoras se constituem enquanto leitoras. Sobre os objetivos da pesquisa, Peres (2006, p. 13) indica que consiste em: “[...] cartografar as histórias de leituras vivenciadas por essas professoras, procurando conhecer as maneiras como elas se constituíram e vem se constituindo enquanto leitoras”.

O trabalho de Queiroz (2006) investigou o processo de construção da leitura e da escrita por meio da observação de um grupo de crianças de 04 e 05 anos de uma creche da cidade de Paranoá-DF. Para tal, a pesquisadora observou os alunos em sala, entrevistou professores e os responsáveis pelos alunos. Partindo de referenciais teóricos de base construtivista, a autora procurou verificar como se dá o processo de construção de ideias para a leitura e a escrita desse grupo.

A pesquisa, que originou a tese de Lucas (2008), propõe-se a investigar como as professoras de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas constantes em produções bibliográficas, destinadas a esse nível de ensino, que tratam das questões envolvendo os processos de alfabetização e letramento. Assim, o local da pesquisa desenvolvida pela autora se deu em três centros municipais de educação infantil da cidade de Maringá-PR, com 15 professoras pertencentes à rede municipal de ensino dessa cidade.

Donato (2011), por meio de um estudo de caso, entrevistou 07 professoras de educação infantil da rede municipal da cidade de Matão-SP, procurando verificar se as atividades de conto/reconto de histórias podem trazer os envolvidos – professoras, alunos e mães – e se tais atividades favoreceriam a “aquisição de capital cultural, sobretudo pelas classes populares” (DONATO, 2011, p. 13).

Na produção de Silva (2012), a autora procurou ao investigar compreender de que maneiras acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura. O campo de investigação consistiu em uma escola de educação infantil da rede municipal de Campinas-SP. Essa investigação se deu, como indicado pela autora, por meio da análise das práticas e de usos da escrita e da leitura, “no trabalho docente e na gestão educacional”. Além disso, envolveram “cadernos de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino” (SILVA, 2012, p. 2).

Já, no grupo das dissertações, como anteriormente indicado, foram analisados 13 produções. Dentre elas, destaca-se a de Gomes (2009, p. 18), que descreve sua pesquisa como sendo quali-quantitativa, e se utiliza do trabalho, primeiramente, citado de narrativas de professoras da educação infantil de Belém-PA. Essa Dissertação se aproxima muito de algumas de nossas proposições sobre o papel do professor como leitor, porque consideramos, também, que “é fundamental que o professor seja um leitor preocupado com sua formação leitora, pois só assim poderá contribuir na formação de alunos leitores” (p. 18). Essa pesquisa se desenvolve no sentido de identificar a história de leitura das professoras de educação infantil, abordando a temática da formação de professores.

Silva (2010) parte de um estudo de caso e se propõe a investigar as contribuições da literatura infantil na resolução de conflitos emocionais de crianças de uma classe de educação infantil de uma escola da cidade de Natal-RN. Dessa maneira, as investigações, aqui citadas, se dirigem para um caminho diverso do proposto por nós; uma vez que Silva (2010, p. 26) se propõe a investigar o caminho da contribuição da “literatura infantil para uma prática que favoreça o enriquecimento das experiências dos conflitos emocionais na educação infantil”.

Andrade (2011, p. 2), por meio de um estudo de “natureza qualitativa com características etnográficas”, procurou descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora em uma classe de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos, em uma escola particular de Campinas-SP. A partir de estudos sobre escrita, alfabetização e letramento, esta investigação envolveu as observações da pesquisadora, que foram “registradas em um diário de campo, e entrevistas com a professora da classe e com os



pais dos alunos identificando impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar” (ANDRADE, 2011, p. 2).

Bezerra (2011), em sua Dissertação, procura analisar como se dá o processo de construção da linguagem escrita em crianças de uma escola de Jaboatão dos Guararapes-PE. Para tal, a autora objetivou refletir sobre as concepções e práticas de leitura de duas professoras, que atuam na educação infantil (rede pública) deste município pernambucano. Nessa investigação a autora se volta também para a “análise das propostas curriculares deste município bem como analisar os objetivos que orientam as atividades de leitura na sala de aula” (BEZERRA, 2001, p. 15).

Freitas (2011), em seu trabalho, investiga como se dá o acesso de alunos de pré-escola à cultura letrada. Dessa forma, a pesquisadora analisa e discute as práticas de leitura planejadas e realizadas “por um grupo de professoras concursadas da rede pública de ensino no município de Três Lagoas-MS que trabalham com crianças de cinco anos de idade em escolas e centros de educação infantil” (FREITAS, 2011, p. 16).

Avelino (2012, p. 15) desenvolve sua pesquisa, defendendo-a como sendo de “grande relevância para as discussões e para o estudo das práticas de leituras de crianças, sobretudo, as que são ainda bem pequenas e as da escola pública”. A pesquisa, desenvolvida por essa autora, teve como sujeitos participantes dez crianças entre cinco e seis anos de idade e, também, uma professora de uma creche pública da cidade de Campina Grande-PB, na qual foi realizada uma coleta dos dados a partir de sequências didáticas realizadas pela professora desta creche.

A pesquisa de Gonçalves (2012), que é de caráter qualitativo, foi desenvolvida junto a um grupo de professores de educação infantil, que atuam em uma escola particular localizada na zona oeste de São Paulo-SP. Esse estudo foi desenvolvido em torno da formação e ações de formação desenvolvidas junto a um grupo de professores, perfazendo um total de 10 docentes participantes. Dessa pesquisa convém destacarmos a importância de se propor estudar os processos de formação ocorridos entre pares professores no interior de uma escola e o quanto o clima institucional é elemento preponderante nos processos de formação docente.

Nascimento (2012), em seu estudo, procurou investigar o trabalho de mediação no desenvolvimento de rodas de histórias em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE e seu respectivo grupo de 12 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos. Dessa forma, segundo a pesquisadora, a docente desta classe foi instada a “planejar cinco sessões de roda de história. Nos intervalos dessas sessões, a professora responsável (regente da sala) também

foi convidada para participar de encontros de discussão, reflexão e análise de sua própria prática” (p. 48).

Peixoto (2012, p. 14) alicerça sua Dissertação em uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratório, que se propôs a estudar os pensamentos e construções das “crianças como sujeitos que vivenciam a prática literária na escola”. Nesse sentido, foi delineado, como objetivo do estudo, “investigar o papel da literatura na Educação Infantil considerando as concepções de crianças nesse processo” (p. 14), ocorrido em uma escola de educação infantil da cidade de Natal-RN, mais especificamente, em uma escola de aplicação vinculada à UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa, que originou a Dissertação, a nosso ver, possui um grande mérito: o de conferir voz às crianças participantes desse estudo, e, ao fazê-lo como indicado pela autora, investiga “as concepções acerca da função da leitura de literatura infantil na perspectiva de crianças que vivenciam a prática literária em instituições de Educação Infantil” (PEIXOTO, 2012, p. 76).

Albuquerque (2013) investigou os espaços de leitura existentes em escolas de educação infantil da rede municipal de Recife-PE, procurando verificar “formas de acesso e de utilização de livros de literatura infantil que essas instituições têm proporcionado às crianças pequenas” (p. 8). Possibilita uma necessária reflexão entre professores e gestores sobre possíveis estratégias pedagógicas, que favoreçam a criação e, ou melhor, a organização de espaços de leitura dentro das instituições de Educação Infantil.

O trabalho de Druzian (2013) procura identificar o enfoque, que é dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil. O local da pesquisa foi em escolas de educação infantil da rede municipal da cidade de Limeira-SP e teve 16 professores participantes. A análise se baseou nas relações dessas concepções com as práticas didáticas do ler e escrever.

Sacco (2015) procura, em sua Dissertação, compreender como na realidade ocorre o ensino referente à leitura e à escrita no último ano da Educação Infantil. Segundo a autora, para realizar essa pesquisa, foram feitas observações de aulas e entrevistas com 9 professores de Educação Infantil efetivos no cargo, na cidade de Limeira-SP. De posse dos dados coletados e as observações realizadas, a autora apresenta, como resultado, as práticas que mostram a ocorrência de pouca consideração pelos interesses, pelos conhecimentos e vivências infantis.

Por fim, no último estudo analisado, o trabalho de Silva (2016) procurou analisar as práticas de leitura de livros de literatura infantil, que aconteciam em uma turma com crianças de 05 e 06 anos de idade em uma escola de educação infantil da cidade de Rondonópolis-MT.

Um ponto destacado pela autora consiste que, quanto mais cedo a escola iniciar a prática, envolvendo o letramento literário, maiores serão as probabilidades de se formarem sujeitos com reais possibilidades de se tornarem leitores competentes.

Desse painel, por nós apresentado e elaborado a partir da leitura e análise das pesquisas, indicamos que foram consultadas: duas teses do ano de 2006; uma de 2008, uma de 2011; e uma do ano de 2012. Em relação às dissertações: uma é referente ao ano de 2009; uma de 2010; três produções do ano de 2011; quatro trabalhos do ano de 2012; dois trabalhos referentes ao ano de 2013; e uma produção referente a 2015 e 2016, respectivamente.

Os trabalhos analisados contemplaram pesquisas realizadas em municípios das cinco regiões do país da seguinte maneira: 05 trabalhos na Região Centro-Oeste; 04 na Região Nordeste; 01 na Região Norte; 07 na Região Sudeste; e 01 na Região Sul.

Já as Universidades, em que as produções acadêmicas foram defendidas, também contemplam as quatro regiões brasileiras menos o sul. Lembramos, aqui, que a cidade, onde se localiza o *campus* universitário, nem sempre é o mesmo local onde a pesquisa foi realizada, como é o caso da tese de Lucas, cuja pesquisa foi desenvolvida em Maringá (PR) e defendida na USP.

Sobre essas pesquisas, temos a indicar que, das cinco teses e 13 dissertações, foram desenvolvidas nas seguintes instituições: 01 tese da Universidade Federal de São Carlos/Ufscar; 01 tese da Universidade de Brasília/UnB; 01 tese da Universidade de São Paulo/USP; 01 tese da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp; e 01 tese da Universidade Estadual Paulista/Unesp. E, em relação às dissertações, informamos que: 01 dissertação é da Universidade Federal do Pará/UFPA; 02 dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; 03 dissertações da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; 01 dissertação da Universidade Federal do Mato Grosso; 01 dissertação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, 01 da Universidade Federal da Campina Grande/UFCG; 01 da Unicamp; 01 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP; e 2 dissertações defendidas na Unesp. Desse montante de trabalhos por nós delimitado: 01 foi defendida em um instituição comunitária e profissional e 17 defendidas em instituições públicas, sendo 7 federais e 3 estaduais. O Quadro 12, a seguir, explicita esses dados.

**Quadro 12** – Distribuição dos trabalhos por cidade onde foi realizada a pesquisa, instituição, ano e modalidade do trabalho acadêmico

| <b>Município em que a pesquisa foi desenvolvida</b> | <b>Instituição</b> | <b>Ano</b> | <b>Modalidade</b> |
|-----------------------------------------------------|--------------------|------------|-------------------|
| Catalão-GO                                          | Ufscar             | 2006       | Tese              |
| Paranoá-DF                                          | UnB                | 2006       | Tese              |
| Maringá-PR                                          | USP                | 2008       | Tese              |
| Belém-PA                                            | UFPA               | 2009       | Dissertação       |
| Natal-RN                                            | UFRN               | 2010       | Dissertação       |
| Jaboatão dos Guararapes-PE                          | UFPE               | 2011       | Dissertação       |
| Três Lagoas-MS                                      | UFMS               | 2011       | Dissertação       |
| Matão-SP                                            | Unesp              | 2011       | Tese              |
| Campinas-SP                                         | Unicamp            | 2011       | Dissertação       |
| Campinas-SP                                         | Unicamp            | 2012       | Tese              |
| Campina Grande-PB                                   | UFCG               | 2012       | Dissertação       |
| Recife-PE                                           | UFPE               | 2012       | Dissertação       |
| Natal-RN                                            | UFRN               | 2012       | Dissertação       |
| São Paulo-SP                                        | PUC/SP             | 2012       | Dissertação       |
| Limeira-SP                                          | Unesp              | 2013       | Dissertação       |
| Recife-PE                                           | UFPE               | 2013       | Dissertação       |
| Araçatuba-SP                                        | Unesp              | 2014       | Dissertação       |
| Limeira-SP                                          | Unesp              | 2015       | Dissertação       |
| Rondonópolis                                        | UFMT               | 2016       | Dissertação       |

Fonte: elaborado com base na análise das teses e dissertações.

Temos a destacar que, nas teses e dissertações, aqui analisadas, o enfoque dado residuiu na educação infantil como *lócus* de pesquisa e, por extensão, de produção de saberes e conhecimentos. Os sujeitos que nela atuam são: professores, alunos, pais. A partir desse universo da educação infantil - objeto de pesquisa dos estudos apresentados -, procedemos ao seguinte agrupamento:

- Estudos que versaram sobre narrativas de professores: os de Gomes (2009) e de Peres (2006);
- Processos envolvendo a construção da escrita e da leitura: Queiroz (2006), Lucas (2008) e Silva (2012);
- Leitura, projetos de leitura e práticas de leitura na escola: Silva (2010), Bezerra (2011), Donato (2011), Nascimento (2012), Albuquerque (2013), Silveira (2014) e Silva (2016);
- Questões envolvendo a leitura literária na educação infantil: Avelino (2010), Freitas (2011) e Peixoto (2012);
- Alfabetização e letramento: Andrade (2011), Druzian (2013) e Sacco (2015);
- A escola de educação infantil como espaço de formação, que atua nessa modalidade de ensino: a pesquisa de Gonçalves (2012).

Do painel, aqui exposto, temos a indicar que as pesquisas encontradas por meio do acesso ao banco de Teses e Dissertações, que destacam as questões envolvendo a educação

infantil, as linguagens escritas, o papel do professor como mediador de leituras, e apresentam variado enfoque de temas e metodologias empregadas quando das análises dos dados coletados.

E, aqui, indicamos o que as pesquisas encontradas não mencionaram diretamente, nem trouxeram ao centro: a questão da formação do professor enquanto um grande leitor e influenciador na formação de novos sujeitos leitores na educação infantil. Dessa forma, colocamos, assim, um acento em tais questões.

### 3.4.1.2 O que se tem pesquisado sobre Monteiro Lobato e práticas de leitura

Nesse momento de busca por pesquisas e estudos sobre a obra de Monteiro Lobato, especialmente produções que abarquem a literatura infantil desse autor, bem como práticas de leitura, procedemos a uma pesquisa no portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Para localização dos estudos, utilizamo-nos do descritor “Monteiro Lobato e Práticas de Leitura”. Dessa maneira encontramos as seguintes produções reunidas no Quadro a seguir:

**Quadro 13** – Levantamento de Dissertações e Teses sobre Monteiro Lobato e Práticas de Leitura

| <b>Autor(a) e Orientador(a)</b>                                                          | <b>Título</b>                                                                                                                                                                         | <b>Instituição</b> | <b>Ano</b> | <b>Modalidade</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------|-------------------|
| Cristina Hinterlang e Clarice Lottermann (Orientadora)                                   | Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do ensino fundamental, anos iniciais, da região sudoeste do Paraná. | Unioeste           | 2012       | Dissertação       |
| Sônia M. M. F. Travassos<br>Patrícia Corsino (Orientadora)                               | Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade.                                                                       | UFRJ               | 2013       | Dissertação       |
| Camila Russo de Almeida Spagnoli e Therezinha Aparecida Porto Ancona Lopez (Orientadora) | Monteiro Lobato, o leitor                                                                                                                                                             | USP                | 2014       | Dissertação       |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações. Site: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 02 mai. 15 (APÊNDICE III)

Considerando-se o descritor utilizado, não foram muitos os trabalhos encontrados. Apresentamos, primeiramente, o de Hinterlang (2012), em que, por meio de uma produção de

fôlego, participaram: noventa e dois (92) docentes de vinte (20) escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, de seis cidades da região Sudoeste do Paraná, compreendendo os municípios de: Ampére, Capanema, Francisco Beltrão, Pérola D' Oeste, Realeza e Santa Izabel do Oeste (HINTERLANG, 2012). Nessa Dissertação, a autora procurou investigar como é realizado o trabalho de leitura com o texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à formação de leitores, contemplando também:

O levantamento de ações docentes desenvolvidas a partir da leitura de textos de Monteiro Lobato, a fim de refletir sobre sua recepção no contexto escolar, ou seja, buscou-se investigar contribuições concretas da utilização dos textos lobatianos no ensino por se compreender que a leitura das obras do referido autor é importante, pois permite a discussão de temas caros ao universo brasileiro e, particularmente, ao universo das crianças, uma vez que as narrativas de Lobato são dotadas de elementos de caráter lúdico e pedagógico (HINTERLANG, 2012, p. 60).

Outro ponto discutido pela pesquisadora consiste que Monteiro Lobato foi um ávido divulgador da leitura nas décadas de 1920 a 1940, e, dessa forma, considera que projetos de leitura que “abordam sua literatura podem contribuir, significativamente, para a formação de leitores” (HINTERLANG, 2012, p. 61).

Essa construção elaborada pela autora se aproxima de um de nossos postulados, defendido, aqui, neste estudo, de que: Monteiro Lobato, como um exímio leitor que era, preocupava-se com a qualidade do impresso que chegava até seus leitores.

A dissertação de Travassos (2013) teve como objetivo analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura. Foi realizada em duas escolas públicas: uma da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e outra numa das unidades do Colégio Pedro II (TRAVASSOS, 2013). A autora justifica seu percurso investigativo ao abordar como o autor cria seu universo literário, suas narrativas:

Partindo de um universo rural – o Sítio do Picapau Amarelo – e buscando uma linguagem coloquial, com sabor de Brasil, Lobato vai aos poucos criando uma literatura na qual a criança é convidada a sonhar, imaginar e ampliar tanto suas experiências culturais, como seus conhecimentos sobre a realidade: uma literatura *onde as nossas crianças possam morar*, como o próprio autor declarava (grifos da autora). (TRAVASSOS, 2013, p. 12)

Também, outro ponto a ser creditado a Lobato e tratado pela pesquisadora, consiste que, em sua produção literária destinada ao público infantil, nas narrativas e histórias por ele criadas, havia um espaço de destaque para aventuras e a imaginação. Travassos (2013) afirma

que este autor inovou no campo da literatura infantil e uma de suas marcas mais relevantes está na relação estabelecida “[...] entre o real e o imaginário” (p. 91).

E é, por isso, que consideramos importante, abordar, aqui, a literatura infantil de Monteiro Lobato a fim de indicar elementos significativos para a formação do professor, e que possam contribuir com a formação do leitor, especialmente, aquele da educação infantil.

Como mencionado anteriormente, defendemos a obra de Lobato, pois antes de tudo este foi um grande leitor e se preocupava com a qualidade dos livros que chegavam a seus leitores. Consideramos, também, a importância da leitura da obra de Lobato pelos professores, que atuam em escolas de educação infantil, pois acreditamos que a leitura da obra de Lobato entre professores possa ser uma experiência significativa na sua formação, enquanto sujeitos/leitores, abrindo espaços de interrogação, de imaginação e de diálogo com a realidade. Porém, em dados coletados junto a professores-estudantes, que frequentam o Curso de Pedagogia Parfor, estas ouviram falar muito pouco da obra lobatiana.

E isso nos indica o quanto um olhar sobre a obra infantil de Monteiro Lobato pode contribuir, primeiramente, na formação do professor enquanto leitor e, em seguida, construir essa experiência de leitura com os alunos em uma classe, por exemplo.

Na última Dissertação encontrada, a pesquisa, que originou o trabalho de Spagnoli (2014), traz uma perspectiva interessante sob o ponto de vista do percurso metodológico: a autora se questiona quais leituras Monteiro Lobato fez ou foi influenciado por elas? Segundo a autora, sua pesquisa se propõe “a traçar um panorama das possíveis leituras realizadas por Monteiro Lobato mediante o registro de referências existentes nas cartas do escritor, e a pesquisa de obras que fizeram parte de suas estantes” (SPAGNOLI, p. 2014, p. 8). Nessa pesquisa, Spagnoli (2014) nos oferece informações preciosas sobre a constituição de Monteiro Lobato como autor de livros infantis. E esta última autora afirma: “[...] é ainda como leitor de textos infantis que sentirá a necessidade de uma literatura voltada para as crianças brasileiras” (p. 25).

Dessa forma levamos em conta que é se constituindo como um leitor preciso, atento àquilo que pode vir a despertar o gosto e interesse de leitores, que Lobato se vê na contingência de escrever para o público infantil.

### 3.4.1.3 Artigos científicos sobre vida e obra de Monteiro Lobato

Nesse momento, buscando localizar possíveis artigos acadêmicos sobre Monteiro Lobato e sua obra foi realizada uma pesquisa no Portal Scielo<sup>24</sup>. Optamos, assim, por usar o descritor geral “Monteiro Lobato”, para verificarmos se, acaso, seria recuperado um grande número de trabalhos. Porém, para nossa surpresa, ‘apareceram’ 11 artigos científicos. Destes, alguns abordavam a obra adulta de Lobato e, por isso, foram desconsiderados.

A seguir, os artigos científicos encontrados e agrupados no Quadro 14:

**Quadro 14** – Levantamento de artigos científicos sobre Monteiro Lobato e sua obra

| <b>Autor</b>      | <b>Título do artigo:</b>                                                                        | <b>Ano</b> | <b>Pesquisa constante na base de dados:</b>                      |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------|
| Ênio Passiani     | Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. | 2002       | Sociologias                                                      |
| John Milton       | Monteiro Lobato e a tradução: um país se faz com homens e livros.                               | 2003       | DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada |
| João Feres Júnior | Monteiro Lobato e o Politicamente Correto.                                                      | 2013       | DADOS – Revista de Ciências Sociais                              |

Fonte: Dados retirados do SCIELO. Site: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=isso). Acesso: em 02 mai. 15 (APÊNDICE IV)

A busca e levantamento de artigos científicos, que versassem sobre a vida/obra de Monteiro Lobato com o intuito de lançarmos um olhar sobre tais produções, possibilitou-nos aperceber dos poucos estudos referentes à obra de Monteiro Lobato e às práticas de leitura.

Dos três artigos encontrados, apresentamos, inicialmente, o de Passiani (2002), em que apresenta a trajetória de Lobato e suas incursões no mercado editorial. Para o autor, Lobato se lançou a uma gama de publicações: “livros didáticos, romance, poesia, contos, novelas e, como escritor, dedicou-se aos contos, à literatura infantil, à crítica literária e de arte, à crônica, ao ensaio e até ao panfleto de cunho político” (p. 225).

Outra informação apresentada consiste que um grande objetivo, traçado por Lobato, era também “atingir aquela massa de não leitores, aqueles que estavam distantes dos livros, ou

<sup>24</sup> A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Informações retiradas do próprio portal. Site: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=isso).



seja, sua meta era a formação e ampliação de um público leitor ainda inexistente no Brasil” (PASSIANI, 2002, p. 255). Desafio esse: o da ampliação do universo de leitores no país, a nosso ver, dotado de grande atualidade.

O próximo artigo de Milton (2003) também se ocupa do papel desempenhado por Lobato no crescimento da indústria editorial no Brasil. O autor analisa que Lobato revolucionou a indústria livreira, no Brasil, por meio da “introdução de técnicas comerciais e de venda de seus livros ao público que não estava acostumado a comprar livros” (MILTON, 2003, p. 117). Outro ponto abordado, nesse artigo, consiste que Lobato se aproveitava de suas traduções para introduzir críticas ao Brasil do Estado Novo (1937-1975), resultando na prisão de Lobato por um período de três meses (MILTON, 2003).

Por meio da leitura desse artigo nos apercebemos do valor e importância da leitura e da circulação de livros. Pois, como acima indicado, os livros de Lobato, além de reconhecimento, geraram tensões com os governantes de turno, levando o autor, inclusive, à prisão.

O último artigo é o de Júnior (2013), que se debruça na controvérsia pública que envolveu a mídia, especialistas na obra de Monteiro Lobato e pareceres lançados pelo MEC, para o trabalho com o livro *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 1995), tendo em vista a polêmica surgida em torno da presença de frases ou elementos racistas no interior dessa obra. Este texto analisa o papel da mídia como sendo contrário aos pareceres divulgados pelo MEC. Nestes pareceres há uma indicação de que a contextualização da obra passa pelo professor e suas intervenções. Para este autor, a mídia não discutiu o contexto do parecer, tão somente ocupou um papel de que haveria uma censura prévia à obra de Monteiro Lobato.

Neste complexo debate surgido, consideramos que, assim como indicado pelo parecer do MEC (BRASIL, 2010), compete, sim, aos docentes, contextualizar, pedagogicamente, a obra trabalhada no espaço da sala de aula. Ou seja, ganha relevo a intervenção do professor no trabalho com os alunos e as questões de leitura.

Certamente, que professores devem estar preparados, sendo claro que todo material de apoio precisa auxiliar o educador a lidar com questões complexas em suas intervenções em sala.

Das dissertações e artigos delimitados e aqui apresentados, é possível nos apercebermos do vigor e atualidade da obra de Monteiro Lobato, do quanto suas ações para ampliar o universo de circulação de livros e, por extensão, a ampliação do público leitor no país. Ao fazer isso, Lobato funda uma literatura destinada ao público infantil com características genuinamente nacionais.

Dessa forma, estudos, que procurem lançar um olhar sobre sua obra, são sempre bem-vindos. E, assim, como proposto nesta Dissertação, pesquisar as obras de Monteiro Lobato, especialmente aquelas voltadas para a literatura infantil, pode ser um caminho para se refletir sobre a formação de professores leitores a fim de que seja possível formar alunos, que também possam ser leitores. Por isso, consideramos que este campo, embora seja complexo, precisa ser pesquisado e analisado.

### 3.4.2 A aplicação do Questionário (2ª etapa da pesquisa)

Uma parte essencial do percurso metodológico, por nós proposto e aqui descrito, consiste no emprego de um Questionário.

O Questionário, por nós utilizado, foi um instrumento de investigação que visou a recolher informações, baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo – neste caso, 19 professoras-estudantes do curso de Pedagogia/ Parfor.

Dessa forma, foi colocada uma série de questões que abrangeram o perfil socioeconômico. E, quanto às demais questões (abertas e fechadas), tivemos como objetivo buscar dados e informações sobre *como* se processa a relação dessas professoras-estudantes com a leitura e suas práticas, hábitos de leituras, busca por eventuais pessoas ou instituições que mais influenciam/influenciaram em hábitos leitores e a identificação dos desafios e/ou dificuldades dessas estudantes frente a hábitos de leitura.

Outro ponto a ser destacado consiste na importância da aplicação de questionários pela facilidade com que se interroga um determinado número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto, conforme assinalam Bogdan e Biklen (1994).

A seguir, apresentaremos os dados obtidos por meio da aplicação do Questionário (APÊNDICE VI), junto a 19 professoras-estudantes concluintes do curso de Pedagogia/Parfor, destacando, primeiro, os “Hábitos de leitura das professoras-estudantes”, conforme Quadro 15.

**Quadro 15 – Hábitos de leitura das professoras-estudantes**

| <b>Como você classifica seu gosto pela leitura:</b> |    |      |
|-----------------------------------------------------|----|------|
| Gosta muito                                         | 9  | 47%  |
| Gosta um pouco                                      | 10 | 53%  |
| Totais                                              | 19 | 100% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Em relação ao *gosto pela leitura* – 53% das respondentes indicaram que gostam um pouco de ler. Já, para 47%, indicaram gostar muito.

**Quadro 16 – Leitura: prazer ou obrigação?**

| <b>Você quando lê, lê mais por prazer ou por obrigação?</b> |    |      |
|-------------------------------------------------------------|----|------|
| Lê mais por prazer                                          | 10 | 53%  |
| Lê mais por obrigação                                       | 8  | 42%  |
| Não Respondeu                                               | 1  | 5%   |
| Totais                                                      | 19 | 100% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Nesse momento de analisarmos os dados coletados acerca dessa leitura realizada pelas professoras-estudantes, temos a apresentar que, apesar de 53% das respostas obtidas reforçarem um hábito de leitura prazeroso, 42% destacaram que só leem por obrigação, e 5% não responderam à questão.

Consideramos que este índice de 42% das respondentes, que indicaram ler mais por obrigação, revela-nos uma baixa interação com a leitura; ou seja, não há uma relação próxima com o ato de ler. Trata-se de uma questão delicada, tendo em vista que são alunas de um curso de formação de professores e que, em sua atuação profissional (presente e futura), a leitura é parte essencial da atuação docente.

**Quadro 17 – Tempo disponibilizado para a leitura**

| <b>Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:</b> |    |      |
|-------------------------------------------------------------|----|------|
| Suficiente                                                  | 7  | 37%  |
| Insuficiente                                                | 12 | 63%  |
| Totais                                                      | 19 | 100% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

A respeito das possíveis dificuldades, foram assinaladas as que seguem: a) quanto ao acesso à leitura, 37% indicam que têm suficiente acesso às obras, mas não sabem identificá-las, conforme se solicita; e 63% afirmam que é insuficiente o acesso aos textos, sejam de qualquer gênero. O que demonstra a consciência que essas professoras-estudantes têm a respeito da própria dedicação à leitura em sua formação.

**Quadro 18 – Dificuldades apresentadas para ler**

| <b>Quais são as maiores barreiras para a sua frequência na leitura?</b> |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Obs.: Aqui foi considerada mais de uma resposta por entrevistada.       |    |     |
| Tempo                                                                   | 12 | 79% |
| Condições financeiras                                                   | 1  | 5%  |
| Dificuldade de acesso/uso da biblioteca                                 | 1  | 5%  |
| Lentidão na leitura                                                     | 7  | 37% |
| Outros motivos                                                          | 1  | 5%  |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

No que se refere à frequência à leitura: 79% não possuem tempo para assumir um hábito de leitura; somente 5% indicam, como obstáculo, a questão de condições financeiras; outros 5% mostram dificuldades de acesso ou uso da biblioteca; 37% declaram ter lentidão na leitura que fazem, ou seja, ainda apresentam dificuldades na compreensão e interpretação de textos; e 5% declararam outros motivos.

Observamos que esses dados apontam para questões voltadas para a alfabetização e o letramento dos respondentes, visto que 37% declaram possuir lentidão na leitura como empecilho para sua prática. E, aqui, deparamo-nos com as considerações acerca do quanto a escola, enquanto instituição, tem responsabilidades e atribuições próprias na questão da promoção de hábitos leitores, para que, dessa forma, o item *lentidão* na leitura não seja empecilho.

**Quadro 19 – Principais influenciadores na formação do sujeito leitor**

| <b>Por que você lê?</b>                                           |    |     |
|-------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Obs.: Aqui foi considerada mais de uma resposta por entrevistado: |    |     |
| Exemplo em casa                                                   | 4  | 21% |
| Influência dos professores                                        | 8  | 42% |
| Necessidade acadêmica                                             | 11 | 58% |
| Gosto/costume                                                     | 11 | 58% |
| Outros                                                            | 2  | 10% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Os dados obtidos, aqui, indicam-nos o quanto o professor se converte num influenciador de leituras, visto que, para 42% das respostas, as respondentes mostraram como motivo a influência de docentes.

Em 58% das respostas obtidas (lembramos que para essa pergunta, foi considerada mais de uma resposta por entrevistado), destacamos o ato da leitura como necessidade

acadêmica. Ou seja, as professoras lançam mão da leitura na contingência de cumprir as solicitações surgidas no contexto desse curso superior.

Com igual índice de respostas, os 58% apontam para o motivo de leitura se apoia no gosto/costume. A nosso ver, este índice se choca com o item anterior. Os mesmos 58% indicaram necessidade acadêmica e agora apontam para a questão de gosto e costume.

Com 21% das respostas apontamos para motivos que levaram à leitura, o exemplo vindo de casa, e outras respostas atingiram 10%.

Dessa informação trazida pela pesquisa, observamos o quanto o professor, com sua prática e por meio de intervenções, é figura essencial no dinâmico processo de formação do leitor; ou seja, um grande incentivador do hábito da leitura.

Esses dados obtidos acerca de motivos para a leitura nos indicam com clareza que o processo de leitura, sua apropriação, não se realiza, simplesmente, por meio de um desenvolvimento espontâneo. Mas, certamente, trata-se de um processo, que é dinâmico, histórico e socialmente construído, em que a contribuição e intervenção, em especial, de professores necessitam ser consideradas.

**Quadro 20** – O hábito de leitura e a formação de leitores na escola

| <b>O hábito de leitura é incentivado na escola em que você atua como professora?</b> |    |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Sim                                                                                  | 13 | 68%  |
| Não                                                                                  | 5  | 32%  |
| Totais                                                                               | 19 | 100% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

**Quadro 21** – Formas de estímulo ao hábito de leitura na escola

| <b>Das que responderam afirmativamente à questão de se trabalhar com leitura na escola em que atuam, as entrevistadas indicaram que o trabalho com leitura se realiza por meio de:</b> |   |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|
| Projetos de leitura                                                                                                                                                                    | 5 | 38% |
| Rodas de leitura                                                                                                                                                                       | 8 | 62% |

Fonte: Dados organizados a partir do Questionário utilizado.

Estes dois quadros anteriores destacam os desafios e/ou as dificuldades no contexto de formação de professores para se pensar a atuação docente na formação do leitor da educação

infantil, tanto sob o ponto de vista das professoras-estudantes em formação, quanto da visão das professoras formadoras dessas estudantes.

Quando se perguntou às professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor quais seriam os maiores desafios e/ou dificuldades no contexto de formação de professores, tendo em vista a atuação docente na formação do leitor da educação infantil, as mesmas relataram que os grandes desafios se dão nas situações didáticas a serem promovidas com base em, pelo menos, duas estratégias: as *rodas de leitura*, em que 62% destacaram a importância das mesmas para o enriquecimento dos alunos e, também, delas próprias enquanto professoras em formação na universidade; e o desenvolvimento dos *projetos de leitura* (38%), que possam, efetivamente, dar sentido e significado para seus alunos.

Ao contarem suas experiências, no contexto de formação da Pedagogia/Parfor, em relação a essas duas estratégias didáticas – *rodas de leitura* e *projetos de leitura* -, que puderam desenvolver em suas salas de aula nas diferentes escolas de educação infantil, em que são professoras, essas alunas trazem algumas questões metodológicas que precisam ser revistas pelos professores formadores. Dentre os desafios e/ou dificuldades, essas estudantes relatam sobre a falta de teoria para fundamentar a aprendizagem de seus alunos. Explicitando melhor: muitas vezes, contam as histórias, discutem com seus alunos, mas não conseguem sair do senso comum, ou melhor, da sensibilização. Com isso, sentem falta de estruturar o conhecimento que deveria ser coconstruído com seus alunos, tanto em relação às práticas de leitura, quanto à aprendizagem da língua portuguesa, e, mais, ao simples entendimento do que está sendo discutido, em termos de conteúdo, procedimentos e atitudes e/ou valores conforme destacam as entrevistadas. Por exemplo, 32% delas declaram que a escola não as incentiva a planejar e realizar atividades específicas com leitura. Desse dado apresentado, observamos que o trabalho com leitura é muito mais uma ação isolada levada adiante pela professora do que uma ação intencional (como acreditamos) de todo o coletivo escolar.

### **3.4.3 A realização das Entrevistas (3ª etapa da pesquisa)**

A terceira etapa da pesquisa tem a ver com a realização das entrevistas realizadas com três professoras formadoras, conforme Roteiro (Apêndice VII) e dados transcritos (APÊNDICE VIII). A entrevista representa, então, uma técnica de coleta de dados, na qual os pesquisadores têm um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado, como o que foi utilizado por nossa pesquisa e que contou, para além dos dados pessoais, com as seguintes questões:

Como se deu a sua formação escolar? Como foi o tempo da escola dedicado à leitura? Quais foram os fatos marcantes e as influências que teve em seu percurso de formação como leitor ou ainda como professor-leitor? Quem mais a influenciou para a leitura? Foi a família? Seus professores? Como aconteciam essas atividades de leitura? Questionando-as também acerca dos desafios existentes para a formação de leitores, tanto no trabalho de formação de professores quanto na atuação docente. (APÊNDICE VII)

O roteiro de entrevistas foi estruturado em cinco partes, e teve como objetivos: 1) contemplar a história de vida e trajetórias de formação profissional das professoras entrevistadas abrangendo: a experiência de cada uma como professora na educação básica e a experiência na docência em cursos superiores que formam professores; 2) conhecer, ainda que inicialmente, a história de vida desses sujeitos e a formação para a leitura que tiveram; 3) constatar a possível influência, que acaso tiveram de seus professores, ou seja, o quanto um determinado professor marcou/influenciou a decisão de ser e atuar como professoras; 4) descobrir as leituras marcantes realizadas por essas professoras; e, 5) analisar com base nas entrevistas possíveis dificuldades encontradas por essas docentes que atuam no ensino superior no trabalho realizado em sala com textos e leituras.

Agora, na sequência, apresentamos um Quadro-Síntese elaborado com base nas entrevistas realizadas. Nesse Quadro, as respostas giram em torno dos seguintes aspectos: a) Sobre a experiência inicial na docência; b) O trabalho com textos em um curso superior que visam a formar professores; e c) Possíveis dificuldades encontradas por esses docentes que atuam no ensino superior. Indicamos, também, que as transcrições pormenorizadas das entrevistas realizadas encontram-se no Apêndice VIII.

**Quadro 22 – Quadro-Síntese do trabalho docente e de suas dificuldades de percurso**

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | <p>a) Sobre a experiência inicial na docência</p> <p><b>Experiências como professor na educação básica, particularmente, na educação infantil e anos iniciais de escolarização:</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| PF1 | <p>[...] depois, no final da minha carreira, nos últimos cinco anos, eu fui diretora de escola e de uma escola de educação infantil, [a] encerrei em uma escola de Educação Infantil. Minha experiência na Educação Infantil foi muito prazerosa. [Na escola em que a PF1 atuava] eu fazia muito isso na escola. Aí, depois, sempre tinha uma mostra literária no final do semestre, tinha um canto do Monteiro Lobato, sempre. Eu procurava incentivar as professoras a lerem os textos reais não os adaptados de Monteiro Lobato. Os textos que ele escreveu mesmo. As crianças conseguem entender, sim, muito bem. Não está desatualizado não. [E] na escola, em que eu trabalhava, em que eu era diretora, eu tentei explicar teoricamente a importância do Monteiro Lobato para educação infantil. (Entrevista PF1, 05/04/2016)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| PF2 | <p>[...] E fiquei um tempo na sala de aula, logo de cara, eu fui trabalhar com alfabetização, peguei as salas na época era 1ª série. Sempre, peguei 1ª série, turmas de alfabetização; depois, teve o concurso para coordenadora pedagógica; depois, de uns 7 ou 8 anos, em que eu estava na rede, entrei como coordenadora [pedagógica]. Mas eu fiz um processo seletivo para trabalhar na Secretaria de Educação como formadora de professores. E eu fui selecionada para a área de linguagem, do 1º ao 5º ano, para cuidar um pouco da educação infantil e, especificamente, de 1º ao 5º, linguagem. Por conta dessa experiência, eu tive oportunidades maravilhosas, que foi ser credenciada pelo MEC. A secretaria precisava de um representante para começar a trabalhar com a formação de professores alfabetizadores que era o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. E eu fui credenciada pelo MEC para ser a formadora no município (Entrevista PF2, 31/05/2016).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| PF3 | <p>[...] Na época, eu fui convidada para trabalhar em uma escola em São Paulo, [que] é uma escola privada e eu adorei trabalhar lá. Mas, eu não tinha formação para isso, eu não tinha magistério, nem era formada em Pedagogia. Era formada em Psicologia, mas, dei aula no pré, no primeiro ano de alfabetização. Aprendi tudo com os meus colegas professores, aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber, eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar. [...] Cada professor era responsável por uma área. Eu, por exemplo, era responsável pela área de matemática do meu grupo. A gente tinha um grupo de professores do 1º ano, por exemplo, desse grupo, cada um era responsável por uma área e eu era pela de matemática. Tinha um coordenador que ele orientava do maternal até o secundário, a área de matemática da escola. [...] Então, esse coordenador a gente fazia o planejamento daquela disciplina e esse planejamento a cada 15 dias a gente apresentava para os professores, quando a gente apresenta, a gente faz assim: uma avaliação da quinzena que passou para saber se os professores tiveram dificuldades, se não tiveram como estava aquilo. Nesse momento você podia criticar, podia falar e o professor responsável ia mudar junto com o coordenador aquilo. E, aí, o professor apresentava a quinzena vindoura, a próxima quinzena. Ele apresentava como é que ia usar o material, o que a gente ia dar de matérias. Ou seja, a escola tinha uma rotina que o professor mesmo que ele não soubesse ele aprendia (Entrevista PF3, 21/06/2016).</p> |
|     | <p>b) O trabalho com textos em um curso superior que visa formar professores</p> <p><b>Como é o seu dia-a-dia na sala de aula? E como você planeja e coloca em prática as atividades com leitura na sala de aula?</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| PF1 | <p>Eu sou professora mesmo de formar professores, de Pedagogia, mas a minha raiz de leitura e escrita, eu carrego para onde eu for. [No] curso de Pedagogia do Parfor, eu trabalho com Instrumentação da Língua Portuguesa e, depois, eu trabalho Educação e Linguagem. Na Instrumentação da Língua Portuguesa eu começo com as narrativas da história de formação. Eu tenho um projeto que se chama “Crônicas Pedagógicas” e, agora mesmo, eu estava alimentando o <i>blog</i>. Eles começam com as narrativas. Vamos escrever uma crônica pedagógica, essa é a proposta. Então, no 1º semestre, eles começam a se apropriar do que é crônica na dimensão pedagógica. [...] Autores que trabalham com os gêneros textuais, leitura e mediação pedagógica da leitura. [A] mediação pedagógica da leitura como instrumento do professor ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler. E traz o referencial que eu gosto, que é trabalhar com</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Freire, com Vygotsky, essa coisa da mediação, o professor interagindo e dar voz para o aluno; permitir que ele coloque sua opinião. Freire [Paulo] entra tudo (Paulo Freire, eu sou uma discípula). (Entrevista PF1, 05/04/2016)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| PF2 | Em relação à leitura, [trabalho] com duas disciplinas: “Práticas e Metodologia da Alfabetização” e “Metodologia de Língua Portuguesa”, [...] pega[ndo] o meu conteúdo programático o que [se] vai ver: um trabalho com a língua materna porque a língua portuguesa é isso. Que começa com essa ideia de alfabetização, da construção do sistema no 5º semestre, no 6º semestre eu falo de práticas de leitura, no 7º semestre. Eu falo de práticas de produção de textos e, no 8º, eu falo de ortografia. Na verdade tem uma sequência. Ela começa no 5º semestre e vai até o 8º para elas terem essa ideia do trabalho com a língua materna, do ponto de vista de quem ensina e do ponto de vista também de quem aprende. E tem-se, aí, a questão da leitura, é uma prática que eu acho que talvez é a maior contribuição que eu deixo para as minhas alunas, é a questão da leitura. Que eu digo sempre para elas. Eu inicio a aula todo dia sem falta com uma leitura inicial. Uma leitura literária sempre. Eu digo para elas que o objetivo disso é: em 1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor; em 2º lugar, aproximá-las desse universo, porque muitas, na verdade a maioria, eu faço essa sondagem inicial, não são leitoras. Elas acabam lendo por obrigação aquilo que a faculdade determina, aquilo que as disciplinas determinam. Então, eu tenho esse papel de semear o gosto pela leitura. Elas perceberam o quanto é importante ler para os adultos também e não só para as crianças. Que a gente tem essa prática de ler para as crianças bem pequenas e, conforme as crianças vão crescendo, a gente vai deixando de fazer isso. Pois a gente acredita que eles já sabem ler, então, não precisam ler para eles. Então, eu leio para adultos, adultos que sabem ler, que estão na faculdade, e eu vou tentando quebrar esses paradigmas. (Entrevista PF2, 31/05/2016)                   |
| PF3 | Trabalhei, mesmo, em “Metodologia da Pesquisa em Educação”. Eu usei algumas estratégias que deram muito certo, por exemplo, isso foi baseado na Profa. Maria Amélia [Santoro Franco, professora da entrevistada quando esta realizou o seu Mestrado], ela fez um comentário mais ou menos assim: quem quer aprender metodologia, tem que ler Agatha Christie; aquilo ficou na minha cabeça. Eu peguei um livro da Agatha Christie, “Os três porquinhos” e separei tudo – Tema, Objetivo, Objetivo específico, tudo o que vai num projeto de pesquisa. Metodologia – separei tudo. Montei uma pesquisa com aquele livro. Eu fui à sala, contei um pouco do início do romance e dei aula sobre isso. Eles entendem bastante bem, porque é uma história, um romance, uma investigação policial. Então, fica mais fácil e objetivo do que pegar um objeto da educação, que é bem mais difícil de trabalhar. Olha só o que aconteceu, e isso foi surpreendente: dei a aula, eles gostaram, ótimo. Quando eu estou acabando a aula, eu dei todos os elementos que eu queria dar do projeto, eles disseram: “Professora, e o final do livro? Eu falei: Não vou contar. Eu contei pra vocês como é o livro e aqui o início. Agora, quem quiser vai ter que ler”. Isso era uma coisa que não era o objetivo [risos], não fazia parte, eu disse: agora quem não faltar daqui até o final da minha aula, ganha o livro de presente. Eu vou sortear um livro de presente. No final do ano sortearmos o livro para quem não faltou. Tinham duas alunas que não havia faltado, uma delas levou o livro e elas foram ler o livro, você acredita? Ficaram tão curiosas para saber a história que foram ler o livro. De repente você percebe como aguçar a curiosidade deles, fazer esse tipo de coisa, envolve muito, você contar uma parte da história e aguçar a curiosidade de uma forma que as pessoas leiam, você pega uma coisa bem envolvente e lê. (Entrevista PF3, 21/06/2016) |
|     | c) Possíveis dificuldades encontradas por esses docentes que atuam no ensino superior<br><b>Dificuldades percebidas/encontradas no trabalho com textos e leituras</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|     | [...] Isso é muito complexo. É complexo, porque a gente trabalha com aluno do curso noturno e a gente tem a seguinte regra: só pode ler em sala de aula, não pode dar muita lição para ler em casa. Mas eu vou sempre contra e peço leituras em casa; depois, eu arrumo alguma sistemática de poder discutir isso, mas eu não tenho a ilusão de que todos leem, não é? Muitos pegam carona nas sínteses que o grupo constrói. Então, depende muito do aluno. Eu trabalho com as licenciaturas nos cursos de sábado e eu vejo, por exemplo, que eles leem mais do que os alunos da Pedagogia, não sei por quê? Eu trabalho com alunos de Letras e Matemática, por exemplo. [aí] eu pedi um artigo para leitura e discussão na aula seguinte, no outro sábado. E, para minha surpresa, a grande maioria havia lido e feito a síntese e tudo o mais. Na Pedagogia, já é bem mais diferente, talvez porque eu fiquei trabalhando [apenas com o curso de Pedagogia/Parfor] com o Parfor que são                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PF1 | <p>peças mais... Mais complicadas, porque elas trabalham manhã e tarde e estudam à noite, elas não têm tanta facilidade de leitura. Mas a gente exige, não é? Porque é, na sala de aula, que eu construo processos de aprendizagem, eu acabo escrevendo sobre isso. Todos os textos que eu escrevi de 2010 pra cá, são todos a partir da minha prática em sala de aula. E, quando você escuta [dos alunos, desejos, aspirações destes], você vê as possibilidades que eles trazem, não é? Então, trabalhar com as dificuldades não é o caminho, mas sim, com as possibilidades. E, quais são as possibilidades? São sempre muitas e amplas, não é? Você tem que quebrar a barreira da falta de diálogo, precisa ter o diálogo, não é? Por mais duro que esse diálogo seja, porque, às vezes, é difícil você ouvir críticas. Paulo Freire já falava. (Entrevista PF1, 05/04/2016)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| PF2 | <p>Elas apresentam dificuldades, porque elas não são leitoras. Elas vêm de uma escola pública, que também não trabalhou leitura. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. Então, eu começo do zero literalmente. Ontem, um grupinho de alunas veio falar para mim, justamente falar comigo sobre o texto do Tardif – até isso vai servir para te ilustrar o que você está perguntando. Esse texto do Tardif, que suscitou tantas dúvidas nelas, não é um texto difícil, mas também não é simplesinho. Elas questionavam: “Professora, o que é exatamente que a gente tem que fazer?” Então, vamos lá, o que diz lá no texto do autor? O texto não discute a questão dos diferentes saberes, do saber da experiência, do saber do currículo... Eu fui construindo com elas, resgatando um pouco tudo o que a gente vem discutindo com elas ao longo da disciplina: de quais são os saberes que um professor alfabetizador precisa colocar em jogo, para poder atuar de forma coerente e crítica. E de que maneira isso se relaciona, dialoga com o texto do Tardif? Então, assim, geralmente eu preciso sempre dar essa ajuda, de mastigar, digamos, assim, o texto com elas, tornar o texto mais palatável, porque elas têm dificuldade. Todas. Dificuldades de leitura e dificuldade de escrita. A gente vê, infelizmente, assim, que são poucas as alunas que se destacam que você diz: essa lê bem: “Essa escreve bem, essa tem um conhecimento prévio diferenciado”. Não é o caso da maioria. Muito pelo contrário. Já tive casos até de alunos que não tinham a menor condição. Mas que, infelizmente, o sistema acaba aprovando. Não depende só de um professor, existe todo um sistema que no final das contas aprova os alunos. Isso nem sempre é simples como a gente imagina. (Entrevista PF2, 31/05/2016)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| PF3 | <p>Não é tranquila essa relação dos alunos e os textos. Eu tenho alguns alunos que têm um pouco mais de dificuldade, é um grande esforço da parte deles fazer isso. Embora muitos tenham passado, não significa que tenham aprendido. E tem alguns alunos, que eu não sei como é que a gente vai continuar, porque eles não entendem. Eu vou te dar um exemplo: ontem [20/05], eu peguei o texto do Dallari. E falei: “Vocês vão me apresentar o problema. Qual é o problema? Qual é a situação-problema que o autor apresenta no texto? Com a palavra de vocês. Vocês vão me apresentar, vão dizer o que o autor conta, qual é a proposta apresentada pelo autor para resolver esse problema, apresentar no texto, e a conclusão dele. Não precisa ser longo, com as palavras de vocês”. Teve um aluno que disse: “Professora, o problema que o Dallari apresentava nesse texto era o analfabetismo no Brasil. Mas o texto do Dallari é datado, faz alguns anos, ele começa a contar um pouco do analfabetismo no Brasil, na época de 1962, quando o Paulo Freire desenvolve o método dele. O autor coloca uma situação mais visível no nordeste, que é a questão da manipulação do sistema eleitoral e dos serviços públicos pelas autoridades, muitas vezes corruptas, retrógradas e que utilizam, enfim, as pessoas e querem manter essa situação”. Então, Dalmo de Abreu Dallari diz o seguinte: “É um projeto de analfabetismo permanente”. Eu expliquei isso antes da leitura do texto. Depois de lido o texto, eu falei: “Ele apresenta um problema, que é o problema do analfabetismo. Vocês estão entendendo isso? É preciso superar esse sistema de ordem, estas autoridades corruptas bloqueiam a educação para que se mantenha essa situação – esse é o problema do texto”. O texto discute as ideias de Paulo Freire como sendo a pessoa que traz um método revolucionário que tinha baixo custo, em pouco tempo alfabetizava, mas, principalmente, levava a pessoa a pensar, a ser mais crítica em relação à realidade dele. Então, era a proposta que o texto trazia como solução. A conclusão do Dalmo Dallari dizia que era um método que poderia fazer levar a pessoa a aprender a pensar e falar, conhecer melhor a realidade dela e a falar o que ela pensa. Eu repeti várias vezes e o aluno não conseguiu escrever qual era o problema do texto. Eu fico pensando: “Eles já são professores, eles vão se formar em Pedagogia. Eu sempre acho que a minha responsabilidade é fazer com que esse aluno aprenda. Não adianta o simples fato de eu constatar a dificuldade dele. Eu vou ter de lidar com isso”. Para</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | mim, é mais importante compreender a dificuldade dele e arranjar um jeito, seja lá o jeito que for, mas ele vai ter que aprender. Nestes quatro anos, ele vai ter que aprender. Mas é muita dificuldade. Muita gente tem muita dificuldade em coisas bem básicas, não tem nada de difícil. O texto do Paulo Freire tinha muitos conceitos. Você precisava parar dar uma pesquisada. Eles estão no começo, primeiro ano e apresentam muitas dificuldades. (Entrevista PF3, 21/06/2016) |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Quadro elaborado com base nas entrevistas concedidas pelas professoras formadoras ao pesquisador.

Nesse momento apontamos para a importância das entrevistas realizadas com as formadoras, bem como estas consistem em uma técnica de coleta de dados de essencial importância para a consecução desse estudo.

Lembramos que o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento, é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica (como em nosso caso).

Em um segundo momento é necessário a busca/obtenção de informações que podem ser conquistadas por meio de entrevistas. E, aqui, indicamos o quanto essas três formadoras, cada uma à sua maneira, contribuíram com seus depoimentos, suas visões de mundo sobre temas correlatos à trajetória docente, formação, formação do leitor e suas intervenções em sala de aula.

De posse desses importantes dados obtidos por meio da realização de entrevistas, faz-se necessário lançarmos mão de uma estratégia que abarque técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo que, em nosso caso, a Análise de Conteúdo é a que será empregada, como explicitada a seguir.

### **3.5 A Análise de Conteúdo: a técnica selecionada para a análise dos dados**

A técnica de análise de conteúdo configura-se em um conjunto de estratégias utilizadas na análise de dados qualitativos, e que foi sistematizado na primeira metade do séc. XX (FRANCO, 2003).

No universo das pesquisas qualitativas, a delimitação de técnicas para a análise de dados, precisa, necessariamente, oportunizar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta de dados.

A análise de conteúdo é, então, um conjunto de técnicas de análise de comunicações, assim sendo, é destacada neste campo, a importância da semântica, ou seja, a pesquisa do sentido de um texto (BARDIN, 2007).

Parte-se da premissa de que a análise de conteúdo, segundo Bardin (2007, p. 44), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica da análise de conteúdo contribui no sentido de analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores, que permitam fazer inferências. Para o tipo de entrevista, em apreço, é indicada a modalidade de análise qualitativa (procura-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto). Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação de mensagens.

Para a análise dos dados coletados, utilizaremos a técnica da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2007, p. 35), por considerarmos que ela nos possibilita:

[...] a descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão. (BARDIN, 2007, p. 35)

Dessa forma, empregaremos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), de maneira que possamos tornar observável, ao leitor, os trechos mais significativos das falas desses sujeitos entrevistados e sua relação com nosso foco principal: investigar qual(is) intervenções um professor formador, que atua em curso de Pedagogia/Parfor, utiliza para a formação de leitores nesse curso superior. E, como desdobramento dessa questão: Qual tem sido a formação de professores em um curso de Pedagogia/Parfor visando à atuação desse docente junto a alunos, sujeitos leitores na educação infantil?

Para entendermos melhor os dados coletados, pensamos em interpretá-los a partir da realidade formativa, das vivências com leituras e de atuação profissional das professoras formadoras, que exercem sua docência em um curso de Pedagogia/Parfor.

Nessa direção, Franco (2003) nos fornece alternativas metodológicas para análise dos dados coletados, apoiadas na Análise de Conteúdo:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento. (FRANCO, 2003, p. 10)

Na pesquisa que resultou nesta Dissertação, optou-se pelo uso da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), pois um pesquisador está sempre procurando um texto atrás de outro texto; um texto ou mensagem que não está aparente na primeira leitura pode vir a estar com base no uso de uma abordagem metodológica para seu entendimento, contribuindo dessa forma para ser desvendado.

E, tendo em perspectiva que os instrumentos de coleta de dados consistiram em aplicação de um questionário e realização de entrevistas, precisamos de uma abordagem metodológica, que nos auxilie no desvelamento das palavras, dos discursos coletados. E, no caso, a análise de conteúdo se adequa perfeitamente.

Com base nos dados coletados, o caminho de análise deu origem ao Quadro a seguir.

**Quadro 23 - Da Dimensão, Categorias de Análise e Unidades de Sentido**

| <b>Dimensão</b>                                                                            | <b>Categorias de Análise</b>                                                                                                                     | <b>Unidades de Sentido</b>                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A FORMAÇÃO<br/>DO<br/>PROFESSOR<br/>PARA<br/>A<br/>FORMAÇÃO<br/>DO<br/>ALUNO LEITOR</b> | <b>1ª Categoria:</b><br><br><b>Hábitos de Leitura</b>                                                                                            | <b>1ª Unidade:</b><br>A leitura e a interação desta com o leitor                                          |
|                                                                                            |                                                                                                                                                  | <b>2ª Unidade:</b><br>A importância da leitura como prática                                               |
|                                                                                            | <b>2ª Categoria:</b><br><br><b>Influência (de terceiros) na<br/>formação do leitor</b>                                                           | <b>1ª Unidade:</b><br>Influência da família na formação de leitores                                       |
|                                                                                            |                                                                                                                                                  | <b>2ª Unidade:</b><br>A Escola, o professor e suas intervenções na formação de leitores                   |
|                                                                                            | <b>3ª Categoria:</b><br><br><b>Desafios/Dificuldades no<br/>contexto de formação de<br/>professores para a<br/>construção de alunos leitores</b> | <b>1ª Unidade:</b><br>Desafios cognitivos para a formação de leitores                                     |
|                                                                                            |                                                                                                                                                  | <b>2ª Unidade:</b><br>Estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores |

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados do Questionário aplicado às professoras-estudantes; assim como da realização das entrevistas realizadas com as professoras formadoras e conforme a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007).

Em relação à dimensão de análise delimitada – *A Formação do Professor para a Formação do Aluno Leitor* –, consideramos importante nos voltarmos para a formação do professor, especialmente, aquele do Curso de Pedagogia/Parfor, no que diz respeito às

questões que envolvem a leitura, os textos e as práticas de leitura com seus alunos em sala de aula.

Nesta perspectiva, delineamos, para essa dimensão, três categorias de análise: os hábitos da leitura; a influência (de terceiros) na formação do leitor; e os desafios/dificuldades no contexto de formação de professores para a construção de alunos leitores.

O caminho proposto, aqui, consiste em colocar o acento nas reflexões/contextualizações/análises da realidade do trabalho, com textos e leitura, realizadas por esses sujeitos da pesquisa, destacando, principalmente, suas necessidades e expectativas em relação à formação para a leitura e para a formação de leitores.

Nessa direção, adquire relevo a trajetória e atuação das professoras-estudantes e das professoras formadoras entrevistadas, partindo de nossa questão central: *Quais as percepções de professores formadores na formação de professores leitores para a educação infantil.*

Essa questão central está sustentada por algumas perguntas iniciais da investigação:

- Qual tem sido a formação de professores em um curso de Pedagogia/Parfor, visando à atuação desse docente junto a alunos, sujeitos leitores na educação infantil?
- Quais intervenções que um professor formador do curso de Pedagogia/Parfor utiliza para a formação de leitores nesse curso superior?

**Para enfrentar essas questões, o foco**, na primeira categoria de análise - *Hábitos de Leitura* - consiste em verificar, por meio da análise das respostas das professoras-estudantes e das professoras formadoras, se as mesmas possuem uma leitura proficiente, se selecionam materiais destinados a seus alunos, tanto da educação básica, no que diz respeito às professoras-estudantes, tanto do curso de Pedagogia/Parfor, em que estão as professoras formadoras.

Essa *primeira* categoria é formada por duas unidades de sentido: 1ª *a leitura e a interação desta com o leitor*: indica, preliminarmente, que há uma interação positiva entre a leitura e as professoras-estudantes e as professoras formadoras (lembrando, aqui, que estas professoras selecionam textos para as aulas, indicam leituras; bem como realizam atividades nesse contexto); e 2ª *a importância da leitura como prática*: **tanto as professoras-estudantes quanto as professoras formadoras** consideram que um curso superior como este, que forma professores que atuarão em instituições de ensino, tem, no trabalho com a leitura, um momento muito essencial e necessário.

Em relação à *segunda* categoria de análise - *Influência (de terceiros) na formação do leitor* - os dados obtidos levaram-nos a pensar em duas unidades de sentido: 1ª influência da família na formação de leitores; 2ª a Escola, o professor e suas intervenções na formação de leitores. A questão central *destaca* quais seriam as influências que tiveram as professoras-estudantes e as professoras formadoras em sua constituição como sujeitos leitores, especialmente, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia/Parfor?

Quanto à *terceira* categoria de análise - *Desafios/Dificuldades no contexto de formação de professores para a construção de alunos leitores* -, é possível indicar como unidades de sentido: 1ª desafios cognitivos para a formação de leitores; e 2ª estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores.

Nesse caminho, relacionamos os suportes teóricos, que se fazem presentes ao longo deste estudo, e os inter-relacionamos com as representações e concepções das necessidades/expectativas das professoras-formadoras sobre a formação para a leitura e para a formação de leitores; bem como os desafios da docência, particularmente, aqueles que envolvem a questão da leitura e suas práticas, tendo como perspectiva que o trabalho e intervenções com textos/leitura indicados por um professor pode vir a ter um sentido e ressoar de forma positiva, junto a estes professores-estudantes do curso Pedagogia/Parfor.

## CAPÍTULO IV

### **DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS FORMADORAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: A ANÁLISE DOS DADOS**

Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta. (COSTA, 2002, p. 11)

Este Capítulo tem como objetivo realizar uma reflexão acerca das percepções das professoras formadoras para a formação do professor enquanto leitor, a serviço da formação de leitores no espaço da educação infantil.

As primeiras considerações partem, inicialmente, da delimitação realizada em torno da dimensão “A formação do professor para a formação do leitor”. Esta dimensão, como já foi mencionada, é composta por três categorias de análise: Hábitos de Leitura (1ª categoria); Influência (de terceiros) na formação do leitor (2ª categoria); e Desafios/Dificuldades no contexto de formação de professores para a construção de alunos leitores (3ª categoria).

Cada uma das categorias de análise foi desdobrada em unidades de sentido, seguindo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), e essas serão analisadas, buscando dar concretude ao Quadro 23 - Dimensão Categorias de análise e Unidades de Sentido -, exposto no capítulo anterior.

A dimensão, categorias de análise e unidades de sentido se completam e adquirem maior simbologia ao partirmos dos depoimentos/declarações de três entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuam no curso superior de licenciatura, em questão, ou seja, na Pedagogia/Parfor.

É importante utilizarmos-nos desse material de análise, porque as professoras formadoras possuem saberes e experiências que merecem ser conhecidas.

A prática profissional do professor não se reduz a um espaço de aplicação de conhecimentos e teorias. É, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional e sua emancipação e dos demais sujeitos que participam desse processo. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber múltiplo, plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36).



Neste sentido por meio das entrevistas com as professoras formadoras, foi possível nos aproximar de suas percepções sobre os saberes, experiências e atuação profissional junto à formação de professores-estudantes do Programa Parfor, especialmente, no que diz respeito ao curso de Pedagogia/Parfor. E, com isso, delimitamos o material de análise a três entrevistas realizadas com as professoras formadoras.

Tal contexto de atuação profissional e de formação se justifica, pois as três professoras formadoras trabalham diretamente com estudantes-professores, que já atuam como docentes na educação básica, particularmente, na Educação Infantil.

Primeiramente, partimos das palavras de Costa (2002) a respeito da singularidade de caminhos colocados à frente de quem se propõe a realizar pesquisas na área da educação, para apresentar uma análise dos dados com base, como já mencionado, na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), cujos elementos principais foram descritos no capítulo anterior.

Nesta perspectiva, a técnica da Análise de Conteúdo “trabalha *na e pela* linguagem” (BARDIN, 2007, p. 22), possibilitando que a comunicação a ser analisada consista nas declarações e mensagens registradas e transcritas, franqueadas ao pesquisador por três professoras formadoras, que lecionam no curso da Pedagogia/Parfor.

As demarcações realizadas no material de pesquisa partiram: a) de uma leitura inicial ou, no dizer de Bardin (2007, p. 126), de uma “leitura flutuante”; b) da releitura; e c) da análise propriamente dita<sup>25</sup>.

Tais itens elencados se baseiam no contexto dos seguintes objetivos propostos por este estudo:

- Discutir a importância de intervenções com leitura e, especificamente, da leitura literária na educação infantil;
- Conceituar em que medida o papel interventivo e de mediação do professor pode contribuir na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil;
- Buscar, na obra de Monteiro Lobato, as possíveis contribuições para a formação de leitores;
- Descrever quais intervenções que um professor formador do curso de Pedagogia/Parfor utiliza para a formação do professor da educação infantil no campo da leitura.

---

<sup>25</sup> Apesar de indicarmos a sequência dos procedimentos referentes à análise do material (as entrevistas), indicamos, também, que os itens a) e b) compõem a análise, tal qual no item c); visto que se inter-relacionam dinamicamente para composição do mosaico de análise.

Dessa forma, partimos da seguinte hipótese: a questão de que intervenções levadas adiante por um docente podem vir a contribuir na constituição de sujeitos leitores. Partindo-se, então, desse pressuposto, é que se delimitam a dimensão de análise, as categorias e as unidades de sentido, que serão apresentadas a seguir.

#### **4. Da dimensão da análise: a formação do professor para a formação do aluno leitor**

[Eu] me coloco na categoria de grande aprendiz, porque se a gente não entrar na sala de aula sabendo que vai aprender tudo de novo a cada dia, eu acho que a gente não pode dizer que é professor. Para mim, é sempre novo. Cada turma, eu ainda estou me adaptando a essas turmas, que estão chegando nesse semestre. Tudo muito novo e se eu não escutar, eu vou ter ideias muito erradas a respeito. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016).

A frase da professora formadora, que abre esse tópico, discute a questão de que no processo de interação professor-aluno, nos processos de formação de professores, o posicionar-se como aprendiz é essencial. Atitude que deve permear, também, o agir docente, não se restringindo apenas ao aluno.

Sobre essa questão da educação como processo e da disponibilidade constante em aprender, trazida pela professora formadora, temos, em Freire (2002b), a confirmação do quanto essa postura é importante para o processo educativo. Acerca disso, o autor comenta que “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002b, p. 110).

A professora aponta para o quanto esse processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, pois: “Tudo muito novo e se eu não escutar, eu vou ter ideias muito erradas a respeito” (PF1). Dessa declaração a professora se coloca numa posição de abertura ao novo, disponibilidade para aprender com as turmas sob sua responsabilidade.

Aqui, é importante situar que, antes de pensarmos propriamente na formação do leitor, devemos nos ater à formação do(a) professor(a). E, nesta direção, adquire destaque os saberes da experiência que a professora lança mão em seu fazer e, dessa forma, apreender que os mesmos são constitutivos de sua profissionalidade e somam-se aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e no processo de formação contínua (KRAMER, 2006).

Ao apresentarmos a dimensão de análise - *A formação do professor para a formação do leitor* -, em que a formação docente é ressaltada, é importante lembrarmos das palavras de Souza (2003), quando afirma que:

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo reunião e construção de constante saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2003, p. 441)

Como bem aponta Souza (2003), é preciso analisar a profissão docente como algo complexo, e a declaração da professora formadora acerca de sua atuação confirma as reflexões da autora.

Ao nos determos, inicialmente, na questão da formação docente, é necessário reconhecer o quanto são importantes as questões envolvendo políticas públicas de formação. Nesse sentido, Nóvoa (2009) acrescenta, também, o componente de mobilização e participação ativa do próprio docente nesse tema da formação:

Importa valorizar também paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 2009, p. 27)

O autor traz, ao centro, o agir do docente, suas responsabilidades e a participação como personagem principal. E, como observamos na PF1, esta procura apreender esse espaço da sala, colocando-se numa posição de escuta e de conhecer mais detidamente o espaço em que atua.

Bardin (2007) indica que a dimensão da análise liga-se, diretamente, com o espaço, ou ainda, com a inserção em um espaço no qual se delimita a presente dimensão. Dessa forma, ao apontarmos para a dimensão da formação do professor para a formação do aluno leitor, imediatamente, tem-se colocado o espaço da sala de aula: ambiente esse de aprendizagem e formação.

Ao observarmos as primeiras percepções das professoras formadoras entrevistadas acerca do percurso de formação, sobressai-se, inicialmente, a trajetória de cada uma no campo da docência, ou seja, a constituição de cada uma como professora em formação. E preocupamo-nos saber, aqui, o quanto essa formação e constituição como professora terá impacto na formação dos alunos. Acerca disso, Kramer (2006, p. 808) aponta o quanto é necessário discutir a formação docente:

[...] trata-se da formação científica e cultural de professores para atuar com milhões de crianças de 0 a 10 anos, e do impacto que pode ter na qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças e dos conhecimentos – em particular os da linguagem, *leitura* e escrita. (grifo nosso)

Nesse momento adquire destaque nos aproximarmos do cotidiano pessoal e profissional das professoras formadoras, do contexto em que se deram essas trajetórias de formação e, também, analisar como as professoras veem seu próprio desenvolvimento profissional.

A seguir, o Quadro 24 apresenta momentos do percurso de formação dessas professoras.

**Quadro 24** – Declarações acerca do percurso de formação e do momento presente de atuação profissional

| PF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | PF2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | PF3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Minha formação, a minha formação de graduação é Letras. Eu me graduei em Letras, aqui [na UNISANTOS], em 1986, quando a Sociedade Visconde de São Leopoldo virou Universidade Católica de Santos, nesse ano. Eu trabalhei no ensino médio com literatura; trabalhei, no ensino fundamental, Língua Portuguesa e Inglês e Espanhol; professora de Inglês. Foram 25 anos de educação básica, depois, no final da minha carreira, nos últimos cinco anos, eu fui diretora de escola e de uma escola de educação infantil. Encerrei em uma escola de Educação Infantil, e, desde 2010, sou professora da Universidade. E meu vínculo com o Mestrado em Educação começou em 2005, quando eu entrei no Mestrado. Conclui em 2007, com o tema: “A construção da autoria pedagógica dos educadores”. | Eu tenho 38 anos. Eu fiz magistério, o antigo magistério. Depois, fiz Pedagogia, depois duas pós-graduações <i>lato sensu</i> . Uma em Educação Infantil e outra em Psicomotricidade. Depois, eu fiz Mestrado em Educação [...] Eu entrei na faculdade, em 1996, e me formei, em 1999. E, hoje, eu trabalho na UNISANTOS. Dou aula no curso de Pedagogia, desde 2012, o que foi para mim – esqueci-me de falar isso, um presente. Mais do que um emprego, digamos assim. Porque voltar no lugar que você estudou, dando aula com professores que foram seus professores. Você olha e diz: Nossa! Eu estou aqui do mesmo lado deles. Eu adoro dar aula lá. Também, porque você tem a possibilidade de pegar o início da formação. | Eu não fiz magistério. [...] Eu me encaminhei para a área de saúde, na época, Psicologia. [...] Contudo, quando eu comecei mesmo a trabalhar, eu comecei a trabalhar na educação. [Era] uma escola privada e eu adorei trabalhar lá. Mas, eu não tinha formação para isso, eu não tinha magistério, nem era formada em Pedagogia. Era formada em Psicologia, mas, dei aula no Pré, no primeiro ano de alfabetização. Aprendi tudo com os meus colegas professores. Aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber. Eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar. [...] Entre 2004 e 2007 cursei Pedagogia na UNIMES e, depois, quando me formei, entrei no Mestrado em Educação na UNISANTOS e o trabalho foi sobre o professor iniciante. [...] Esse ano agora são 6 anos de Pedagogia/Parfor. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

Por meio do Quadro 24, pretendemos indicar elementos das falas transcritas das professoras-formadoras, que tratam de suas percepções sobre a formação inicial, bem como do momento presente de atuação profissional. Observamos, nos trechos de falas, que o conhecimento construído, ao longo dessa trajetória de formação, consiste no conjunto de

saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos). E isso significa que cada uma das formadoras adquiriu por meio da experiência e da atividade intelectual, e, especialmente, da docência, saberes, que foram sendo mobilizados de forma consciente e intencional em suas ações cotidianas, em situações reais do exercício profissional.

Nessa direção observa-se que a formação da PF1 passa pela graduação em um curso de Letras, atuação profissional na docência do ensino fundamental e médio, onde atua por volta de 25 anos e, após isso, passa por uma experiência na gestão escolar. Realiza estudos em nível de Mestrado e, desde 2010, atua como professora em cursos superiores de licenciatura, particularmente, Pedagogia e Pedagogia/Parfor.

A formação primeira da PF2 passa pelo curso de magistério em nível médio, prossegue pela Pedagogia, conclui o Mestrado e leciona nos cursos de Pedagogia e Pedagogia/Parfor, desde 2012, e declara estar realizada com a possibilidade de trabalhar com estudantes em cursos de graduação (licenciaturas) que visam a formar professores.

Já a terceira entrevistada graduou-se, inicialmente, em um curso de bacharelado em Psicologia, o que não a impediu de lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Somente, depois de alguns anos, é que cursou Pedagogia e concluiu o Mestrado em Educação; e há seis anos leciona no curso Pedagogia/Parfor.

Dessas declarações, revela-se necessário realizar uma reflexão sobre o campo da formação docente e, dessa forma, se tem em Kramer (2006) um caminho a se percorrer sobre a necessária reflexão a ser empreendida sobre a formação docente:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. (KRAMER, 2006, p. 224).

Do exposto notamos que se ater a uma educação pública de qualidade é, também, entender a importância que se tem de dar aos processos de formação docente, sejam a formação inicial e/ou a continuada. Nesta perspectiva, se queremos formar um aluno leitor é necessário antes nos ocuparmos dos processos que formam os docentes para essa formação específica.

Os trechos delimitados e organizados, no Quadro 24, consistem nas primeiras palavras proferidas pelas professoras-formadoras, ou seja, na abertura inicial das entrevistas. Nesse momento é possível perceber que, mesmo com um roteiro semiestruturado, emergem

falas/percepções relativamente espontâneas das entrevistadas. E isso ocorre, porque, segundo Bardin (2007, p. 93-94):

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz ‘Eu’, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. [E isso ocorre] porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos.

Ao retomarmos as primeiras palavras das entrevistadas, observamos que as professoras, por meio das descrições de cenas, acontecimentos em relação às suas práticas, transitam pelo campo da formação de professores.

Em síntese, partimos da seguinte premissa: ou se valoriza o professor e sua formação, sua atualização e satisfação profissional ou a escola não conseguirá responder à demanda de formar alunos leitores desde os anos iniciais de escolarização (CAMPOS, 2008).

Balizado esse espaço inicial, realizamos um desdobramento, em que se apresentam as categorias de análise, que, ainda segundo Bardin (2007), consistem nos temas-eixo. Para essa autora, a “noção de tema é característica de análise de conteúdo” (p. 135). E, partindo desse postulado, sobre o que consiste um tema, temos demarcadas, a seguir, as partes deste Capítulo com o desenvolvimento de cada uma das categorias, anteriormente elencadas, e suas respectivas unidades de sentido.

#### **4.1 Hábitos de leitura (1ª Categoria de Análise)**

[...] E tem-se, aí, a questão da leitura. É uma prática que eu acho é a maior contribuição que eu deixo para as minhas alunas. Eu inicio a aula todo dia sem falta com uma leitura inicial. Uma leitura literária sempre. Eu digo para elas que o objetivo disso é: em 1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor, em 2º lugar, aproximá-las desse universo, porque muitas, na verdade, a maioria, eu faço essa sondagem inicial, não são leitoras. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

A declaração da professora formadora, que abre esse item, traz de modo inequívoco a questão de que somente forma leitor quem é leitor.

Quando definimos “Hábitos de Leitura”, como a 1ª categoria de análise, apoiamo-nos, também, em Bardin (2007, p. 133), que aponta a necessidade de enfeixar tal categoria dentro de “um perfil teórico”. E, aqui, ao discutirmos a questão do delineamento teórico, diretamente

nos reencontramos com os teóricos, cujas produções se referem ao campo da leitura e que já foram apresentados nesse estudo, tais como: Larrosa (1996; 1998), Freire (2002a) e Manguel (2009).

Nessa perspectiva, ao abordarmos a questão dos *hábitos de leitura*, é necessário concebê-los como um processo construído em torno do ato de ler bem como nas interações e nas ações entre leitor e leitores, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, mediadas por meio da linguagem.

Nesta direção Larrosa (1996, p. 19) apresenta-nos que: “[...] na formação como leitura, o importante não é o texto, senão a relação com o texto”. Relação essa advinda, certamente, por ações como as que têm a ver com os hábitos de leitura. Ao tratar, ainda, desse hábito de ler, o autor prossegue: “[...] a ação de ler extravasa o texto, e o abre para o infinito, encaminhar-se com o texto para o infinito dos caminhos que o texto abre” (LARROSA, 1998, p. 178). Como o autor afirma: “Ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender” (p. 179).

Nesse sentido de nos aproximarmos de estudiosos do tema da leitura, Freire (2002a) indica que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p. 11). E, por meio da análise das entrevistas (dos depoimentos e de toda a linguagem utilizada pelas entrevistadas), aproximamo-nos e realizamos análises no contexto dessa realidade: a da *leitura* e dos *hábitos*.

Retomamos, aqui, os postulados de Freire (2002a), para quem a leitura é um processo “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 11). Por isso, ele fala da “palavramundo”.

Freire (2002a) ainda nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí, que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele; assim dizendo, ele ressalta a importância do outro na formação do leitor cidadão, que interage com pessoas e transita por contextos.

Na proposta freireana para a compreensão crítica e reflexiva do ato de ler, o fluxo do mundo à palavra e da palavra ao mundo se faz presente nas interações leitoras.

Aqui, é necessário indicar esse movimento como sendo o ponto primordial, o definidor do que se faz de um sujeito: transformar-se em um sujeito-leitor. Pois, sem uma intervenção e trabalho com leitura, esse conhecimento de mundo, em diálogos com os textos, não provoca intertextualidades. E, dessa maneira, a formação de um sujeito como leitor não se realiza em sua plenitude.

Já, com Manguel (2009, p. 41), há um debate em torno da seguinte questão: como se tornar um autêntico leitor? Para atingir tal intento, o autor propõe o seguinte percurso:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade. Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código. Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca. Esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso.

Por conta disso, é importante que aqui se tenha claro que a reflexão em torno da leitura e da formação do leitor, objeto desse estudo, tem que passar, necessariamente, pelo terceiro aprendizado apontado por Manguel (2009). Ou seja: um autêntico percurso de aprendizagem da leitura deve contemplar o texto em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, como apresentado por esse autor.

Cabe, então, ao professor, planejar e criar oportunidades que possibilitem o desenvolvimento do processo de formar o leitor crítico. E, aqui, novamente nos encontramos com as considerações da professora formadora quando aponta para a necessidade imperiosa de se “investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

Delimitada essa categoria inicial – *Hábitos de Leitura* –, as vozes das professoras formadoras entrevistadas nos possibilitaram, a partir de uma experiência pessoal e singular de cada uma delas, contribuir com indícios para descobrirmos uma possível ‘chave’ para conquistar e, por extensão, formar novos leitores, que é o desafio proposto para este estudo.

Manguel (1997) aponta existir sociedades sem escrita, mas não há uma sem leitura. Nesse estudo propugnamos o quanto hábitos de leitura consistem em algo essencial na constituição e formação do sujeito leitor.

Circunscrita essa primeira categoria, direcionamo-nos, nesse momento, para as duas unidades de sentido delimitadas que se seguem: *a leitura e a interação desta com o leitor* (1ª unidade de sentido) e *a importância da leitura como prática* (2ª unidade de sentido).

Nessa direção, ao tratarmos inicialmente da leitura e a interação desta com o leitor, um trecho muito pessoal obtido por meio da entrevista revela em sua plenitude a relação texto-leitora:

Eu fiquei aqui passando e lembrando dos livros que eu li, das coisas, das influências, porque você recebe muita influência. ‘Se alguém lia para mim?’ Você sabe que meu marido morreu em outubro do ano passado, mas você sabe que ele lia para mim? Eu tinha me esquecido disso, eu estava pensando só na memória de criança, de jovem. Mas, agora, recentemente, ele lia tanto o que ele escrevia para eu ouvir, quantos livros que ele gostava de ler. Tem uns contos do [Julio] Cortázar: ‘Histórias de Cronópios e de famas’. É muito bom esse livro. O livro está todo arrebitado. E ele lia para mim e eu



gostava muito de ouvir. Contos, ele leu muito, muito mesmo. É impressionante, ele lia sempre para mim, quase todo dia à noite (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Aqui, observamos um componente singular da trajetória, enquanto leitora, da PF3. E o quanto essa experiência de leitura a marcou. Aqui, fica-nos evidenciada a marca indelével da palavra bem como a partir da relação texto/leitor na figura da PF3, seu marido (já falecido) e o livro ‘Histórias de Cronópios e famas’. Por meio deste depoimento, observamos uma forte identificação com a leitura, o livro e seu companheiro, aflorando através desse relato uma cena íntima, pungente da formadora.

Acerca disso, Jouve (2002, p. 19) comenta: “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. E, mais uma vez, aqui conjecturamos a alta carga emocional suscitada em torno desse singular momento da entrevista. Bem como, nesse trecho do depoimento, é possível distinguir a emoção e o quanto marcou tal experiência de leitura.

Agora, ao nos direcionarmos para outra questão, a da importância da leitura como prática, a segunda formadora apresenta-nos sua proposta de trabalho em sala:

Eu inicio a aula todo dia sem falta com uma leitura inicial. Uma leitura literária sempre. Eu digo para elas que o objetivo disso é: em 1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor, em 2º lugar, aproximá-las desse universo [...] (APÊNDICE VIII, PF2, 31/05/2016)

É possível observar o quanto a formadora acredita no trabalho com textos e como se dedica com afinco na necessidade de investir continuamente no trabalho/intervenções com textos. Notamos, também, o quanto existe de entrega por parte da docente nessa atividade. Acerca disso, Larrosa (1998, p. 175) indica: “o professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro entrega-se em sua eleição; depois em sua remessa; em continuação, em sua leitura”.

E todo o movimento descrito por Larrosa, a formadora contempla: o selecionar textos (sempre uma leitura literária), o quanto aplica-se na delimitação de textos a serem utilizados em sala, contribuindo dessa forma, como mesmo diz, que é aproximá-las (as professoras estudantes) do universo da leitura.

Em outro período, a formadora contextualiza a necessidade de que o país com um todo possua o pleno domínio da leitura, bem como a necessidade da formação do professor contemplar as questões de leitura:

[...] a gente precisa acordar para isso. Enquanto a gente não for um país de leitores, enquanto a gente não cuidar da leitura na formação dos professores, a gente não vai ver isso reverberar lá na prática, lá com as crianças e, aí, a gente não muda esse cenário. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Nesse trecho anterior, a formadora discute a questão da prática de leitura e a formação de um país em sua totalidade de leitores. Para tal, dois personagens emergem: a) a importância do professor e suas intervenções “com as crianças”; e b) a participação da família, visto ser necessário todos os elementos que compõem o país se debruçarem sobre tal questão.

Sendo que estes dois índices: *a leitura e a interação desta com o leitor* (1ª unidade de sentido) e *a importância da leitura como prática* (2ª unidade de sentido), ambos concorrem para que dessa maneira, os *Hábitos de Leitura* sejam cada vez mais internalizados pelos sujeitos.

Mesmo reconhecendo a importância dos hábitos de leitura, tal ação traz consigo uma carga de desafio e mesmo dificuldade que não pode ser desconsiderada.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 265) analisa os desafios inerentes ao ato de ler:

[...] *ler, estudar*, é um trabalho paciente, desafiador, persistente. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro, considerado como impossível de ser estudado. (grifos do autor)

Demarcadas essas duas unidades de sentido, voltamos para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), que se faz pela técnica de codificação. Esta transforma os dados brutos do texto ou discurso (em nosso caso discurso), por recorte, agregação, permitindo atingir uma representação do conteúdo. Por isso, aqui, lançamos mão da elaboração de quadros com as respectivas falas e/ou percepções das professoras formadoras.

A técnica abarca a questão da escolha da unidade de sentido (o recorte realizado a partir das mensagens/falas das entrevistadas), bem como a classificação e a agregação dessas falas em tornos das *unidades de sentido* delimitadas.

Para Bardin (2007), a Análise de Conteúdo possui duas funções: a *primeira* é explorar o conteúdo e descobrir novos elementos; e a *segunda* é o aparecimento das hipóteses que servem de diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo, tirando a “prova”. Ou seja, realmente, apresentando o que se tem com o devido rigor solicitado pela ciência.

Na sequência, passaremos para a análise do universo das percepções dessas formadoras, por meio das unidades de sentido classificadas e citadas.

Nesse estudo defendemos a centralidade da leitura e de intervenções em torno dela. Acerca disso, Jouve (2002, p. 129) sintetiza, de modo inequívoco, o poder de transformação advindo pelo ato da leitura: “*o impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina*” (grifos nossos).

#### **4.1.1 A leitura e a interação desta com o leitor (1ª Unidade de Sentido)**

A leitura é o resultado da relação estabelecida entre leitor e texto. Assim, formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler, também, o que não está escrito<sup>26</sup>.

Nesta perspectiva procuraremos identificar elementos implícitos, que sejam capazes de estabelecer as relações entre o texto, que se lê, e outros textos já lidos. Compreendemos, assim, que diversos sentidos podem ser atribuídos a um texto, conseguindo justificar e validar a sua leitura.

Na direção de explorar e analisar o conteúdo das mensagens registradas por meio das entrevistas com as professoras formadoras, passaremos, agora, a procurar delimitar as respectivas percepções em torno do indicado na 1ª unidade de sentido.

Essa primeira unidade de sentido procura estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de tendências que se direcionam para a questão da leitura e sua relação com o seu leitor.

Quando pensamos no encontro a ser realizado entre leitor e o texto, Larrosa (1996) observa que uma experiência de leitura pode vir a acontecer justamente a partir desse encontro. Tal possibilidade se realiza graças à linguagem visto que “a leitura é um trabalho com e sobre a linguagem, com e sobre o sentido, que conduz à transformação de nossa maneira de ser no mundo e, com ela, do mundo mesmo” (LARROSA, 1996, p. 53).

Sobre essa questão, da interação do leitor com a leitura, Manguel (1997, p. 24) aponta que as histórias lidas e vividas por meio da leitura podem se materializar por meio daquele que realiza a leitura: “Cada livro é um mundo em si mesmo e nele é possível se refugiar [...] o que os livros contam, por mais fantástico que seja, é verdade no momento da leitura, e tão tangível quanto o material de que o próprio livro é feito”. Pelo indicado pelo autor, as

---

<sup>26</sup> Como indicado, trata-se do ato de ler nas entrelinhas. Ou seja, significa compreender uma mensagem não explícita no texto.

histórias por ele lidas se materializavam, constituíam-se em autênticas experiências de leitura; pois, o lido, para Manguel, era tão tangível e plausível quanto a própria materialidade do livro.

Ninguém nasce leitor, mas, sim, constitui-se leitor. Da mesma forma como se aprende a falar, caminhar, escrever, ler, também, é possível *converter*-se em um leitor.

O sujeito leitor necessita ser formado para tal. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, “aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2002a, p. 8). Freire é um defensor intransigente do direito e acesso à leitura. Um indivíduo que lê, compreende melhor o contexto que o cerca e, a partir dele, é capaz de formular suas hipóteses e vir a elaborar conclusões por si próprio.

Dessa explanação dos teóricos e do quanto depreendemos de como o ato da leitura e a relação com o texto podem vir a se constituir em algo que marca o sujeito, passaremos, agora, ao quadro elaborado em torno da delimitação das entrevistas com as formadoras acerca da unidade de sentido: “A Leitura e a interação com o leitor”.

**Quadro 25 – Declarações/relatos das entrevistadas quanto à leitura e à interação**

| • A leitura e a interação desta com o leitor (1ª unidade de sentido)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | PF2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | PF3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [...] eu lembro que fui alfabetizada no sistema tradicional. Adquiri conhecimentos da escrita e para começar a ler só no quarto ano, na quarta série que a gente começava a ler. E a minha aproximação com os livros, ela foi espontânea, não foi muito por incentivo da escola. Eu lembro que eu tinha professores que diziam: “É muito bom ler... Ah, vocês precisam ler... Leiam os clássicos”. Aí, eu achei que tinha que ler os clássicos. Aí, eu fui procurar a biblioteca da escola sozinha, não é? Já tinha, aí, meus onze, doze anos e comecei a ler os clássicos, mas eu comecei com Machado de Assis, José de Alencar. | [...] Do ensino fundamental, o que eu lembro. Lembro-me de vários livros que eu li, daquelas coleções, também paradidáticos juvenis, que a gente lia na época: “A droga da obediência”, “O escaravelho do Diabo”. Mas eu lembro que eram leituras burocráticas. Então, por isso, talvez, que eu não tenha grandes lembranças de exemplos, de modelos de leitor, porque eu não vivi situações de leituras compartilhadas na escola, situações de investimento no prazer de ler. A leitura sempre foi apresentada na escola como uma obrigação, a gente tinha que ler, porque aquilo fazia parte do currículo, aquilo ia passar por um processo de avaliação e, então, tinha sempre um questionário que deixava a leitura um pouco chata... | [...] Eu estudava em escola pública, eu estudei a vida inteira em escola pública, Grupo Escolar; depois, Ginásio do Estado e, nessa época, eram escolas ‘puxadas’, eram superexigentes. [...] Na época do ginásio, tinha umas atividades de português. Era assim: você lia o texto, tinha aquela atividade, era leitura. Cada um lia um pedaço, eu gostava de ler e de ler direito. Só que eu não gostava, embora fossem textos literários. Tinham textos interessantes, só que o texto não acabava. Ele era cortado; então, interrompia a história. Eu queria ler a história inteira e não tinha a história inteira. |

Fonte: Quadro n. 25 elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

Nesse exercício de análise nos encontramos novamente na análise de conteúdo, de modo a assinalar e classificar, de maneira exaustiva e objetiva, as unidades de sentido existentes nos trechos de fala dos sujeitos em questão, procurando as principais regularidades.

Partindo dessas premissas, temos a indicar que, por meio do depoimento da PF1, esta rememora que foi “alfabetizada no sistema tradicional”, e que a aproximação com a leitura “não foi muito por incentivo da escola” (Entrevista PF1, 05/04/2016).

A PF2, ao lembrar de seu tempo como aluna do ensino fundamental, assim como das leituras realizadas, recorda-se que eram “leituras burocráticas”. Na sequência, indica o motivo de não se recordar de situações de leitura, e aponta: “[...] talvez, que eu não tenha grandes lembranças de exemplos, de modelos de leitor, porque eu não vivi situações de leituras compartilhadas na escola, situações de investimento no prazer de ler” (Entrevista PF2, 31/05/2016).

Por meio uma entrevista com a PF3, apercebemo-nos do quanto a leitura era truncada, fragmentada – para seu imenso desgosto: “[...] eu não gostava. Tinham textos interessantes, só que o texto não acabava. Ele era cortado; então, interrompia a história. Eu queria ler a história inteira e não tinha a história inteira” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016).

Voltando, agora, aos depoimentos das formadoras, a 1ª professora indica ter sido alfabetizada no sistema tradicional. E, como bem lembra Freire (2002a), em tal sistema a alfabetização é concebida como se fosse desvinculada da realidade, ingênua; por isso, se lança mão de frases prontas, sem criticidade e, muitas vezes, sem sentido, reforçando o caráter bancário de tais práticas de alfabetização. Os conteúdos, para o aprendizado da escrita, são acrílicos e não refletem a realidade.

Nesse sentido, na prática alfabetizadora tradicional, o aprendizado da leitura é para o autor descrito como sendo algo ingênuo e desvinculado da realidade (FREIRE, 2002a).

Considerando esses condicionantes, os das marcas de uma alfabetização tradicional, que constam no depoimento da professora, esta diz que um contato mais prazeroso com a leitura se deu à margem da escola.

A 2ª professora formadora fala em leituras burocráticas e num espaço escolar sem maiores exemplos de comportamento leitor. Aqui, destacamos um controle excessivo por meio da leitura, o que segundo a entrevistada a tornava burocratizada. Ação essa que deixava as atividades de leitura pouco estimulantes e limitadoras, obstaculizando o verdadeiro saber, e não a emancipação do sujeito, que limitava tal leitura e a possibilidade de pensá-la numa vertente crítica (FREIRE, 2002a).

A 3ª professora externaliza toda a sua contrariedade resultante da leitura de apenas fragmentos de textos e não eles em sua integralidade. Acerca dessa fragmentação dos textos, Freire (2002a) também se ocupa dessa questão e do quanto isso compromete a formação do sujeito. E, neste sentido, indica:

Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: ‘Da página 15 a 37’. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. (FREIRE 2002a, p. 19)

Ao analisar essa delicada questão da falta do devido adentramento nos textos, tal ação não contribui para a plena compreensão do texto, ao que o autor indica ser indispensável superar tal “visão mágica” da linguagem escrita. Aqui certamente o autor aponta para essa visão mágica da palavra escrita porque simplista, reducionista.

Do exposto, notamos o quanto o “devido adentramento” no texto é essencial, ao se pensar na formação de leitores para uma superação desse ato de ler fragmentado e burocratizado.

Porém, na análise dos trechos de depoimentos, aqui delimitados, essa leitura profunda, com qualidade, não se processa, seja por causa de processos de alfabetização e numa vertente mais conservadora e pelo baixo estímulo da escola com relação à leitura, seja pela não vivência de situações de leitura compartilhadas na escola e pelo uso de textos cortados e retalhados.

Observa-se, também, que a experiência é algo exterior, e quando é vivida, sentida, “acontecida” se torna interior, singular e se liga com a subjetividade de cada um. Cada sujeito é marcado de uma maneira, de modo que o que pode ser uma experiência para uns, pode não o ser para outros.

Dessa forma, é possível considerar que o ato da leitura pode vir a se constituir em uma experiência significativa para o leitor. Para tal, é necessário que o lido tenha sentido. E a cada (nova) leitura, pode-se dizer que esta se transforma em única e singular. Vale destacar que a leitura, que nos marca, é tomada como acontecimento, numa dinâmica de atribuição de significados e sentidos da leitura pelo leitor (LARROSA, 1996; 1998).

Nesse sentido, as experiências de leitura estão diretamente atadas à subjetividade das vivências do leitor; daí, sua singularidade. Ainda, é necessário apontar que as experiências de leitura podem ocorrer em diferentes contextos.

Larrosa (1996) observa que uma experiência de leitura acontece a partir do encontro entre o leitor e o texto escrito. Assim, pode-se inferir que o material lido, ou seja, o suporte de leitura; bem como as várias pessoas dispostas em torno da leitura podem contribuir favoravelmente (ou não) na constituição da experiência.

E, nos casos aqui apresentados segundo as percepções das professoras formadoras, e dado o trabalho pouco estimulante com leitura, realizado naquele momento da trajetória delas, estas atividades não se configuraram em experiências de leitura.

Assim, para que essa atividade de leitura marque seu leitor, e se configure como algo significativo em sua vida, essa prática de leitura requer que se converta em uma leitura como a definida por Manguel (2009), ou seja, um ato de ler em profundidade.

Para que tal leitura ocorra, é necessário indicar que ler é uma prática social construída e que apenas o contato e aproximação não são suficientes para sua aprendizagem. Nesta perspectiva aprender a ler requer situações enfiadas no contexto do ensino e em seu planejamento. E, aqui, nos direcionamos para o ato de ler como algo que se liga à formação docente.

Nessa direção, a formação é necessária, não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas porque “a formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2005, p. 224).

Partindo dessa premissa, a de que o ato de ler é constitutivo da formação, como algo denso, profundo, que se inter-relaciona com a formação docente, chegamos à 2ª unidade de sentido.

#### **4.1.2 A importância da leitura como prática (2ª Unidade de Sentido)**

Os dados analisados revelam-nos que essas professoras formadoras se constituíram, inicialmente, como leitoras, revelando, assim, o quanto a prática da leitura esteve presente em suas vidas. E, dessa forma, entendemos que um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos.

Nesta direção, temos a indicar, primeiramente, que a leitura constitui uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, adentra no complexo processo de produção de sentidos, e esta se tornará algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas.

Assim sendo, um leitor competente é aquele que usa a leitura efetivamente, em diferentes circunstâncias da vida. É aquele que se apropriou das estratégias e dos

procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de reconstrução dos sentidos dos textos. Ou seja, aquele que se apropria de modo efetivo do ato de ler, não se servindo da leitura apenas para ler propaganda (MANGUEL, 2009).

A leitura adquire extrema importância nesse estudo, porque ela é a responsável por contribuir, de forma significativa, na formação do indivíduo, influenciando-o e levando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia. E, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma.

Visto que, para Freire (2002a), ler não é tão somente vagar por entre letras, mas, sim, traduzir e interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele e, dessa forma, interferir no mundo pela ação.

Em função disso, uma concepção de leitura, tal como defendemos nesse estudo, não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à liberdade do leitor em que se se revelam em sua plenitude as relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2002a).

Por meio dessa unidade de sentido - *A importância da leitura como prática* -, intentamos verificar como a leitura está presente na vida das entrevistadas. Neste sentido o Quadro 26 trata de relatos das professoras formadoras a respeito da leitura como prática.

**Quadro 26** – Declarações/relatos em que se revelam a importância para cada entrevistada da leitura como prática

| • A importância da leitura como prática (2ª unidade de sentido)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PF2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | PF3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| [...] Eu li muito, eu fui uma boa leitora e não é por incentivo exatamente da escola, mas a leitura fez parte da minha vida, tanto que eu fui fazer Letras, porque eu gostava de ler. Eu gostava de ler. Eu achava que sabia escrever, mas não sabia. Pensava, tinha uma certa facilidade também para a escrita, mas não ainda. Faltava muito para eu conseguir escrever razoavelmente bem. Mas o que me levou ao curso de Letras foi gostar de ler. E não foi exatamente na escola, que eu fui incentivada, mas isso fez parte ou estava presente na minha geração... Isso veio comigo. | [...] Eu sempre fui uma menina estudiosa. Eu sempre gostei muito de estudar, é essa parte acadêmica. Essa parte literária sempre me atraiu. [...] Quando eu entrei na faculdade, eu fiz UNISANTOS, é que eu me descobri na área [da educação], porque, aí, sim, a minha faculdade foi bastante teórica. Hoje ela já nem é tanto assim. Ela foi bastante teórica, mas isso foi muito bom. Como eu sempre fui muito estudiosa ao contrário do que a maioria dos alunos pensa – porque aluno foge de teoria, foi toda aquela carga teórica, que me deu bagagem para ver que existia uma outra educação, que não aquela tradicional, que eu aprendi no magistério. Isso, para mim, a teoria foi libertadora, porque foi com essa teoria que eu descobri outros caminhos que, no meu ponto de vista, eram mais coerentes para a questão do ensino e da | [...] eu sempre li muito. Assim, o que hoje o pessoal até brinca, leitura alienante, eu lia, lia romances. Era hábito ficar deitada no sofá, lendo em casa [risos]. Era coisa muito comum encontrar meu avô sempre sentado, lendo, escrevendo nos livros. E eu faço exatamente isso e meu marido detestava que eu fizesse. Ele dizia que eu era muito egoísta, porque eu acabava com os livros [risos]. [...] já não tão criança, na idade escolar, eu me lembro de ter lido Machado de Assis. Eu me lembro de um dos contos de Machado de Assis. Já adolescente ou pré-adolescente. Outro que eu li “A Metamorfose”. E eu lembro de conversar como o meu avô; como assim: ‘acordou uma barata’ [risos] e eu ficava impressionada com aquela |



|  |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | aprendizagem do aluno. [...] quando eu estou lendo um livro, que o livro eu posso estar odiando, mas eu não desisto dele [risos], eu vou até o final. | descrição. Não era muito fácil de ler, mas, eu adorava ler. “A Metamorfose” é do Kafka, li outros livros de José de Alencar, livros tradicionais de leitura que a escola pede. Eu me lembro de um livro, que eu adorava, era de uma autora americana, se chamava “O longo inverno”. E eu me lembro que li o livro e, no final, ele estava rasgado e eu não li o final [risos], não tinha o resto. |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Quadro 26 elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

O que depreendemos, ao delimitarmos essa unidade de sentido, é que considerar a importância da leitura como prática significa atentar que, pela leitura, é realizada uma mediação entre o homem e o mundo, pois se lê para entender o mundo e, assim, nele conseguir interagir e, por conseguinte, viver.

Segundo Freire (2002a, p. 13), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. Compreendemos, dessa maneira, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo, gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão; para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão lidas e relidas.

E essa desestabilização, que é também uma inquietude, trazida por meio da prática da leitura, se faz presente na fala da PF1, reconhecendo-se como leitora; mas, simultaneamente, avalia-se como alguém sem domínio da capacidade de escrever, tal como indicado:

Eu li muito, eu fui uma boa leitora e não é por incentivo exatamente da escola, mas a leitura fez parte da minha vida, tanto que eu fui fazer Letras, porque eu gostava de ler. Eu gostava de ler. Eu achava que sabia escrever, mas não sabia. Pensava, tinha uma certa facilidade também para a escrita, mas não ainda. Faltava muito para eu conseguir escrever razoavelmente bem. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Com a PF2, observamos o quanto ‘determinadas’ leituras afugentam seu leitor, bem como o quanto o seu domínio pode ser libertador. Foram essas as palavras da própria PF2:

Quando eu entrei na faculdade, é que eu me descobri na área [da educação], porque a minha faculdade foi bastante teórica. Ela foi bastante teórica, mas

isso foi muito bom. Como eu sempre fui muito estudiosa ao contrário do que a maioria dos alunos pensa – porque aluno foge de teoria, foi toda aquela carga teórica, que me deu bagagem para ver que existia uma outra educação, que não aquela tradicional, que eu aprendi no magistério. Isso, para mim, a teoria foi libertadora, porque foi com essa teoria que eu descobri outros caminhos que, no meu ponto de vista, eram mais coerentes para a questão do ensino e da aprendizagem do aluno. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Com as declarações da PF3, notamos o quanto uma prática de leitura resulta em ato da escrita – comentários, anotações sobre o lido e consequentes conflitos que surgem nessa ação:

[...] eu sempre li muito. Assim, o que hoje o pessoal até brinca, leitura alienante, eu lia, lia romances. Era hábito ficar deitada no sofá, lendo em casa. Era coisa muito comum encontrar meu avô sempre sentado, lendo, escrevendo nos livros. E eu faço exatamente isso e meu marido detestava que eu fizesse. Ele dizia que eu era muito egoísta, porque eu acabava com os livros. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Pode-se, então, concluir que a prática da leitura crítica caminha de mãos dadas com a autonomia. Afinal, um sujeito autônomo e crítico não se contentará com leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de ideias.

Notamos tais atitudes nas ações das professoras formadoras entrevistadas. A primeira, para quem a leitura possibilitou lançar um olhar mais aguçado sobre a necessidade de desenvolver sua capacidade de escrita. Em relação à segunda, o quanto o domínio de certas leituras teóricas possibilitou maior entendimento de sua atuação docente. E, quanto à terceira entrevistada, cujas leituras a impeliram a fazer anotações, comentários e análises no material lido.

Por meio dos relatos de cada uma das três professoras formadoras, é possível observar que a leitura é uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos “de-forma” e nos “trans-forma”), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos (LARROSA, 1996).

Com a primeira formadora, notamos que esta ao adentrar no mundo da leitura se vê como alguém que não possui a plena capacidade da escrita. E deseja avançar, cada vez mais, no mundo da leitura; inclusive, comenta seu ingresso no curso superior de Letras.

A segunda trata de como leituras iniciais de textos teóricos oportunizaram a descobertas de novas leituras, seu aprofundamento e desdobramento a partir daqueles textos teóricos por muitos considerados maçantes.

E a terceira, ao adentrar nesse mundo da leitura por meio dos livros, lia-os, de modo particular: lendo e realizando marcações. Algo que, segundo ela, desgostava o próprio companheiro.

Por meio desses depoimentos, percebemos o quanto cada formadora, à sua maneira, aproxima-se das práticas de leitura. E, nessa aproximação, formações por meio da leitura se realizam.

Nessa direção nos remetemos a Larrosa (1996), que discute a ideia de leitura como formação e a formação como leitura, a partir do pressuposto de que a atividade de leitura é “algo que tem a ver com aquilo que nos faz sermos o que somos” (p.16).

Nessa perspectiva, a leitura como experiência de formação supõe a relação entre o texto e a subjetividade, possibilitando que as pessoas se reconheçam e descrevam de outras maneiras, tal como o oportunizado pela análise das entrevistas aqui indicadas.

Adquire relevo, também, as percepções das formadoras, visto que somente “[...] compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem” (LARROSA, 1996, p. 29). Larrosa relaciona, portanto, narrativa, compreensão e a autocompreensão, argumentando que:

[...] se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 1996, p. 29)

E, nos depoimentos das formadoras, observamos esses itens: narrativa, compreensão e autocompreensão, que nos remetem à formação e constituição de cada uma enquanto leitoras.

Como indicado por Larrosa (1996), as narrativas (neste caso, as entrevistas) possuem um importante papel.

E, por fim, é preciso destacar as palavras de Failla (2012, p. 79), quando reflete sobre a importância da leitura como prática social na formação do cidadão e como fonte de informação e disseminação de cultura:

Assumir essa prática como relevante para a humanização do Homem exige a perspectiva de elaboração de políticas públicas, dado que a questão não mais se coloca como lazer pessoal, mas como práticas culturais necessárias para o desenvolvimento humano.

Do exposto pela autora, depreende-se que o processo de leitura deva ser permanente e exercitado com continuidade; pois, somente com a prática e intervenções docentes, tem-se a formação de um sujeito leitor crítico. Nessa direção, no ambiente escolar, é essencial a presença de um professor plenamente formado e comprometido com sua profissão e práticas docentes.

Partindo do pressuposto do quanto a leitura e sua prática são importantes para a formação de um sujeito leitor com opiniões próprias e bem embasadas, dirigimo-nos, agora, para a 2ª categoria de análise.

#### **4.2 Influência (de terceiros) na formação do leitor (2ª Categoria de Análise)**

Desde pequena, eu tenho lembranças de leituras de histórias, da minha mãe lendo histórias para gente. [...] Então, aquilo [a leitura] tinha uma mágica, tinha mistério. Eu tive na minha mãe um modelo de leitor. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

A menção, que abre essa 2ª Categoria de Análise, indica-nos o quanto a presença da mãe teve influência na constituição como leitora da entrevistada. Com base no caminho percorrido até aqui, é possível indicar que, para alguém se transformar em um autêntico leitor, é necessária a mediação de alguém. Dessa forma, um importante conjunto de dados organizados em torno das entrevistas direciona para questões sobre “quem mais influenciou o leitor a ler”, que permitem inferir sobre quais foram os agentes mediadores que tiveram papel importante no processo de constituição dos sujeitos como leitores.

Considerando que ‘ninguém nasce sabendo ler’, aprende-se a ler à medida que se vive. Conforme afirma Lajolo (1999, p. 7): “Saber ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida”.

A autora indica que se pode aprender a ler nos bancos escolares, bem como nos outros caminhos “da escola da vida”. Com isso, dois atores emergem: a escola e o ambiente externo a ela, no qual indicamos a família.

Ao pensarmos na formação do sujeito leitor e incorporação de hábitos de leitura, este certamente pode vir a ser construído com maior facilidade, se tiver como base “modelos de comportamento tirados do meio, ‘ideais’ apresentados pelos pais, professores e, sobretudo,

pelo grupo que o sujeito interage” (BAMBERGER, 1987, p. 70). Ou seja, essa possível influência de terceiros no campo da leitura traz consigo um componente de intervenção e de motivação sobre esse sujeito.

Dessa maneira, propor situações motivadoras, especificamente no caso da leitura, “começa com a satisfação de interesses e necessidades inatas, passa depois à percepção dos benefícios proporcionados pela leitura, para chegar finalmente a uma ligação regular com os livros” (BAMBERGER, 1987, p. 70).

Partimos, nesse estudo, de que as ações escolares, bem como as atitudes relativas à leitura realizadas por familiares, influenciam diretamente no desenvolvimento e na constituição do leitor enquanto sujeito crítico e autônomo.

Nesse momento, relatos que abordem a figura de possíveis sujeitos/instituições e a contribuição destes na formação e constituição desse leitor e as práticas de leitura construídas e vivenciadas constituem aqui o *corpus* de análise.

Considerando os vários personagens, que podem vir a exercer influência na formação de leitores, trazer ao centro falas/depoimentos, ou seja, percepções, que revelem esses personagens, que tanto podem vir a contribuir nesse processo, é essencial.

No caso da leitura, a participação da família na construção do leitor é incontestável, mas não apenas a família, a escola e a sociedade, também participam dessa construção todos aqueles que: “[...] precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual e social” (BAMBERGER, 1987, p. 9). Ainda, Bamberger (1987, p. 9) afirma que: “Essa mesma convicção deve ser então transmitida aos que estão aprendendo a ler”.

Para ser possível instigar o gosto pela leitura na criança, é importante que, além do contato com a leitura, ela também tenha contato com pessoas que a estimulem, podendo ser professores, familiares e conviventes do seu contexto histórico.

Nesta perspectiva a leitura é importante para a representação que o indivíduo possa fazer da sociedade e, dessa maneira, é fundamental o papel que a família e a escola executam no processo de formação do leitor. Pretende-se, neste espaço de delimitação e análise desta segunda categoria, discutir estes dois polos: a *influência da família* (1ª unidade de sentido); e a *influência da escola e seus professores para a formação do leitor* (2ª unidade de sentido). Pretendemos mostrar, assim, a importância desses dois agentes para desenvolver hábitos de leitura. Nessa direção, serão apresentadas essas duas unidades de sentido.

#### **4.2.1 Influência da família na formação de leitores (1ª Unidade de Sentido)**

Sempre de criança pequena, sempre tinha alguém lendo histórias para mim. Contando, lendo histórias, era muito comum isso, a gente tinha acesso a livros. Olha, nesse sentido, eu tinha uma infância bem privilegiada. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Partimos do pressuposto de que um ambiente favorável para a formação de leitores na família pode impactar diretamente na melhoria do rendimento e da aprendizagem nas escolas das crianças e jovens. Ou seja, o papel do ambiente familiar no desenvolvimento de hábitos de leitura é fundamental. E é o que tal unidade de sentido intenta ao trazer possíveis depoimentos sobre o papel da família na formação das entrevistadas como leitoras.

Essa primeira unidade de sentido procura, com base nas percepções das professoras formadoras entrevistadas, encontrar indícios que nos mostrem a presença de figuras que as influenciaram em sua trajetória inicial como sujeitos leitores.

Segundo preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2006; 2014), é por meio da interação, nos diferentes espaços e meios sociais, tais como grupos de amigos, escola, família, que o sujeito aprende e compreende o funcionamento e a manifestação da linguagem, bem como constrói seus conhecimentos relativos aos usos em diferentes situações.

Acerca do papel da família é possível apontar a significativa responsabilidade desta no processo da leitura, já que a criança entra em contato com a leitura, modelos de leitor antes mesmo de entrar na escola, por meio de histórias, ilustrações, e outras fontes que permitam entrar no mundo da leitura. Além do mais, os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar são levados, na maioria das vezes, para toda a vida. De acordo com Vieira (2004, p. 04):

Sendo, portanto uma parcela constituinte da sociedade, a família se fortalece como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica.

Esse estudo, ao apresentar relatos em que a figura de familiares influenciaram na constituição de sujeitos leitores, evidencia que aqueles que indicam a figura da mãe, do pai ou outro familiar, que contribuiu para o despertar para o gosto da leitura, provavelmente, experienciaram a leitura em estreitas ligações e momentos de afeição e de troca.

Certamente, essa figura familiar lia para esse leitor iniciante, presenteava com livros, dava o exemplo, comprovando, dessa maneira, a importância da leitura ao ler na frente desses

leitores por prazer. O Quadro 27 procura, então, delimitar por meio das percepções das professoras formadoras a influência da família na constituição delas como leitoras.

**Quadro 27** – Declarações/relatos em que se revelam a influência da família na trajetória inicial de constituição de leitores

| • <b>Influência da família na formação de leitores</b> (1ª Unidade de Sentido)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PF1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>PF2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>PF3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Eu sou filha de pais semianalfabetos, eles eram da área rural. Vieram para São Paulo, estudaram até... Naquela época, estudaram só até a educação primária. Os meus pais, eles tinham uma formação de escola primária. Mas uma coisa que na minha família alimentou muito era a literatura oral, porque meus avós eram bons contadores de história; meus avós, meu pai então tinha sempre contação de história. A contação de história na tradição oral, não é? Na literatura oral mesmo. Então, tinha muitos contos de Saci Pererê e me lembro do Pedro Malasarte. Esses contos, que vêm da tradição colonial do Brasil, não é? Que passaram dos índios, dos negros... Chegaram para as tradições rurais e sempre tinham histórias. Meus avós contavam muito e a gente acreditava que existia o Saci Pererê, porque eles juravam de pé junto que tinham visto a mula-sem-cabeça, contos de assombração. Então, isso era muito vivo na memória deles e que tem toda essa história do Brasil. Isso é que me alimentou aí para eu virar leitora, depois mais adiante. | Desde pequena, eu tenho lembranças de leituras de histórias, da minha mãe lendo histórias para gente. Minha mãe era assinante, na época, tinha o “Círculo do Livro”, que era algo que vinha, era um processo e vinha um livro todo mês em casa. Então, aquilo tinha uma mágica, tinha mistério, sempre chegava em casa. Eu tive na minha mãe um modelo de leitor. | Sempre, de criança pequena, sempre tinha alguém lendo histórias para mim. Contando, lendo histórias, era muito comum isso, a gente tinha acesso a livros. Olha, nesse sentido, eu tinha uma infância bem privilegiada. Os meus avós eram formados. Meu avô era engenheiro, minha avó tinha feito piano, tinha se formado. A maior parte dos tios-avós também era formada. Na minha casa, era comum você ver pessoas lendo, conversando sobre leitura. |

Fonte: Quadro n. 27 elaborado pelo autor a partir da transcrição das entrevistas realizadas.

Nesse momento, é possível perceber que destas falas emergem figuras de pessoas do convívio familiar, que exerceram marcas significativas na constituição de cada uma delas como leitoras.

A formadora, a PF1, menciona o quanto foi influenciada por meio de seus avós nos caminhos da literatura oral:

[...] uma coisa que na minha família alimentou muito era a literatura oral, porque meus avós eram bons contadores de história, meus avós, meu pai então tinha sempre contação de história. A contação de história na tradição oral, não é? Na literatura oral mesmo. Então, tinha muitos contos de Saci Pererê e me lembro do Pedro Malasarte. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

A segunda entrevistada apresenta-nos a figura de sua mãe como grande influenciadora do hábito de leitura:

[...] tenho lembranças de leituras de histórias, da minha mãe lendo histórias para gente. Minha mãe era assinante, na época, tinha o “Círculo do Livro”, que era algo que vinha, era um processo e vinha um livro todo mês em casa. Então, aquilo tinha uma mágica, tinha mistério, sempre chegava em casa. Eu tive na minha mãe um modelo de leitor. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

A terceira entrevistada indica o quanto sua infância era repleta de experiências, pois sempre havia pessoas de seu entorno lendo: “sempre tinha alguém lendo histórias para mim. Contando, lendo histórias, era muito comum isso. Olha, nesse sentido, eu tinha uma infância bem privilegiada” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016).

Vale salientar que a experiência de leitura, como preconizada por Larrosa (1996), é capaz de promover questionamentos, de modificar algo da subjetividade do leitor, de modo que o que é lido potencializa o emergir de um novo leitor, haja vista que ele correu perigos, arriscou-se, passou por dificuldades ao aventurar-se nesse campo vasto, o da leitura, modificou-se; enfim, transformou-se.

Nos trechos, anteriormente delimitados, as ações de leitura passam: a) pelos contos orais; b) pela íntima relação entre mãe e filha; e c) pelo contato permanente com atos de leitura, que faz com que as professoras, em questão, sintam-se privilegiadas. Em todos estes momentos, observamos leituras constituídas em experiência. O que significa que *a leitura como experiência* (LARROSA, 1996) se entrelaça a novos saberes, novos desejos, novas necessidades, pois ela motiva o leitor a viver algo novo, a descobrir e a experimentar.

Freire (2002a) nos mostra, ao tratar da questão, que há diferença entre *hábitos de leitura* e *ato de ler*, que se converte em um hábito arraigado, internalizado de leitura. O ato de ler, para esse autor, está ancorado no exercício, na articulação do pensar, agir e no modo de escolha dos materiais de leitura.

E, aqui, observamos o quanto pessoas do círculo familiar das formadoras exerceram essa incumbência de transformar a leitura em algo enraizado no cotidiano de cada uma das três entrevistadas.

Por meio dos relatos das formadoras, foi possível observar que cada uma delas, graças ao seu meio familiar, teve uma significativa aproximação com o mundo dos textos e da leitura.



Para a PF1, essa aproximação se deu por meio de contos da tradição oral. Para a PF2, a relação era entre ela e sua mãe, a qual se recorda de leituras realizadas por sua mãe. E a PF3 declara sobre o quanto olhando em perspectiva considera sua infância privilegiada, pois, “sempre tinha pessoas lendo” para ela.

Do exposto depreende-se o quanto esse contato com a leitura oportunizada no interior da família faz a diferença na formação do leitor.

A leitura consiste, então, em uma prática social que pode ser perfeitamente analisada sob o prisma teórico aqui empreendido (BRASIL, 1998, 2014; FREIRE, 2002a; LARROSA, 1996; MANGUEL, 2009).

Por outro lado, é preciso observar que a relação que se estabelece entre a criança, o jovem e mesmo o adulto com as práticas de leitura é também de natureza afetiva e que sua qualidade – de aproximação ou afastamento – vai depender da história de mediação vivida pelo sujeito com relação a este objeto. Por exemplo: uma história marcadamente positiva aumentará a chance de se estabelecer uma relação de aproximação afetiva entre o sujeito e as práticas de leitura; o inverso também é provado.

A partir do intenso contato com a leitura, as crianças começam a elaborar variadas hipóteses sobre o mundo da leitura e, por extensão, da escrita. Dependendo da importância que tais hábitos de leitura têm no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade de suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças, que vêm de famílias, nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante, apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, como indica Failla (2012), é necessário refletir sobre o declínio da família (em especial, da figura da mãe) na contribuição de formar leitores, principalmente, porque as mulheres estão mais presentes no mercado de trabalho. O que limita seu tempo com os filhos, pois, permanecem por maior período nas escolas.

Dessa forma, Failla (2012, p. 47) tem identificado uma “[...] lacuna importante na formação leitora das crianças”, observando que “[...] o papel da família é fundamental na formação de valores, idem os culturais” (p. 47).

Esses fatos apontam para a importância do contato com a leitura que as crianças desde muito novas devem ter nas instituições de educação infantil; assim como da necessária intervenção docente nesse sentido.

A partir dessas considerações, dirigimo-nos, agora, para a segunda unidade de sentido analisada a seguir.

#### **4.2.2 A Escola, os professores e suas intervenções para a formação de leitores (2ª Unidade de Sentido)**

A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais. (MEIRELES, 2001, p. 111)

Vários estudos e autores defendem a importância do papel do professor como mediador privilegiado na formação do leitor (FREIRE, 2002a; MANGUEL, 2009; FAILLA, 2012; BRASIL, 2014). E, nesta perspectiva, compreendemos que as práticas leitoras na escola, que são bem-sucedidas, apontam para um professor que fez a diferença como mediador e como alguém que criou situações impactantes e inesquecíveis para seus alunos.

O professor precisa ser alguém que "contamine", positivamente, o aluno/grupo de alunos, sendo um exemplo de leitor, demonstrando paixão pela profissão e fazendo jus a sua missão de educar e ensinar. Visto que a formação do leitor inicia-se em muitas situações, tendo o professor como primeiro mediador desse ato da leitura.

Certamente, um dos maiores desafios existentes, quando se discute o campo da formação de leitores, consiste em formar, de fato, pessoas que praticam a leitura e não apenas sujeitos que sabem decifrar o código da escrita. Ou seja, essa relação estritamente escolar e obrigatória, que boa parte das crianças tem com a leitura, necessita ser aprofundada com a sua prática cultural e social.

E o que pretendemos, ao delimitarmos essa unidade de sentido, é procurar, nas percepções das entrevistadas, se acaso a escola contribuiu em sua formação como leitoras. Será colocado, nesse momento, acento nas intervenções docentes para a formação do leitor.

Ensinar a ler é papel da escola e do professor, sendo este, também, agente de especial importância nesse processo; uma vez que está diretamente ligado aos alunos na interação, construção de saberes e trocas de experiências em sala, pois:

Aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual a criança se capacita sozinha. Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante é o professor figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício [de professor] por isso precisa revelar-se um leitor dedicado e uma forte referência para seus aprendizes. (BRASIL, 2014, p. 36)

Do exposto tem-se a indicar que não significa que o docente seja o centro de tudo, detentor e plenipotenciário do saber. Sujeito singular da ação de transmitir conhecimentos para o aluno. Mas, certamente, é atribuição do professor a responsabilidade de trazer para o centro a questão da leitura e sua prática, considerando sempre a importância da leitura em sua vida e na do aluno.

O professor também auxilia na formação de leitores no momento em que se dispõe a dar exemplos para que este hábito torne-se vivo e presente em toda a dinâmica escolar, sendo estimulado em todos os momentos.

Para Manguel (2009), ensinar a ler é, também, gostar de ler. E quando o educador não aprecia ou não busca novos caminhos para aperfeiçoar sua prática leitora, a chance de seu aluno se interessar pelo tema diminui, ficando, dessa forma, obstaculizada a formação de um autêntico leitor.

Ao prosseguir nessa direção, Larrosa (1996, p. 33) indica que uma das funções do professor consiste em “manter viva a biblioteca como espaço de formação”. Ou seja, livros e leituras a serem utilizados, vivificados e experienciados em torno da formação do leitor.

Dessa maneira, para que a escola desempenhe sua atribuição que consiste na formação de leitores, esta instituição necessita alfabetizar de verdade, de modo crítico e contextualizado, como bem preconiza Freire (2002a).

Além disso, a escola precisa contar com educadores que leiam, além dos didáticos, variados títulos de literatura, da literatura infantil e juvenil. E, para isso, tal como aponta Failla (2012, p. 88), “a escola precisa de profissionais, de biblioteca e de livros que, juntos, criem condições adequadas para a formação desse leitor”.

Prosseguindo nesse exercício de delimitação de falas das entrevistadas, o acento será colocado, agora, em trechos de seus depoimentos, em que emerge a presença de práticas escolarizadas e intervenções de docentes na formação como leitoras.

**Quadro 28** – Declarações/relatos em que se delimitou a influência de terceiros (notadamente a escola e seus professores)

| • A escola, o professor e suas intervenções na formação de leitores (2ª Unidade de Sentido)                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | PF2                                                                                                                                                                                                                                               | PF3                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Então, na educação primária... eu me lembro da 4ª série muito vagamente... Um livro ou outro, paradidático, assim, muito precário. Depois, na educação fundamental, 1º grau, não é? Quando cheguei lá, no 1º grau, sim, algumas professoras recomendavam. Eu lembro que a professora de Matemática recomendou | A escola, às vezes, destrói algo que deveria ser construído. Ela vai na direção oposta do que devia ser, na medida em que o livro fica chato, porque depois eu tenho que responder a um questionário imenso e, geralmente, essas questões – claro | Na época do ginásio, tinha umas atividades de português. Era assim: você lia o texto, tinha aquela atividade, era leitura. Cada um lia um pedaço, eu gostava de ler e de ler direito. Só que eu não gostava, embora fossem textos literários. Tinha |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“O homem que calculava”, de Malba Tahan, que eu li. Depois, a professora de Português recomendava a leitura dos clássicos, que eu não sabia quais que eram mesmo. Mas eu fui descobrindo mesmo Machado de Assis, José de Alencar. Aí, fui lendo até “Macunaíma”. Eu li no tempo que eu estava no Fundamental II. Já, no ensino médio, já eu era uma ótima leitora. Eu já tinha lido tudo isso. Quando eu cheguei no curso de Letras, eu já tinha uma bagagem de clássicos. Eu vivia frequentando a biblioteca. Tirei de letra. É eu gostava porque eram textos difíceis para eu entender, mas eu gostava dessas leituras. Na escola regular, eu penso que a professora de História, a professora Judite, que era minha favorita, sempre foi [risos]. Ela tinha essa magia de saber contar histórias. Eu gostava muito da aula de História. A professora de História, ela lia o livro didático de História e eu gostava da temática. Ela era uma excelente contadora de histórias da História, porque ela era a única professora que usava essa técnica: ela andava pela sala contando a história da Grécia. Você fica viajando nas histórias que ela contava, não é? Eu lembro que ela ia escrevendo na lousa um mapa textual, usando palavras-chave e fazendo setinhas [sobre leituras realizadas pelo professor]. Não existiam leituras do professor... Eram recomendações. Eles recomendavam a leitura, a prática de leitura em sala de aula. Não me lembro de nada, de absolutamente nada, de nada mesmo. Talvez, eu me lembro de leituras que você tinha que ler para responder questionários, havia isso, mas não um trabalho sistemático desses... Sistematizado dentro da sala de aula com o professor fazendo leitura ou pedindo para que você fizesse leitura ou expusesse seu ponto de vista sobre a leitura... Isso jamais.</p> | <p>que na época eu não tinha consciência disso. Como hoje eu trabalho com leitura e formação do leitor, hoje, eu vejo, porque é que eu não gostava. Porque eram perguntas que, muitas vezes, não levavam o aluno a refletir muito, porque eram perguntas óbvias como a gente diz: Quem é o autor? Qual o título da história? Personagem principal? Coisas que somente solicitavam ao aluno que encontrasse informações no texto. O tal do ‘copie e cole’ que isso não estimula a criticidade, não estimula a imaginação, a reflexão. Eram leituras burocráticas, eram exercícios burocráticos da leitura. É essa a lembrança que eu tenho. Eu tenho lembrança de muitos livros, de muitas situações de leitura, mas sempre atreladas a essa condição de ler por obrigação e ler, porque depois esse conteúdo vai ser avaliado. A professora queria saber, na verdade, não o que eu pensava a respeito daquela leitura, se eu tinha gostado ou não, mas o quanto eu tinha compreendido e, na verdade, se eu tinha lido, não é? Em primeiro lugar, se eu tinha lido. Era para isso que as avaliações serviam. E depois para checar, que eu acho que era essa a palavra, checar o quanto daquilo eu tinha compreendido e de que forma eu tinha compreendido, e, sem muito espaço para uma compreensão, que não fosse aquela esperada pela professora. Mas, quando eu olho para pra trás, a escola não destruiu o meu gosto pela leitura, porque ele foi construído na minha casa.</p> | <p>textos interessantes, só que o texto não acabava. Ele era cortado; então, interrompia a história. Eu queria ler a história inteira e não tinha a história inteira. Aí, vinha a interpretação do texto. Eu gostava de fazer, para mim, não tinha muito problema, e, aí, vinha a parte chata que era aprender gramática a partir do texto, eu detestava isso [risos], mas, eu gostava das leituras. Depois tinham as fichas de leitura, nem sempre eu gostava. Eu gostava de ler, mas eu deixava para a última hora. Aí, tinha que ler rápido, mas eu fazia numa boa. Tinha que colocar o nome dos personagens, o tema da história. Era uma ficha de leitura longa que a gente tinha que fazer. Era uma coisa que me dava prazer em fazer.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Quadro 28 elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

Encontramos, nas percepções das professoras formadoras, passagens que se ligam diretamente a intervenções no campo da leitura ocorridas no interior da escola; ou seja, uma prática intencional de formação de leitores.

Dessa maneira observamos que a primeira professora indica momentos de sua trajetória de escolarização no antigo primeiro grau (atualmente ensino fundamental):

Quando cheguei lá, no 1º grau, sim, algumas professoras recomendavam. Eu lembro que a professora de Matemática recomendou “O homem que calculava”,

de Malba Tahan, que eu li. Depois, a professora de Português recomendava a leitura dos clássicos, que eu não sabia quais que eram mesmo. Mas eu fui descobrindo mesmo Machado de Assis, José de Alencar. Aí, fui lendo até “Macunaíma”. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

No trecho anterior apresentado, notamos uma direta ligação entre conteúdos propostos pela professora de Matemática e uma indicação de livro em que a matemática se faz presente. E, nesses caminhos de leitura, a entrevistada rememora suas leituras literárias: “[...] descobrindo mesmo Machado de Assis, José de Alencar. Aí, fui lendo até Macunaíma”.

Já, a segunda entrevistada apresenta-nos aspectos negativos das intervenções com leitura e suas práticas ocorridas na escola, em que tais atividades eram meramente cartoriais, tal como notamos no trecho a seguir:

[as atividades de leitura] não levavam o aluno a refletir muito, porque eram perguntas óbvias como a gente diz: Quem é o autor? Qual o título da história? Personagem principal? Coisas que somente solicitavam ao aluno que encontrasse informações no texto. O tal do ‘copie e cole’ que isso não estimula a criticidade, não estimula a imaginação, a reflexão. Eram leituras burocráticas, eram exercícios burocráticos da leitura. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Prosseguindo nessa temática de que nem sempre são positivas as ações com leitura no espaço da sala de aula, a terceira professora entrevistada comenta sobre os textos apresentados e lidos, bem como a respeito do esfacelamento deles e a perda de sua unidade de sentido:

Na época do ginásio, tinha umas atividades. Era assim: você lia o texto, tinha aquela atividade, era leitura. Cada um lia um pedaço, eu gostava de ler e de ler direito. Só que eu não gostava, embora fossem textos literários. Tinham textos interessantes, só que o texto não acabava. Ele era cortado; então, interrompia a história. Eu queria ler a história inteira e não tinha a história inteira. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Freire (2002a) aponta sempre para a necessidade de leitura crítica dos textos. Porém, o evidenciado nesses trechos está mais diretamente ligado a uma prática de leitura mais fragmentária. E, como indicadas pela PF2, as atividades de leitura realizadas “não levavam o aluno a refletir muito, porque eram perguntas óbvias como a gente diz: Quem é o autor? Qual o título da história? Personagem principal?” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

As professoras formadoras PF1 e PF2 indicam que, em seu tempo de escola, não ocorriam atividades de leitura compartilhada:

[Sobre leituras realizadas pelo professor] Não existiam leituras do professor... Eram recomendações. Eles recomendavam a leitura [...]. Talvez, eu me lembro de leituras que você tinha que ler para responder questionários, havia isso, mas não um trabalho sistemático desses... Sistematizado dentro da sala de aula com o professor fazendo leitura ou pedindo para que você fizesse leitura ou expusesse seu ponto de vista sobre a leitura... Isso jamais. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Por meio da declaração anteriormente apresentada, observamos a não realização de atividades significativas de leitura. Tais atividades se realizavam no contexto de cobranças visando somente a responder aos questionários.

Ainda, nesse contexto de realização de uma atividade de leitura no sentido de uma obrigação, uma das formadoras declara:

Eu tenho lembrança de muitos livros, de muitas situações de leitura, mas sempre atreladas a essa condição de ler por obrigação, porque depois esse conteúdo vai ser avaliado. A professora queria saber, na verdade, não o que eu pensava a respeito daquela leitura, se eu tinha gostado ou não, mas o quanto eu tinha compreendido e, na verdade, se eu tinha lido, não é? (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Tem-se aqui, por meio do relato, uma aproximação com uma atividade empobrecida de leitura. Porém, ainda neste momento, queremos indicar que, por meio da influência que o professor pode vir a exercer na constituição de um sujeito leitor, queremos discutir a centralidade do trabalho/intervenção do docente na formação de leitores.

Freire (2001, p. 267) indica um caminho para o trabalho com a leitura, bem como para uma intervenção docente dotada de significado:

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

Seja naquela época e na atual o desafio persiste. Ou seja, para que as práticas leitoras na escola sejam bem-sucedidas, tem-se a necessidade de um professor que possa fazer a

diferença<sup>27</sup> como mediador e como alguém que cria situações impactantes e inesquecíveis para seus alunos.

Acerca do quanto um professor pode fazer a diferença tem-se, no seguinte depoimento, um indicativo:

Na escola regular, eu penso que a professora de História, a professora Judite que era minha favorita, sempre foi [risos]. Ela tinha essa magia de saber contar histórias. Eu gostava muito da aula de História. A professora de História, ela lia o livro didático de História e eu gostava da temática. Ela era uma excelente contadora de histórias da História, porque ela era a única professora que usava essa técnica: ela andava pela sala contando a história da Grécia. Você fica viajando nas histórias que ela contava, não é? Eu lembro que ela ia escrevendo na lousa um mapa textual, usando palavras-chave e fazendo setinhas. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Aqui, observamos uma relação estabelecida entre o professor, que, com suas estratégias, cativa o leitor.

Parte-se do pressuposto que o caminho para formação de bons leitores começa na infância. E, como todos apreciam uma boa história, então, se faz necessário que pais e professores resgatem e valorizem a contação de história como meio de incentivo à leitura.

Ao apresentarmos, nesta Dissertação, uma análise em torno das histórias de mediação de leitores autônomos, em particular, das três professoras formadoras, temos a indicar que estas tiveram em suas vidas a presença de mediadores que garantiram a aproximação afetiva entre eles e o ato de ler, fazendo, dessa forma, toda a diferença. No caso delas, observa-se mais a presença de pessoas do círculo familiar.

Mesmo que, para elas, a presença e intervenções por parte da escola não tiveram uma ação positiva, isso não retira a importância da figura do professor. O que significa que, às vezes, um único professor em toda a vida escolar, mas com uma presença tão impactante na vida do sujeito, pode vir a determinar e influenciar positivamente uma relação autônoma e perene com a leitura<sup>28</sup>, tal como o relatado pela formadora PF1 e sua memorável relação com a sua professora de História.

<sup>27</sup> Apontamos, nesse estudo, para a centralidade do papel do professor na formação de leitores e indicamos, também, para a necessidade imperiosa de uma infraestrutura escolar adequada: prédios conservados e com a manutenção em dia, bibliotecas e acervos renovados continuamente, remuneração condigna à carga horária. Como nos indica Kramer (2006, p. 811), para que professores e alunos tenham “uma escola digna, uma vida digna”.

<sup>28</sup> Sobre o quanto uma única pessoa pode, às vezes, nos marcar de modo indelével, lembramo-nos da seguinte assertiva de Cecília Meireles: “Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas, há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre” (Site: <http://mestresdaliteratura.wordpress.com/2015/04/13/ola-mundo/>. Acesso em: 12 de jan. 2017).

Não menos importante é o desafio que se coloca para os professores quanto ao direcionamento do processo de alfabetização numa perspectiva crítica, conforme propõe Paulo Freire (FREIRE, 1985, 2002b). Nesta perspectiva, o *conceito de conscientização*, proposto pelo autor, sugere que a escola pode ter um papel importante no processo de transformação da consciência ingênua em consciência crítica, mesmo se tratando de classes formadas por crianças no início do processo de escolarização.

Em síntese: se a leitura não deve ser uma função unicamente da escola, cabe a esta, certamente, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar (BRASIL, 1998, 2014).

Nunca é demais lembrar que as práticas escolarizadas de leitura se situam dentro de um contexto específico (o escolar), possibilitando ou impossibilitando o surgimento de redes diversas de interação com os livros por meio das relações professor/aluno, aluno/aluno.

Com isso, o papel do professor como o principal elemento na formação e constituição de leitores ou como mediador de leitura no processo de constituição do aluno, como sujeito leitor, é reiterado pelos dados encontrados neste estudo; primeiramente, com os aportes teóricos, e bem como os dados coletados em campo.

Por fim, a partir da delimitação e análise oportunizadas em torno dessa categoria e suas unidades de sentido, revelam-se dois ambientes vitais para a formação de leitores, a saber: a *família* e a *escola*.

Daí a necessidade de se discutir a centralidade da escola na formação de leitores, bem como o essencial papel da família, para que pais e filhos compartilhem a experiência da leitura em suas vidas como possibilidades de transformação e formação desse leitor.

#### **4.3 Desafios/dificuldades no contexto de formação de professores para pensar a atuação docente na formação do leitor da educação infantil (3ª Categoria de Análise)**

Não é tranquila essa relação dos alunos e os textos. Eu tenho alguns alunos que têm um pouco mais de dificuldade [...], é um grande esforço da parte deles fazer isso [realizar as leituras]. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Ao nos aproximarmos dessa categoria, fica evidenciada a importância do trabalho com leitura para a formação de leitores. Porém, não são poucos os desafios colocados para a formação de um genuíno leitor. E, como nos apresenta Lajolo (*apud* SÃO PAULO, 2004), há algo de específico no aprendizado da leitura que, muitas vezes, não o torna simples, tampouco



fácil. Pois, segundo a autora, se ler “fosse assim tão bom e fácil, não seria preciso ir à escola, pois as pessoas aprenderiam a ler assim como se aprende a ver novela na TV” (LAJOLO *apud* SÃO PAULO, 2004, p. 51).

Este item tem como objetivo realizar uma necessária reflexão sobre os desafios enfrentados no interior de um curso superior, que forma professores, apontando as dificuldades e possibilidades de intervenção/trabalho dos que atuam junto a alunos desse curso de graduação, e indicando as possibilidades de leitura, que podem ser trabalhadas em sala de aula com esses professores-estudantes.

Nessa direção procuraremos delimitar, por meio dos dados obtidos, os desafios/dificuldades no contexto de formação de professores, para se pensar a atuação docente na formação do leitor da educação infantil, do ponto de vista das professoras formadoras.

Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que essas professoras formadoras, que atuam nesse curso superior, devem ter pleno domínio do conteúdo e ser capazes de utilizar estratégias para o trabalho e intervenções junto a esses estudantes.

Os desafios postos para a formação docente necessitam ser contextualizados a partir da realidade brasileira contemporânea, procurando estabelecer os necessários vínculos entre as marcas das políticas governamentais e os desafios de formação e atuação docente.

O ponto inicial a ser apresentado consiste que, quando se pensa na formação de professores para profissionais que atuam na educação infantil, somente, em meados da década de 1990, com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, é que a formação em nível superior se aplica à educação infantil. O que significa uma grande mudança nesse campo; pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministravam disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental (CAMPOS, 2008).

Nesse sentido, ao analisar os condicionantes históricos e as dificuldades existentes no contexto de formação, Kramer (2006) considera que, para um curso como o de Pedagogia, é urgente se atentar para uma: “[...] formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (p. 808).

Tendo em perspectiva o sentido de urgência trazido pela autora, no que se refere a uma formação científica e cultural para o campo da formação de professores, a questão levantada, neste momento por este estudo acerca da formação de leitores, é basilar. Assim, chamamos a atenção para compreender que a:

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural. (KRAMER, 2006, p. 809)

E, ao atentar para a educação, seus processos formativos, e para o quanto a dimensão cultural perpassa tudo isso, a leitura e a formação do leitor adquirem relevo.

Os desafios situados no contexto da formação de professores requerem, também, que se considerem o direito das crianças da educação básica a uma modalidade de ensino estruturada, condigna com seus processos de desenvolvimento. Nesse sentido, Kramer (2006) aponta que as crianças têm o direito de:

[...] estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2006, p. 811)

Pensar na formação de professores, que atuam com os alunos da educação infantil, significa compreender que são dois os movimentos: a) a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino; e b) a formação, propriamente dita, dos alunos que frequentam essa instituição.

Este estudo pretende, dessa forma, discutir a necessidade de formação de professores como sujeitos-leitores para desenvolver, no espaço escolar da educação infantil, o hábito de ler com alunos no início de sua escolarização. E, nessa direção, valorizar as crianças da educação infantil como produtoras de cultura.

Assim sendo, será abordado como as professoras formadoras, que atuam em um curso superior de Pedagogia, ao lecionar, procuram problematizar a questão da leitura e da formação dos professores-estudantes.

Nesse sentido, aqui, apresentam-se as duas unidades de sentido: *os desafios cognitivos para a formação de leitores*; e *as estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores*.

### 4.3.1 Desafios cognitivos para a formação de leitores (1ª Unidade de Sentido)

Elas apresentam dificuldades, porque elas não são leitoras, elas vêm de uma escola pública que também não trabalhou leitura. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

A importância da leitura não se limita apenas em um prazeroso ato e nos estudos realizados, ela vai além, pois sua presença está em todos os lugares, principalmente, nas escolas, bibliotecas, empregos e centros urbanos. Aqui, coloca-se acento na leitura a ser presente na formação de professores.

Para compreender a questão referente aos desafios cognitivos para a formação de leitores, é preciso avaliar, como afirma Failla (2012), que o Brasil ainda não amadureceu no processo de formação de leitores, e, neste sentido, há ainda inúmeros desafios a serem superados no campo da formação de hábitos leitores.

Nesse momento a partir das percepções das entrevistadas, pretendemos descrever e analisar esse contexto de dificuldades, bem como os desafios cognitivos postos para a formação plena desse leitor.

**Quadro 29** – Declarações/relatos indicando os desafios presentes na formação de leitores

| • Desafios cognitivos para a formação de leitores (1ª unidade de sentido)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | PF2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | PF3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| [Quando do trabalho com escrita de textos] [...] há alunos que sabem escrever poemas, que já têm cadernos de contos, e vão descobrindo de tudo. E há outros que não sabem a diferença entre o que é um parágrafo. É uma discrepância imensa. Depois que a gente começa com esses pequenos textos, que eu chamo de <i>crônicas</i> , eu vou criando sistemáticas, portfólios de textos. Ou seja, ele pega o próprio texto e a gente faz o levantamento das deficiências que ele tem de escrita, para poder trabalhar com elas, até de uma forma mais individualizada. Então, aquele que não sabe fazer parágrafos, ele tem alguns desafios diferentes do que aquele que já escreve um conto totalmente pontuado, com travessão, com tudo. Então, o que eu vou fazer? Vou nivelar todo mundo por baixo? Dar aula de acordo ortográfico? Não faz sentido. Se eu incentivar que eles | Elas apresentam dificuldades, porque elas não são leitoras. Elas vêm de uma escola pública que também não trabalhou leitura. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. Então, eu começo do zero literalmente. Ontem, um grupinho de alunas veio falar para mim justamente e falar comigo sobre o texto do Tardif. Esse texto que suscitou tantas dúvidas nelas, não é um texto difícil, mas também não é simplesinho. Elas questionavam: ‘Professora, o que é exatamente que a gente tem que fazer?’ Então, vamos lá, o que diz lá no texto do autor? O texto não discute a questão dos diferentes saberes, do saber da experiência, do saber do currículo... Eu fui construindo com elas, resgatando um pouco tudo o que a gente vem discutindo com elas ao longo da | Não é tranquila essa relação dos alunos e os textos. Eu tenho alguns alunos que têm um pouco mais de dificuldade; mesmo assim, é um grande esforço da parte deles fazer isso. Eu vou te dar um exemplo: “Ontem [20/05], eu peguei o texto do Dallari”. E falei: “Vocês vão me apresentar o problema. Qual é o problema? Qual é a situação-problema que o autor apresenta no texto, com a palavra de vocês? Vocês vão me apresentar, vão dizer o que o autor conta. Qual é a proposta apresentada pelo autor para resolver esse problema? Apresentar no texto, e a conclusão dele. Não precisa ser longo, com as palavras de vocês”. Teve um aluno que disse: “Professora, o problema que o Dallari apresentava nesse texto era o analfabetismo no Brasil”. Mas o texto do Dallari é datado, faz alguns anos, ele começa a contar um pouco do |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>escrevam textos na linha da narrativa pessoal, de expor o que sentem, o que pensam, é muito mais fácil para eles se aproximarem da cultura escrita da Universidade, vamos dizer, porque é uma forma científica de se analisar. [...] Isso é muito complexo. É complexo, porque a gente trabalha com aluno do curso noturno... [...] eu peço leituras em casa; depois eu arrumo alguma sistemática de poder discutir isso. Mas eu não tenho a ilusão de que todos leem, não é? Muitos pegam carona nas sínteses que o grupo constrói. [Acerca do universo de alunos do curso Pedagogia/Parfor] com o Parfor que são pessoas mais... Mais complicadas, porque elas trabalham manhã e tarde, e estudam à noite. Elas não têm tanta facilidade de leitura. Mas a gente exige, a gente lê muito artigo acadêmico. Eu escolho muito artigo acadêmico para leitura e sempre sínteses de apresentação ou seminário ou círculo de discussão com perguntas norteadoras. Aí, no círculo, poucos abrem a boca; às vezes, eu gravo, eu gravo essa discussão no círculo. A gente retoma, vê quem falou, quem não falou, porque ficou todo mundo em silêncio, alguns falaram que são tímidos; enfim, mas eu exijo a leitura mesmo.</p> | <p>disciplina, de quais são os saberes que um professor alfabetizador precisa colocar em jogo pra poder atuar de forma coerente e crítica. E de que maneira isso se relaciona, dialoga com o texto do Tardif? Então, assim, geralmente, eu preciso sempre dar essa ajuda, de mastigar, digamos assim, o texto com elas, tornar o texto mais palatável, porque elas têm dificuldade. Todas. Dificuldades de leitura e dificuldade de escrita. A gente vê, infelizmente, assim que são poucas as alunas que se destacam, e que você diz: “Essa lê bem, essa escreve bem, essa tem um conhecimento prévio diferenciado”. Não é o caso da maioria. Muito pelo contrário.</p> | <p>analfabetismo no Brasil, na época de 1962, quando o Paulo Freire desenvolve o método dele. O autor coloca uma situação mais visível no nordeste, que é a questão da manipulação do sistema eleitoral e dos serviços públicos pelas autoridades, muitas vezes, corruptas, retrógradas e que utilizam, enfim, as pessoas e querem manter essa situação. Então, o Dalmo de Abreu Dallari diz o seguinte: ‘É um projeto de analfabetismo permanente’. Eu expliquei isso antes da leitura do texto. Depois de lido o texto, eu falei: “Ele apresenta um problema, que é o problema do analfabetismo, vocês estão entendendo isso? É preciso superar esse sistema de ordem, estas autoridades corruptas bloqueiam a educação para que se mantenha essa situação – esse é o problema do texto”. O texto discute as ideias de Paulo Freire como sendo a pessoa que traz um método revolucionário que tinha baixo custo, em pouco tempo alfabetizava. Mas, principalmente, levava a pessoa a pensar, a ser mais crítica em relação à realidade dele. Então, era a proposta que o texto trazia como solução. A conclusão do Dalmo Dallari dizia que era um método que poderia fazer levar a pessoa a aprender a pensar e falar, conhecer melhor a realidade dela e a falar o que ela pensa. Eu repeti várias vezes e o aluno não conseguiu escrever qual era o problema do texto. Eu fico pensando: “Eles já são professores, eles vão se formar em Pedagogia... Eu sempre acho que a minha responsabilidade é fazer com que esse aluno aprenda. Não adianta o simples fato de eu constatar a dificuldade dele. Eu vou ter de lidar com isso”. Para mim, é mais importante compreender a dificuldade dele e arranjar um jeito, seja lá o jeito que for, mas, ele vai ter que aprender. Nestes quatro anos, ele vai ter que aprender. Mas é muita dificuldade. Muita gente tem muita dificuldade em coisas bem básicas.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Quadro 29 elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

Os dados delimitados, no Quadro 29, revelam os desafios apresentados pelas professoras formadoras no trabalho com leitura e com os conteúdos desse curso superior:

[...] há outros que não sabem a diferença entre o que é um parágrafo. É uma discrepância imensa. [...] a gente faz o levantamento das deficiências que ele tem de escrita, para poder trabalhar com elas, até de uma forma mais individualizada. Então, aquele que não sabe fazer parágrafos, ele tem alguns desafios diferentes do que aquele que já escreve um conto totalmente pontuado, com travessão, com tudo. Então, o que eu vou fazer? Vou nivelar todo mundo por baixo? Dar aula de acordo ortográfico? Não faz sentido. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

A segunda formadora apresenta de modo nítido as dificuldades que emergem no cotidiano da sala de aula, quando não se possui o pleno domínio da leitura:

Elas apresentam dificuldades, porque elas não são leitoras, elas vêm de uma escola pública que também não trabalhou leitura. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. Então, eu começo do zero literalmente. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

A terceira formadora também encaminha suas percepções para as questões envolvendo dificuldades em torno das leituras requeridas em sala:

Não é tranquila essa relação dos alunos e os textos. Eu tenho alguns alunos que têm um pouco mais de dificuldade; mesmo assim, é um grande esforço da parte deles fazer isso [as leituras e atividades solicitadas]. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Aqui se pretende, a partir da realidade de um curso superior que forma professores, discutir algumas das dificuldades que se colocam no caminho do professor para a formação do leitor, com o objetivo de contribuir para o debate, tão necessário atualmente, sobre os obstáculos de se trabalhar com a leitura de variados textos, que compõem o repertório de um curso superior, que forma professores.

Ao pensar nas práticas de formação, ocorridas nesse curso superior, certamente, ganha relevo as intervenções realizadas no sentido de transformar o aluno num leitor. E ler, para Lajolo (1999, p. 59), não se reduz a um jogo de adivinhações, mas, sim, como diria a autora:

[...] a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

E tal assertiva vai ao encontro do realizado pelas professoras, quando desejam (e, muitas vezes, não conseguem) superar essas dificuldades de formação e constituição do sujeito leitor, especialmente, daquelas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor.

As professoras formadoras apresentam, então, os desafios colocados para o trabalho a ser realizado por elas nesse curso superior. E, aqui, depreende-se ser necessário um maior envolvimento das professoras-estudantes no processo de leitura, refletindo mais profundamente sobre o pouco hábito de leitura entre elas e o porquê da distância entre o livro e o leitor.

Neste sentido, é preciso destacar que, por meio dos dados coletados junto a dezenove professoras-estudantes, 42%, responderam que leem mais por obrigação. Índice que indica uma baixa relação com a leitura. Pode-se inferir que, dessa amostra, o estudante de nível universitário, à luz dos dados coletados, apresenta baixa interação com a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e leituras indicadas pelos professores.

Dessa maneira, mesmo apresentando domínio da competência do ato de ler e possuindo a capacidade de compreender os textos indicados, e apresentando também um nível de escolarização acima da média (lembremos sempre que são alunos de um curso superior, ou seja, atingiram altos níveis de escolarização), essas pessoas não se sentem bem em praticar a leitura.

Um outro ponto a ser destacado consiste em indicar a relação de comprometimento que estes estudantes de um curso superior devem possuir com sua própria trajetória de formação, visto que é na fase adulta que a leitura de textos mais complexos e narrativas com interpretações mais amplas e mais complicadas são cada vez mais exigidos.

Portanto, o graduando, em geral, e essas professoras-estudantes, em particular, precisam se conscientizar de seu papel de ser um agente de sua própria leitura e demonstrar o seu ponto de vista, provando que é um leitor competente; ou seja, não encarando o ato de ler apenas como simples decodificação e mero ato obrigatório.

Essas professoras-estudantes do curso de Pedagogia precisam assimilar estruturas gramaticais complexas, aprimorar a sua linguagem, se expressar bem, aprender a dizer o que pensam e serem críticas. Além disso, o leitor universitário competente deve ter a capacidade de praticar a intertextualidade; ou seja, deve ser capaz de inter-relacionar a temática e as teses de um texto que tratam do mesmo assunto com abordagens diferentes ou semelhantes.

É necessário também indicar que as professoras formadoras atuam em um superior noturno, e as professoras-estudantes<sup>29</sup> que o frequentam já estão inseridas no mercado de trabalho. Por extensão, quem estuda à noite e trabalha durante o dia, certamente, não tem muito tempo para estudar, muito menos, para ler de modo satisfatório e em profundidade os textos diversos.

E, nesse contexto de dificuldades, a realidade se configura da seguinte maneira, conforme indica Tourinho (2011, p. 338):

Uma ligeira observação sobre os cursos superiores em geral demonstra um panorama em que a leitura dos universitários se processa como em um trabalho de garimpo. Os estudantes buscam com dificuldade o ponto focal dos textos, divagam, demoram a compreender o que leem, e muitas vezes se perdem entre tantos escritos, não porque sejam extensos, mas porque não conseguem dominar os rudimentos que conduziriam a um processamento inteligente e a uma separação consciente dos escritos das variadas disciplinas. Assim, observamos muitos alunos se queixarem de que ‘têm muitos textos para ler’, ou que ‘os professores passam textos que não entendem, não conseguem encaixar na disciplina’, quando na realidade é sua capacidade de leitura morosa e desabituada que os fazem acumular os conteúdos a serem lidos e a não realizarem uma intertextualidade produtiva.

Acerca dos limitadores, o autor aponta para a demora na compreensão do lido, reclamações por parte dos alunos ao que é solicitado pelos docentes, bem como a apresentação de baixos hábitos de leitura refletindo numa leitura morosa e pouco significativa.

Esse apontamento e contextualização das dificuldades e desafios cognitivos existentes para a formação de leitores em um curso superior são exemplificados e confirmados, por meio de depoimentos, conforme o que segue:

[...] Isso é muito complexo. É complexo, porque a gente trabalha com aluno do curso noturno. [...] eu peço leituras em casa; depois eu arrumo alguma sistemática de poder discutir isso. Mas eu não tenho a ilusão de que todos leem, não é? Muitos pegam carona nas sínteses que o grupo constrói. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Avançar na formação dessas professoras-estudantes como sujeitos leitores é, certamente, uma tarefa primordial. Observar, também, que se existem esses condicionantes, as

---

<sup>29</sup> É necessário apontar que muitos professores e, em particular, as professoras-estudantes aqui indicadas antes mesmo de concluir seu curso superior já cumprem uma jornada tripla de trabalho. Uma parcela das entrevistadas, inclusive, reside em um município e trabalha em outro. Acresce-se o cuidar da casa, de filhos bem como prover o seu sustento e de dependentes. Ações todas essas dotadas de uma dinâmica e complexidade próprias a subtrair tempo precioso de estudo e leitura.

formadoras lançam mão de variadas estratégias para superar tais determinantes de baixa interação com a leitura.

Sobre isso, as formadoras apresentam o trabalho e intervenções realizadas em sala:

Vou nivelar todo mundo por baixo? Dar aula de acordo ortográfico? Não faz sentido. Se eu incentivar que eles escrevam textos na linha da narrativa pessoal, de expor o que sentem, o que pensam, é muito mais fácil para eles se aproximarem da cultura escrita da Universidade, vamos dizer, porque é uma forma científica de se analisar. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Eles já são professores. Eles vão se formar em Pedagogia. Eu sempre acho que a minha responsabilidade é fazer com que esse aluno aprenda. Não adianta o simples fato de eu constatar a dificuldade dele. Eu vou ter de lidar com isso. Para mim, é mais importante compreender a dificuldade dele e arranjar um jeito, seja lá o jeito que for, mas, ele vai ter que aprender. Nestes quatro anos, ele vai ter que aprender. Mas é muita dificuldade. Muita gente tem muita dificuldade em coisas bem básicas. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

De acordo com Lajolo (1999), a leitura é instrumento de fundamental importância para a boa formação do professor e, a partir dos relatos com intervenções realizadas pelas formadoras, é possível observar o quanto a leitura é concebida como instrumento para a formação desses estudantes. E, neste sentido, observamos o quanto a relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura, é desenvolvida pelas formadoras.

Uma outra questão que consideramos importante é que um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, conforme indica Jouve (2002). Pois, “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (p. 61). Trata-se, isso sim, de uma produção de sentidos.

Consideramos, também, que o fator mais relevante para a geração de entraves na compreensão e interpretação dos acadêmicos do curso de Pedagogia é a falta de prática do hábito de leitura, como algo arraigado, internalizado. Hábito este que deve ser cultivado, a nosso ver, desde antes, ou seja, no início da escolarização, na educação infantil. O que corresponde ao que nos propugnamos e vimos debatendo ao longo dessa Dissertação.

Enfatizamos, mais uma vez, como fator crucial, para a melhor prática das habilidades de leitura e seu aperfeiçoamento, que ler se torne um hábito cultivado pelos acadêmicos; visto que é de extrema necessidade que essas licenciandas sejam capazes de analisar e compreender os textos que fazem e farão parte de sua formação docente. Lembrando que, como disse Lajolo (1999), são grandes as chances de um leitor não plenamente desenvolvido tornar-se um professor com lacunas em sua formação.



Como indicado ao longo desta análise não são poucos os desafios existentes no sentido do trabalho com textos e leituras em um curso de licenciatura. Acerca disso, a formadora problematiza:

[...] elas [as alunas do curso] não têm tanta facilidade de leitura. Mas a gente exige, a gente lê muito artigo acadêmico. Eu escolho muito artigo acadêmico para leitura e sempre sínteses de apresentação ou seminário ou círculo de discussão com perguntas norteadoras. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Nesse sentido das dificuldades de se realizarem leituras e do necessário afincamento em tais atividades, Manguel (2009, p. 43) também discute a existência de obstáculos em torno do ato da leitura:

Os livros são muito acertadamente associados à dificuldade e a dificuldade (tanto no mundo de Pinóquio como no nosso) adquiriu um sentido negativo que ela nem sempre teve. A expressão latina *Per ardua ad Astra* (pela dificuldade atingimos as estrelas) é quase incompreensível para Pinóquio (como para nós), já que se espera que tudo possa ser obtido com o mínimo de esforço possível.

Do apresentado pelo autor fica-nos evidenciado o quanto um necessário esforço por parte do leitor faz-se necessário, visando ao domínio do conteúdo e bem como da inserção nessa cultura letrada.

Nessa perspectiva do esforço necessário (e dizendo mesmo indispensável), Freire (2001) discute os desafios existentes para a formação de leitores:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. (FREIRE, 2001, p. 265)

E, para superar essas dificuldades, o caminho apontado consiste no sistemático ato de estudar uma vez que:

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recia. (FREIRE, 2001, p. 266)

Delimitado esse espaço complexo de atuação, mas, mesmo assim, repleto de alternativas de trabalho, e do quanto uma atitude de abertura ao estudo e à leitura deve ser realizada pelo estudante. E, como indicado pelo autor, a necessidade imperiosa de se lançar, aventurar nesse mundo da leitura será apresentada por meio da próxima unidade de sentido, que trata das possibilidades para o trabalho/intervenções com leitura, bem como as estratégias didáticas que as formadoras se utilizam.

#### **4.3.2 Estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores (2ª Unidade de Sentido)**

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2002b, p. 110)

Inicia-se a análise desta última unidade de sentido trazendo, ao centro, a questão da formação do sujeito leitor, como defendido ao longo desse estudo, considerando, a nosso ver, que a preocupação primeira de todas as instâncias educacionais deve recair sobre esse tópico. No entanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática da leitura.

Dentre essas questões favoráveis, indicamos, aqui, primeiramente, a questão sobre as estratégias empregadas pelos docentes em seu fazer cotidiano em sala de aula visando à formação desse aluno leitor.

Aqui, serão apresentados relatos de como as formadoras encaminham suas decisões e intervenções com leitura. Por meio dos depoimentos obtidos, será buscado como se processa a relação entre textos e leituras, as estratégias didáticas utilizadas no contexto de sala de aula de um curso superior que forma professores, no caso, o curso Pedagogia/Parfor.

**Quadro 30** – Declarações/relatos apontando para as estratégias didáticas empregadas para a formação do professor leitor

| <b>• Estratégias didáticas para a formação do professor leitor e de seus alunos leitores (2ª Unidade de Sentido)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PF1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>PF2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>PF3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [...] eu vou pedindo que eles façam sínteses dos estudos que a gente está fazendo. Por exemplo, no outro semestre, eu trabalhei muito com os princípios da Pedagogia Freirena. Então, nós começamos com “A importância do ato de ler” e, ali, eles identificaram que o Paulo Freire começa com uma crônica da vida dele, começa com uma narrativa, que foi alfabetizado à sombra de uma mangueira, que ele escreve do jeito que eles estão | Eu realizo com as alunas rodas de indicação literária. Elas constroem essas indicações e a gente vai colocando num mural da sala. Esses textos com essas indicações que elas vão buscar a partir daquilo que é construído com elas, a partir desses critérios que a gente vai estabelecendo, tem que ser autor literário e tal. A minha gama de leitura, que eu levo para elas, é gigantesca.<br>[...] Eu levo de tudo: de Clarice | [...] a gente tem sempre que pensar e se colocar no lugar do aluno. Como diria Paulo Freire: uma amorosidade. Quer dizer, você tem que gostar do aluno, tem que gostar daquilo que você está fazendo. Tem que gostar de estar aqui e querer que ele aprenda. Isso é uma coisa que a gente vai construindo com a idade, a gente vai ficando mais velha, vou pensando nisso. Eu não estou aqui para fazer o meu |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>aprendendo a escrever. Eles se identificam, eles vão fazendo isso. Só que o Paulo Freire não para no relato pessoal. Ele, dali, justifica a teoria que ele desenvolve de alfabetização e tudo o mais. E, a partir desse trabalho, a gente começou a ler esse livro “A importância do ato de ler”, ler trechos da “Pedagogia do Oprimido”. E uma obrigação é que a cada texto do Paulo Freire ou a cada estudo que a gente fizesse sobre leitura, eles fizessem uma síntese reflexiva daquilo, não é? E, aí, virou um estudo sobre os princípios da Pedagogia Freireana na didática do ensino da Língua Portuguesa. Quais eram os princípios? A gente viu o “Círculo da Cultura”, o que representava aquilo, o diálogo, a importância do diálogo e tudo que a gente fez e estudou, naquele semestre, estava relacionado com os princípios da Pedagogia de Freire.</p> <p>[...] Eu gosto muito dos autores que trabalham com gêneros textuais, o [Auguste] Pasquier, o [Joaquim] Dolz, a [Rosemary] Arrojo. “Leitura e letramento”, também a gente lê. Eu estou lendo um livro muito interessante que é “Leitura e mediação pedagógica”, que eu usei com elas também da Stella Maris Bortoni-Ricardo [pesquisadora da UnB]. Esse livro é da área de Letras, mas ele traz a questão da mediação pedagógica na perspectiva de Freire, de Vygotsky, a mediação pedagógica da leitura. Autores, que trabalham com os gêneros textuais, leitura e mediação pedagógica da leitura. [A] mediação pedagógica da leitura como instrumento do professor ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler. E traz o referencial que eu gosto, que é trabalhar com Freire, com Vygotsky, essa coisa da mediação, o professor interagindo e dar voz para o aluno; permitir que ele coloque sua opinião. Freire [Paulo] entra tudo (Paulo Freire, eu sou uma discípula).</p> | <p>Lispector a Machado de Assis, Martha Medeiros, que é uma autora bem atual e eu gosto muito. Adriana Falcão, Raquel de Queirós. Levo coisas bem clássicas e levo autores que circulam bastante hoje em dia, bem atuais. Agora Martha Medeiros tem sido também uma escolha delas, das alunas. Elas se identificam muito, sempre tem aparecido textos dessa autora. De livros técnicos, digamos assim. A minha bibliografia, ela é toda voltada para a questão da teoria sóciointeracionista e construtivista, ou sócioconstrutivista, como se diz. Então, eu trabalho com texto de Emília Ferrero, Délia Lerner, Piaget, Vygotsky. Toda essa gama de autores que trabalham com a questão da teoria e, depois, com o desmembramento dessa teoria voltada para a questão da prática, da metodologia, porque Emília Ferrero não trabalhou com metodologia, Piaget não trabalhou com a metodologia da alfabetização, nada disso. Mas, com a teoria que dá base para aquilo que a gente discute. Além dos documentos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Hoje, tenho levado muito a questão da Base Nacional Comum Curricular, porque está em discussão e vai ser aprovado logo, logo. A minha bibliografia vai por aí. Os autores que trabalham com a perspectiva de uma alfabetização sócio interacionista, construtivista e os teóricos desse viés.</p> <p>[...] Hoje, eu estou orientando dois TCC's da Pedagogia e os dois abordam questões de leitura: um é sobre a leitura para bebês e outro sobre o letramento literário. Esses trabalhos, que venho orientando, acredito, é fruto das minhas disciplinas, do meu trabalho em sala, porque elas escolheram essa temática, também, tem a ver com aquilo que a gente discute em sala. Quanto mais a gente tiver pesquisa nessa área, falando dessas questões, melhor, porque a gente precisa acordar para isso. Enquanto a gente não for um país de leitores, enquanto a gente não cuidar da leitura na formação dos professores, a gente não vai ver isso reverberar lá na prática, lá com as crianças e, aí, a gente não muda esse cenário.</p> | <p>trabalho, apenas. Eu estou aqui para muito mais do que isso, eu estou aqui para perguntar se os alunos se estão aprendendo, como aprender, como ensinar, como eles estão aprendendo, o que eles estão conseguindo aprender.</p> <p>[...] Eu vou te falar de dois textos que eu trabalhei esse semestre com os alunos. Um texto do Rubem Alves, que ele vai falar, por exemplo, ‘O cientista é um indivíduo que sabe mais do que os outros?’ É um texto dele que faz uma reflexão sobre ser cientista ou não. Que é um texto curto para trabalhar com a turma. Depois, eu peguei um texto mais compridinho, chama-se: “O papel da educação na humanização”, de Paulo Freire. Esse texto tem 9 páginas e a gente fez um trabalho. A ideia era assim: fazer o mapa textual. Esse texto era o texto do semestre, que era importante trabalhar, que está no Projeto Integrador, outros professores vão trabalhar. E apresentar um resumo nos moldes científicos. Um resumo com as palavras do autor. E apresentei um outro texto do Prof. Tadeu da Silva: “Como usar as palavras alheias”. Esse texto serve de base para fazer o mapa textual e o resumo do texto “O papel da educação na humanização”. É um outro que era o texto do Dallari, do Dalmo de Abreu Dallari, que se chama “Pedagogia da Libertação”, que fala também do Paulo Freire. Nós ficamos em torno do Paulo Freire por causa do Projeto Integrador, para todos os professores terem um elo comum em relação ao Projeto Integrador.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Quadro 30 elaborado pelo autor a partir transcrição das entrevistas realizadas.

Indicamos que o professor precisa ser um sujeito-leitor para ter plenas condições de se tornar um mediador da leitura propriamente dita, no espaço da sala de aula, de transitar, por exemplo, de autores teóricos a autores literários. E, dessa forma, contribuir para uma efetiva formação de leitores na escola.

Nesta unidade de sentido, tomam-se como referenciais sobre leitura, a *mediação docente* e *estratégias didáticas* empregadas.

Sobre estratégias, Tardif e Raymond (2000) apontam que:

[...] a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211)

Acerca dos necessários saberes docentes a serem trabalhados em sala, do quanto é essencial para que tais saberes sejam internalizados, dominados, exige-se tempo, o domínio da prática, bem como experiência docente.

Temos, a seguir, as percepções de uma das professoras formadoras sobre como procura realizar suas intervenções em sala ao pôr, em movimento, seus saberes, domínio do conteúdo e sua experiência propriamente dita:

[...] eu vou pedindo que eles façam sínteses dos estudos que a gente está fazendo. Por exemplo, no outro semestre, eu trabalhei muito com os princípios da Pedagogia Freirena. Então, nós começamos com ‘A importância do ato de ler’ e, ali, eles identificaram que o Paulo Freire começa com uma crônica da vida dele, começa com uma narrativa, que foi alfabetizado à sombra de uma mangueira, que ele escreve do jeito que eles estão aprendendo a escrever. Eles se identificam, eles vão fazendo isso. Só que o Paulo Freire não para no relato pessoal. Ele, dali, justifica a teoria que ele desenvolve de alfabetização e tudo o mais. E, a partir desse trabalho, a gente começou a ler esse livro ‘A importância do ato de ler’, ler trechos da ‘Pedagogia do Oprimido’. E uma obrigação é que a cada texto do Paulo Freire ou a cada estudo que a gente fizesse sobre leitura, eles fizessem uma síntese reflexiva daquilo, não é? E, aí, virou um estudo sobre os princípios da Pedagogia Freireana na didática do ensino da Língua Portuguesa. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura, é desenvolvida pela formadora ao propor o trabalho com duas obras de Paulo Freire e a construção de sínteses por parte dos alunos.

Um ponto a ser destacado consiste no referencial teórico composto por estudos e obra de Paulo Freire. A atualidade e pertinência desse autor se fazem notar pelos depoimentos e situações didáticas realizadas em torno da obra.

Aqui, fica-nos evidenciada uma via de mão dupla: o autor compõe a base teórica desta Dissertação; bem como é a base utilizada nas intervenções da formadora acima indicada.

A atuação dos profissionais da área de educação, particularmente, dos docentes, suas atribuições e responsabilidades crescem no momento presente. É consenso que, entre as responsabilidades de um docente, estas englobam não somente o transmitir de conhecimentos sócio e historicamente acumulados, mas buscando potencializar uma relação de construção de conhecimentos e, dessa forma, estimular os alunos para desenvolverem suas potencialidades/habilidades e usarem estes conhecimentos na vida.

Larrosa (1996, p. 33) indica que a atribuição primeira de um docente consiste em “manter viva a biblioteca como espaço de espaço de formação”. Certamente, quando o professor, em sua aula e intervenções, transita por textos e leituras está caminhando na direção do que é preconizado por Larrosa (1996).

E é isso o que observamos nos relatos das três formadoras. Cada uma procura, em sua aula, indicar e realizar leituras.

Ainda, nesse contexto do entrecruzamento de textos e leituras, temos o seguinte depoimento de uma das professoras formadoras:

A minha bibliografia, ela é toda voltada para a questão da teoria sóciointeracionista e construtivista, ou sócioconstrutivista, como se diz. Então, eu trabalho com texto de Emília Ferrero, Délia Lerner, Piaget, Vygotsky. Toda essa gama de autores que trabalham com a questão da teoria e, depois, com o desmembramento dessa teoria voltada para a questão da prática, da metodologia. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Aqui, observamos a mediação realizada pela formadora em torno de textos teóricos que problematizam a questão da leitura. E esta professora, ao lançar mão dessa estratégia, elabora, progressivamente, saberes a ser compartilhados com os alunos no processo, conforme já afirmaram Tardif e Raymond (2000) (TARDIF; RAYMOND, 2000). Estes autores procuram discutir, também, a importância de saberes e experiências partilhadas no espaço comum da sala de aula. Conhecimentos esses que os docentes “possuem em comum com os

alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Nessa direção, observamos, a seguir, um trecho em que saberes são postos em movimento no espaço da sala a partir do trabalho com dois textos selecionados pela formadora:

[...] Eu vou te falar de dois textos que eu trabalhei esse semestre com os alunos. Um texto do Rubem Alves, que ele vai falar, por exemplo, ‘O cientista é um indivíduo que sabe mais do que os outros?’ É um texto dele que faz uma reflexão sobre ser cientista ou não. Que é um texto curto para trabalhar com a turma. Depois, eu peguei um texto mais compridinho, chama-se: ‘O papel da educação na humanização’, de Paulo Freire. Esse texto tem 9 páginas e a gente fez um trabalho. A ideia era assim: fazer o mapa textual. Esse texto era o texto do semestre, que era importante trabalhar, que está no Projeto Integrador, outros professores vão trabalhar. E apresentar um resumo nos moldes científicos. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Além desse trabalho com textos e, ainda, sobre esse partilhar textos e aprendizagens em um espaço comum, o da sala de aula de um curso superior, o cuidado com a aprendizagem do coletivo de alunos se expressa no seguinte trecho do depoimento da formadora a seguir:

[...] a gente tem sempre que pensar e se colocar no lugar do aluno. Como diria Paulo Freire: ‘uma amorosidade’. Quer dizer, você tem que gostar do aluno, tem que gostar daquilo que você está fazendo. Tem que gostar de estar aqui e querer que ele aprenda. Isso é uma coisa que a gente vai construindo com a idade, a gente vai ficando mais velha, vou pensando nisso. Eu não estou aqui para fazer o meu trabalho, apenas. Eu estou aqui para muito mais do que isso, eu estou aqui para perguntar se os alunos se estão aprendendo, como aprender, como ensinar, como eles estão aprendendo, o que eles estão conseguindo aprender. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF3, 21/06/2016)

Prosseguindo nesse tópico do como a partir da intervenção docente inter-relacionada com a preocupação de que esteja ocorrendo uma aprendizagem significativa por parte do aluno, tais construções de saberes se ligam com os postulados de Freire como bem lembrado pela formadora e que em suas declarações neste autor se apoia.

Uma discussão fulcral, trazida por Freire (2002b), consiste que a educação é uma forma de intervenção. Nesse sentido o autor pontua que ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira possível, realizar suas ações docentes. Nessa direção, Freire (2002b) discute que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (FREIRE, 2002b, p. 115)

O autor trata da necessária ação que compõe o agir docente sobre escolhas e decisões. Sobre o agir e decidir, Freire (2002b, p. 116) prossegue com seu raciocínio:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de *experiência feito* (grifos do autor), que busco superar com ele.

Ou seja, Freire (2002b), nessa passagem, trata da amplitude e das não poucas responsabilidades inerentes ao agir como professor. Certamente, o domínio do conteúdo (a tão propalada competência técnica) é importante. Contudo, não é somente ela que define o “ser” professor.

Observamos, aqui, a tomada de posição das formadoras no sentido de influir/contribuir para a formação dos estudantes sob sua responsabilidade.

Lembramos, neste momento, como Manguel (2009, p. 39) comenta sobre o quanto a experiência de transitar por obras e leituras o marcou, e, em particular, “as aventuras de Pinóquio”, de Carlo Colodi. E isso ocorreu, segundo o autor, “porque eu amava as *Aventuras de Pinóquio* por serem aventuras do aprendizado” (p. 39).

Tendo em vista esse caminho, é necessário que o professor, quando do trabalho com textos e leituras, oportunize aos seus alunos essa ‘aventura do aprendizado’.

E, ao falarmos de textos e leituras, novamente nos deparamos com Freire (2001, p. 267), que analisa:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Aqui, o autor trata de forma precisa da questão de começar desde muito cedo o trabalho e estímulo ao gosto pela leitura na escola. Para, dessa maneira, quando do momento do ingresso e frequência no Ensino Superior e, mesmo nos estudos em nível de pós-graduação, os estudantes não mais se deparem com a delicada situação de literalmente ‘travarem’ ante os desafios surgidos no contexto de indicação de leituras teóricas por parte dos docentes.

Na sequência, Freire (2001) prossegue com sua discussão e possibilidades de trabalho com leitura:

*De ler o mundo* (grifos do autor), de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. (FREIRE, 2001, p. 260)

Tal caminho indicado pelo autor se constitui, também, em um projeto de intervenção pedagógica por parte do professor a ser considerado, ou seja, o de sempre “ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”.

Do exposto torna-se notabilizada a questão das estratégias didáticas; ou seja, aquilo que consiste em um composto (certamente complexo) de procedimentos usados em sequência para se chegar a resultados formativos.

Neste estudo, procuramos destacar as estratégias utilizadas pelas professoras no trabalho com textos e leituras. A temática abordada consistiu em trazer, ao centro, o trabalho e intervenções com textos e leituras. Além disso, anotamos que, em determinadas vezes, o docente solicitou que o estudante transferisse, do livro para o caderno, o que aprendeu.

Assim, nessa dinâmica da sala de aula de um curso superior que forma professores, propiciaram-se, a partir de escritas e produções, maneiras de buscar o ponto de vista e opiniões do aluno. E, dessa forma, oportunizar no espaço da sala de aula momentos de formação em que este possa expressar-se, construir hipóteses a partir do lido e discutido. Deparamo-nos, então, com a sistemática de trabalho da PF1, que se aproxima do exposto anteriormente:

[...] a gente começa com pequenos textos, que eu chamo de crônicas, eu vou criando sistemáticas, portfólios de textos; ou seja, [o aluno] pega o próprio texto e a gente faz o levantamento das deficiências que ele tem de escrita, para poder trabalhar com elas, até de uma forma mais individualizada. [...] Se eu incentivar que eles escrevam textos na linha da narrativa pessoal, de expor o que sentem, o que pensam, é muito mais fácil para eles se aproximarem da cultura escrita da Universidade, vamos dizer, porque é uma



forma científica de se analisar. E, depois, esses textos começam a crescer. Aí, eu vou pedindo que eles façam sínteses dos estudos que a gente está fazendo. (APÊNDICE VIII, PF1, 05/04/2016)

Do depoimento trazido pela professora-formadora, observamos de forma nítida que a estratégia de possibilitar ao aluno que produza suas sínteses, pergunte e opine oportuniza uma possibilidade de aprendizado e de construção de conhecimentos, estabelecendo dessa maneira um elo positivo em relação ao professor. Faz com que esse docente não seja mais esquecido, pois valorizou o conhecimento trazido pelo aluno, contribuiu na sua ressignificação e lhe proporcionou meios para agir com autonomia.

Outro ponto a ser indicado, quando se discute estratégias didáticas, consiste que o aluno valoriza aquilo que o professor considera importante. No trecho, a seguir, a formadora comenta sobre o quanto as questões de leitura por ela apresentada, e discutida, têm estimulado produções científicas dos próprios alunos nesse campo:

[...] eu estou orientando dois TCC's da Pedagogia e os dois abordam questões de leitura: um é sobre a leitura para bebês e outro sobre o letramento literário. Esses trabalhos, que venho orientando, acredito, é fruto das minhas disciplinas, do meu trabalho em sala, porque elas escolheram essa temática, também, tem a ver com aquilo que a gente discute em sala. Quanto mais a gente tiver pesquisa nessa área, falando dessas questões, melhor, porque a gente precisa acordar para isso. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016)

Por meio da exposição da formadora, das estratégias didáticas por ela utilizada, percebe-se uma valorização dos saberes do aluno, contribuindo dessa forma a melhorar suas formas de expressão e desafiando-os na construção de monografias sobre o tema de leitura (em particular a leitura para bebês e acerca do letramento).

Ao agir em sala de aula de forma que seja conferida autonomia ao aluno, o professor valoriza-o, oportunizando o diálogo e a construção de conhecimentos como indicado no caso de construção das duas monografias.

Nesse sentido, Freire (2002b, p. 120) indica: “Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Ainda, no contexto de decisões a serem tomadas a formadora acrescenta: “enquanto a gente não cuidar da leitura na formação dos professores, a gente não vai ver isso reverberar lá na prática, lá com as crianças e, aí, a gente não muda esse cenário” (APÊNDICE VIII, Entrevista PF2, 31/05/2016).

Aqui, observamos também o conjunto de procedimentos utilizados pela formadora, pensando dessa maneira a formação global dos estudantes bem como sua constituição como leitor autônomo quando nesse caso eles próprios se enveredam nos caminhos de construção de seus próprios TCC's.

Mais uma vez, assinalamos o quanto em um curso que forma professores é necessário no trabalho com textos e leituras utilizar as dinâmicas de grupo diferenciadas, desafiadoras. Geralmente, os professores utilizam a estratégia de grupos de estudo para leitura de um texto ou apresentação de trabalhos, entre outros.

Observamos, na sequência, uma estratégia didática utilizada em sua plenitude a partir da voz da formadora:

A gente lê muito artigo acadêmico. Eu escolho muito artigo acadêmico para leitura e sempre sínteses de apresentação ou seminário ou círculo de discussão com perguntas norteadoras. Aí, no círculo, poucos abrem a boca; às vezes, eu gravo, eu gravo essa discussão no círculo. A gente retoma, vê quem falou, quem não falou, porque ficou todo mundo em silêncio, alguns falaram que são tímidos, enfim, mas, eu exijo a leitura mesmo. (APÊNDICE VIII, Entrevista PF1, 05/04/2016)

Essa proposta de intervenção anteriormente descrita, na qual em torno do texto novas possibilidades de trabalho são propostas, como discussão, sínteses, círculo de debates. Certamente, a que emerge a partir da leitura do texto proposto pela professora formadora muito se inter-relaciona com o preconizado por Larrosa (1998, p. 183): “enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas”.

Por fim, concluímos, aqui, que as intervenções que se realizam com o texto na sala de aula, fazendo “cada vez mais que o texto trabalhe”, produzindo novos sentidos, também, serão determinantes, para a formação de um leitor autônomo, crítico. Mais do que nunca tão necessário entre nós.

## Considerações Finais

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 21)

[...] é que nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas. (COSTA, 2002, p. 17)

Nesse momento de direção para o término desse estudo, apoiamo-nos, inicialmente, nas palavras de Costa (2002), em que nossas ideias sobre a leitura e a formação do leitor, alicerçadas nos referenciais teóricos consultados, nos dados coletados, bem como nas análises empreendidas, auxiliam-nos a construir entendimentos para esse campo de investigação.

Reportamo-nos à pergunta que veio dando norte ao desenvolvimento desse estudo: *Quais as percepções de professores formadores sobre a formação do professor de educação infantil para o campo da leitura?*

O *objetivo geral* se estruturou, então, em torno de se analisar as percepções de professores formadores na formação de professores leitores para a educação infantil. E apontamos que este objetivo foi alcançado, tendo em vista o percurso da investigação, que contemplou, primeiro, a realização de uma pesquisa bibliográfica em torno da temática da formação de professores e da formação de leitores, incluindo, aqui, estudos específicos sobre a obra de Monteiro Lobato, considerada referência para a literatura infantil. Segundo, ao aplicar o questionário junto aos professores-estudantes da Pedagogia/Parfor, a fim de identificar seus hábitos de leitura, a influência da família e/ou da escola em sua formação como leitores, e os desafios e dificuldades que enfrentam na formação superior e na atuação docente no campo da leitura. E terceiro, ao realizar entrevistas semiestruturadas com três professoras formadoras desses estudantes para aprofundar as questões anteriores que foram indicadas pelos professores-estudantes.

Formar leitores, desde os anos iniciais de escolarização, contemplando a Educação Infantil, é uma questão social e educacional urgente, pois a principal função de uma instituição escolar é contribuir na formação de sujeitos históricos<sup>30</sup>. E, neste sentido, a escola

---

<sup>30</sup> Ao tratarmos da constituição dos educandos, como sujeitos históricos, remetemo-nos, imediatamente, à Freire (2002b, p. 60), quando enfatiza que: “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (p. 60).

necessita ser cada vez mais um espaço de sociabilidade, que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em perspectiva que esse conhecimento não é dado *a priori*. Porém, é necessário indicar, também, que a sociedade em seu conjunto, e não somente o professor, possui responsabilidades nesse campo de formação<sup>31</sup>. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. E, mesmo apresentando outros elementos externos à escola (como pais, familiares), cumpre, nesse momento, trazer ao centro a função da escola e o protagonismo desta instituição na formação de leitores. Além disso, destacamos que se a leitura não deve se constituir em função específica da escola, cabe a ela, certamente, *formar e desenvolver* (grifos nossos) o leitor para após seu período de alfabetização e término de trajetória escolar.

No que se refere aos *objetivos específicos*, indicamos que o *primeiro* foi o de discutir a importância de intervenções com leitura e, especificamente, com a leitura literária na educação infantil. Com base na discussão empreendida, assinalamos que intervenções com a leitura literária não consistem em uma simples prática escolar, mas em um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências, em tentativas de procurar compreender e decifrar a realidade. Isso só será possível pelo ato de ler constantemente obras cada vez mais ricas, variadas e plenas de significados.

Vale ressaltar, nesse momento, que o texto literário, em particular, precisa ser objeto de estudo no cotidiano da escola; uma vez que é necessário ressaltar a riqueza da linguagem literária.

Segundo Jouve (2002), todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente, visto que a leitura de textos literários “[...] é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (p. 109).

Em relação ao *segundo* objetivo específico - Conceituar em que medida o papel interventivo e de mediação do professor pode contribuir na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil -, mostramos, ao longo deste estudo, que o professor enquanto mediador desempenha papel fundamental na aprendizagem quanto à internalização de hábitos leitores, bem como o gosto para a leitura.

---

<sup>31</sup> Aqui, indicamos que, quando uma criança observa um adulto lendo, carregando um livro, ou seja, interagindo com o objeto livro, tais atos influem decisivamente no imaginário e na constituição do sujeito-leitor.

Ainda sobre o papel da *mediação* a ser realizada por parte do docente, faz-se necessário primeiro ser leitor e adquirir as habilidades para formar leitores. Consideramos, também, que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura.

Procuramos discutir sobre a importância de intervenções com a leitura e, especificamente, com a leitura literária na educação infantil, indicando que apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores. Como vimos, anteriormente, *mediar* significa: “[...] intervir para aproximar o leitor da obra” (BRASIL, 2014, p. 5), e, nesta direção, o trabalho do professor é essencial, porque é ele que promove (ou deveria promover) as experiências com a leitura do mundo, como diria Freire (2002a).

Procurou-se, então, compreender as percepções das professoras-formadoras a respeito de como se dá a formação do professor da educação infantil para o campo da leitura. E, nesta perspectiva, conceituar em que medida o papel interventivo e de mediação do professor pode contribuir na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil. Trouxemos, ao centro, o papel do professor, que atua na educação infantil, bem como suas intervenções na constituição desse sujeito leitor. E, nesta perspectiva, destacamos, também, o papel formativo da leitura, reconhecendo-a como “atividade multifacetada” (LARROSA, 1996; JOUVE, 2002). O que pressupõe valorizar o papel do professor como mediador dessa atividade de leitura.

Ainda, colocamos o acento na relevância do trabalho docente em sala, em especial, do professor mediador: aquele que se utiliza de textos literários, tornando-os um meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético. E, graças à intervenção desse mediador, espera-se que os alunos se familiarizem com o texto literário.

Abordar, aqui, o papel do professor como formador de leitores significa, também, dissertar sobre a sua responsabilidade na formação destes e como profissional responsável pelas intervenções em uma sala de aula de educação infantil. E, ao pensarmos na dinâmica de aula específica de uma sala de aula de Educação Infantil, temos evidenciado o papel do professor como mediador dessa leitura para alunos, que estão em seu processo inicial de aprendizagem.

Com efeito, ressaltamos, aqui, a figura do mediador de leitura (o professor por excelência), enquanto modelo de leitor e, sobretudo, orientador nesta responsabilidade que é contribuir desde os anos iniciais de escolarização na formação do sujeito leitor.

O que defendemos é que o professor, tendo domínio de textos e leituras, compartilhe com seus alunos esse saber, para que, dessa maneira, este possa vir a se tornar uma experiência de leitura (LARROSA, 1996) para aqueles que dela participam.

A pertinência de se pensar na formação do formador de leitores se evidencia, portanto, da convicção de que essa função tão específica e delicada envolve não apenas domínios de conteúdos e técnicas, mas, sobretudo, conhecimento de amplas leituras e paixão pelos livros. Tal como observamos nas trajetórias das três formadoras entrevistadas.

No que se refere ao *terceiro* objetivo específico - Buscar, na obra de Monteiro Lobato, as possíveis contribuições para a formação de leitores -, o mesmo foi delineado por acreditarmos na importância da leitura literária como item importante na formação de sujeitos leitores autônomos, e, particularmente, na obra de Monteiro Lobato, em especial, aquela construída e destinada ao público infantil.

Temos a indicar que Lobato (1882-1948) sempre se preocupou com a formação e ampliação do público leitor no país. Além disso, Lobato com sua produção literária tinha um objetivo: formar leitores cada vez mais críticos para, dessa maneira, converterem-se em cidadãos mais atuantes e participativos. Procuramos nos aproximar, então, de parcela da obra de Monteiro Lobato por considerar suas contribuições para a formação de sujeitos leitores autônomos, com opiniões próprias e bem embasadas. Dessa forma, evidenciamos a obra desse autor, colocando acento em sua produção destinada ao público infantil, e, também, considerada parâmetro para a literatura infantil. Visto que este autor teve e tem um papel fundamental para a formação de leitores, especialmente, em relação à literatura infantil. E, neste sentido, ainda, poderá contribuir com a formação de professores, que pretendem ser (ou já são), no caso de nossos sujeitos de pesquisa: professores da educação infantil.

Também, em análise dos estudos acerca da variada produção de Lobato (1948, 1952, 1973, 1994 e 1995), temos a indicar que, antes de tudo, este autor foi um “grande leitor”, tal como destacam Lajolo (2009), Travassos (2013) e Spagnoli (2014). E esta última autora afirma: “[...] é ainda como leitor de textos infantis que sentirá a necessidade de uma literatura voltada para as crianças brasileiras” (p. 25). Dessa forma levamos em conta que é se constituindo como um leitor preciso, atento àquilo que pode vir a despertar o gosto e interesse de leitores, que Lobato se vê na contingência de escrever para o público infantil.

Observador atento da realidade à sua volta e possuidor de uma sensibilidade aguçada, Lobato adentrou no campo da escrita de livros destinados ao público infantil: campo esse muito explorado pelo autor. Em um exercício de síntese, deparamo-nos com a seguinte assertiva: “Monteiro Lobato é o grande modelo da pedagogia de leitura” (LAJOLO *apud* SÃO

PAULO, 2004, p. 50). Consideramos, assim, que as contribuições de Monteiro Lobato, em especial, aquelas relacionadas à literatura infantil, são valiosas e necessárias para fazer parte da formação de professores, que irão desenvolver atividades junto às crianças da educação infantil.

Quanto ao *quarto* objetivo específico - Descrever quais intervenções que um professor formador do curso de Pedagogia/Parfor utiliza para a formação do professor da educação infantil no campo da leitura – consideramos, nesta perspectiva, a trajetória de três professoras formadoras, pois elas jogam luzes no tema da mediação e das intervenções didáticas com leitura. A partir das entrevistas realizadas, em um exercício de escuta, foi possível ao pesquisador se aproximar das leituras realizadas por elas, seus desejos e angústias compartilhadas.

Procuramos conhecer e analisar as experiências de leitura vividas pelas formadoras, tendo como parâmetro: os materiais de leitura, as práticas de leitura, os contextos (escolar e extraescolar) e a trajetória de formação e profissional de cada uma. Acrescentem-se, a isso, os desafios no cotidiano de uma sala, bem como as intervenções e estratégias que se utilizam.

Da análise do material coletado emerge uma figura essencial em uma instituição escolar: o professor (o formador) como um grande leitor. E observamos, por meio dos registros das professoras-estudantes, que seus professores formadores fazem a diferença na constituição de novos sujeitos leitores (ABDALLA, 2013, 2015; ABDALLA, MAIMONE, MOREIRA, 2013; ABDALLA, PONTES, MARTINS, 2015).

As intervenções das três professoras formadoras foram evidenciadas, permitindo concluir a respeito de suas responsabilidades, das tensões, dos limites e das possibilidades das estratégias didáticas utilizadas, visto que “ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante” (FREIRE, 2001, p. 261). Há, neste contexto, muitos desafios a serem enfrentados, especialmente, como os dados indicam, as professoras-estudantes apresentam muitas dificuldades na interpretação dos textos e em seu domínio cognitivo, e não se consideram leitoras, pois não possuem o hábito da leitura e, não conseguem desenvolver de modo pleno atividades neste campo com suas crianças da educação infantil.

Ao reconhecermos essas possíveis limitações existentes no percurso de formação do leitor, consideramos, entretanto, que as mesmas não podem se converter em algo paralisante. O que significa que avaliamos o ensino da leitura em torno de grandes possibilidades; uma vez que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2002b).

Diante disso, adquirem relevo o planejamento e as intervenções das professoras formadoras. Intervenções essas que demandam ações complexas tais como: planejar, acompanhar e avaliar as atividades de leitura, visando a despertar (ou mesmo religar), nessas professoras-estudantes, o prazer e o gosto pela leitura, bem como o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Dessa forma, a ação das professoras formadoras evidencia-se como fator decisivo para a formação de novos leitores. E é, nesta perspectiva, que esse estudo reside na questão de empreendermos uma análise a partir da trajetória de formação dessas professoras enquanto formadoras de leitores. Com efeito, essa análise possibilitou-nos lançar luzes sobre o desafio que é formar sujeitos leitores autônomos, bem como em que medida os hábitos leitores impactam diretamente na formação de um sujeito leitor.

E, graças às vozes que emergiram por meio das entrevistas, aproximamo-nos de saberes práticos, conhecimentos e experiências, com os quais as formadoras expuseram seus próprios valores, juízos e concepções de ensino; assim como realizaram julgamentos, interpretaram, compreenderam e projetaram suas próprias ações em sala de aula. Todo esse movimento nos conferiu um entendimento de como o espaço da sala de aula de um curso superior pode ser um espaço de formação de leitores. É necessário apontar, também, que as professoras entrevistadas declaram o quanto vivenciam as práticas de leitura neste espaço da sala de aula.

Ou seja, aquele que gosta de ler (em destaque as três formadoras) vive o que lê. Nessa direção, o livro passa a fazer parte da vida de cada uma, à sua maneira reforçando a magia de tal objeto.

Um outro ponto em destaque, em relação às intervenções no campo da leitura, é que o professor precisa também saber ler, gostar de ler, ser modelo de leitor para seus alunos, da educação infantil ao ensino superior. Porém, os dados coletados, por meio da pesquisa, que resultou nessa Dissertação, destacam que: 42% das professoras-estudantes entrevistadas declaram que só leem por obrigação e 5% não responderam à questão. Este índice de 42% (ler mais por obrigação) evidencia, nessa faixa de respondentes, uma baixa interação com a leitura; ou seja, não há uma relação próxima com o ato de ler (embora se trate de um curso de formação de professores em que a leitura é parte essencial da atuação docente).

Nesse momento em que apresentamos dados indicando uma baixa interação com a leitura por parcela das professoras-estudantes, aqui apontamos para a conceituação elaborada por Marx (2002) a respeito das complexas relações existentes entre quanto maior a pobreza material de uma determinada sociedade maior sua pobreza espiritual. E



Marx (2002), certamente, indica como pobreza espiritual a questão do baixo acesso a leitura, bens culturais e afins.

Nesse sentido é importante ressaltar os não poucos desafios inerentes à profissão docente e, em particular, o apontado por Failla (2012, p. 111), quando demonstra a existência de uma acentuada “defasagem entre o salário médio dos professores se comparado com o salário médio de outros profissionais com igual escolaridade é de 60%”.

A autora prossegue contextualizando as delicadas questões materiais por que passam a grande maioria dos docentes do Brasil, visto que o professor percebe como salário apenas 60% do valor recebido pelos demais profissionais com nível superior.

Na sequência, a autora propõe a seguinte questão:

É de se perguntar se com um salário desses é possível comprar livros com assiduidade, assinar jornais e revistas (gerais e especializadas), visitar livrarias e bibliotecas, fazer cursos de atualização, atualizar programas computacionais, pagar provedores de banda larga, etc., necessários a um leitor que faça frente aos desafios da sociedade contemporânea e que exerça com dignidade a profissão de professor, além de atender a outras necessidades básicas da sua existência. (FAILLA, 2012, p. 111)

Mesmo considerando todos esses determinantes históricos (baixo acesso a bens culturais) e econômicos (salários insuficientes), retomamos, aqui, a consideração de que, para formar leitores, desde muito cedo, a leitura precisa fazer parte da vida da criança e que a formação leitora é um processo longo e contínuo.

O professor (e todos os demais sujeitos) para se tornar um autêntico leitor e, por extensão, um cidadão necessita de, como foi mencionado, aprender a ler. Mas o que significa isso? Conforme Manguel (2009), “muitas coisas”: um “[...] processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade” (p. 41); conhecer “[...] a sintaxe que comanda esse código” (p. 41); e, por último, obter o “[...] aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e o mundo que nos cerca” (p. 41). E, para isso, necessariamente, é preciso que o agente leitor, neste caso, o professor, aperceba-se dessas três construções, que definem o ato de ler, segundo Manguel (2009).

Ainda, nesse contexto de indicarmos o que foi possível apresentar, como considerações, apercebemo-nos das intrínsecas relações existentes entre a formação do professor e formação de leitores. Não sabemos se é possível distanciá-las, mas sabemos que, se consideradas as vias de mão dupla, uma contribuindo com a outra, a formação de

professores e a formação de leitores são reais possibilidades de uma inserção das crianças de educação infantil na cultura letrada.

Nessa direção, um primeiro passo para a formação de leitores é considerar e valorizar o espaço da Educação Infantil como local de formação de leitores. Visto que mesmo a criança, estando no início de seu processo de alfabetização, pode (e deve) se apropriar ‘do mundo da leitura’.

A partir dessas considerações, indicamos, também, alguns *limites* deste trabalho. O primeiro deles é que existem poucas pesquisas, que abordam, especificamente, a questão das percepções de professores formadores sobre a educação infantil para o campo da leitura. E, neste sentido, temos a sinalizar que o tema da leitura e formação de leitores é um campo vasto e polissêmico<sup>32</sup>. Um outro aspecto, que poderia ser melhor desenvolvido, diz respeito às políticas educacionais voltadas para o campo da leitura que ainda precisariam investir mais e melhor nesse tópico, e, em especial, por se tratar de leitores da educação infantil. Também, não se discutiu a importância de uma política de formação de professores para aqueles que atuam na Educação Infantil e que contemplem a formação de leitores, em especial, para a faixa etária compreendida entre zero a cinco anos.

No que diz respeito às *proposições* com vistas a outros estudos e pesquisas, temos a indicar a necessidade de que se ampliem pesquisas, que alcancem um universo maior, não só dos professores formadores, como foi o caso deste trabalho; mas, principalmente, o universo de professores, que já atuam no espaço da Educação Infantil.

É necessário, assim, que outros trabalhos possam enveredar por este caminho, trazendo possibilidades de investir em novos hábitos de leitura e novas estratégias didáticas, possibilitando novos desafios cognitivos para a formação de leitores. E, neste sentido, é importante destacar que a formação inicial e continuada do profissional que atua como mediador de leitura, dentro e fora das salas, também, é uma questão que merece ser priorizada.

Neste momento de término, retomamos a assertiva de Larrosa (2002), quando este autor trata do quanto acredita no poder das palavras, bem como da força delas. Realmente, “as palavras fazem coisas conosco” (p. 21), lançam-nos a desafios e nos intrigam a desafiadores caminhos da pesquisa, como procuramos aqui descrever/relatar no desenvolvimento deste

---

<sup>32</sup> Especificamente, sobre a formação de leitores no espaço da educação infantil, este é um campo a ser melhor explorado. Porém, a temática da leitura e formação de leitores no ensino fundamental e outras etapas da educação já é uma área de estudos e pesquisas mais consolidada conforme indicado nos Apêndices dessa Dissertação.

trabalho. Nessa direção somos estimulados, cada vez mais, a partir em busca de novas leituras e novos estudos.

Para finalizar, ressaltamos as palavras de Alves (1999), que indicam a importância do ensino da leitura: “Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino da leitura” (p. 61).

## Referências

ABDALLA, M. F. B. Linguagem, Educação e Formação de Professores. *Revista Nuances*, vol. IV, p. 15-19, set. 1998.

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Entre desafios e proposições: algumas implicações da Pedagogia/Parfor na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno Parfor: Da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas, Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa*, 2013, p. 231-242.

ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, T. T.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. A. *Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress, 2015, p. 191-231.

ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno Parfor: Da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas, Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa*, 2013.

ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Orgs.). *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2015.

ABDALLA, M. F. B.; TAVARES, L. S. E.; Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 1287-1303, 2013.

ALBUQUERQUE, C. S. de. Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife. *Dissertação* (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDRADE, B. G. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AVELINO, N. V. F. Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para fruição. 2012. *Dissertação* (Mestrado) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

AZEVEDO, C. L. de; CAMARGOS, M.; SACHETTA, V. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: Editora Senac, 1997.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA, R. L. L. *A construção do herói: leitura na escola – Assis 1920-1950*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BEZERRA, P. B. Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

BERENBLUM, A. *Por uma política de formação de leitores*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, D. A. As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

\_\_\_\_\_; ABDALLA, M. F. B.; Ser professor(a) na educação infantil. In: ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Orgs.). *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2015, p. 47-53.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.753 de 30/10/2003. Institui a Política Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*. Brasil. Brasília, DF, 31 out. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Publicação do Caderno do PNLL. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29/1/2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 30 jan, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasil: MEC, 2009b.

BRASIL, *Parecer CNE/CEB nº 15/2010*, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília: MEC/ CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa..* Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, de 10/05/2016, p. 5 (publicação original).

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. In.: *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008, p. 121-131.

CANCHERINI, A. *Um olhar sobre o início profissional: o pensamento dos professores e a vivência compartilhada com jovem professora. Dissertação (Mestrado) em Educação: Universidade Católica de Santos*, 2009, 212f.

CANCHERINI, A.; FRANCO, M. A. S.; PONTES, R. A escuta sensível como instrumento de gestão universitária. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, 2012. p. 72-87.

CANCHERINI, Â.; FRANCO, M. A. S.; PONTES, R. A. F. A escuta sensível na formação de professores: instrumento metodológico para diagnóstico e abertura de diálogo. In.: M. F. B. ABDALLA; F. C. MAIMONE.; M. S. MOREIRA. (Org.). *Caderno Parfor: Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013, p. 103-116.

CARVALHO, C. P. *As necessidades e expectativas das professoras estudantes da Pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional*, *Dissertação (Mestrado) em Educação: Universidade Católica de Santos*, 2014.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita: literatura e história*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

\_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. da Univ. do Rio Grande do Sul, 2002.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DONATO, D. O Conto-Reconto nas EMEIs de Matão-SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita. *Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara*, 2011.241 f.

DRUZIAN, A. Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica. *Dissertação* (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos de leitura no Brasil 3*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FRANCO, M. L. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, F. de S. A Leitura da Literatura Infantil e o Letramento Literário: Perfil Docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Três Lagoas-MS. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

FREITAS, H. C. L de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 43ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, 2001, v. 15 n. 42, p. 259-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> Acesso em 17 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONÇALVES, D. A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil. *Dissertação* (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, E R. Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras. *Dissertação* (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Para, Belém, 2009.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978, p. 173-5.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, 2004, p. 67-85.

HINTERLANG, C. Contribuições da Literatura de Monteiro Lobato: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do ensino fundamental, anos iniciais, da região sudoeste do Paraná. *Dissertação* (Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=PT). Acesso em: 20 jun. 2016.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

JÚNIOR, J. F et al. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, jan./mar. 2013, p. 69-108.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v56n1/a04v56n1.pdf>. Acesso: em 02 mai. 2016.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, p. 797-818.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, M. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. A Leitura como moeda de trânsito social. *Políticas e práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, p. 46-55.

\_\_\_\_\_. *Monteiro Lobato, livro a livro: Obra Infantil*. São Paulo: Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

LARROSA, J. La experiencia de la lectura. In: LARROSA, L. *Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Sobre a lição. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 173-183.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-162.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

LIMA, J. A. de. Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 47, n. 1, 2013, p. 7-29. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1794/1143>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LOBATO, M. *Entrevista no Rádio com Monteiro Lobato*. Rádio Record, São Paulo, 1948.

\_\_\_\_\_. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1952.

\_\_\_\_\_. *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

\_\_\_\_\_. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1995.



LUCAS, M. A. O. F. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores. *Tese* (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: MANGUEL, A. *Alfabeto da esperança: escritores pela alfabetização*. A presente publicação reúne pequenos textos de alguns escritores internacionalmente famosos e foi oferecida pela UNESCO por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização de 2007. Brasília: UNESCO, 2007, p. 89-99.

\_\_\_\_\_. *À mesa com o chapeleiro maluco: ensaio sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MEIRELES, C. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MILTON, J. Monteiro Lobato e a Tradução: um país se faz com homens e livros. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 19, 2003, p. 117-132. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/08.pdf> acesso em 02 mai. 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência técnica e Arte: o desafio da ciência Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

NASCIMENTO, B. E. S. *Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil. Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro: MPM Propaganda: Record, 1986.

PAIVA, A. *Literatura fora da caixa - o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PASSIANI, E. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, jan/jun 2002, p. 245-270. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n7/a11n7.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2016.

PESSOA, I. L.; ARAÚJO, N. C. Z. Educação básica: o Parfor em questão. In.: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno Parfor: da Política de Formação PARFOR às Práticas Pedagógicas, Experiências e Saberes no Ensino e na Pesquisa*, 2013, p. 17-72.

PEIXOTO, S. L. S. Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças. *Dissertação* (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PERES, S. M. Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão - GO. *Tese* (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PONTES, R. A. F. A escrita reflexiva como dispositivo formativo e instrumento de investigação qualitativa na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F. C.; MOREIRA, M. S. (Orgs.). *Caderno PARFOR: Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013, p. 135-155.

PONTES, R. A. F. Do reconhecimento da autoria pedagógica em construção. In: ABDALLA, M. F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (Orgs.). *Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2015, p. 55-65.

QUEIRÓS, N. L. N. de. A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Tese* (Doutorado), Instituto de Psicologia Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROVERI, S. *Tatiana Belinky: e quem quiser que conte outra*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

RUSSEF, I. A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p.266, 1997.

\_\_\_\_\_. Monteiro Lobato: um intelectual no contrabando da pedagogia, p. 1-12. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais* (on-line), 2009. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0409.pdf>. Acesso: em 21 abr 2015.

SACCO, D. A. G. S. Contextualização da leitura e da escrita na educação infantil: entre os discursos e as práticas docentes. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Rio Claro: Unesp, 2015.

SÃO PAULO. *Políticas e práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Boa de briga, neta de Lobato luta pelos direitos da Família. *Cultura: dia-a-dia & Roteiro de Turismo*. São Paulo, Secretaria de Turismo, n. 33, p. 04-08, abr 2003.

SILVA, C. A. N. *Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário – um estudo com crianças de 05 e 06 anos*. *Dissertação* (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

SILVA, L. C. B. Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, N. P. O. A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. *Dissertação* (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVEIRA, R. C. S. Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP). *Dissertação* (Mestrado). Unesp, Presidente Prudente, 2014.

SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, v. 12, n. 20, p. 431-46, julho dezembro de 2003, Salvador.

SPAGNOLI, C. R. A. Monteiro Lobato, o leitor. *Dissertação* (Mestrado). Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAVARES, L. S. E. Autoria ou reprodução? O cotidiano de professores coordenadores no contexto do programa “Ler e Escrever” - SEE/SP. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: deficiência ou simples falta de hábito? In.: *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, PB, 2011, v. 1, n. 2, p. 325-348 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966/7272> acesso em 14 dez. 2016.

TRAVASSOS, S. M. M. F. Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência, *Cadernos Pagu*, Campinas, 2002, n. 17-18, p. 81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 10 mai 2016.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In.: *III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf> Acesso em: 01 dez. 2016.

YÉRED, P. L. Ser formador do curso de Pedagogia Parfor: implicações para a profissionalidade docente. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

## PESQUISAS CORRELATAS “EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA”

**Pesquisas Correlatas “Educação Infantil e Práticas de Leitura”**  
**Banco de Teses e Dissertações**

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/>

| <b>Autor</b>                                          | <b>Título</b>                                                                                   | <b>Resumo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Instituição</b> | <b>Ano</b> | <b>Modalidade</b> |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------|-------------------|
| Selma Martines Peres e Anete Abramowicz (orientadora) | Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão-GO | O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa currículo e formação de professores e intencionou investigar as práticas de leitura das professoras da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belém. A discussão sobre a leitura baseou-se, principalmente, em: Kleiman, Silva, Lerner, Barbosa, Zilberman, Freire e Lajolo que compreendem a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em uma relação dinâmica entre texto e leitor, uma prática sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica. No âmbito das práticas de leitura, serviu de referência Roger Chartier que aborda as práticas de leitura como um processo de construção, desenvolvida por leitores autênticos em situações concretas, através de processos diversificados em relação ao ato de ler. Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, que utilizou como instrumentos para a produção dos dados o questionário e as narrativas das professoras. As narrativas foram escolhidas como caminho teórico-metodológico de investigação, com base em autores como Walter Benjamin, Larrosa, Thompson, Bossi, Delgado, entre outros. O ambiente social desta investigação foram quatro Unidades de Educação Infantil do Município de Belém, que atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade em horário integral e parcial. Contou com a participação de vinte e sete professoras, na primeira fase e com dezenove professoras, na segunda fase. A análise foi estruturada de acordo com o contexto das práticas de leitura, o familiar, o escolar, o profissional e o contexto atual. Os resultados principais apontam que 59% das professoras tiveram o seu primeiro contato com a leitura em casa; 44% responsabiliza os pais por essa inserção; 37% afirma que a sua experiência de leitura na escola foi boa; 14% confirma que o livro didático é o suporte mais lido e utilizado; 16% lê com o propósito de preparar aulas; 74% gosta de ler; 40% pratica a leitura frequentemente; 40% se denomina boa leitora; 44,4% dedica menos de duas horas por dia à leitura e 81,5% realiza essa prática em casa. Portanto, as professoras mantêm uma relação com a leitura diferenciada e singular, utilizam-na para atender as suas necessidades pessoais e profissionais. As práticas de leitura das professoras se constituem em diferentes situações, em diversos contextos e maneiras de ler. | Ufscar             | 2006       | Tese              |
| Norma Lúcia Neris de Queiroz e Diva Maria             | A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva                    | Nas sociedades letradas, as crianças iniciam desde o nascimento o contato com a linguagem escrita. Dependendo da situação socioeconômica e cultural em que estejam inseridas, elas descobrem o aspecto funcional da                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | UnB                | 2006       | Tese              |

|                                                  |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |
|--------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Moraes<br>Albuquerque<br>Maciel<br>(orientadora) | sociocultural<br>construtivista. | <p>comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade pela língua escrita, em maior ou menor intensidade. O presente estudo trata do processo de coconstrução da leitura e escrita por crianças da educação infantil e teve como principais focos (1) as práticas de leitura vivenciadas na escola e na família e (2) o Projeto de Formação de Leitores e Escritores, composto por dois subprojetos: 'A Hora do Conto e da Escrita Significativa' - SPHC e o 'Bolsa de Leitura' - SPBL. Estes, articulados entre si, visavam desenvolver as práticas de leitura e escrita das crianças e suas famílias. A revisão da literatura, apoiada em uma concepção sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, discute o conceito de leitura e escrita na educação infantil. Constituiu-se como objetivo do presente estudo contribuir para a construção do conhecimento sobre o processo de formação de leitores e escritores, por meio das interações crianças – pesquisadora e família (mãe/(pai) de crianças da educação infantil. Participaram do estudo, 11 crianças de 4 e 5 anos de idade de uma turma de jardim II de uma instituição comunitária de uma cidade do DF e suas mães/(pais), a professora da turma e a pesquisadora. Os dados foram construídos com base em: análise documental; sondagem da leitura e escrita das crianças; observação em sala de aula; entrevistas com a professora e as famílias; e dos dois subprojetos - o primeiro, SPHC, realizado diretamente com as crianças na sala de aula; o segundo, SPBL, dirigido à interação da mãe/(pai) com a criança por meio de práticas de leitura. Os resultados do SPHC, analisados microgeneticamente, indicaram que: 1) o vínculo criado entre pesquisadora e crianças permitiu estabelecer uma relação de confiança entre os segmentos envolvidos; 2) a relação de confiança e a condução das SEs com base em um planejamento bem estruturado contribuiu para que as crianças ampliassem suas interações e interlocuções com o código lingüístico e outras linguagens, a estética, a artística e a plástica; 3) as estratégias de assistência às crianças na condução das SEs, principalmente, a do scaffolding foram fundamentais para a consecução dos objetivos do subprojeto; 4) as crianças participaram ativamente das leituras e da escrita de textos, apesar de não lerem e escreverem convencionalmente, antecipando fatos, complementando a fala do outro, introduzindo novos temas de seu interesse para discussão, dialogando com os textos, movimentando-se em direção à construção da fantasia e imaginação; cooperando e externalizando o conhecimento de suas vivências com a língua escrita, construindo os significados e os signos lingüísticos. A análise dos resultados do SPBL indicou que para essas famílias: 1) a leitura e escrita significam uma ferramenta importante para a formação de seus filhos, sobretudo para a ascensão social; 2) a leitura e escrita eram utilizadas para resolver problemas cotidianos: (a) liam jornais, folhetos, contas (luz, água e telefone), revistas femininas e a bíblia; (b) faziam anotações de endereços, telefones, jogos da sorte, escreviam pequenos bilhetes e receitas culinárias, e assinavam documentos. Observamos, ainda, que essas práticas de leitura eram marcadas pela questão de gênero, o jornal é o texto mais valorizado pelos homens e a bíblia pelas mulheres. Em relação à participação das famílias do SBPL todas elas, mais</p> |  |  |
|--------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|                                                                                  |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |     |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|
|                                                                                  |                                                                                                                     | especificamente as mães, participaram do subprojeto realizando atos de leitura com os filhos e avaliaram essa experiência como uma estratégia positiva uma vez que despertou o interesse dos filhos pela leitura. Nesse sentido, concluímos que para desenvolver a leitura e a escrita principalmente de crianças das camadas populares, cabe a escola utilizar situações de ensino-aprendizagem criativas, envolvendo tanto as crianças quanto às famílias. Sugerimos como considerações finais novas aplicações deste projeto em contexto de classes populares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |     |      |      |
| Maria Angelica Olivo Francisco Lucas/Marie ta Lucia Machado Nicolau (Orientador) | Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores | O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento. A dificuldade encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão, constitui-se no problema desta pesquisa. Esta foi motivada pela necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar o trabalho das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia em instituições de educação infantil e pela inclusão na literatura educacional do conceito de letramento. O recorte temporal final da década de 1970 até 2005 foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas nas duas áreas envolvidas. Para a educação infantil, esse período foi marcado por lutas em prol de um atendimento de caráter educativo. Na área da alfabetização e do letramento, buscou-se nesse período explicações para o fracasso de nossas escolas em alfabetizar (ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever) e letrar (ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais). As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fizeram parte do processo de democratização da educação brasileira. Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. A relação existente entre essas temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas. Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano; a escola como instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade; o professor como responsável pela organização do ensino e pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; e a mediação pedagógica dotada de sistematicidade e intencionalidade como condição maior do trabalho docente. Para a consecução desta pesquisa, refletimos sobre os seguintes aspectos: as funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas três décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil que discute tais conceitos. Tais reflexões fundamentaram a análise das funções conferidas à educação infantil por 14 professoras que atuam em três centros municipais de | USP | 2008 | Tese |

|                                                                     |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |      |      |             |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
|                                                                     |                                                                              | educação infantil, suas concepções de alfabetização e letramento e sua prática pedagógica. Concluímos ser papel da educação infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de educação infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |      |      |             |
| Elaine Ribeiro Gomes e Laura Maria Silva Araújo Alves (orientadora) | Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras     | O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa currículo e formação de professores e intencionou investigar as práticas de leitura das professoras da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belém. A discussão sobre a leitura baseou-se, principalmente, em: Kleiman, Silva, Lerner, Barbosa, Zilberman, Freire e Lajolo que compreendem a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em uma relação dinâmica entre texto e leitor, uma prática sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica. No âmbito das práticas de leitura, serviu de referência Roger Chartier que aborda as práticas de leitura como um processo de construção, desenvolvida por leitores autênticos em situações concretas, através de processos diversificados em relação ao ato de ler. Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, que utilizou como instrumentos para a produção dos dados o questionário e as narrativas das professoras. As narrativas foram escolhidas como caminho teórico-metodológico de investigação, com base em autores como Walter Benjamin, Larrosa, Thompson, Bossi, Delgado, entre outros. O ambiente social desta investigação foram quatro Unidades de Educação Infantil do Município de Belém, que atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade em horário integral e parcial. Contou com a participação de vinte e sete professoras, na primeira fase e com dezenove professoras, na segunda fase. A análise foi estruturada de acordo com o contexto das práticas de leitura, o familiar, o escolar, o profissional e o contexto atual. Os resultados principais apontam que 59% das professoras tiveram o seu primeiro contato com a leitura em casa; 44% responsabiliza os pais por essa inserção; 37% afirma que a sua experiência de leitura na escola foi boa; 14% confirma que o livro didático é o suporte mais lido e utilizado; 16% lê com o propósito de preparar aulas; 74% gosta de ler; 40% pratica a leitura frequentemente; 40% se denomina boa leitora; 44,4% dedica menos de duas horas por dia à leitura e 81,5% realiza essa prática em casa. Portanto, as professoras mantêm uma relação com a leitura diferenciada e singular, utilizam-na para atender as suas necessidades pessoais e profissionais. As práticas de leitura das professoras se constituem em diferentes situações, em diversos contextos e maneiras de ler. | UFPA | 2009 | Dissertação |
| Nívea Priscilla Olinto da Silva e                                   | A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na | Esta dissertação investiga as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças de educação infantil. Sua relevância consiste em oferecer subsídios ao trabalho                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | UFRN | 2010 | Dissertação |



|                                                                   |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |      |      |             |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
| Marly Amarilha (orientadora)                                      | educação infantil_                                                                                  | pedagógico com a leitura de literatura nas séries iniciais, com o intuito de ampliar a competência do professor para explorar o texto literário em sua natureza problematizadora e enriquecedora das experiências e conflitos emocionais da criança. Respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A pesquisa realizou-se em uma turma de nível V de educação infantil, com 28 alunos de faixa etária de 5 e 6 anos de idade, em escola pública de Natal-RN (Brasil). Os instrumentos utilizados foram: gravação em áudio, diário de campo, entrevistas. As aulas realizadas se constituíram em 17 sessões de leitura de contos clássicos, contemporâneos, fábulas e lendas, com a utilização de diferentes estratégias didáticas. Essas sessões foram desenvolvidas conforme a experiência de leitura por andaime (scaffolding), descrita por Graves & Graves. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Amarilha (1997/ 2006), Bettelheim (2004), Coelho (1987/2000), Damásio (2005), Del Nero (2003), Eco (1994/2006), Held (1980), Iser (1996), Jauss (2002), Stierle (2002), Wallon (2007), Telles (2006), Yunes (2003), Zilberman (1987). As análises assinalaram que a leitura de literatura em sala de aula se constituiu como um território privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, das suas experiências emocionais e de seus conflitos na trama da história, de forma a auxiliar as crianças a refletirem e se apropriarem de estratégias para lidar com sua realidade interior. Evidencia a leitura literária como atividade experiencial e formativa, que auxilia a criança a compreender sua realidade emocional, através do processo de identificação, exteriorização e catarse, em que a experiência estética, proposta pelo texto, propicia ao leitor o autoconhecimento, ampliando a percepção sobre sua realidade interior e exterior e lhe oferecendo capital emocional para lidar com as adversidades da vida. É salutar destacar que as discussões propostas em sala de aula se configuraram como campo de confronto de experiências, em que os leitores tiveram a possibilidade de compartilhar suas vivências, suas dores e seus sofrimentos com outros que experienciaram os mesmos problemas, auxiliando-os na construção de estratégias que melhor orientem sua atuação sobre o meio. |      |      |             |
| Bezerra, Patrícia Batista e Kátia Leal Reis de Melo (Orientadora) | Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras na Educação Infantil | A escola é um espaço de construção do conhecimento e a leitura se configura como objeto de aprendizagem e uma das quatro habilidades de uso da língua na vida dos sujeitos sociais num contexto letrado. A Educação Infantil entra como primeira etapa da Educação Básica com objetivos definidos e como espaço de construção do conhecimento em que a Linguagem escrita tem papel fundamental na formação integral do indivíduo. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objetivo refletir sobre as concepções e práticas de leitura de duas professoras do 2º ano 2ª etapa da Educação Infantil da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes no Estado de Pernambuco. O caminho metodológico foi composto de duas etapas: análise documental (três propostas curriculares de cidades do Estado de Pernambuco); pesquisa de campo (observação e entrevista semi-estruturada com duas professoras) fundamentado em teóricos como Kramer (1987); Zilberman e Silva (2004);                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | UFPE | 2011 | Dissertação |

|                                                         |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |       |      |             |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------------|
|                                                         |                                                                                                                                              | Kleiman (2004); Stemmer (2007). Como resultados das práticas das professoras categorizamos seis momentos onde a leitura esteve presente. Porém, no que se refere a formação do leitor, esteve restrito ao momento da “hora da história” em que pôde ser presenciada a vivência das estratégias de leitura e a preocupação com a compreensão do texto escrito. No entanto, mesmo nesse momento não há um trabalho completo com as diferentes estratégias sendo focadas as de caráter literal, pessoal e moralizante - formação dos bons hábitos. Evidenciando as falas das mesmas percebemos a atualidade das concepções. Nesse sentido, acreditamos que seja necessária uma reflexão sobre que estratégias didáticas podem ser planejadas para o desenvolvimento de comportamentos leitores na Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |       |      |             |
| Fé de Souza Freitas e Ana Lucia Espíndola (orientadora) | A Leitura da Literatura Infantil e o Letramento Literário: Perfil Docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Três Lagoas-MS. | Nesta pesquisa de Mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade, centramo-nos em investigar as práticas de leitura e de letramento literário desenvolvidas por um grupo de professoras concursadas da rede pública de ensino no município de Três Lagoas-MS que trabalham com crianças de cinco anos de idade em escolas e centros de educação infantil. Para alcance dos objetivos propostos, realizamos estudo bibliográfico sobre o atendimento à criança pequena, leitura, letramento literário e formação de leitores. Para a coleta de dados, elaboramos um questionário, que foi respondido pelas professoras, com questões abordando a formação profissional, os materiais lidos por elas, as práticas de leitura em sala de aula e suas concepções acerca de literatura e literatura infantil. Durante o processo de análise dos dados, fomos elaborando o roteiro para entrevistas. Para conhecer o ambiente da leitura na escola, na última etapa da investigação percorremos as instituições de ensino, local de trabalho dos sujeitos da pesquisa, e, em um desses ambientes, entrevistamos uma profissional responsável pela biblioteca escolar. Constatamos que, apesar das muitas lacunas existentes na formação do professor que insere as crianças pequenas nas primeiras experiências com a cultura escrita no espaço escolar, a leitura acontece, mesmo timidamente, e, na maioria das vezes, a prática da leitura se dá por meio da sua escolarização. | UFMS  | 2011 | Dissertação |
| Daniela Donato Marilda da Silva (orientadora)           | O conto-reconto nas EMEIS de Matão-SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita                                                   | Este trabalho consiste em um estudo que busca aprofundar a contribuição que a atividade de contar e recontar histórias na pré-escola pode propiciar para a aquisição do Capital Cultural dos alunos. A pergunta nuclear desta pesquisa é a seguinte: seria o Conto-Reconto um procedimento didático que favorece a aquisição do capital cultural, sobretudo pelas classes populares? Entre meus objetivos procurei verificar as contribuições de caráter cultural que a atividade Conto-Reconto de histórias trouxe aos envolvidos (professoras, alunos e mães). Neste contexto, os estudos de Pierre Bourdieu constituíram o eixo norteador de minha investigação, sobretudo os conceitos de habitus e capital cultural, os quais forneceram os subsídios necessários para a análise dos dados. Com a finalidade de abarcar os objetivos propostos optei pela abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Assim, a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos deste estudo são sete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Unesp | 2011 | Tese        |

|                                                                       |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |         |      |             |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|-------------|
|                                                                       |                                                                                                                             | professoras de EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) da cidade de Matão-SP, que estão trabalhando com a atividade Conto-Reconto nos últimos dez anos; além de dez alunos que participaram desses recontos, bem como as mães desses alunos. Entendo que essa investigação poderá possibilitar uma fértil reflexão acerca dos procedimentos escolares, no que diz respeito à aquisição e/ou ampliação do capital cultural e suas implicações para as relações da escola com a família e a comunidade, uma vez que poderemos observar quais as reais contribuições que tal atividade tem trazido no que se refere à reestruturação do habitus, à formação de leitores e escritores, ao estreitamento da relação pais-filhos-escola e, principalmente, à aquisição do capital cultural.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |         |      |             |
| Beatriz Gracioli Andrade e Sérgio Antonio da Silva Leite (Orientador) | Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares                                          | De acordo com o modelo tradicional de alfabetização, a escrita é compreendida como um código de transcrição da fala, e as atividades pedagógicas visam exclusivamente o domínio deste código. Entretanto, segundo a perspectiva de letramento, não basta apenas saber ler e escrever, ou seja, decodificar o sistema da escrita; é preciso também saber fazer uso do mesmo, de acordo com as próprias necessidades e com as demandas da sociedade. Neste sentido, cabe à educação infantil possibilitar às crianças a participação no mundo da escrita, envolvendo-as em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, com características etnográficas. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular de Campinas, e incluiu observações participantes em uma classe de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos. Envolveu as observações da pesquisadora, registradas em um diário de campo, e entrevistas com a professora da classe e com os pais dos alunos. A análise dos dados foi realizada de acordo com estudos sobre alfabetização e letramento e com o referencial histórico-cultural. Baseando-se nos dados analisados, concluímos que esta escola, como instituição historicamente legitimada para o ensino da linguagem escrita, desempenhou um papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos. A qualidade da mediação da professora foi essencial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com relação à escrita, além da aproximação afetiva dos mesmos com esse objeto de conhecimento. | Unicamp | 2011 | Dissertação |
| Leila Cristina Borges da Silva e Ana Lúcia Guedes-Pinto (orientadora) | Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional | O presente estudo procurou compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. Baseando-me nos estudos da história cultural (CERTEAU, 1994; GIARD, 2009; MAYOL, 2009) e do letramento na perspectiva da esfera escolar (BUNZEN, 2009 e 2010; KLEIMAN, 1995 e 2001), analisei, especificamente, práticas de usos da escrita e da leitura, vivenciadas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, as quais envolveram um caderno de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino. Respectivamente,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Unicamp | 2012 | Tese        |

|                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |      |      |             |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
|                                                                         |                                                                              | em duas dessas práticas, participei na condição de professora e, nas outras duas, na condição de orientadora pedagógica e de diretora educacional. Como escolha metodológica, procurei indicar aos leitores os caminhos das análises, descrevendo-lhes o entrelaçamento de minhas relações sociais com a pesquisa, revelando as condições de produção em que ela se sustentou. O letramento escolar fora compreendido por mim como algo em mudança e em construção contínua pelos sujeitos que compartilham o trabalho pedagógico cotidiano na escola. As práticas de usos da escrita e da leitura foram analisadas como práticas heterogêneas, combinatórias, que se modificam com um pequeno toque, um pormenor, embora possa haver nelas uma aparência de conservação, monotonia e de repetição.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |             |
| Núbia Verônica Ferreira Avelino e Josilene Pinheiro-Mariz (orientadora) | Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para fruição | Ao longo dos últimos anos, acompanhamos significativas mudanças em nossas creches, como o ingresso para o magistério via concurso público ou cursos de formação continuada; mas, estamos ainda engatinhando no que se refere ao trabalho pedagógico quanto à leitura literária. Nesse contexto, parecem predominar concepções e práticas que reservam à literatura um papel equivocado, sendo apenas um instrumento de aperfeiçoamento linguístico e modelador de comportamentos (BRAGATTO, 1995). Ao contrário das práticas de “ler” com o objetivo de ensinar letras, palavras, conteúdos curriculares e morais, tão presentes na Educação Infantil, o que desafia e encanta as crianças é a necessidade de se expressar, de usar a linguagem de forma livre e inusitada. Assim, ancorados nos pensamentos de autores como Lajolo e Zilberman (1984); Pennac, (1994); Campos, (1999); Cosson, (2006); Pinheiro (2007) queremos nos aperfeiçoar na tarefa de Sherazade, não para aquietar os pequenos, mas, para fazê-los expressar suas fantasias e sonhos. Portanto, o objetivo central deste trabalho diz respeito a uma abordagem da leitura de narrativas literárias como um caminho para a fruição proporcionada por esse gênero, desde que essa narrativa seja feita conforme propõe Benjamin (2010). O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa descritiva e explicativa (RODRIGUES, 2006), visto que visa a compreender o fenômeno estudado como base na descrição, análise e interpretação dos sentidos que adquire no ambiente social em que se manifesta. Caracteriza-se também como pesquisa-ação, uma vez que houve intervenção direta da pesquisadora, com o fim de proporcionar mudança no ambiente da sala de aula. Participaram desta pesquisa, dez crianças entre cinco e seis anos de idade e também uma professora de uma creche pública da cidade de Campina Grande. A coleta dos dados foi feita a partir de sequências didáticas que nos apontaram os principais resultados, sendo estes oriundos das produções pictográficas das crianças. Tais dados sinalizam para uma necessidade de se estabelecer um ambiente favorável para que a leitura-fruição ocorra de modo natural. Para isso, é preciso que o professor-educador torne-se um narrador artesão, que estimule a criança a adentrar no universo imaginário, levando-a a fruição. | UFCG | 2012 | Dissertação |
| Bárbhara Elyzabeth Souza                                                | Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a                        | Neste estudo, buscamos investigar o trabalho de mediação de uma professora na condução de rodas de história, com vistas ao desenvolvimento de habilidades argumentativas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | UFPE | 2012 | Dissertação |

|                                                               |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |      |             |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
| Nascimento e Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (orientadora) | mediação docente na educação infantil                           | de um grupo de crianças na última etapa da Educação Infantil. A pesquisa explorou os possíveis caminhos para a atuação da professora enquanto mediadora entre as crianças-ouvintes e os textos. Para isso, a docente foi solicitada a planejar cinco sessões de roda de história com o foco no desenvolvimento das habilidades argumentativas de seu grupo de crianças. Nos intervalos dessas sessões, ela também foi convidada para participar de encontros de discussão, reflexão e análise de sua própria prática. Tais encontros, mediados pela pesquisadora, ocorreram após cada uma das sessões de roda de história e neles a professora era confrontada com sua prática, assistindo a roda que havia conduzido e que estava registrada em vídeo. Assim como as sessões de leitura com as crianças, tais encontros de discussão com a docente foram videogravados e transcritos literalmente. A análise dos dados revelou que a professora era conhecedora de boas obras literárias para as crianças e que sabia fazer escolhas de textos com potencial argumentativo. Em todas as sessões também era perceptível seu comprometimento com o planejamento da roda que incluíam várias atividades antes e após a leitura dos livros para as crianças. No entanto, a docente não parecia conceber a conversa sobre o texto como uma atividade que por si própria poderia colaborar para construção de sentido e desenvolvimento de habilidades argumentativas. Na verdade, conforme pudemos perceber, a conversa sobre as histórias lidas não fazia parte de sua rotina com as crianças antes do início da pesquisa. Ao longo das sessões de leitura e encontros de discussão e reflexão com a pesquisadora, a docente foi aos poucos estabelecendo um tempo maior para conversar sobre os livros que lia. Apesar disso, no que se refere às intervenções de caráter argumentativo, a professora tendeu apenas a solicitar a opinião das crianças, sendo raras as vezes em que pedia justificativas ou estimulava o confronto de opiniões, o que ao nosso ver, constituem intervenções imprescindíveis para quem pretende promover a argumentação entre as crianças. Vale ressaltar porém, que os encontros em que a docente era confrontada com sua prática, revelaram-se importantes para aprimorar a capacidade crítica-reflexiva da professora. Tais encontros também evidenciaram a necessidade de implementarmos uma formação docente que priorize a reflexão sobre a prática e atribua à professora o papel de pesquisadora no complexo processo de produzir metodologias para o seu trabalho pedagógico com crianças pequenas. |      |      |             |
| Simone Leita da Silva Peixoto e Marly Amarilha (orientadora)  | Literatura e Educação Infantil: ouvindo e dando voz às crianças | Esse estudo se propõe a investigar o papel da literatura no desenvolvimento e na educação infantil considerando às concepções de crianças nesse processo. Sua relevância consiste na possibilidade de perceber os pensamentos e construções sócio-culturais das crianças enquanto sujeitos que vivenciam a prática literária na escola. Respalda-se metodologicamente na abordagem qualitativa, onde a pesquisa assumiu as características do tipo exploratório e se desenvolveu em duas etapas: estudos teóricos e empíricos através de entrevistas com crianças de cinco anos em uma instituição de Educação Infantil com práticas sistemáticas de leitura literária do município de Natal-RN. A análise dos dados ocorreu por meio da análise de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | UFRN | 2012 | Dissertação |

|                                                                     |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |        |      |             |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-------------|
|                                                                     |                                                                                                                       | conteúdo, na modalidade temática, proposta por Bardin (2011) e descrição das etapas da pesquisa-ação. Como referencial teórico adotou-se Amarilha (2006; 2010); Bettelheim (1980); Coelho (1987); Oliveira (2001); Zilberman (2003) Dalhberg; Moss, Pence, (2003); Sarmiento (2008); Kramer (2008), Cruz (2008). As análises das observações e entrevistas mostram uma ampla compreensão das crianças acerca do papel/função da literatura, o que reafirma a perspectiva de que a criança é capaz de criar e produzir uma nova cultura a partir de sua visão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |        |      |             |
| Dayse Gonçalves e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (orientadora) | A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil | Neste estudo procurou-se analisar o modelo de formação continuada oferecido pela escola-campo a seus professores de Educação Infantil, orientado para a organização de situações coletivas de planejamento, de avaliação e de análise e reflexão sobre a prática. Partindo do pressuposto que a formação em contexto deve estar a serviço da resolução dos problemas relacionados à prática em sala de aula, neste estudo procurou-se investigar em que medida o modelo de formação desenvolvido favoreceu os processos de desenvolvimento profissional e organizacional. Portanto, o objetivo da pesquisa foi investigar as condições oferecidas pela escola-campo no sentido de levar os professores a processos de inovação através do trabalho colaborativo. Para tanto, foram organizados dois grupos de discussão com os professores, ambos compostos por cinco professores, nos quais eles avaliaram as ações formativas voltadas para o ensino da leitura no segmento em que atuam, apontaram aquelas que tinham sido mais significativas, bem como indicaram que tipo de conhecimento de natureza profissional tinham construído a partir destas ações e, por último, em que medida sua prática tinha sido afetada por estas ações. A análise dos dados levou à criação de três categorias: formação em contexto; a construção do trabalho colaborativo e a relação entre cultura colaborativa e o clima organizacional como promotores de contextos favoráveis aos processos de desenvolvimento profissional e institucional. O referencial teórico se constituiu em Canário (1998, 2000, 2001, 2007), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Imbernón (1994, 2010), Marcelo (1999, 2009), Roldão (1998, 2005, 2007, 2009), Lerner (2002, 2007), Brunet (1999) e Fullan e Hargreaves (2000). Os resultados reforçam a importância do contexto em práticas de formação continuada, bem como do caráter colaborativo do trabalho realizado pelos professores nos encontros de reunião pedagógica, que são, a um só tempo, encontros de formação e de construção de projetos coletivos de trabalho. Assim com evidenciam a importância de serem salvaguardadas determinadas condições no que diz respeito ao clima organizacional para que as relações entre todos os atores envolvidos no processo de formação e de inovação sejam de respeito e confiança, e também para que o trabalho coletivo aconteça e seja valorizado. E, ademais, onde os professores sejam vistos como protagonistas não só das mudanças que realizam, mas também dos processos de construção de conhecimento de natureza pedagógica e didática | PUC/SP | 2012 | Dissertação |
| Ângela Druzian e Maria                                              | Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da                                                           | Atualmente, entre os problemas que afetam a educação brasileira destacam-se os referentes à alfabetização. Nesse cenário, observamos, em busca de transformá-lo,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Unesp  | 2013 | Dissertação |

|                                           |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |      |      |             |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
| Cecília de Oliveira Micotti (orientadora) | prática pedagógica                                                       | <p>mobilizações governamentais, mediante investimentos em programas que visam à alfabetização das crianças de até oito anos de idade. Como essas ações centram-se no ensino fundamental, inferimos que a educação infantil ainda não é considerada como parte do processo da aprendizagem da leitura e da escrita, nem etapa para o acesso e desenvolvimento deste. Contrariando os que se recusam, por motivos diversos, a refletir sobre a alfabetização na educação infantil, pesquisadoras como Jolibert e Sraïki, Ferreira, Micotti e Teberosky afirmam que as crianças desde muito pequenas vivenciam experiências com a escrita. Diante desse embate, esta dissertação teve como objetivo geral identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil. Especificamente, visou a identificar as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, apresentadas por professores em suas práticas pedagógicas, as relações que se estabeleceram entre seus discursos e práticas e também descrever se os responsáveis pelas crianças manifestaram conhecimento da proposta de ensino utilizada pelas professoras e o que disseram sobre o ensino da leitura e da escrita, nessa etapa da educação básica. Para isso, estudamos o contexto histórico do surgimento das instituições de educação infantil, as funções que lhe foram atribuídas, as epistemologias que se vincularam a essas funções, as práticas pedagógicas referentes à leitura e à escrita, considerando-se os fundamentos epistemológicos e a relação família-escola. A pesquisa foi realizada no município de Limeira - SP. Desse, selecionamos, segundo a tabela de Fisher e Yates, 20% das escolas de educação infantil que atendem crianças da faixa etária de quatro a cinco anos. Sorteamos um professor, de cada escola e 20% dos pais ou responsáveis pelos seus alunos, obtendo o total de 16 docentes e de 54 responsáveis. Em campo, observamos as aulas e entrevistamos os professores e os responsáveis. Os dados da pesquisa revelaram que o enfoque da leitura e da escrita, em geral, tendeu a uma abordagem pedagógica tradicional. As práticas observadas tenderam a uma concepção de leitura e escrita voltada para a aquisição do código alfabético. Entretanto, nessas tendências, entremearam-se, em maior ou menor grau, aplicações pontuais de procedimentos distintos, vinculados a outras concepções. Revelaram, também, que os discursos da maioria das docentes contradisseram as suas práticas; em apenas alguns casos as confirmaram. Suscitaram, ainda, reflexões quanto à formação docente e à transição, integração entre a educação infantil e o ensino fundamental. Quanto à relação escola-família, os resultados indicaram que a interação dos pais ou responsáveis pelos alunos com sua vida escolar tendeu à superficialidade, revelando a necessidade de relações mais horizontais entre essas, de modo a favorecer a compreensão quanto às propostas de ensino das professoras e o que essas representam para a construção do conhecimento de leitura e escrita, importantes para a vida e a construção de saberes das crianças sobre o mundo.</p> |      |      |             |
| Cinthia Silva de Albuquerque e Ana        | Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas | A presente pesquisa objetivou investigar os espaços de leitura disponíveis em instituições educativas voltadas para o atendimento de crianças menores de seis anos e analisar as formas de acesso e de utilização de livros de literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | UFPE | 2013 | Dissertação |

|                                                                       |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |       |      |             |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------------|
| Carolina Perrusi Alves Brandão (orientadora)                          | de educação infantil do Recife                                                                          | infantil que essas instituições têm proporcionado às crianças pequenas. Partindo do pressuposto de que a formação de leitores se inicia já na etapa da Educação Infantil e que para isso as crianças precisam ter acesso a bons livros de literatura e vivenciar experiências significativas de leitura mediadas por suas professoras, buscamos, especificamente, identificar os espaços de leitura existentes em instituições de Educação Infantil; analisar como estão organizados esses espaços; conhecer o acervo disponível nas salas das crianças, em bibliotecas ou em outros espaços de leitura dentro das instituições e identificar as estratégias que professores e coordenadores pedagógicos utilizam para criar diferentes possibilidades de acesso e de uso do livro de literatura pelas crianças. Para alcançar tais objetivos, utilizamos uma abordagem qualitativa que englobou a observação dos espaços de leitura nas instituições educativas visitadas e a realização de entrevistas. Os dados foram coletados em oito instituições da cidade do Recife: duas Creches com atendimento integral a crianças de zero a três anos, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e duas escolas de Educação Infantil. Foram entrevistadas, no total, vinte e seis professoras e sete coordenadoras pedagógicas. Os resultados evidenciam a ausência ou precariedade de bibliotecas e salas de leitura dentro das instituições de Educação Infantil que compuseram a amostra, bem como a escassez de cantinhos de leitura no interior das salas das crianças. Por outro lado, os dados também mostraram que livros de literatura infantil de boa qualidade se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil. No entanto, as dificuldades de espaço para organizá-los torna o acervo pouco acessível às crianças. Assim, na maior parte das instituições visitadas os livros estão guardados em armários de secretarias, na sala dos professores ou em depósitos, longe do alcance das crianças. Outro fato importante é que a maior parte das instituições visitadas não desenvolve projetos mais amplos de leitura, ficando a cargo de cada professora promover, individualmente, momentos de leitura ou contação de histórias em suas respectivas salas. O presente estudo reforça a ideia de que é fundamental desenvolver ações articuladas envolvendo os três elementos enfocados na pesquisa, ou seja, os espaços organizados para ler, o acervo e a mediação de leitura. Assim, não basta investirem um aspecto sem considerar os demais. A pesquisa também aponta a necessidade urgente de investimentos públicos simultâneos nessas áreas, no sentido de oferecer condições básicas para concretizar com qualidade a formação de crianças leitoras desde a Educação Infantil. |       |      |             |
| Roberta Caetano da Silveira e Renata Junqueira de Souza (orientadora) | Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP) | O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa <i>Infância e Educação</i> do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, <i>Campus</i> de Presidente Prudente, tem a finalidade de investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuam com o mesmo grupo de crianças de 4 anos de idade (turma de Etapa 1) a 5 anos (turma de Etapa 2) de uma instituição de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Unesp | 2014 | Dissertação |



|                                                                                     |                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |       |      |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|-------------|
|                                                                                     |                                                                                                                  | <p>Infantil, de período integral, do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Faz-se necessário identificar suas concepções e práticas de leitura e contação de histórias para verificar se reconhecem a relevância da Literatura Infantil no desenvolvimento e na formação dos pequenos leitores. As indagações são: meramente leem/contam histórias ou possibilitam diferentes práticas de leitura e técnicas de contação? Propiciam um trabalho educativo comprometido com a intermediação da passagem de criança-ouvinte a aluno-leitor, procurando despertar nas crianças o gosto pela leitura, a princípio, a volúpia em ouvir histórias e, futuramente, lê-las sozinhas? O que dá consistência teórica à pesquisa são obras que abordam a temática “Educação Infantil; Literatura Infantil; leitura, contação de histórias; formação de professores e formação leitora”. Trata-se de uma pesquisa em Educação, de abordagem qualitativa, em uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico. Os procedimentos metodológicos se deram por meio dos instrumentos: entrevista estruturada; pesquisa de campo por meio de observação; análise documental dos materiais de registros dos quatro sujeitos da pesquisa e análise comparativa das concepções e práticas de leitura e contação de histórias dessas profissionais. A análise da coleta de dados qualitativos culmina na construção de cinco categorias, que buscam discutir as práticas educativas com leitura e contação, e a possível formação do leitor, visando uma educação literária para todos. Os resultados revelam os equívocos cometidos pelas professoras e educadoras na definição de ler e contar histórias, retratando o avesso literário quando muitas vezes se nega a literatura; o livro infantil utilizado para o trabalho com conteúdo de outros eixos da Educação Infantil, empregando o texto como pretexto e a dificuldade da formação inicial dos sujeitos da pesquisa em formar profissionais da educação para formar leitores.</p> |       |      |             |
| <p>Débora Alvares Groti Sacco e Maria Cecília de Oliveira Micotti (orientadora)</p> | <p>Contextualização da leitura e da escrita na educação infantil: entre os discursos e as práticas docentes.</p> | <p>Não é recente a preocupação dos professores com o papel a ser desempenhado pela Educação Infantil no aprendizado da leitura e escrita. Essa preocupação intensifica-se com os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, referente ao desenvolvimento espontâneo de conhecimentos sobre a escrita, propondo a necessidade da Educação Infantil valorizar os interesses e os esforços das crianças neste processo. Atualmente, os professores indagam: - A Educação Infantil deve, ou não, alfabetizar? Essa pergunta conduz a outra: - Qual seria a alfabetização a que essa pergunta refere-se? Documentos oficiais recomendam a inserção da leitura e escrita desde a primeira etapa da Educação Básica, feita por meio de atividades prazerosas e com os diferentes gêneros textuais, não por uma prática mecânica centrada na decodificação. É na interação diária com o mundo letrado e com leitores que a criança desenvolverá seus conhecimentos. Recomendam, também, as atividades que reconheçam a criatividade e o protagonismo da criança. (BRASIL, 2009a, 2009b). A inserção das interações da criança com a leitura e escrita no ambiente escolar e os procedimentos pedagógicos utilizados para propiciá-las são focalizados nesta dissertação. Ênfase é dada à contextualização das atividades pedagógicas em pesquisa de natureza empírica,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Unesp | 2015 | Dissertação |

|                                                                                             |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |      |      |             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
|                                                                                             |                                                                                                                | orientada por uma abordagem qualitativa. Compreender como, na realidade, ocorre o ensino no último ano da Educação Infantil constitui a finalidade deste trabalho. Como as práticas pedagógicas voltadas para as interações com o mundo letrado fundamentam-se, implícita ou explicitamente, em diferentes concepções de ensino e aprendizado e de leitura e escrita, foram realizadas observações de aulas e entrevistas com 9 (10%) professores de Educação Infantil efetivos no cargo, na cidade de Limeira, que em 2014 lecionavam para o último ano desta etapa da Educação Básica. Quanto ao tempo de magistério, 3 professores têm entre 7 e 15 anos de exercício efetivo no cargo, 3 entre 16 e 20 anos e 3 entre 21 e 25 anos. Os resultados revelam a ocorrência de poucas diferenças entre as práticas utilizadas pelos professores para a inserção das crianças no mundo letrado. A maioria destes professores apresenta atuações correspondentes ao ensino tradicional para introduzir as atividades de leitura e escrita. Suas práticas mostram a ocorrência de pouca consideração pelos interesses, pelos conhecimentos e vivências infantis. Na leitura e escrita predominam as atividades com palavras isoladas, sílabas, letras e a relação entre as sonoridades e grafias. Esses resultados indicam a necessidade de redimensionar a formação docente inicial e contínua, para que sejam garantidos os direitos de todas as crianças ao ensino de qualidade e que sua inserção no mundo letrado seja prazerosa e significativa, preservando a identidade da Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                     |      |      |             |
| Claudia Aparecida do Nascimento e Silva/<br>Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (orientadora) | Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário – um estudo com crianças de 05 e 06 anos. | Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar as práticas de leitura de livros de literatura infantil que aconteciam em uma turma com crianças de 05 e 06 anos de idade, verificando as contribuições de tais práticas para o letramento literário das crianças. Como objetivos específicos, pretendeu-se observar o fazer pedagógico na sala do 2º agrupamento do 2º ciclo visando apreender a utilização do tempo e do espaço na Educação Infantil, identificar as práticas recorrentes de leitura que aconteciam na referida sala e qual a recepção das crianças a elas; averiguar a frequência das leituras literárias ocorridas naquela sala e fazer o levantamento das obras lidas. Verificou-se também a contribuição da literatura infantil para a apreciação estética da criança. A pesquisa é de abordagem qualitativa, consistindo em um estudo de caso do tipo etnográfico, pautado prioritariamente em três técnicas: observação, entrevista e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram: vinte e quatro (24) crianças, sendo treze (13) meninos e onze (11) meninas, na faixa etária de 05 a 06 anos, e a professora da respectiva turma. Os dados foram coletados a partir de observações de campo, entrevista semiestruturada com a professora regente e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição educacional. A análise dos dados foi organizada em quatro eixos principais, vinculados aos objetivos da pesquisa: eixo 1 – Utilização do tempo e do espaço na Educação Infantil; eixo 2 – Práticas de leitura de livros de literatura infantil; eixo 3 – A recepção das crianças a tais práticas; eixo 4 – Contribuições das práticas para o letramento literário das crianças. A pesquisa está vinculada | UFMT | 2016 | Dissertação |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |  |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|  |  | <p>ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento. Tomou-se como referencial teórico os estudos de autores que discutem questões relacionadas à leitura, à literatura, ao letramento e especialmente ao letramento literário, foco do estudo. Dentre esses autores menciona-se sobre leitura Ezequiel Teodoro da Silva (1997) e Rildo Cosson (2014a); sobre literatura, Marisa Lajolo (1994) e Teresa Colomer (2007); a discussão sobre letramento pautou-se em Angela B. Kleiman (1995), Leda V. Tfouni (1988), Magda Soares (1999) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2004); para as discussões a respeito do letramento literário, amparou-se em Maria Zélia Versiani Machado (2012), Marta Passos Pinheiro (2006), Aparecida Paiva e Francisca Maciel (2008), Ana Arlinda de Oliveira (2010) e Rildo Cosson (2014b). As análises dos dados revelaram uma prática docente voltada para o letramento literário de forma planejada. Os resultados indicam que o desenvolvimento das crianças como leitoras e seu envolvimento com os livros estão diretamente relacionados com propostas de leituras de literatura infantil vivenciadas na escola da Educação Infantil.</p> |  |  |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

## APÊNDICE II

### CRONOLOGIA “MONTEIRO LOBATO” (1882 – 1948)

#### Cronologia – Monteiro Lobato (1882 – 1948)

- 1882 → José Bento Monteiro Lobato nasce em Taubaté (SP).
- 1898 → Em 13 de julho morre seu pai.
- 1899 → Em 22 de junho morre sua mãe.
- 1904 → Diploma-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, Atualmente USP – Universidade de São Paulo. Durante alguns anos, atuou como procurador público e promotor em Taubaté e Areias (SP), ao mesmo tempo em que colaborava com pequenos jornais do interior paulista.
- 1907 → Assume a promotoria de Areias (SP).
- 1908 → Em 28 de março casa-se com Maria Pureza.
- 1909 → Em março nasce Marta, primogênita do casal.
- 1910 → Em maio nasce Edgar, seu segundo filho. Associa-se a um negócio de estradas de ferro.
- 1911 → Herda de seu avô uma fazenda em Taubaté, mas não foi bem sucedido como administrador. Vendeu a fazenda em 1917. Sua experiência como fazendeiro o inspirou a criar o Jeca Tatu, personagem através do qual pretendia traçar um retrato fiel da situação em que vivia o homem rural no Brasil.
- 1918 → Adquire a Revista do Brasil, conferindo à publicação uma orientação nacionalista. Nesse mesmo ano, publicou seu primeiro livro, “*Urupês*”, que obteve grande repercussão. Assumiu, então, a defesa do saneamento básico do meio rural como forma de se melhorar as condições de vida e de saúde do homem do campo. Ainda em 1918, fundou a Editora Monteiro Lobato & Cia. Após transferir-se para a capital paulista, Lobato passou a escrever regularmente n’ “O Estado de São Paulo” e em outras publicações.
- 1919 → Lançamento de “*Cidades Mortas*” e “*Ideias de Jeca Tatu*”. No primeiro, Lobato reuniu escritos do tempo de estudante a textos que retratam a decadência das outrora ricas regiões cafeeiras. No segundo, está compilada sua produção de crítica literária e de arte.
- 1920 → Lançamento de “*Negrinha*”.
- 1920 → Lançamento de “*A menina do narizinho arrebitado*”, primeira obra de Monteiro Lobato destinada ao público infantil.
- Abril de 1921 → Lançamento de “*O Saci*”, seguido da edição de “*A menina do narizinho arrebitado*” acrescida de histórias inéditas, 181 páginas, em tiragem de 50 mil exemplares e adotada pelo governo de São Paulo para a rede escolar.
- 1922 → Lançamento de “*O marquês de Rabicó*” e “*Fábulas*”, livro também aprovado pela Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo para uso didático.
- 1921 → Com a falência de sua primeira editora, associou-se a outras pessoas para fundar a Companhia Editora Nacional, empreendimento de maior porte. Logo em seguida, transferiu-se para o Rio de Janeiro.
- Dezembro de 1922 → A Monteiro Lobato & Cia. amplia sua participação societária. Lobato e Octalles M. Ferreira ganham nove sócios: Martinho Prado, José Carlos de Macedo Soares, Paulo Prado, Alberto Seabra e Alfredo Machado, Heitor de Moraes, Renato Maia, Alfredo Costa e José Antônio Nogueira.
- 1926 → Primeira edição do livro: “*O Presidente Negro*”, é o único romance (e de ficção científica) escrito por Monteiro Lobato.
- 1927 → Transfere-se para Nova Iorque onde passa a servir como adido cultural do Brasil durante o governo de Washington Luís (1926-1930) retornou ao Brasil somente em 1931, depois da vitória do movimento revolucionário de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder. Fixando-se novamente em São Paulo, iniciou apaixonada campanha em defesa da siderurgia e do petróleo nacional, procurando sensibilizar governo e empresários para a importância do assunto. Fundou, então, o Sindicato Nacional de Indústria e Comércio e a Companhia Petróleos do Brasil, voltados, respectivamente, à exploração do ferro e do petróleo. Iniciou também nessa época suas denúncias contra os contratos mantidos pelo governo com a *Itabira Iron Ore Company*. Ao mesmo tempo, acusava o governo de forjar laudos que afirmavam a não existência de petróleo no Brasil, no intuito de beneficiar as grandes empresas estrangeiras interessadas em manter inexploradas as reservas petrolíferas brasileiras.
- 6/12/1930 → Decreto assinado pelo chefe do Governo Provisório dispensa vários funcionários do Itamaraty e Monteiro Lobato perde seu cargo de adido comercial em Nova Iorque.
- 9/12/1930 → Ao deixar o posto, Lobato escreve carta a Getúlio Vargas relatando as conclusões a que chegou com sua experiência americana. Os grandes problemas nacionais – ferro, combustível e trigo – seriam os responsáveis pela fraqueza da economia brasileira. Mas o país tinha tudo para superá-los, bastava ter vontade política.
- Março de 1931 → Monteiro Lobato retorna ao Brasil.
- 1932 → Lançamento de “*América*” e “*Viagem ao céu*”.
- 1933 → Lançamento de “*Histórias do mundo para crianças*”, “*As caçadas de Pedrinho*”.

1934 → Crítica o Código de Minas elaborado pelo governo e, dois anos depois, publicou “*O escândalo do petróleo*”.

1934 → Lançamento de “*Emília no país da gramática*”.

1935 → Lançamento de “*Aritmética da Emília*”, “*Geografia de Dona Benta*” e “*História das invenções*”.

1936 → Lançamento de “*Dom Quixote das crianças*” e “*Memórias da Emília*”.

1939 → Lançamento de “*O Picapau Amarelo*” e “*O Minotauro*”.

1937 → Com a implantação da ditadura do Estado Novo em 1937, e a consequente censura à imprensa, passou a se dedicar prioritariamente à literatura infantil.

1940 → Recebe (e recusa) convite de Getúlio Vargas para dirigir um Ministério. Em carta a Vargas, faz severas críticas à política brasileira de minérios. O teor da carta é tido como subversivo e desrespeitoso.

1940 → Escreve a Vargas acusando o Conselho Nacional do Petróleo (CNP) de perseguir as empresas nacionais. Por conta disso, foi preso em março 1941, sendo libertado somente no mês de julho.

27 e 28/1/1941 – Equipe da Delegacia Especializada de Ordem Política e Social (DEOPS), acompanhada de um representante do Ministério da Guerra junto ao Conselho Nacional de Petróleo, invade a residência e, em seguida, o escritório de Monteiro Lobato. O escritor é levado à DEOPS, qualificado e transferido para a Casa de Detenção (Presídio Tiradentes), onde permanece incomunicável durante quatro dias. Em nova operação policial, desta vez na sede da Companhia Mato-grossense de Petróleo, são apreendidos mais documentos.

30/1/1941 → Conduzido novamente à DEOPS e interrogado, Lobato assume inteira responsabilidade sobre as cartas enviadas a Vargas e Góis Monteiro. O escritor é libertado.

28/6/1941 → Baseado em parecer do procurador Kruel de Moraes - para quem os livros do criador do Sítio do Picapau Amarelo predispunham a "doutrinas perigosas e práticas deformadoras do caráter" -, o Tribunal de Segurança Nacional encaminha ofício ao Chefe de Polícia de São Paulo mandando apreender e destruir os exemplares de “*Peter Pan*”, do escritor J. M. Barrie, em adaptação de Lobato.

1941 - Lançamento de “*A reforma da natureza*”.

1942 → Lançamento de “*A chave do tamanho*”.

13/2/1943 → Morre seu filho Edgard.

1943 → Comemoração dos 25 anos da publicação de “*Urupês*”.

1944 → Participa da fundação da Editora Brasiliense, em São Paulo, ao lado de Artur Neiva e Caio Prado Júnior. No ano seguinte, com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, passou a criticar o capitalismo e defender posições simpáticas ao socialismo. Decepcionado com o governo Dutra transferiu-se para a Argentina, onde fundou a Editora Acteon, em Buenos Aires.

1944 → Lançamento de “*A barca de Gleyre*”, última obra de Lobato na Companhia Editora Nacional.

Outubro de 1944 → Lobato recusa sua indicação para a Academia Brasileira de Letras, proposta por Cassiano Ricardo e Menotti del Picchia. “Só serei 'imortal' se puserem esse grande gênio fora de lá a pontapés”, diria, referindo-se a Getúlio Vargas.

1946 → Muda-se para a Argentina. Prepara para a Editora Brasiliense, a edição de suas obras completas.

1947 → Regressa ao Brasil.

2/7/1948 → Lobato concede a Murilo Antunes Alves, da Rádio Record, sua última entrevista.

1948 → Em abril, um primeiro espasmo vascular cerebral afeta a motricidade de Monteiro Lobato. Em 5 de julho, morre de madrugada, seu corpo é velado na Biblioteca Municipal, e o sepultamento realiza-se no Cemitério da Consolação, onde foi sepultado na quadra 25, terreno 2.

Adaptado de CPDOC/FGV.

Fonte: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/monteiro\\_lobato](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/monteiro_lobato) e <http://www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato/monteirolobato/1945.html>

Acesso em 09 set. 2016.

## APÊNDICE III

## PESQUISAS CORRELATAS “MONTEIRO LOBATO E LEITURA”

## Pesquisas Correlatas “Monteiro Lobato e Leitura”

## Banco de Teses e Dissertações

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/>

| Autores                                  | Título                                                                                                                                                                               | Resumo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Intituição | Ano  | Modalidade  |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------|-------------|
| Cristina Hinterlang e Clarice Lottermann | Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do ensino fundamental, anos iniciais, da região sudoeste do Paraná | A leitura, sobretudo a do texto literário, é fundamental na infância, pois a criança está em processo de formação e, a escola, ambiente considerado ideal à prática e incentivo da leitura de literatura, deve estar ciente do papel que precisa desempenhar para concretizar o processo de formação de leitores críticos. Nessa perspectiva, a presente dissertação investiga como é realizado o trabalho de leitura com o texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à formação de leitores. Especificamente, além de caracterizar o perfil do professor/media dor de leitura, por considerar que as experiências pessoais desses educadores pudessem interferir no processo de formação de leitores, foi possível compreender preferências e aprofundar o conhecimento acerca das concepções de leitura e literatura que permeiam o trabalho dos professores. Foi feito, ainda, levantamento de ações docentes desenvolvidas a partir da leitura de textos de Monteiro Lobato, a fim de refletir sobre sua recepção no contexto escolar, ou seja, buscou-se investigar contribuições concretas da utilização dos textos lobatianos no ensino por se compreender que a leitura das obras do referido autor é importante, pois permite a discussão de temas caros ao universo brasileiro e, particularmente, ao universo das crianças, uma vez que as narrativas de Lobato são dotadas de elementos de caráter lúdico e pedagógico. O escritor foi um ávido divulgador da leitura nas décadas de 1920 a 1940, portanto, acredita-se que projetos de leitura que abordam sua literatura podem contribuir, significativamente, para a formação de leitores. Como suporte teórico, recorreu-se a autores da crítica literária contemporânea, na perspectiva da Estética da Recepção, tais como Jauss (2002) e Iser (2002), e da Sociologia da Leitura como Candido (2006), Petit (2008) e Horellou-Lafarge e Segré (2010), como também, aos principais autores da crítica literária brasileira voltada para a Literatura Infantil e Juvenil como Arroyo (1988), Zilberman (1982; 2009), Lajolo (1988; 2001), Coelho (1993), Aguiar (2008), entre outros. As discussões desses estudiosos revelam a importância da literatura para o desenvolvimento individual e social, evidenciando, deste modo, a necessidade de pesquisas que investiguem sua manifestação no meio social. Desta forma, a dissertação buscou evidenciar fatos da realidade por meio de amostras representativas da população. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário junto a professores de Escolas Municipais pertencentes ao Núcleo de Educação de Francisco Beltrão, no Sudoeste do Paraná. A partir da análise dos dados, pode-se inferir que os professores apesar de possuírem, de modo geral, | Unioeste   | 2012 | Dissertação |

|                                                         |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |      |      |             |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------|
|                                                         |                                                                                                                | qualificação profissional, não apresentam o “entusiasmo” necessário em relação às atividades de leitura, levando à adoção de práticas que não priorizam a leitura como atividade de fruição. Assim sendo, verificou-se ênfase para os aspectos de ensino de base tradicionalista, onde a análise estrutural da língua prevalece em detrimento ao caráter estético do texto. No entanto, quando se trata da obra de Monteiro Lobato, os profissionais são unânimes em reconhecer sua importância, razão pela qual apontaram várias contribuições da literatura lobatiana no processo de formação de leitores, dentre elas destacam-se: suscitar o interesse do leitor pelo texto, chamar a atenção para a leitura, como também, levar o leitor a realizar leituras de outros autores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |      |      |             |
| Sônia M. M. F. Travassos Patrícia Corsino (orientadora) | Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade | Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como objetivo geral analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Que concepções de infância e de leitura são perceptíveis na literatura lobatiana? Que leitor/ouvinte imanente está manifestado na obra? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Como a obra infantil de Lobato, escrita a partir de 1920, é lida por crianças de hoje no contexto escolar? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos lobatianos? Para responder a estas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, além da revisão bibliográfica, contou com dois movimentos: a leitura da obra infantil de Monteiro Lobato para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam e a pesquisa empírica para analisar a leitura da obra de Lobato na escola hoje. Esta última foi realizada em duas escolas públicas: uma da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e outra numa das unidades do Colégio Pedro II. Teve como procedimentos metodológicos observações participantes, intervenções propositivas (na escola municipal), entrevista coletiva com as crianças (nos dois campos) e entrevista coletiva com a professoras de literatura do Ensino Fundamental 1, do Colégio Pedro II. Os estudos de Benjamin (2002, 1994) e Bakhtin (1988, 2011) sustentam as concepções de linguagem-tomada na sua dimensão expressiva e constituinte-e de sujeito. Os estudos da antropologia filosófica de Benjamin (2002, 1994) e da Sociologia da Infância de Corsaro (2011) e Sarmento (2009) serviram de base para se pensar infância e a metodologia de pesquisa com crianças. No campo da literatura infantil, em especial a obra de Lobato, a pesquisa dialogou com Lajolo (1994), Yunes (1988 e 2009), Zilberman (2005), Debus (2004, 2011), Penteado (1997), Ceccantinni (2008), Sandroni (1987), entre outros especialistas em Monteiro Lobato -, além de Amarilha (1997) Corsino (2009, 2010), Cosson (2006, 2010), Britto (1997), Bajard (2007) e Silva e Martins (2010), que contribuíram para problematizar o ato de ler e a escolarização da literatura infantil. O trabalho foi organizado em sete partes: a Introdução; o Capítulo I, que aborda questões teórico-metodológicas de pesquisa, | UFRJ | 2013 | Dissertação |

|                                                                                          |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|
|                                                                                          |                           | apresenta os campos empíricos e os sujeitos da pesquisa; o Capítulo II, que discute a obra de Lobato como um clássico da literatura infantil, questões sobre qualidade na/da literatura infantil e a formação do leitor; o Capítulo III que analisa concepções de infância e sua representação na obra lobatiana; o Capítulo IV Que analisa a formação de leitores, tanto por dentro da obra de Lobato, quanto em reflexões sobre práticas de leitura na escola hoje; o Capítulo V que, a partir de eventos da pesquisa de campo, analisa a leitura das crianças da obra de Lobato hoje; e as Considerações Finais, concluem o trabalho refletindo sobre as possibilidades da leitura de Lobato com crianças de hoje, no contexto escolar.                                                                         |     |      |      |
| Camila Russo de Almeida Spagnoli e Therezinha Aparecida Porto Ancona Lopez (orientadora) | Monteiro Lobato, o leitor | Este trabalho se propõe a traçar um panorama das possíveis leituras realizadas por Monteiro Lobato, mediante o registro de referências a elas existentes nas cartas do escritor, e a pesquisa de obras que fizeram parte de suas estantes. A primeira parte da dissertação visa ao levantamento das leituras - autores e obras - citadas nas cartas remetidas por Lobato a Godofredo Rangel entre 1903 e 1948. As cartas compõem A barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel (Companhia Editora Nacional), coletânea editada pelo primeiro em 1944. A segunda parte dedica-se a estudar as relações do escritor com os títulos que restaram no Fundo Monteiro Lobato, depositado no CEDAE/ UNICAMP, e no acervo da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. | USP | 2014 | Tese |



## APÊNDICE IV

**PESQUISAS CORRELATAS – ARTIGOS CIENTÍFICOS – “MONTEIRO LOBATO E LEITURA”**

| <b>Pesquisas Correlatas - Artigos Científicos - “Monteiro Lobato e Práticas de Leitura”</b><br><b>Base de dados: SCIELO</b> |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |            |                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------|
| <b>Autor</b>                                                                                                                | <b>Título</b>                                                                                  | <b>Resumo e Palavras-Chave</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Ano</b> | <b>Revista</b>                                                   |
| Enio Passiani,                                                                                                              | Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil | Baseado no estudo do projeto criador de Monteiro Lobato discuto sua importância, como escritor e editor, para a constituição do campo literário nacional. O projeto literário lobatiano implicou na renovação da escrita literária (no que diz respeito aos temas abordados e à utilização das técnicas de linguagem) e na modificação das bases da produção e da distribuição do livro no país, contribuindo de maneira ímpar, no seu tempo, para a formação de um público leitor no Brasil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2002       | Sociologias                                                      |
| John Milton                                                                                                                 | Monteiro Lobato e a tradução: Um país se faz com homens e livros                               | Este trabalho examina o papel de Monteiro Lobato no crescimento da indústria editorial no Brasil, concentrando nas suas traduções de literatura infantil. Lobato revolucionou a indústria livreira no Brasil através da introdução de técnicas comerciais e de venda de seus livros ao público que não estava acostumado a comprar livros. Lobato também aproveita suas traduções para introduzir críticas ao Brasil do Estado Novo, especialmente à política econômica de fechamento por parte de Getúlio Vargas. As críticas ao Brasil que aparecem no seu Peter Pan resultaram na prisão de Lobato durante um período de três meses em 1941.                                                                                                                                                                                                               | 2013       | DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada |
| João Feres Júnior;<br>Leonardo Fernandes Nascimento;<br>Zena Winona Eisenberg                                               | Monteiro Lobato e o Politicamente Correto                                                      | Uma revisão de cobertura de notícias relacionadas com opiniões do Ministério da Educação no Brasil denunciando a presença do racismo em Monteiro Lobato, autor de Caçadas de Pedrinho, descreve ataques alimentados contra uma suposta "colocadas sob controle politicamente logo após a esquerda". Essa cobertura também é marcada pela negar ou minimizar o racismo no trabalho e biografia Lobato. Em desacordo com a visão predominante na mídia, é apresentado. Esta entrada foi inegavelmente racista, para o jogador contemporâneo, várias passagens da obra em questão; a necessidade de "politicamente correta "e, assim, a moral positividade nas sociedades democráticas contemporâneo e, dado o desenvolvimento cognitivo e moral o homem, a inadequação da posição dominante na mídia e relata o PPM a respeito do uso de instrução deste livro. | 2013       | DADOS – Revista de Ciências Sociais                              |

## APÊNDICE V

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Destinado aos Sujeitos Participantes da Pesquisa)**

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b> |
|----------------------------------------------------------|

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A Leitura e a escrita nos livros de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil**”. Meu nome é **Jessé Camatari Reis**, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é a **educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (jcamatari@santos.sp.gov.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (13) 991887943.

**1.1 Título:** “A Leitura e a escrita nos livros de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil”

**1.2 Programa:** Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

**1.3 Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pertencente ao quadro docente da Universidade Católica de Santos.

**1.4 Justificativa:** Ler bem, ler rapidamente e entender o que se lê é a base de formação de qualquer cidadão com opiniões próprias e bem embasadas. E, segundo os documentos oficiais (BRASIL, 1998 e 2009), essa formação tem na escola uma importante contribuição, particularmente quando do ingresso da criança nos anos iniciais da educação infantil. Acrescente-se, a isso, a necessidade imperiosa de se considerar, no processo educativo ocorrido no âmbito da educação infantil, o estabelecimento de relações entre as múltiplas linguagens e o conhecimento. A partir disso, temos a importância do professor-leitor na formação dessa criança que se intenta que deva ser uma grande leitora.

**1.5 Objetivos:** investigar o papel do professor como mediador da formação leitora inicial do aluno na educação infantil; identificar o papel do professor-leitor na formação de alunos-leitores na educação infantil; conceituar sobre a importância de intervenções com leitura, e especificamente da leitura literária na educação infantil; analisar o papel interventivo e de mediação do professor na formação de (novos) sujeitos leitores na educação infantil; verificar que contribuições o professor, em suas intervenções/mediações de leitura em sala, pode oportunizar aos alunos na educação infantil; identificar que contribuições possíveis Monteiro Lobato e seus escritos podem oferecer para a formação de um professor-leitor e para a formação das crianças de educação infantil.

Tendo em vista os esclarecimentos gerais sobre a pesquisa de campo, assim como os procedimentos a serem adotados, eu, ....., inscrito(a) sob o RG..... e CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A Leitura e a escrita nos livros de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Santos, ..... de ..... de 2016.

\_\_\_\_\_  
Participante (assinatura por extenso)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

## APÊNDICE VI

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES-ESTUDANTES



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS



**Pesquisa: “A leitura e a escrita nos livros infantis de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil”**

Jessé Camatari Reis

[jessereis@santos.sp.gov.br](mailto:jessereis@santos.sp.gov.br)

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Agência Financiadora: Programa Mestre-Aluno

Prefeitura Municipal de Santos

**Nome:** \_\_\_\_\_ **E-mail:** \_\_\_\_\_

1. Qual a sua faixa de idade?

|                                          |                                             |                                          |
|------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. 17 a 19 anos | <input type="checkbox"/> b. 20 a 23 anos    | <input type="checkbox"/> c. 24 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> d. 31 a 40 anos | <input type="checkbox"/> e. 41 anos ou mais |                                          |

2. Em que município você reside?

|                                          |                                         |                                      |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Santos       | <input type="checkbox"/> b. São Vicente | <input type="checkbox"/> c. Cubatão  |
| <input type="checkbox"/> d. Praia Grande | <input type="checkbox"/> e. Guarujá     | <input type="checkbox"/> f. Bertioga |
| <input type="checkbox"/> g. Mongaguá     | <input type="checkbox"/> h. Itanhaém    | <input type="checkbox"/> i. Peruíbe  |
| <input type="checkbox"/> j. São Paulo    | <input type="checkbox"/> l. ABCD        | <input type="checkbox"/> m. Outros   |

3. Qual o seu estado civil?

|                                                                       |                                        |                                           |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Solteiro(a)                               | <input type="checkbox"/> b. Casado (a) | <input type="checkbox"/> c. União estável |
| <input type="checkbox"/> d. Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a) | <input type="checkbox"/> e. Viúvo(a)   | <input type="checkbox"/> f. Outro         |

4. Número de filhos:

|                                    |                                            |                                  |
|------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Nenhum | <input type="checkbox"/> b. Um             | <input type="checkbox"/> c. Dois |
| <input type="checkbox"/> d. Três   | <input type="checkbox"/> e. Quatro ou mais |                                  |

5. Como você ocupa seu tempo fora da Universidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

|                                                           |                                                                      |                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Trabalho profissional         | <input type="checkbox"/> b. Atividades domésticas                    | <input type="checkbox"/> c. Estudo                                         |
| <input type="checkbox"/> d. Internet                      | <input type="checkbox"/> e. Lazer                                    | <input type="checkbox"/> f. Atividade de cunho religioso                   |
| <input type="checkbox"/> g. Prática esportiva             | <input type="checkbox"/> h. Prática artística                        | <input type="checkbox"/> i. Trabalho voluntário                            |
| <input type="checkbox"/> j. Atividade político partidária | <input type="checkbox"/> k. Academia de ginástica (atividade física) | <input type="checkbox"/> l. Programas culturais (cinema, teatro, museu...) |
| <input type="checkbox"/> m. Outra situação                |                                                                      |                                                                            |

6. Qual a denominação de sua função na escola?

---

7. Quais atividades você exerce nessa função?

---

8. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos)

---

9. Em qual(is) município(s) você trabalha?

|                                              |                                         |                                      |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Santos           | <input type="checkbox"/> b. São Vicente | <input type="checkbox"/> c. Cubatão  |
| <input type="checkbox"/> d. Praia Grande     | <input type="checkbox"/> e. Guarujá     | <input type="checkbox"/> f. Bertioga |
| <input type="checkbox"/> g. Mongaguá         | <input type="checkbox"/> h. Itanhaém    | <input type="checkbox"/> i. Peruíbe  |
| <input type="checkbox"/> j. São Paulo e ABCD | <input type="checkbox"/> l. Outro       |                                      |

10. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

|                                                              |                                         |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Nenhuma, apenas assisto às aulas | <input type="checkbox"/> b. Uma a duas  |
| <input type="checkbox"/> c. Três a cinco                     | <input type="checkbox"/> d. Seis a oito |
| <input type="checkbox"/> e. Mais de oito                     |                                         |

11. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

|                                                                          |                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Não tenho computador                         | <input type="checkbox"/> b. Meu computador não tem conexão com a Internet |
| <input type="checkbox"/> c. Meu computador é conectado por linha discada | <input type="checkbox"/> d. Meu computador é conectado por banda larga    |

12. Para que finalidade você utiliza o computador? (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

|                                                                           |                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Não utilizo o computador                      | <input type="checkbox"/> b. Entretenimento                                  |
| <input type="checkbox"/> c. Trabalhos escolares                           | <input type="checkbox"/> d. Trabalhos profissionais                         |
| <input type="checkbox"/> e. Comunicação (E-mail, Skype etc.)              | <input type="checkbox"/> f. Operações bancárias e/ou transações financeiras |
| <input type="checkbox"/> g. Compras eletrônicas                           | <input type="checkbox"/> h. Relacionamento (Facebook, Twitter, Blogs etc.)  |
| <input type="checkbox"/> i. Busca de informações (Google, Wikipédia etc.) |                                                                             |

13. Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)? (Assinale conforme escala abaixo).

|                                      |                                  |                                      |                                    |                                     |
|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 4-Excelente | <input type="checkbox"/> 3 – Bom | <input type="checkbox"/> 2 – Regular | <input type="checkbox"/> 1 – Fraco | <input type="checkbox"/> 0 - nenhum |
|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|

|               |                |                 |                                           |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|
| a) Inglês ( ) | b) Francês ( ) | c) Espanhol ( ) | d) Outra (s) ( ). Qual? (Quais?)<br>_____ |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|

14. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos conhecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

|                                                     |                                                        |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Jornal impresso         | <input type="checkbox"/> b. Sítios da Internet         |
| <input type="checkbox"/> c. Rádio                   | <input type="checkbox"/> d. Televisão                  |
| <input type="checkbox"/> e. Revistas de informações | <input type="checkbox"/> f. Revistas de entretenimento |

15. Você lê, por vontade própria:

|                                                              |                                                               |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a. Pelo menos um livro por mês      | <input type="checkbox"/> b. Pelo menos um livro por trimestre |
| <input type="checkbox"/> c. Pelo menos um livro por semestre | <input type="checkbox"/> d. Pelo menos um livro por ano       |
| <input type="checkbox"/> e. Nenhuma das respostas anteriores |                                                               |

16. Marque uma ou mais alternativas se necessário:

- a.) O hábito de leitura é incentivado na escola em que você atua como professora?  
( ) Sim. Como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b.) ( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Com que frequência você costuma ler:

|                                        |                                                |                                                       |
|----------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> todos os dias | <input type="checkbox"/> duas vezes por semana | <input type="checkbox"/> somente nos finais de semana |
| <input type="checkbox"/> nas férias    | <input type="checkbox"/> quase não leio        |                                                       |

18. Como você adquire os livros que lê?

|                                                             |                                              |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> compro pela Internet               | <input type="checkbox"/> compro em livrarias |
| <input type="checkbox"/> empresto de bibliotecas            | <input type="checkbox"/> empresto de amigos  |
| <input type="checkbox"/> leio nas bibliotecas e nas escolas | <input type="checkbox"/> faço Xerox          |

19. Onde você procura ou prefere ler?

|                                                  |                                          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> no ônibus               | <input type="checkbox"/> em casa         |
| <input type="checkbox"/> na escola               | <input type="checkbox"/> nas bibliotecas |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais?<br>_____ |                                          |

20. Que horário você dedica à leitura?

|                                         |                                          |                                                  |
|-----------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> manhãs         | <input type="checkbox"/> tardes          | <input type="checkbox"/> noites                  |
| <input type="checkbox"/> fins-de-semana | <input type="checkbox"/> antes de dormir | <input type="checkbox"/> outros. Quais?<br>_____ |

21. Que tipo de literatura você gosta?

|                                               |                                        |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> autoajuda            | <input type="checkbox"/> romances      |
| <input type="checkbox"/> peças de teatro      | <input type="checkbox"/> paradidáticos |
| <input type="checkbox"/> técnicos             | <input type="checkbox"/> pedagógicos   |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? _____ |                                        |

22. Por que você lê?

|                                                |                                                     |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> exemplo em casa       | <input type="checkbox"/> influência dos professores |
| <input type="checkbox"/> necessidade acadêmica | <input type="checkbox"/> gosto/costume              |
| <input type="checkbox"/> outros _____          |                                                     |

23. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes documentos

|                                                                   | Todos os dias | Uma Vez por semana | De 15 em 15 dias | Uma vez por mês | Nunca |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------|------------------|-----------------|-------|
| Artigos Científicos                                               |               |                    |                  |                 |       |
| Revistas (Ex.: Veja, Isto é, Carta Capital, etc.)                 |               |                    |                  |                 |       |
| Jornais (A Tribuna, O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo etc.) |               |                    |                  |                 |       |
| Livros sobre educação                                             |               |                    |                  |                 |       |
| Livros em geral                                                   |               |                    |                  |                 |       |

24. Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

---



---

25. Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

|                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Suficiente   |
| <input type="checkbox"/> | Insuficiente |

26. Quais são as maiores barreiras para a sua frequência na leitura?

|                          |                                         |
|--------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Tempo                                   |
| <input type="checkbox"/> | Condições financeiras                   |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade de acesso/uso da biblioteca |
| <input type="checkbox"/> | Lentidão na leitura                     |
| <input type="checkbox"/> | Outro: _____                            |

27. Considere as afirmações sobre a leitura e assinale a que você se identifica. (Marque apenas uma alternativa por linha). \*

|                                                               | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo<br>Nem discordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|---------------------------------------------------------------|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| Só leio, quando é necessário ou considero uma perda de tempo. |                     |          |                              |          |                     |
| Ler é uma das minhas diversões prediletas.                    |                     |          |                              |          |                     |
| Acho difícil ler livros até o fim.                            |                     |          |                              |          |                     |
| Adoro ir a uma livraria.                                      |                     |          |                              |          |                     |
| Participaria de um clube do livro.                            |                     |          |                              |          |                     |

223

28. Qual a maior dificuldade que você tem para ler:

|                          |                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Lê muito devagar.                                    |
| <input type="checkbox"/> | Não tem paciência para ler.                          |
| <input type="checkbox"/> | Tem problemas de visão ou outras limitações físicas. |
| <input type="checkbox"/> | Não tem concentração suficiente para ler.            |
| <input type="checkbox"/> | Não compreende a maior parte do que lê.              |
| <input type="checkbox"/> | Não tem dificuldade nenhuma.                         |

29. O que a leitura significa para você:

|                          |                                                   |
|--------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Fonte de conhecimento para a vida.                |
| <input type="checkbox"/> | Fonte de conhecimento e atualização profissional. |
| <input type="checkbox"/> | Fonte de conhecimento para a escola/faculdade.    |
| <input type="checkbox"/> | Uma atividade interessante.                       |
| <input type="checkbox"/> | Uma atividade prazerosa.                          |
| <input type="checkbox"/> | Ocupa muito tempo.                                |
| <input type="checkbox"/> | Prática obrigatória.                              |
| <input type="checkbox"/> | Produz cansaço/Exige muito esforço.               |
| <input type="checkbox"/> | Uma atividade entediante.                         |
| <input type="checkbox"/> | Outro: _____                                      |

30. O que gosta de fazer no tempo livre:

|                          |                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Assistir à televisão.                                |
| <input type="checkbox"/> | Escutar música ou rádio.                             |
| <input type="checkbox"/> | Descansar.                                           |
| <input type="checkbox"/> | Reunir com os amigos ou a família.                   |
| <input type="checkbox"/> | Assistir a vídeos/filmes em DVD.                     |
| <input type="checkbox"/> | Sair com amigos;                                     |
| <input type="checkbox"/> | Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet). |
| <input type="checkbox"/> | Navegar na Internet.                                 |
| <input type="checkbox"/> | Praticar esportes.                                   |
| <input type="checkbox"/> | Fazer compras.                                       |
| <input type="checkbox"/> | Passear em parques e praças.                         |

|  |                                                           |
|--|-----------------------------------------------------------|
|  | Acessar redes sociais ( <i>Facebook/Twitter</i> ).        |
|  | Escrever.                                                 |
|  | Ir a bares/restaurantes.                                  |
|  | Jogar videogames.                                         |
|  | Viajar (campo/praiia/cidade).                             |
|  | Desenhar/pintar.                                          |
|  | Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus/exposições. |
|  | Fazer artesanatos e trabalhos manuais.                    |

31. Como você classifica seu gosto pela leitura:

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | Gosta muito.    |
|  | Gosta um pouco. |
|  | Não gosta.      |

32. Você quando lê. Lê mais por prazer ou por obrigação?

|  |                        |
|--|------------------------|
|  | Lê mais por prazer.    |
|  | Lê mais por obrigação. |

33. Possíveis motivações para ler um livro:

|  |                                           |
|--|-------------------------------------------|
|  | Atualização cultura/Conhecimentos gerais. |
|  | Prazer, gosto ou necessidade espontânea.  |
|  | Exigência escolar ou acadêmica.           |
|  | Motivos religiosos.                       |
|  | Atualização profissional.                 |
|  | Exigência do trabalho.                    |
|  | Outro: _____                              |

34. Livro mais marcante que já leu:

---



---

35. Último livro que leu ou que está lendo:

---



---



## APÊNDICE VII

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS FORMADORAS



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS



**Pesquisa:** “A leitura e a escrita nos livros infantis de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil”

Jessé Camatari Reis

[jessereis@santos.sp.gov.br](mailto:jessereis@santos.sp.gov.br)

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Agência Financiadora: Programa Mestre-Aluno

Prefeitura Municipal de Santos

#### Organização do Roteiro de Entrevista

**Nome do entrevistado:**

**Tipo de entrevista:**

**Entrevistador:**

**Local:**

**Data:**

**Duração:**

| <b>Pesquisa:</b> “A leitura e a escrita nos livros infantis de Monteiro Lobato e a formação do professor-leitor na educação infantil” |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Procedimentos Metodológicos</b>                                                                                                    | <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Referencial teórico-metodológico</b>                                                                                                    |
| <b>Entrevista semi-estruturada com 03 professores</b>                                                                                 | Aproximarmo-nos enquanto pesquisadores da história de vida e trajetórias de formação profissional das professoras entrevistadas;<br>Conhecer ainda que inicialmente a história de vida desses sujeitos e a formação para a leitura que tiveram;<br>Constatar a possível influência que acaso tiveram de seus professores, o quanto um determinado professor marcou/influenciou a decisão de ser e atuar como professor;<br>Descobrir as leituras marcantes realizadas por esse professor (a). | A Leitura como Prática (CHARTIER)<br><br>A leitura de mundo, a leitura da palavra (FREIRE, 2002)<br><br>Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012) |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupo de Perguntas</b> | Um pouco sobre a história de vida:<br>Dados pessoais<br>O que gosta de fazer? O que não gosta?<br>Formação escolar<br>Sobre seu tempo de escola: quais eram as atividades escolares que preferia?<br>Que matérias mais gostava de estudar e quais eram aquelas que não gostava?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| I                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| II                        | Lembrança da leitura<br>Seus pais sabiam ler e escrever? O que se lia na sua casa (nomes de jornais, revistas, de autores ou de livros).<br>Havia leitura em voz alta?<br>Alguém lhe oferecia ou emprestava livros para ler? Quais os livros que mais gostou de ler quando era pequena (TÍTULOS E AUTORES)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| III                       | No campo da leitura, pensando em possíveis influências/facilitadores/mediadores de leitura:<br>Como aconteciam as atividades de leitura?<br>Lembra-se de alguma história contada/narrada pelo professor(a)?<br>Quais eram os livros escolares preferidos? Por quê? Quais títulos e de que matéria/área eram?<br>Os livros escolares eram comprados ou dados pela escola?<br>Que tipos de livros? Só didáticos? Tinham livros de histórias?<br>Como eram as atividades de leitura na sua escola?<br>Percurso de Formação<br>Como se deu seu percurso de formação? Quais foram os fatos marcantes? Que influências tiveram em seu percurso de formação como leitor(a) ou ainda como professor(a)-leitor(a)?<br>Nome da (o) professor (a) que mais a influenciou? Como aconteciam essas atividades de leitura? |
| IV                        | Trabalho docente e profissão<br>Como é o seu dia-a-dia na sala de aula? E como você planeja e coloca em prática as atividades com leitura na sala de aula?<br>O que você valoriza em seu fazer pedagógico? Faz intervenções em sala no campo da leitura?<br>Como que se dá a leitura e os alunos? Como é essa relação?<br>Você lê Monteiro Lobato?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| V                         | Uso do tempo/atividade<br>Como tem planejado as suas atividades de professor? Como organiza o seu trabalho docente?<br>Como se realizam as atividades de leitura por você planejadas/coordenadas em sala?<br>Quais são os resultados? Estes resultados espelham os objetivos traçados por você?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

## APÊNDICE VIII

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS FORMADORAS

#### • Entrevista com a Professora Formadora – PF 1 (Entrevistada: R. A. F. P.<sup>33</sup>)

Data da entrevista: 05/04/2016

Nome do Entrevistador: Jessé C. Reis

Tipo de entrevista: Gravada

Duração: 58 minutos

Pesquisador: P

Primeira Professora Formadora: PR

P: Agradecimentos iniciais. [Muito obrigado Professora R. por sua disponibilidade em conceder essa entrevista. Essa entrevista vem no contexto da minha pesquisa de mestrado intitulada: “A leitura e a escrita nos livros infantis de Monteiro Lobato e o papel do professor na formação de alunos leitores”].

PF 1: Parabéns pela pesquisa. Um grupo de perguntas, proponho agora retomar um pouco de sua história de vida, de sua formação, das suas experiências de leitura.

Meu nome é R. A. F. P. Minha formação, a minha formação de graduação é letras. Eu me graduei em letras aqui [na Unisantos] em 1986, quando a Sociedade Visconde de São Leopoldo virou Universidade Católica de Santos, nesse ano. Eu trabalhei no ensino médio com literatura, trabalhei, no ensino fundamental, Língua Portuguesa e Inglês e Espanhol; professora de Inglês. Foram 25 anos de educação básica, depois, no final da minha carreira, nos últimos cinco anos, eu fui diretora de escola e de uma escola de educação infantil, encerrei em uma escola de Educação Infantil, a UME Estado do Mato Grosso em Cubatão, e desde 2010, sou professora da Universidade. E meu vínculo com o Mestrado em Educação começou em 2005, quando eu entrei no Mestrado. Conclui em 2007, com o tema: “A construção da autoria pedagógica dos educadores”. Então, eu defendo isso: a perspectiva do professor autor como aquele que pensa no que faz, sabe o que faz e ele vai usar a escrita para se tornar autor então eu trabalho muito com as narrativas de professores, incentivo muito essa escrita, é isso, enfim. O que mais eu posso acrescentar dos meus dados?

P: De sua formação escolar. Chegou a fazer magistério?

PF 1: Não. Não fiz Magistério. Não sou professora alfabetizadora. Eu fiz Letras e já comecei no ensino médio, depois foram muitos anos de aula né, Ensino Médio, Fundamental II, só consegui chegar na Educação Infantil e no Fundamental I, quando eu virei diretora de escola, em 2007. Antes, eu não tinha contato com crianças menores [risos] de 12 anos. Vamos dizer, assim, eu trabalhei mais com adolescentes e adultos. Mas a minha experiência na Educação Infantil foi muito prazerosa.

P: Pensando no seu tempo de escola, quais eram as atividades escolares que mais gostava de fazer? E a que menos gostava?

---

<sup>33</sup> Essas são as iniciais do nome da primeira Professora Formadora, aqui denominada PF1.

PF 1: Então, é meio triste falar da escola que eu vivi, da escola da época da Ditadura Militar, Lei nº 5692/71, ser é porque não havia assim muito incentivo à leitura. Eu sempre estudei em escola pública e leitura não era uma... Não fazia parte... Eu não fiz educação infantil. Eu acho que foi um grande buraco na minha formação. Aí, eu lembro que fui alfabetizada no sistema tradicional. Adquiri conhecimentos da escrita e pra começar a ler só no quarto ano, na quarta série que a gente começava a ler. E a minha aproximação com os livros, ela foi espontânea, não foi por incentivo da escola. Eu lembro que eu tinha professores que diziam: “É muito bom ler... Ah, vocês precisam ler... Leiam os clássicos. Aí, eu achei que tinha que ler os clássicos. Aí, eu fui procurar a biblioteca da escola sozinha, né. Já tinha, aí, meus onze, doze anos e comecei a ler os clássicos, mas eu comecei com Machado de Assis, José de Alencar. Já, eu não, infelizmente, não tive contato com o Monteiro Lobato, quando criança, nem nos tempos de escola. Eu li muito, eu fui uma boa leitora e não é por incentivo exatamente da escola, mas a leitura fez parte da minha vida, tanto que eu fui fazer Letras porque eu gostava de ler. Eu gostava de ler. Eu achava que sabia escrever, mas não sabia. Pensava, tinha uma certa facilidade também para a escrita, mas não ainda. Faltava muito para eu conseguir escrever razoavelmente bem. Mas o que me levou ao curso de Letras foi gostar de ler. E não foi exatamente na escola, que eu fui incentivada, mas isso fez parte ou estava presente na minha geração, não sei... Isso veio comigo.

P: Essa questão das lembranças de leitura. Seus pais sabiam ler e escrever? O que se lia na sua casa?

PF 1: Eu sou filha de pais semianalfabetos eles eram da área rural. Vieram para São Paulo, estudaram até... Naquela época, estudaram só até a educação primária. Porque eu também frequentei a escola nos anos 70. Acho que quase 50% da população era analfabeta, vamos dizer assim não é? Pelo menos nos anos 60 era. Nos anos 70, devia estar por aí, também. Os meus pais eles tinham uma formação de escola primária. Mas uma coisa que na minha família alimentou muito era a literatura oral, porque meus avós eram bons contadores de história, meus avós, meu pai então tinha sempre contação de história. A contação de história na tradição oral, não é? Na literatura oral mesmo. Então, tinha muitos contos de Saci Pererê e lembro do Pedro Malasarte. Esses contos que vem da tradição colonial do Brasil, não é? Que passaram dos índios, dos negros... Chegaram para as tradições rurais e sempre tinham histórias. Meus avós contavam muito e a gente acreditava que existia o Saci Pererê, porque eles juravam de pé junto que tinham visto a mula-sem-cabeça, contos de assombração. Então, isso era muito vivo na memória deles e que tem toda essa história do Brasil. Aí, que veio lá da colônia, que trouxe essa literatura oral bem forte, não é? Isso é que me alimentou aí para eu virar leitora, depois mais adiante.

P: Influências de leitura na escola. Pensando em possíveis influências, facilitadores ou mediadores. Você consegue se recordar como aconteciam, se aconteciam atividades de leitura lá no seu tempo de escola?

PF 1: Então, na educação primária... Eu me lembro da 4ª série muito vagamente... Um livro ou outro, paradidático, assim, muito precário. Depois, na educação fundamental, 1º grau, não é? Quando cheguei lá, no 1º grau sim, algumas professoras recomendavam. Eu lembro que a professora de Matemática recomendou “O homem que calculava”, de Malba Tahan, que eu li. Depois, a professora de Português recomendava a leitura dos clássicos, que eu não sabia quais que eram mesmo. Mas eu fui descobrindo mesmo Machado de Assis, José de Alencar. Aí, fui lendo até “Macunaíma”. Eu li no tempo que eu estava no Fundamental II. Já, no ensino médio, já eu era uma ótima leitora. Eu já tinha lido tudo isso. Quando eu cheguei no curso de Letras, eu já tinha uma bagagem de clássicos. Eu vivia frequentando a biblioteca. Tirei de letra. É eu gostava porque eram textos difíceis para eu entender, mas eu gostava dessas leituras.

P: Você se lembra de alguma história narrada pelo professor?

PF 1: Não existiam leituras do professor... Eram recomendações. Eles recomendavam a leitura, a prática de leitura em sala de aula. Não me lembro de nada, de absolutamente nada, de nada mesmo.

Talvez, eu me lembro de leituras que você tinha que ler para responder questionários, havia isso, mas não um trabalho sistemático desses... Sistematizado dentro da sala de aula com o professor fazendo leitura ou pedindo para que você fizesse leitura ou expusesse seu ponto de vista sobre a leitura... Isso jamais.

P: Nesse tempo, quais eram seus livros escolares preferidos? Por quê? Quais títulos e de que matéria eram? Os livros escolares eram comprados ou doados pela escola?

PF 1: Esses livros da literatura clássica me marcaram. Eu gostava muito, eu fui espontaneamente a eles. Eu gostava muito da aula de História. A professora de História, ela lia o livro didático de História e eu gostava da temática. Ela era uma excelente contadora de histórias da História, porque ela era a única professora que usava essa técnica: ela andava pela sala contando a história da Grécia, você fica viajando nas histórias que ela contava, não é? Eu lembro que ela ia escrevendo na lousa um mapa textual, usando palavras-chave e fazendo setinhas. Depois, que ela terminava, tinha uma ‘tripinha’ cheia de palavras-chave com as setinhas; depois, você tinha que fazer uma síntese, respondia aos questionários, mas eram questionários que você tinha de escrever muito! Então, vamos dizer que a professora de História, ela usava essa técnica com muita propriedade, ela contava a história pra gente, ela ensinava o ponto contando histórias... Da Grécia, de Roma, da Idade Antiga, da Idade Média; enfim, era incrível, mas era a professora de História que era a contadora oficial de histórias.

P: Obrigado por sua resposta, porque a próxima pergunta é justamente sobre seus livros preferidos? Quais títulos e de que matéria eram? Passava pela questão do livro didático?

PF 1: Então era a professora de História e passava pelo livro didático sim. Eu usei bastante o livro didático, não é? Porque nessa época é uma época que o livro didático começou a entrar com bastante influência, não é?

P: Esses livros didáticos eram comprados ou doados pela escola?

PF 1: Olha, eu não tinha tanto livro didático assim. Não eram todos os professores que pediam, mas eles eram comprados. Eu comprava o livro didático. Isso não fazia parte... Aliás, acho que nada... Só mesmo a escola que era gratuita, não é? A gente comprava o uniforme, comprava o livro didático, mas eles não pediam tanto livro didático. Nem todos os professores pediam, então, acabava ficando barato, não era nada exorbitante.

P: Continuando na questão de seu percurso de formação, na sua graduação, as questões de leitura...

PF 1: Então, o curso de Letras... Eu cheguei muito jovem no curso de Letras... Muito imatura até. Eu tinha uma formação de escola básica, pública, que eu não vou dizer que fosse tão precária, assim, porque eu não cheguei tão despreparada assim para o curso de Letras. Eu fiz o vestibular, eu fui aprovada, não fiz cursinho, não é?... Naquela época o cursinho ainda era necessário, não fiz e fui aprovada. Eu usei o inglês da escola básica do que eu aprendi, não é? Foi o inglês que eu usei. Depois, que eu fui estudar inglês quando, eu terminei o curso. Depois eu fui dar aulas de Inglês. Depois, porque na época que eu estudava não era assim tão fácil pagar um curso de Inglês e as leituras que eu fiz desses clássicos, eu retomei depois no curso de Letras. Foi interessante isso eu ter tido essa bagagem de leitura que foi me ajudar muito. Mas eu não querendo ser muito crítica, não é? Mas o curso de Letras da década de 80, ele era ainda um curso muito técnico, ele formava... Claro que eu tive esse contato com a literatura. Eu fazia síntese de livros, análises de livros. Que eu por sinal amei fazer isso. Eu lembro muito bem da professora Mariângela Duarte, que era sensacional, era uma das minhas professoras prediletas. A professora Irene, também, que era professora de Teoria da Literatura, nossa, muito marcante. A professora com quem eu trabalho, a professora Rosa, da área de Letras, ela foi minha professora. Agora, ela é minha colega [de trabalho]. Então, o era um curso que tinha esse aspecto literário forte, mas eu ainda acho que era um aspecto ainda muito técnico de você estudar a teoria da literatura, de análise da literatura, de compreender os elementos da narrativa. Mas para você virar um leitor, assim, um leitor com aquela vontade, aquele prazer, não sei. Eu senti vontade de

continuar lendo e tal, mas eu não sei se o curso de Letras ele me deu esse prazer, essa coisa, essa descoberta, não é? Enfim, acabei, depois que eu amadureci, compreendendo melhor essa formação. Eu acho que eu era muito jovem, eu não tinha maturidade... Muita coisa eu não compreendia, demorou para cair a “ficha”. Lá, no final do curso, é que eu comecei a entender melhor as coisas que eram postas ali.

P: Você se recorda de mais algum fato marcante dessa época?

PF 1: Olha, eu acho que eu era uma boa leitora. Eu acho, não é? Eu vim da escola pública com todas as defasagens da época, mas ainda era uma escola pública de qualidade melhor da que eu vejo hoje, por exemplo. Pelo menos, no que se refere à escola do Estado, não é? [rede estadual]. Era uma escola ainda que os professores eram formados num período anterior. Eles tinham uma formação melhor. A minha professora de inglês falava Inglês fluentemente. Coisa que até hoje a gente se depara com professores na escola pública que não falam inglês. Então, eu não cheguei tão empobrecida culturalmente à universidade [risos] e, também fiz, um curso muito bom, porque o curso de Letras, ele era excelente e penso que continua sendo. Era tão excelente que eu terminei o curso e passei já no 1º concurso público, que eu já fui direto para o concurso público do estado. Aí, depois, todos os concursos públicos para professor que eu fiz, eu passei. Eu passei com boa colocação [risos]. Eu acho que o curso de Letras me deu essa bagagem muito boa. Depois, eu tive que aperfeiçoar muita coisa. Tive que aperfeiçoar meu inglês, melhorar o inglês, melhorar minha prática, porque a gente sempre fala que na formação existe sempre aquela defasagem entre prática e teoria, não é? Isso sempre existe, existiu, no meu tempo existia também. Chegar na escola com o perfil que não era ainda adequado. Mas isso é só com a experiência que você vai lapidando.

P: Você se lembra do nome de algum professor que mais a influenciou nas questões de leitura?

PF 1: Na escola regular, eu penso que a professora de História, a professora Judite que era minha favorita, sempre foi [risos]. Ela tinha essa magia de saber contar histórias. Eu tinha uma professora de Português, que eu gostava muito, a professora Sônia, também, mas ela não era, não era muito de incentivo à leitura, não. Ela era excelente em análise sintática [risos], que eu lembro. Ah, e no curso de Letras, eu penso que todas, todas as minhas professoras são muito queridas daquela época, não é? E algumas eu convivo até hoje, como a professora Irene, a professora Rosa, a professora Maura, foi minha professora e está aqui também. Ah, eu tenho recordações muito agradáveis, muito carinhosas do meu curso de Letras... Eu fiquei fora da universidade por 20 anos, porque eu me formei, em 1985-1986, e voltei, em 2005, para o mestrado, não é? Mas durante esses 20 anos, eu fiquei estudando inglês, espanhol [risos]. Eu fiquei afundada na metodologia do ensino de línguas, essa coisa, não é? Aí, quando eu voltei, em 2005, retomo o espaço da universidade foi uma coisa muito bacana para mim. Aí, eu não, não consegui mais sair daqui, não é? Estou, desde então, aí fui emendando uma coisa na outra. Aí, quando eu me aposentei, eu fiquei aqui. Então, eu não consigo sair da área de Letras, porque mesmo fazendo Mestrado em Educação, eu vou buscar as narrativas, eu vou buscar esse professor que tem que saber ler e escrever, para ser autor de sua prática. A minha raiz está muito forte, vamos dizer, na minha origem de leitura; vamos dizer, na minha formação na área de Letras. Eu não sou professora de Letras, por exemplo, se eu fosse hoje para o curso de Letras, eu teria dificuldade. Eu sou professora mesmo de formar professores, de Pedagogia, mas a minha raiz de leitura e escrita, eu carrego para onde eu for, não tem jeito. Onde eu vou, eu volto com portfólio dos alunos [risos], não tem jeito.

P: Pensando nessa sua raiz do curso de letras, você lembra se aconteciam atividades de leitura? Sim? Não? Se sim, como eram?

PF 1: Era um formato acadêmico. A gente não fazia projetos, coisas que hoje, por exemplo, nos cursos, a gente vê mais os alunos estarem apresentando trabalho, apresentando projetos, isso não. A gente estudava determinado autor, estudava o livro, discutia e fazia um trabalho escrito à mão, ainda, porque, naquela época, nem datilografia a gente usava muito. Era trabalho de análise literária, análise do livro, era uma análise do conteúdo do livro, o que o autor queria dizer. A gente estudava muito

Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, quem mais... Clarice Lispector. Eu descobri Clarice Lispector, eu descobri esses nomes no curso de letras, mas é claro que da década de 80 pra cá muitos escritores surgiram. Literatura Infantil não tivemos a gente não estudou literatura Infantil no curso de Letras. Mas eu fiz um curso com a professora Sílvia Bitencourt, que era minha professora no curso de Letras e ela fez um curso de extensão rápida, dois ou três sábados, e ela trouxe um pouquinho da literatura infantil. Foi, aí, que eu me apaixonei pela Lygia Bojunga Nunes, eu tinha a coleção inteira: “A bolsa amarela” e muitos outros livros.

P: Como é seu dia-a-dia na sala de aula? Agora que você leciona num curso de Pedagogia, no campo da formação de professores mais diretamente. Como você planeja e coloca em prática as atividades de leitura?

PF 1: Então, eu trabalho no curso de Pedagogia. Aqui, tem uma questão da aderência do currículo. Você dá aula de tudo e mais um pouco, sabe. Mas vamos dizer que, no curso de Pedagogia do Parfor, eu trabalho com “Instrumentação da Língua Portuguesa” nos 1ºs e no 2ºs semestres e, depois, nos 3ºs e 4ºs semestres eu trabalho Educação e Linguagem, e, depois, eu retomo com alguma outra disciplina, lá no final, que pode ser de Gestão, do que for. Mas vamos dizer que essas são as disciplinas mais importantes com as quais eu trabalho. Na “Instrumentação da Língua Portuguesa”, eu começo com as narrativas da história de formação. Eu tenho um projeto que se chama “Crônicas Pedagógicas” e, agora mesmo, eu estava alimentando o *blog*. Eles começam com as narrativas. Vamos escrever uma crônica pedagógica, essa é a proposta. Então, no 1º semestre, eles começam a se apropriar do que é crônica na dimensão pedagógica, porque, na verdade, o que eu quero que eles escrevam, eu chamo de crônica para enganar [risos], não pra enganá-los, mas para ficar mais fácil, que eles compreendam que eles têm de analisar a própria prática de forma científica. Então, a crônica, ela é fácil, porque ela é um retrato, mas eu quero que ele seja um retrato reflexivo. Então, até eles entenderem a dimensão reflexiva da crônica, no campo de Pedagogia, demora um certo tempo. Eles começam muito desfocados e tal. Agora, eles estão nos primeiros textos deles, não é? Aí eles vão ler, trouxeram até aqueles “Para Gostar de Ler” [livro de coletânea de crônicas] para saber como é que é uma crônica. Eu começo descobrir, ali, o potencial, porque há alunos que sabem escrever poemas, que já têm cadernos de contos, e vai descobrindo de tudo. E há outros que não sabem a diferença entre o que é um parágrafo. É uma discrepância imensa. Depois que a gente começa com esses pequenos textos, que eu chamo de crônicas, eu vou criando sistemáticas, portfólios de textos; ou seja, ele pega o próprio texto e a gente faz o levantamento das deficiências que ele tem de escrita, para poder trabalhar com elas, até de uma forma mais individualizada. Então, aquele que não sabe fazer parágrafos, ele tem alguns desafios diferentes do que aquele que já escreve um conto totalmente pontuado, com travessão, com tudo. Então, o que eu vou fazer? Vou nivelar todo mundo por baixo? Dar aula de acordo ortográfico? Não faz sentido. Se eu incentivar que eles escrevam textos na linha da narrativa pessoal, de expor o que sentem, o que pensam, é muito mais fácil para eles se aproximarem da cultura escrita da Universidade, vamos dizer, porque é uma forma científica de se analisar. E, depois, esses textos começam a crescer. Aí, eu vou pedindo que eles façam sínteses dos estudos que a gente está fazendo. Por exemplo, no outro semestre, eu trabalhei muito com os princípios da Pedagogia Freirena. Então, nós começamos com “A importância do ato de ler” e, ali, eles identificaram que o Paulo Freire começa com uma crônica da vida dele, começa com uma narrativa, que foi alfabetizado à sombra de uma mangueira, que ele escreve do jeito que eles estão aprendendo a escrever. Eles se identificam, eles vão fazendo isso. Só que o Paulo Freire não para no relato pessoal. Ele, dali, justifica a teoria que ele desenvolve de alfabetização e tudo o mais. E, a partir desse trabalho, a gente começou a ler esse livro “A importância do ato de ler”, ler trechos da “Pedagogia do Oprimido”. E uma obrigação é que a cada texto do Paulo Freire ou a cada estudo que a gente fizesse sobre leitura, eles fizessem uma síntese reflexiva daquilo, não é? E, aí, virou um estudo sobre os princípios da Pedagogia Freireana na didática do ensino da Língua Portuguesa. Quais eram os princípios? A gente viu o “Círculo da Cultura”, o que representava aquilo, o diálogo, a importância do diálogo e tudo que a gente fez e estudou, naquele semestre, estava relacionado com os princípios da Pedagogia de Freire. E o *blog*, ele virou suporte dos textos sobre a dinâmica do Paulo Freire. A cada semestre, brota uma temática diferente que a gente vai usar a leitura e a escrita de uma forma que sempre vai ter texto para refletir por escrito, sempre vai postar o texto e acaba virando tema de pesquisa. Eu coletei dados, eu publico esse artigo, por exemplo,

do Paulo Freire, eu publiquei ele já em vários eventos. Eu publiquei na ANPED, publiquei no 2º Fórum Paulo Freire, agora que eu relato a experiência que eu fiz com o “Círculo da Cultura Didática”, chamei de “Círculo da Cultura Didática”, que era analisar a didática do Ensino de língua portuguesa lendo Paulo Freire, compreendendo os princípios da didática de Freire e usando autores que falavam de leitura também. A gente foi estudar textos teóricos sobre leitura e escrita. E, aí, depois, eles apresentam trabalhos que têm sempre uma conexão com a prática. Então, eles, os projetos que eles têm desenvolvido, apresentam para o grupo, socializam não é? Aí vira um Círculo de Cultura, tem que socializar o que eles fazem. Então, essas coisas eu faço com facilidade. Eu aprendi muito por causa da pesquisa-ação no Mestrado, então, acaba tudo virando pesquisa: é uma coisa assim engraçada... Eu estou com esse grupo pensando para onde vai me levar, porque não consigo chegar com um planejamento fechado. Mas eu sei que vou começar escrevendo com eles, a gente vai começar escrevendo sobre a experiência deles, daí, vai nascer alguma coisa. Eu trabalho quatro semestres seguidos com a turma, então, são dois anos para desenvolver projetos com eles. Então, nos dois primeiros semestres, no 1º semestre, mas isso é trabalhar um pouco, é para eles soltarem aquela coisa da autoestima baixa, para escrever; de achar que é incapaz. Aí, eu vou, vem aproximando da teoria dos gêneros textuais e tal; no 2º semestre, já produzem algum projeto. Por exemplo, no 2º semestre, a gente já tem um projeto coletivo no curso de Pedagogia, que eles devem, produzir um jornal. Então, os gêneros textuais jornalísticos, eles são tema de estudo para o próximo semestre. Então, a gente vai caminhar por aí, para a produção do jornal, não é? Depois nos 3º e 4º semestres, a Literatura Infantil, na literatura oral, prática de leitura em voz alta, prática de contação de histórias não é? Porque eles confundem... Não é que confundem. É que na escola sempre há uma generalização. A gente fala: ah, contar histórias é também ler histórias. Mas, não é. A gente acaba conceituando, quando é contar e quando é ler. E, aí, entra em Monteiro Lobato. Essa sua ideia [o tema e a forma como eu abordo a leitura e Monteiro Lobato no meu projeto de pesquisa] pode vir a ser um projeto só de Monteiro Lobato, não é? Porque, no outro semestre do ano passado, que a gente trabalhou com literatura, na disciplina Educação e Linguagem, nós fizemos recontos de clássicos como os irmãos Grimm, de histórias infantis, dos contos de fada, contos mais clássicos. Elas fizeram recontos super bacanas, apresentaram, fizeram apresentações dos recontos e estão postando no *blog*, tem os recontos lá. Ficou um reconto mais bonito que o outro, ficou bem legal. É isso. Eu trabalho, basicamente, com projetos de leitura e escrita.

P: Você citou textos teóricos do campo da leitura que vocês leem. O que você tem indicado, o que elas têm lido?

PF 1: Eu gosto muito dos autores que trabalham com gêneros textuais, não é? São aqueles autores lá da Suécia, o [Auguste] Pasquier, o [Joaquim] Dolz, a [Rosemary] Arrojo. “Leitura e letramento”, também a gente lê. Eu estou lendo um livro muito interessante que é “Leitura e mediação pedagógica”, que eu usei com elas também da Stella Maris Bortoni-Ricardo [pesquisadora da UnB]. Esse livro é da área de Letras, mas ele traz a questão da mediação pedagógica na perspectiva de Freire, de Vygotsky, a mediação pedagógica da leitura. Autores, que trabalham com os gêneros textuais, leitura e mediação pedagógica da leitura. [A] mediação pedagógica da leitura como instrumento do professor ampliar as condições do aluno aprender na escola a ler. E traz o referencial que eu gosto, que é trabalhar com Freire, com Vygotsky, essa coisa da mediação, o professor interagindo e dar voz para o aluno; permitir que ele coloque sua opinião. Freire [Paulo] entra tudo (Paulo Freire, eu sou uma discípula). Fazer Pedagógico. Valorizo muito o trabalho com a pesquisa. É, eu saí convicta do Mestrado em Educação que a gente tem que trabalhar com a pesquisa em sala de aula. Eu me matei para poder entender como eu podia fazer isso, porque no começo eu [não] tinha noção... Eu me perdia muito... Eu reproduzia as práticas das minhas professoras que eu via no Mestrado. Não era bem isso [que eu deveria fazer]. Todo professor iniciante faz isso, não é? Ele reproduz o modelo do seu professor, não é bem isso eu tinha que me aproximar do modo do aluno compreender as coisas; então, eu fui galgando. No começo, eu exigia uma produção acadêmica deles [dos meus alunos]. Eu exigia que eles escrevessem artigos no 2º semestre, uma coisa muito maluca [risos]. Agora já não, agora eu cheguei nesse, nessa questão de produzir as sínteses, as crônicas. Então, quando a gente escolhe um tema e começa a escrever sobre esse tema, a gente vai desenvolvendo o pensamento, um conceito sobre esse tema. Então, de certa forma, a gente está pesquisando no coletivo a temática e o *blog* acaba sendo o



suporte para essa síntese que a gente vai socializando nas aulas. Depois, eu produzo um artigo acadêmico no final, uma produção minha acadêmica, não, eles escrevendo o que eu pensava, no começo. Eu achava que eu tinha de ensiná-los a escrever artigos acadêmicos. Não! Agora, a gente estuda temáticas coletivas, mas sintetizando, passo um, aí, eu retomo com eles o que a gente fez até agora a tal coisa. Ah, 2ª etapa: o que a gente vai fazer, então, a gente vai aprendendo a fazer as coisas juntos e as análises que eles fazem [é] interessante, porque eles percebem essa sistematização do trabalho, eles analisam se foi interessante, se não foi, essa dinâmica falhou nisso, naquilo refletem.

Eu consegui chegar nisso, vamos dizer, eu consegui chegar com as turmas que já foram. Agora, eu tenho que começar do zero com as turmas que estão chegando, não é? Porque até ele começar a entender o que é isso, refletir sobre sua escuta, sobre sua prática como professor, demora muito, e cada turma tem um perfil muito diferente da outra. Então, você não sabe o que vai dar no final. Eu já tive muito sucesso com algumas turmas e quase sucesso nenhum com outras. Enfim, mas eu acabei exercitando tanto essa coisa do ciclo de pesquisa-ação, de ação-reflexão-ação-reflexão, que acabo fazendo isso. Está muito incorporado, as minhas aulas já vão segundo uma sequência didática, que vai levar a produção de conhecimento nesse sentido de refletir sobre, mesmo que cada uma delas [das alunas dos cursos Pedagogia/Parfor] produza um texto simples. Mas, coletivamente, a gente faz uma síntese maior que vira um estudo.

É um processo. A universidade exige que você poste seu plano de ensino antes da aula iniciar. Que você entre na sala com o cronograma. Eu tento seguir isso, porque é uma exigência. Eu acho que até em alguns cursos dá certo, mas é meio atropelado... Porque você, às vezes, se detém mais em um assunto, mas você tem um cronograma muito sério para cumprir. Fica muito amarrado, é porque eu acho que se constrói no processo; mas, por outro lado, eu entendo que o professor não ter esse planejamento fica meio complicado, não saber para onde ir... e ir para aula, para o processo de aula sem isso pode se perder. Principalmente, quando não se tem muita experiência.

P: Como que se dá a devolutiva, feedback você indica leitura, textos? Relação entre textos e os alunos?

PF 1: Isso é muito complexo. É complexo, porque a gente trabalha com aluno do curso noturno, e a gente tem a seguinte regra: só pode ler em sala de aula, não pode dar muita lição para ler em casa. Mas eu vou sempre contra e peço leituras em casa; depois eu arrumo alguma sistemática de poder discutir isso. Mas eu não tenho a ilusão de que todos leem, não é? Muitos pegam carona nas sínteses que o grupo constrói. Então, depende muito do aluno. Eu trabalho com as licenciaturas nos cursos de sábado e eu vejo, por exemplo, que eles leem mais do que os alunos da Pedagogia, não sei por quê? Eu trabalho com alunos de Letras e Matemática, por exemplo. Aí, eu pedi um artigo para leitura e discussão na aula seguinte, no outro sábado. E, para minha surpresa, a grande maioria havia lido e feito a síntese e tudo o mais. Na Pedagogia já é bem mais diferente, talvez, porque eu fiquei trabalhando [apenas com o curso de Pedagogia/Parfor] com o Parfor que são pessoas mais... Mais complicadas, porque elas trabalham? Manhã e tarde e estudam à noite, elas não tem tanta facilidade de leitura. Mas a gente exige, não é? A gente lê muito artigo acadêmico. Eu escolho muito artigo acadêmico para leitura e sempre sínteses de apresentação ou seminário ou círculo de discussão com perguntas norteadoras. Aí, no círculo, poucos abrem a boca; às vezes, eu gravo, eu gravo essa discussão no círculo. A gente retoma, vê quem falou, quem não falou, porque ficou todo mundo em silêncio, alguns falaram que são tímidos, enfim, mas, eu exijo a leitura mesmo. [Sobre a] a leitura literária, eu acho que isso é uma defasagem muito grande, mas eu quando vou trabalhar com eles a literatura, aí, eles falam em literatura infantil, aí, eu acho que é um problema, porque a formação delas é voltada para... mas eu sinto que a gente tinha que cobrar... Como a gente não é da área de Letras, fica aquele conflito, não é? Você cobra e exige a leitura de um livro é... De literatura para adultos. Houve semestres que eu exigi e ainda pedi que fizessem um artigo acadêmico [risos]. Aí, muitos fizeram e adoraram. No início, houve reclamações gerais. Reclamação todo dia para a coordenadora, mas eles fizeram uns trabalhos tão bacanas e, depois, eles sentiram o maior orgulho, não é? Tiveram que ler Clarice Lispector, “A hora da estrela”, e, depois, fizeram uns seminários de pesquisa, mostrando seu próprio artigo. Mas é claro que os artigos que eles escreviam era uma máscara que eu montava, muito assim simplesinha, não é? Tinha a introdução, o 1º tópico era uma biografia da autora. Depois, seguia uma análise do livro lido, com a conclusão eu montava um artigo para eles e eles tinham que ir

completando os elementos vazados, assim da máscara. Mas, olha, saíam uns trabalhos tão bacanas. Mas, aí depois, mudaram a ementa, não é? Porque aí eu não dou palpite. O curso tem um projeto pedagógico e tem a ementa da disciplina e, na ementa desse ano, com que eu trabalhei, era uma ementa voltada para a literatura, de um modo geral, então, eu trabalhei literatura e eles escolheram que livros eles queriam ler. Cada grupo escolheu um livro. Depois, que mudaram para literatura infantil, aí, eu obrigatoriamente, tive que trabalhar com literatura infantil. Mas, eles leram textos teóricos, por exemplo, eles leram aquele livro “A psicanálise dos contos de fada”. Eles gostaram bastante daquele livro, eles leram em parte, um clássico, esqueci o nome do autor... Eles leram a Coelho [Nely Novaes Coelho], a gente teve um pouco de teoria da literatura infantil. Aí, a gente leu a Nely Novaes Coelho. Leram partes, leram capítulos, mas leram. O autor do livro da psicanálise dos contos de fada. Eles adoraram isso, porque, depois, eles conheceram as verdadeiras interpretações freudianas dos contos de fadas, não é? As revelações freudianas dos contos de fadas. Foi bem interessante esse estudo que a gente fez. Mas é isso eu acho que a leitura é limitada num curso de formação de professores. É muito limitada ou talvez excessiva, porque cada professor pega as suas leituras e são muitos professores e acabam que ninguém lê tudo com profundidade; talvez, se fossem leituras que a gente escolhesse... Poucas, mas com qualidade, tivesse um efeito maior. Porque eles leem muito e não conseguem apreender o que leem, porque não tem qualidade de leitura, muitos não têm nem estratégia, não sabem ler um texto. É bem difícil, bem difícil mesmo. Apesar da formação dar um *upgrade* neles né que eles saem transformados, mas, eu acho que eles podiam ter um investimento maior nisso, um aprofundamento da leitura. Por exemplo, agora a gente está nesse projeto integrador na Pedagogia e está melhorando um pouco nossa prática. A gente tá compartilhando leituras. Então 3 ou 4 professoras escolhem o mesmo texto para trabalhar com eles em diferentes perspectivas, não é? Então, Metodologia de Pesquisa, a gente escolheu Paulo Freire e o papel da educação na humanização. Então, eu trabalhei trabalho comunitário com a disciplina com a qual eu estou. A gente leu o texto na perspectiva do trabalho comunitário é com a *práxis* pedagógica, a Metodologia da Pesquisa explorou outros aspectos. Aí, a outra professora [de outra disciplina]. Essa leitura, por exemplo, é uma leitura que eles vão se apropriar mais, vão até, já estão citando Paulo Freire nas crônicas deles.

P: Como está a leitura de Monteiro Lobato? Você lê?

PF 1: Não agora, nesse semestre não, mas quando eu entrar em educação e linguagem com eles, sim. A gente pega Monteiro Lobato, sim. É como eu falei, eu incentivava mais na escola do que propriamente no curso. Mas eu acho que falta, uma lacuna. Bem interessante, aí, preencher para preencher a leitura do Monteiro Lobato, pra quebrar esse tabu de que Monteiro Lobato não é atual, não é importante. Olha, vai virar um projeto essa sua ideia, aí. Na verdade, a gente situa Monteiro Lobato na história da literatura infantil, a importância dele, é alguma coisa inspirada nele. Mas elas não leram Monteiro Lobato não. Infelizmente. Mas está tá, aí uma coisa importante. A gente focou muito nos contos de fada. E projetos só de Monteiro Lobato, não é? Acho que vale a pena sim. Mas como eu fazia muito isso na escola, aí depois, sempre tinha uma mostra literária no final do semestre, tinha um canto do Monteiro Lobato sempre. Mas eu procurava incentivar as professoras a lerem os textos reais, não os adaptados de Monteiro Lobato. Os textos que ele escreveu mesmo. As crianças conseguem entender sim muito bem. Não está desatualizado não. Está muito atualizado, porque os programas televisivos, o Sítio do Picapau Amarelo, isso acabou imortalizando, ainda mais, o Monteiro Lobato que os próprios textos dele. E, já na escola, eu não sei. Você conhece escolas que fazem leituras de Monteiro Lobato? [Eles puxam mais pelas fábulas]. É, infelizmente [vai cair naquilo que já havíamos conversado que o professor antes ele tem que se apropriar da leitura, fazer uma leitura antes, aí fazendo essa leitura aí ele consegue trabalhar isso com o aluno]. Eu tentei explicar teoricamente para os alunos, para os alunos, eu acho, expliquei melhor. Mas, na escola em que eu trabalhava, que eu era diretora, eu tentei explicar teoricamente a importância do Monteiro Lobato para educação infantil, mas é porque santo de casa não faz milagre [risos]. As professoras faziam o projeto, porque eu era diretora e tinha que fazer o projeto e também tinha a lei municipal. Mas nas rodas de leitura, você percebia que aquilo era uma coisa falsificada, não é? Era um projeto feito para aquele momento. Não era um projeto vivenciado. E teve lá um projeto que a gente fez no festival literário e uma professora ficou com Monteiro Lobato, mas também ficava muito nas fábulas. Não tirando o mérito das fábulas, do reconto, que ele fez porque tem arte e tudo mais, não era bem essa obra original dele e, aí, fica essa defasagem.

Mas olha, parabéns, aí, você trazer esse tema. Acho que é de grande relevância para a formação do professor, principalmente, na área da Pedagogia, não é? Qualquer área. Na Pedagogia que é o professor do [ensino] Fundamental I, principalmente, trazer o Monteiro Lobato. [Obrigado pelas palavras]. Olha, eu vou aceitar sua sugestão e fazer uns projetos sobre Monteiro Lobato na faculdade.

P: Nosso último tópico, você falou algumas coisas do seu tempo de atividades. Você havia comentado da ementa do curso, do seu planejamento. O seu trabalho docente está organizado em 4 semestres, que você fica com as alunas...

PF 1: Olha, eu fico até mais. Mas com as áreas, com as disciplinas mais voltadas assim para a leitura, para mim, todos os componentes curriculares são voltados para a leitura e escrita. Não vejo diferença, mas digamos que tenha mais uma carga de responsabilidade maior na “Instrumentação da Língua Portuguesa” e na “Educação e Linguagem”, que é onde eles onde começam a se preparar melhor nos quatro primeiros semestres. O que é que você perguntou? Esqueci... [Essa questão do planejamento, se passa pelas leituras teóricas]. É, passa. Eu tento ser um pouco criativa no que, às vezes, é muito fechado. Se eu fosse me prender muito... É um planejamento muito cheio de cronogramas e datas e conteúdos. Talvez, eu não conseguisse me mexer, me movimentar muito. Então, eu procuro me movimentar no meu espaço de autonomia que eu tenho na sala de aula, que eu até acho bastante razoável aqui na universidade. Acho bem, penso que há outras universidades que trazem tudo pronto para o professor: aula pronta, apostila pronta. Aqui, não. Eu acho que essa universidade se assemelha muito com as escolas em que eu trabalhei na educação básica, onde eu tinha mais autonomia. Eu sempre trabalhei no público e essa universidade é privada, mas ela tem uma característica mais flexível, penso eu. Não tenho muita experiência para comparar, mas, pelo que eu vejo, sei que outras universidades mandam de São Paulo, onde é a sede, vem lá o planejamento pronto, o conteúdo pronto que o professor vai trabalhar a apostila e aqui não. Aqui, a gente tem uma ementa, tem uma bibliografia, que a gente tenta respeitar, mas vamos dizer que a gente se movimenta mais para criar coisas, sempre acontece de se produzir coisas interessantes, projetos interessantes. É a minha prática acadêmica, não é? Se alimenta de minha prática docente. Porque é na sala de aula que eu construo processos de aprendizagem. Eu acabo escrevendo sobre isso. Todos os textos que eu escrevi, de 2010 pra cá, são todos a partir da minha prática em sala de aula.

P: Chegamos ao encerramento, se você quer fazer alguma consideração final...

PF 1: Ah, eu acho que eu fui fazendo considerações ao longo... Ah, sei lá, me coloco na categoria de grande aprendiz, porque se a gente não entrar na sala de aula sabendo que vai aprender tudo de novo a cada dia, eu acho que a gente não pode dizer que é professor, não é? Para mim, é sempre novo. Cada turma, eu ainda estou me adaptando a essas turmas, que estão chegando nesse semestre. Tudo muito novo e se eu não escutar, eu vou ter ideias muito erradas a respeito. Por exemplo, eu peguei uma sala de Pedagogia que eu falei: - Ah, que gente mais imatura, que fica falando o tempo inteiro, eu não conseguia falar, eles só falavam e no celular. Aí, eu escrevi um relato da aula, as minhas impressões da aula e eu fui colocando isso. Que eu cheguei impressionada, que eu cheguei toda entusiasmada, mas eu não sei o que aconteceu. Mas eu não dizia no meu texto, eu não falava mal deles, que eles estavam no celular, falando muito e tal. Mas eu fui colocando coisas que eu escutei deles, tipo assim: Ah, você quer que a gente fique calada o tempo inteiro? Ah, também não faz sentido... Eu fui fazendo uma escuta sensível do que eles falavam e eu fiz um texto. Eu li o texto para eles e isso foi uma abertura de um diálogo, vamos dizer. E hoje eles entram na sala com uma outra postura, porque falta essa coisa do diálogo, de se ouvir. Às vezes, o professor tem uma ideia do grupo e o grupo tem outra ideia do professor, e, se não tiver a escuta de ambos os lados, fica impraticável a prática docente, não é? Você não consegue trabalhar com aquele grupo, você fica com medo deles e fica ali pensando: onde estou errando? Esse grupo, aí, você vai fazendo estereótipos na sua cabeça, você vai trazendo: ah, esses jovens não querem saber de nada... Não pensam, não gostam de ler, não sabem escrever, você vai tendo como ideias suas as do senso comum, do que você ouve, do que você vive. E, quando você escuta, você vê as possibilidades que eles trazem, não é? Então trabalhar com as dificuldades não é o caminho, mas sim, com as possibilidades. E quais são as possibilidades? São sempre muitas e amplas,

não é? Você tem que quebrar a barreira da falta de diálogo, precisa ter o diálogo, não é? Por mais duro que esse diálogo seja, porque, às vezes, é difícil você ouvir críticas. Paulo Freire já falava. Ele e a minha professora orientadora, a professora Maria Amélia, a professora Maria de Fátima, também. E a professora Fátima, minha professora querida do Mestrado, sou muito grata a ela, aprendi muito: o trabalho com as narrativas, aprendi com ela, uso de portfólios, tudo o que ela ensinou para gente. Eu não sei como é que é agora, no Mestrado, porque no currículo, que eu fiz tinha uma disciplina de formação de professores. Então, eu acho que foi a disciplina dela que melhor me preparou para prática na sala de aula, mesmo de como lidar. Eu usei muito, uso e não saio de um grupo sem querer que eles façam portfólio [risos]. Até, eu fui lá trabalhar com os índios, lá para socializar com os docentes indígenas do Paraguai, eu voltei com o portfólio deles. Eu falei: meu Deus! Estou ficando neurótica com isso [risos]. Então, você incorpora o que você aprende e acredita. E você sai praticando e de tanto praticar você defende. Então, eu já defendo. É isso.

P: Muito obrigado!

PF 1: Espero ter ajudado.

P: E como.

Despedidas finais.

## • Entrevista com a Professora Formadora – PF 2

(Entrevistada: L.S.E.T.)

Data da entrevista: 31/05/2016

Nome do Entrevistador: Jessé C. Reis

Tipo de entrevista: Gravada

Duração: 55 minutos

Pesquisador: P

Segunda Professora Formadora: PF2

P: Agradecimentos iniciais.

PF2: É um prazer.

P: Um grupo de perguntas: proponho agora retomar um pouco de sua história de vida, de sua formação, das suas experiências de leitura.

PF2: Eu tenho 38 anos, eu fiz magistério, o antigo magistério. Depois, fiz Pedagogia, depois duas pós-graduações *lato sensu*. Uma em Educação Infantil e outra em Psicomotricidade. Depois eu fiz Mestrado em Educação; então, essa é a minha formação. Logo que me formei, fiz o concurso para a Prefeitura Municipal de Santos, fiz enquanto estava terminando a Pedagogia. E, aí, passei bem, e em fevereiro, estava na sala de aula. E, aí, fiquei um tempo na sala de aula. Logo de cara, eu fui trabalhar com alfabetização. Peguei as salas, na época, era 1ª série, não é? Então, sempre peguei 1ª série: turmas de alfabetização. Depois, teve o concurso para coordenadora pedagógica. Depois, de uns 7 ou 8 anos que eu estava na rede, aí, entrei como coordenadora [pedagógica]. Mas, aí, eu fiz um processo seletivo para trabalhar na Secretaria de Educação [Seduc/Santos] como formadora de professores. Aí, eu fui selecionada e vim. Estou, nesse ano, há 10 anos na Secretaria de Educação, dos quais desses 10, nove foi com formação de professores na área de alfabetização, leitura, letramento, linguagem, práticas de linguagem. Aí, ano passado, é que eu assumi a Coordenadoria de Políticas Educacionais, quando a Secretária Venúzia [Fernandes] assumiu a Secretaria [de Educação/Santos] e me convidou. Esta coordenadoria, que é uma coordenadoria que cuida de 4 seções – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Coisinha pouca [risos] [muita responsabilidade, isso sim].

P: Voltando agora ao seu tempo de escola, você declarou que fez magistério. Era Cefam? Pensando no seu tempo de escola, quais eram as atividades escolares que mais gostava de fazer? E a que menos gostava?

PF2: Eu sempre fui uma menina estudiosa. Eu sempre gostei muito de estudar é essa parte acadêmica. Essa parte literária sempre me atraiu. Desde pequena, eu tenho lembranças de leituras de histórias, da minha mãe lendo histórias para gente. Minha mãe era assinante, na época, tinha o “Círculo do Livro”, que era algo que vinha, era um processo e vinha um livro todo mês em casa. Então, aquilo tinha uma mágica, tinha mistério, sempre chegava em casa. Eu tive na minha mãe um modelo de leitor, não é? Então, eu não dependi só da escola para isso, porque na verdade, eu não tenho muitas lembranças de leitura na escola, de professor lendo pra mim. As lembranças que eu tenho de leitura são aquelas que hoje a gente rechaça, que é a literatura que é avaliada depois. Então, eram os livros que a gente tinha que ler para fazer prova, que tinha questionário que a gente tinha que preencher os livros paradidáticos que na época a gente chamava. Da escola, é essa lembrança que eu tenho. Agora, como leitora de ler por prazer e formação leitora, eu tenho muito da minha mãe de ter investido muito nisso. Eu tinha aquelas coleções de livros de História, uns que vinham com disquinho, não é? Então, eu tenho essas

lembranças bem vívidas. O meu magistério foi um magistério muito tradicional. E, aí, quando eu fiz magistério, eu, na verdade, eu não me encontrei no magistério, porque muita coisa que eu fazia lá, que eu era obrigada a fazer que os professores solicitavam, eu não via sentido.

P: Onde era?

PF2: No Liceu São Paulo [uma escola participar de Santos], que era uma escola bem tradicional da cidade e eles tinham uma metodologia bastante tradicional. Então eu lembro assim de cenas, por exemplo: eu ter que fazer uma televisão de papelão com imagens que iam rodando, quando as crianças já tinham acesso a muita tecnologia, não é? Aí, eu questionava: mas isso vai estar a serviço do quê? Isso serve para quê com as crianças? A gente tem de investir em outras coisas, pensava eu... Mas na minha inexperiência como aluna, eu sabia que alguma coisa me incomodava. Mas eu não sabia o que era e nem como poderia ser de outro jeito. Quando eu entrei na faculdade, eu fiz a Católica [UNISANTOS], aqui, em Santos, é que eu me descobri na área, porque, aí, sim, a minha faculdade foi bastante teórica, não é? Hoje ela já nem é tanto assim. Ela foi bastante teórica, mas isso foi muito bom. Como eu sempre fui muito estudiosa ao contrário do que a maioria dos alunos pensa – porque aluno foge de teoria, foi toda aquela carga teórica, que me deu bagagem para ver que existia uma outra educação, que não aquela tradicional, que eu aprendi no magistério, não é? Então, isso para mim, a teoria foi libertadora, porque foi com essa teoria que eu descobri outros caminhos que, no meu ponto de vista, eram mais coerentes para a questão do ensino e da aprendizagem do aluno.

P: Lá, no Magistério, que você cursou, você havia comentado que as atividades eram desconectadas da realidade.

PF2: Totalmente.

P: E qual era a matéria que você mais gostava? E qual menos gostava?

PF2: Apesar de o ensino ser tradicional, eu gostava de bastante coisa lá no magistério, porque eu gostei sempre de estudar, não é? Então, eu não desistia fácil das coisas. Por exemplo, quando eu estou lendo um livro, que o livro eu posso estar odiando, mas eu não desisto dele [risos] eu vou até o final. Eu acho que isso é um traço da minha personalidade. É, mas eu gostava muito de Psicologia da Educação, Filosofia, eu gostava bastante. Eu gostava mais dessa parte teórica do que a parte mais metodológica, prática. Justamente, talvez, até hoje; olhando para trás, é justamente porque quando a gente chegava nas metodologias de ensino e eram sempre muito tradicionais, muito condutistas, muito empiristas e isso me incomodava e, eu não sabia na verdade, naquela época, porque aquilo me incomodava. Eu sabia que com aquilo eu não tinha identidade com aquilo, não tinha uma adesão minha para com aquilo que me era exposto, mas a parte teórica eu gostava. E, aí, isso, depois na faculdade, é que eu pude entender melhor aquilo que tinha acontecido lá atrás no magistério.

P: E agora passando para o segundo bloco de perguntas, as lembranças de leitura. Seus pais sabiam ler e escrever? O que se lia na sua casa? Havia leitura em voz alta?

PL: Meus pais sabem ler e escrever; nem meu pai nem minha mãe tem curso superior, tem o ensino médio hoje para a gente. A minha mãe sempre foi dona de casa, com aquela criação de que mulher não precisa estudar muito mais pra frente, não é? Mas também penso que essa experiência dela serviu, porque minha mãe, desde muito cedo, dizia pra mim que eu tinha que estudar, não é? Então, ela sempre investiu muito, ela sempre acreditou: eu crio você para ser doutora – ela falava. Ela sempre investiu nessa questão, talvez, até porque ela não tenha tido oportunidade, não é? Não oportunidade de acesso, porque meu avô não tinha uma condição financeira ruim. Mas é porque tinha essa visão de que mulher trabalhava em casa, mulher é “dona do lar”, enfim. E meu pai não é muito leitor, não é uma pessoa leitora, que lia por prazer. Ele lê, sabe ler, mas ler não é uma opção para ele. Agora, minha mãe não! Minha mãe sempre foi leitora, até hoje. Ela lê jornal todo santo dia do início ao fim. E não importa se aquela notícia interessa ou não. Ela lê da primeira a última linha do jornal. Até eu falo para minha mãe: - Mãe que paciência [risos], porque geralmente jornal você faz uma leitura seletiva, você

vai pinçando coisas ali que te interessam ou que te chamam a atenção. Minha mãe não. Ela lê do início ao fim. E como eu já contei, minha mãe assinava o “Círculo do Livro”, a gente tinha em casa enciclopédias que, naquela época eram, as coleções, “Conhecer”, acho que chamava “Barsa”, a gente tinha aquelas coisas e minha mãe comprava e aquilo, como também era na época [era caríssimo]. Era e ficava na estante e eu lembrava que todo o mês vinha um rapaz e entregava e aquilo ficava exposto na estante que aquilo, e, hoje, a gente olha pra trás, e vê o valor que se dava para aquilo, o valor que se dava ao livro. E eu cresci nesse ambiente. Então, minha mãe lia histórias para mim, mas eu não tenho tantas lembranças disso, porque talvez eu fosse muito pequena. Mas eu tenho, sim, lembranças de ela comprar esses livros para gente, essas coleções de livros de eu gostar, de eu estar envolvida com isso, de eu ter curiosidade pelos livros que vinham pelo “Círculo do Livro”, que não eram para criança. Eram dela. Então, eu via aqueles títulos lá, e, aí, ela lia de tudo, de romance, desde aqueles de banca, é “Julia”, que tinham nomes femininos; “Sabrina”, essas coleções, até Sidney Sheldon, essas coisas do “Círculo do Livro”, que ela lia e eu lembro de ficar curiosa. Ela dizia: – esse não é para você, é de adulto. Então, tinha um mistério, um valor naquilo. Como falei, tinha o “Círculo do Livro”, que chegava em casa. Eu gostava dos clássicos. Os contos clássicos eram os meus favoritos: “Branca de Neve”, que até hoje eu gosto muito [risos] “A princesa e a ervilha” é um conto que eu gostava demais; “Caixinhas douradas”; “Os três ursos”. Eu gostava muito dos clássicos. Acho que, naquela época, também tinham várias coleções, aquelas com disquinhos coloridos que você lia a história e depois ouvia. A gente tinha a vitrola, então, punha na vitrola. Acho que, assim, uma infância da minha idade, quem viveu nessa época, meio que tem essas lembranças também.

P: Bloco III de perguntas. No campo da leitura; Pensando em possíveis influências, facilitadores ou mediadores. Você consegue se recordar como aconteciam se aconteciam atividades de leitura lá no seu tempo de escola? Nesse tempo, quais eram seus livros escolares preferidos? Por quê? Quais títulos e de que matéria eram?

PF2: Então, a escola que eu vivi, também enquanto aluna, no ensino fundamental, eu fiz educação infantil, mas eu não tenho lembranças dessa época. Até por conta da idade, não é? Então não tenho muitas lembranças... Eu lembro que eu entrei na escola com 4 anos de idade e sofri na adaptação. Eu sou chorona e eu lembro desse período de adaptação, porque minha mãe dizia que ia ficar me esperando e quando eu via minha mãe não estava na porta, então [risos] isso me marcou. Do ensino fundamental, o que eu lembro. Lembro de vários livros que eu li, daquelas coleções, também paradidáticos juvenis, que a gente lia na época: “A droga da obediência”, “O escaravelho do Diabo”, mas eu lembro que eram leituras burocráticas. Então, por isso, talvez, que eu não tenha grandes lembranças de exemplos, de modelos de leitor, porque eu não vivi situações de leituras compartilhadas na escola, situações de investimento no prazer de ler. A leitura sempre foi apresentada na escola como uma obrigação, a gente tinha que ler, porque aquilo fazia parte do currículo, aquilo ia passar por um processo de avaliação e, então, tinha sempre um questionário que deixava a leitura um pouco chata... Então, penso que eu não desisti, porque isso já estava em mim. Não foi algo que a escola construiu. Eu gostava de ler. Eu já era uma leitora. Então, a escola não teve capacidade de destruir algo que já tinha sido construído na minha casa. Mas o que eu vejo hoje, é que se isso não tivesse sido construído – como provavelmente foi construído para muitos dos meus amigos. A escola, às vezes, destrói algo que deveria ser construído. Ela vai na direção oposta do que devia ser, na medida em que o livro fica chato, porque depois eu tenho que responder a um questionário imenso e, geralmente, essas questões – claro que na época eu não tinha consciência disso. Como hoje eu trabalho com leitura e formação do leitor, hoje, eu vejo, porque é que eu não gostava. Porque eram perguntas que, muitas vezes, não levavam o aluno a refletir muito, porque eram perguntas óbvias como a gente diz: Quem é o autor? Qual o título da história? Personagem principal? Coisas que somente solicitavam ao aluno que encontrasse informações no texto. O tal do “copie e cole” que isso não estimula a criticidade, não estimula a imaginação, a reflexão. Eram leituras burocráticas, eram exercícios burocráticos da leitura. É essa a lembrança que eu tenho. Eu tenho lembrança de muitos livros, de muitas situações de leitura, mas sempre atreladas a essa condição de ler por obrigação e ler, porque depois esse conteúdo vai ser avaliado. A professora queria saber, na verdade, não o que eu pensava a respeito daquela leitura, se eu tinha gostado ou não, mas o quanto eu tinha compreendido e, na verdade, se eu tinha lido, não é? Em primeiro lugar, se eu tinha lido. Era para isso que as avaliações serviam. E depois para checar, que eu

acho que era essa a palavra, checar o quanto daquilo eu tinha compreendido e de que forma eu tinha compreendido, e, sem muito espaço para uma compreensão, que não fosse aquela esperada pela professora. Essa é a visão que eu, quando “volto a fita” – expressão que hoje nem existe mais, hoje em dia, as crianças nem vão entender o que é isso, porque nem existe mais “voltar a fita” [risos]. Mas, quando eu olho para pra trás, a escola não destruiu o meu gosto pela leitura, porque ele foi construído na minha casa.

P: No seu tempo de escola básica, quais eram as matérias que você mais gostava? E os livros escolares eram comprados ou doados pela escola?

PF2: Você não vai acreditar. Eles eram comprados. Eu estudei sempre em escola particular. E, aí, tinha aquela lista de material que os pais compravam. Eu tenho memória da minha mãe na papelaria, no início do ano com aquelas listas gigantescas comprando os livros. Eu tinha duas primas que eram um pouco mais velhas, eu tenho um irmão que é um ano mais velho que eu. Então, muita coisa eu herdei do meu irmão, porque a escola pedia os mesmos livros todos os anos. E meu irmão herdava algumas coisas dessas minhas primas e, assim, ia passando. Então, quando não tinha essa situação de doação entre família, aí, a mãe comprava. No meu caso foi assim. E a disciplina, uma disciplina que eu gostava muito era Matemática [risos] por incrível que pareça. Eu gostava muito de Língua Portuguesa também. Eu gostava de fazer aquelas análises sintáticas, eu gostava de tudo aquilo que ninguém gostava. E eu gostava muito de Matemática e Biologia. Tanto é que quando eu fui fazer vestibular, eu me inscrevi para Pedagogia, Matemática e Biologia. E acabei optando por Pedagogia, porque eu fiz magistério.

P: Nessa época da escola básica, como aluna, você lembra se havia outros livros além dos didáticos?

PF2: Então, era basicamente o livro didático. O livro didático era ‘a bíblia’. Eu lembro que eram livros da Editora Ática, FTD, eram os livros lá que a escola selecionava. Eu lembro que a professora seguia o livro e a gente fazia a lição da página tal até a página tal... O livro didático era o norte principal do trabalho em sala de aula. E os paradidáticos entravam, assim que eu me lembre, era um por bimestre. Então, era o que tinha de leitura literária ao longo do ano.

P: Continuando na questão de seu percurso de formação, na sua graduação, as questões de leitura, como se deu seu percurso de formação? Quais foram os fatos marcantes?

PF2: Então, é curioso viu... Quando eu entrei na Prefeitura, eu fiquei na sala de aula por uns bons anos e, aí, eu fiz um processo seletivo para trabalhar na secretaria [de educação]. Quando eu fui selecionada, pelo meu perfil, na época os candidatos tiveram que desenvolver um projeto, a gente passou por entrevista. Foi um processo seletivo bacana que eu acho foi o último que aconteceu nesses moldes. Eu não tenho notícias de outro. Na sequência, formou-se uma equipe que, na época, chamava equipe interdisciplinar. Que era uma equipe com pessoas responsáveis pelas diferentes áreas. E eu fui selecionada para a área de linguagem, do 1º ao 5º ano, para cuidar um pouco da educação infantil e, especificamente, de 1º ao 5º, linguagem. Por conta dessa experiência, eu tive oportunidades maravilhosas: Que foi ser credenciada pelo MEC. A secretaria precisava de um representante para começar a trabalhar com a formação de professores alfabetizadores, que era o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. E eu fui credenciada pelo MEC para ser a formadora no município. Isso me abriu muitas portas, porque, a partir dessa experiência que foi maravilhosa na minha vida, porque, aí, eu encontrei eco daquela teoria toda que eu tinha estudado na faculdade. Eu encontrei pistas metodológicas e práticas daquela teoria, que eu tinha encontrado na Pedagogia. Quando você se forma, essa transposição didática não é simples e eu, também, não tinha me apercebido disso no magistério, não fazendo sentido para mim. Aquela coisa mais condutista. Bem, então, eu comecei a trabalhar com formação de professores na área de alfabetização e linguagem. E fiquei um bom tempo com isso. Por conta disso tudo, eu fui parar na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É que quando o PROFA veio pra o estado de São Paulo, ele veio como “Letra e Vida”, o governo do Estado deu a sua cara, era o mesmo material, mesmo Programa, mas com outro nome. E, aí, o município fazia um convênio com o governo do Estado. Nesse convênio, lá fui eu como uma das



representantes. E comecei a ter contato com uma equipe maravilhosa, que é a equipe da Professora Telma Weisz, coordenadora do Programa no Estado. Mais para frente, eu fiquei trabalhando como formadora do Programa “Letra e Vida”, um tempo muito bom e formei um monte de gente aqui na rede [municipal de Santos], que fizeram cursos comigo, e a gente foi fazendo vários cursos. Então, quem ia se formando, a gente ia fazendo um aprofundamento que nem existia no Programa do Governo do Estado e nos criamos isso aqui em Santos. Por conta disso, nós inscrevemos o município num prêmio, que se chamava “Além das letras” do Instituto “Avisa Lá” e nós fomos contemplados com esse prêmio, por sermos um município com boas práticas alfabetizadoras e em formação de professores. E claro que, quando eu falo de alfabetização, eu estou falando da formação do leitor também. De professor leitor, que faz parte do pacote. A gente entende, aqui, alfabetização no sentido bem amplo do termo. Não alfabetização só como aquisição do código, mas alfabetização, nessa visão de que a alfabetização é o que a gente usa com letramento, que eu sou um pouco contra se usar concomitantemente os dois termos. Quero centrar a questão no sentido de uso autônomo das práticas sociais de leitura e escrita. E, nisso aí, está incluída a questão da leitura. Bom, fiquei um tempo trabalhando nisso e, depois, o Programa “Letra e Vida” foi remodelado e ficou sendo “Programa Ler e Escrever”, que é um programa curricular do Governo do Estado de São Paulo, que foi todo elaborado pela Profa. Telma Weisz e por essa equipe de formadores e em 2010, eu fui convidada pela Profa. Telma pra fazer parte desse grupo. Então, eu deixei de ser aluna como quem frequentava esses cursos, para depois repassar as aprendizagens no município e passei a ser formadora da equipe dela. Isso foi uma baita oportunidade na minha vida, porque eu tive a possibilidade de trabalhar com a pessoa que é responsável pela alfabetização, pela visão construtivista de alfabetização no nosso país. Porque Telma foi aluna de Emília Ferrero no doutorado e trouxe para o Brasil as ideias dela. Então, ela que foi a precursora desde lá do Ciclo Básico, Projeto Ipê dos anos 80 no Estado de São Paulo. Foi uma baita oportunidade. Aprendi pra caramba. Fiquei 4 anos como formadora do Programa “Ler e Escrever”. Eu cuidava de algumas diretorias [de ensino]. Eu fazia formação em Suzano, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e Guarulhos. Eu cuidava da formação dos coordenadores que lá elas chamam de PCP – Prof. Coordenador Pedagógico e os coordenadores das Oficinas Pedagógicas, que eles chamam de PCOP’s – Prof. Coordenador da Oficina Pedagógica. E foi, daí, de todo esse trabalho com o Governo do Estado, mas, também, sempre em paralelo, porque eu não saí da Prefeitura, eu não me afastei da Prefeitura. Então, no outro período, eu aplicava, eu fazia a formação do Programa “Ler e Escrever”, porque Santos sempre manteve esse convênio com o Governo do Estado. Como a gente ainda tem. Eu fazia a formação dos coordenadores aqui de Santos do ensino fundamental. Eu era formadora do Programa “Ler e Escrever”, lá do Estado, e formadora daqui [da cidade de Santos]. Eu tinha essas duas realidades para contrapor em contextos diferentes, porque aqui nunca foi currículo, sempre foi algo que veio digamos para incrementar aquilo que a gente já fazia como algo a mais, enquanto que, no Estado [na rede estadual de ensino], era currículo. As escolas tinham que seguir exatamente o que estava lá. Tinha esses dois contextos, que eu discuti na minha Dissertação de Mestrado.

P: Agora, peço para você relembrar os seus anos de graduação e os nomes de professores que mais a influenciaram.

PF2: Eu entrei na faculdade, em 1996, e me formei, em 1999. Voltei, no ano 2000, porque na época, na faculdade de Pedagogia, você escolhia as habilitações, o que é diferente de hoje. Eu fiz Docência de 2º grau, que se chamava na época. E, concomitantemente a isso, eu fiz Orientação Educacional, só que como eu não podia terminar tudo junto, porque a faculdade não permitia, eu tive que voltar no ano seguinte para fazer o estágio de Orientação, porque podia fazer as aulas, mas eu não podia fazer o estágio, eles diziam que não cabia na carga horária. Hoje, é diferente. Meu curso teve excelente professores. Excelentes, inclusive, alguns ainda, hoje, estão na faculdade. E, hoje, eu trabalho na UNISANTOS. Dou aula no curso de Pedagogia, desde 2012, o que foi para mim – esqueci de falar isso, um presente. Mais do que um emprego, digamos assim. Porque voltar no lugar que você estudou, não é, dando aula com professores que foram seus professores. Você olha e dizer: Nossa! Eu estou aqui do mesmo lado deles. Eu adoro dar aula lá. Também, porque você tem a possibilidade de pegar o início da formação. Porque, aqui na rede, a gente trabalha com formação continuada. Tudo bem que, às vezes, a gente sente que é formação inicial, porque a formação está cada vez mais precária, infelizmente. A gente tem sucateado muito essa formação e lá [na faculdade] eu tenho a oportunidade

de pegar as meninas, alunas fresquinhas, abertas, chegando, como quando a gente pega as crianças que estão se alfabetizando, e isso é muito bom. Na época da faculdade, eu tive professores maravilhosos. Eu fui monitora da Profa. Meneguim, que cuidava da Prática de Ensino e ela foi uma professora que trouxe muito esse olhar da prática. Uma prática coerente com a teoria. Era uma professora que tinha uma prática bastante coerente. Na época, estava sendo lançados os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, e ela fala disso até hoje, porque nós fizemos um trabalho super bacana com o PCN de Língua Portuguesa. Você vê que, na época, eu já tinha uma tendência ao trabalho com essa questão. Eu estudei no ano em que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação saiu [foi promulgada]. Eu estudei numa época de muita produção, eu li muito a obra de Paulo Freire, que morreu nessa época, eu tinha acabado de entrar na faculdade. Um grupo que estava terminando a faculdade foi entrevistar o Paulo Freire. Então, a gente lia muito a obra dele, era quase uma 'bíblia' na faculdade. Foi um ano de muitas ebulições intelectuais. A profa. Roseane me inspirava muito, era profa. de didática, eu me identificava muito com a maneira como ela levava as aulas. Ela é durona, ela ainda está lá na faculdade é uma das pró-reitoras. Ela instigava a reflexão, ela instigava a dúvida. Ela instigava que você fosse atrás e querer saber mais. Eu me identificava muito com a maneira como a Roseane trabalhava. E Roseane me apresentou a Pedagogia Waldorf, que foi, na verdade, tema do meu TCC. Eu tinha uma questão com o corpo, eu trabalhei psicomotricidade no TCC no viés da Pedagogia Waldorf. Quando eu fui fazer a minha 1ª pós-graduação, eu falei da arte no Jardim de Infância Waldorf. Na minha 2ª, pós eu continuei nesse tema. Eu fiquei um tempo mergulhada na Pedagogia Waldorf por influência da Profa. Roseane. E aquilo fez muito sentido para mim. Foi muito bom estudar o Steiner [Rudolf], a antroposofia me deu muito “gancho” em minha vida. Hoje, eu não trabalho mais com a Pedagogia Waldorf.

P: Agora, nesse momento, peço para você falar sobre trabalho docente e profissão. Primeiramente, como Profa. do curso Pedagogia/Parfor e do curso de Pedagogia. Como é seu dia-a-dia na sala de aula? Como você planeja e coloca em prática as atividades de leitura? O que você valoriza em seu fazer pedagógico? Faz intervenções em sala no campo da leitura?

PF2: Bem, quando eu entrei na UNISANTOS, eu entrei primeiro só com Profa. do curso de Pedagogia convencional. No semestre seguinte, eu peguei aulas no curso Pedagogia/Parfor também. Para mim, na prática, nunca teve diferença. A única diferença era que, no Parfor, elas são meninas, que eu brinco [risos] quase nunca tem menino, são mais experientes, porque elas já estão na sala de aula, só não tem a titulação, o título, a formação digamos assim. E as meninas [alunas] da Pedagogia, geralmente, são mais novas e que saíram do ensino médio, estão começando mesmo. Então, tem essa diferença, às vezes, de abordagem por conta da idade e maturidade do grupo. Mas eu sempre gostei muito de trabalhar com as duas turmas. Em relação à leitura, eu sempre trabalhei na universidade com duas disciplinas: “Práticas e Metodologia da Alfabetização”, que acontece no 5º semestre. Depois, eu sigo com elas até o final do curso, nos 6º, 7º e 8º semestres. Só, que, aí, é com a “Metodologia de Língua Portuguesa”, como eu trabalho com o grupo do 5º ao 8º semestre. Se você pegar o meu conteúdo programático, o que você vai ver: um trabalho com a língua materna, porque a língua portuguesa é isso. Que começa com essa ideia de alfabetização, da construção do sistema no 5º semestre, no 6º semestre, eu falo de práticas de leitura, no 7º semestre, eu falo de práticas de produção de textos e, no 8º, eu falo de ortografia. Na verdade, tem uma sequência. Ela começa no 5º semestre e vai até o 8º, para elas terem essa ideia do trabalho com a língua materna, do ponto de vista de quem ensina e do ponto de vista também de quem aprende. E tem-se, aí, a questão da leitura, é uma prática que eu acho que, talvez, é a maior contribuição que eu deixo para as minhas alunas: é a questão da leitura. Que eu digo sempre para elas. Eu inicio a aula todo dia sem falta com uma leitura inicial. Uma leitura literária sempre. Eu digo para elas que o objetivo disso é: em 1º lugar, investir no letramento literário delas, porque eu acredito que só forma leitor quem é leitor, em 2º lugar, aproximá-las desse universo, porque muitas, na verdade, a maioria, eu faço essa sondagem inicial, não são leitoras. Elas acabam lendo por obrigação aquilo que a faculdade determina, aquilo que as disciplinas determinam. Então, eu tenho esse papel de semear o gosto pela leitura. Isso é muito bacana e eu acho que eu tenho conseguido isso, porque elas vão tomando notas, elas vão anotando todas as leituras que eu faço. Cada aula, eu começo com um autor diferente, porque minha intenção é que elas conheçam cada vez mais autores, mais estilos diferentes de se escrever, que elas possam estabelecer relações intertextuais entre um texto e

outro. Enfim, eu trago referências para elas, sempre literárias. Nunca outro gênero, porque eu acredito que a melhor porta de entrada, para se formar um leitor, é pelo texto literário. É o texto que permite o encantamento e eu sempre começo pela leitura. Eu tenho tido gratas surpresas, porque a partir do 7º semestre, elas leem para mim. No 5º e 6º, eu leio em todas as aulas. Eu começo sempre com a aula lendo. Depois, no 7º e 8º, a gente faz um cronograma em que cada aula uma aluna é responsável pela leitura do dia. E, aí, sim, eu vejo o retorno do meu trabalho pelas referências, pelas escolhas que elas fazem dos livros. Porque eu digo para elas que não pode ser autoajuda, não pode ser outra coisa que o texto literário. Eu vejo quais são as referências, o quanto eu dei conta de formar essa questão do leitor, nesse primeiro ano, que estou com elas. E, nos semestres seguintes, elas devolvem para mim com as escolhas que elas fazem. O ano passado, na apresentação do Projeto Integrador, elas fizeram uma homenagem linda para mim, porque o tema do Projeto Integrador, projeto esse que junta todos os semestres, todos os professores se envolvem, era leitura. Elas, na homenagem, disseram que eu as formei como leitoras, algo que elas não viveram na escola primária, na escola fundamental, no ensino médio. Elas perceberam o quanto é importante ler para os adultos, também, e não só para as crianças. Que a gente tem essa prática de ler para as crianças bem pequenas e, conforme as crianças vão crescendo, a gente vai deixando de fazer isso. Pois, a gente acredita que eles já sabem ler, então, não precisam ler para eles. Então, eu leio para adultos, adultos que sabem ler, que estão na faculdade, e eu vou tentando quebrar esses paradigmas, mudar esses olhares. Acho que talvez essa seja a maior contribuição que eu deixe para o curso de Pedagogia.

P: Como se dá a relação dos alunos com a leitura? Por favor, cite os textos literários, autores e os teóricos que você desenvolve com eles.

PF2: Outra coisa, que eu faço bastante com elas, é uma roda de indicação literária. Elas constroem essas indicações e a gente vai colocando num mural da sala. Já fiz um *blog*, para postagem dessas indicações literárias; atualmente, sem manutenção que eu não estou dando conta de tudo. Agora, na verdade, ele tem ido só para o mural da sala: esses textos com essas indicações que elas vão buscar a partir daquilo que é construído com elas, a partir desses critérios que a gente vai estabelecendo, tem que ser autor literário e tal. A minha gama de leitura, que eu levo para elas, é gigantesca. Eu gosto muito de ler, eu tenho muitos livros em casa, às vezes, quando acontece de eu esquecer de levar o livro para a aula, eu recorro ao celular que hoje a internet permite. Por exemplo, eu tinha selecionado um texto da Clarice [Lispector] e esqueci o livro. Eu vou na internet e leio no celular para elas. Porque os suportes vão mudando, mas a leitura continua presente. E isso é muito interessante. Porque elas postam no Facebook, elas compartilham e, dessa forma, você vai vendo o resultado desse trabalho. Eu levo de tudo: de Clarice Lispector a Machado de Assis, Martha Medeiros, que é uma autora bem atual e eu gosto muito. Adriana Falcão, Raquel de Queirós. Levo coisas bem clássicas e levo autores que circulam bastante hoje em dia, bem atuais. Agora Martha Medeiros tem sido também uma escolha delas, das alunas. Elas se identificam muito, sempre tem aparecido textos dessa autora. De livros técnicos, digamos assim. A minha bibliografia, ela é toda voltada para a questão da teoria sóciointeracionista e construtivista, ou sócioconstrutivista, como se diz. Então, eu trabalho com texto de Emília Ferrero, Délia Lerner, Piaget, Vygotsky. Toda essa gama de autores que trabalham com a questão da teoria e, depois, com o desmembramento dessa teoria voltada para a questão da prática, da metodologia, porque Emília Ferrero não trabalhou com metodologia, Piaget não trabalhou com a metodologia da alfabetização, nada disso. Mas, com a teoria que dá base para aquilo que a gente discute. Além dos documentos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Hoje, tenho levado muito a questão da Base Nacional Comum Curricular, porque está em discussão e vai ser aprovado logo, logo. A minha bibliografia vai por aí. Os autores que trabalham com a perspectiva de uma alfabetização sócio interacionista, construtivista e os teóricos desse viés.

P: Você indica a leitura de Paulo Freire?

PF2: Sempre. Eu também tenho que ter um cuidado, porque as alunas têm outras disciplinas. E Paulo Freire é um autor que é muito estudado em Filosofia da Educação, em História da Educação. Quando a gente monta o nosso plano de ensino, nas reuniões do colegiado, a gente tem esse cuidado de não repetir bibliografia que já é utilizada, base em outra disciplina. Como a minha disciplina é bastante

específica, ela entra como metodologia e Paulo Freire não é base. Paulo Freire entra como leitura de cabeceira, como a gente diz. Claro que eu sempre estou citando Paulo Freire, às vezes, usos trechos de “A importância do ato de ler”.

P: Você lê Monteiro Lobato?

PF2: Eu amava assistir o Sítio do Picapau Amarelo. Meu programa preferido, eu queria morar no Sítio, eu amava aquelas histórias do Monteiro Lobato. Eu nunca tive coleção do Monteiro Lobato, mas eu não tenho memória de lê-lo. Eu fui retomar as leituras de Monteiro Lobato adulta e, aí, Monteiro Lobato, eu adoro. É um autor que é o responsável por tratar a literatura pela primeira vez voltada para a criança, olhando a criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser diferente do adulto. Então, é ele que traz essa concepção de leitura, de literatura infantil pela primeira vez. Mas Monteiro Lobato é uma leitura datada de uma época, que tem um vocabulário específico, e que hoje ele sofre alguns preconceitos, digamos assim, porque as pessoas não conseguem enxergar essa literatura datada no tempo. E a gente teve há pouco tempo polêmicas com a obra dele, envolvendo questões de racismo. O que eu acho um absurdo, fiquei indignada com aquele movimento de querer barrar a obra de Monteiro Lobato por conta dessa, entre aspas, o “politicamente correto”, porque a leitura não pode estar subjugada a isso, a leitura transcende a essas questões, na literatura, a gente tem de ter liberdade para tratar de todos esses assuntos, quaisquer que sejam, porque é pela literatura que a gente vai discutir pensar, refletir. Então, eu levo essa discussão para as minhas alunas no que diz respeito a Monteiro Lobato, porque é uma leitura difícil, digamos assim. Não sei se difícil é bem a palavra, mas, geralmente as alunas, logo de cara, não é aquela leitura que elas mais se identificam por conta da linguagem, porque é uma linguagem datada de uma época. Agora, quando a gente consegue mostrar Monteiro Lobato sob esse viés, aí, o encanto aparece.

P: Uso do tempo/atividade. Como tem planejado as suas atividades de professora? Como organiza o seu trabalho docente? Como se realizam as atividades de leitura por você planejadas em sala? Como é o *feedback*, devolutiva dos alunos e como eles veem as intervenções realizadas por você?

PF2: Eu acredito que, por conta das influências que eu tive na minha formação, eu sou uma professora que entra para desconstruir. Eu tenho prazer em dar aulas que deixam as meninas cheias de dúvidas, eu chego para desmontar as certezas que elas têm, porque mesmo os alunos, que não da Pedagogia/Parfor, muitas já estão na sala de aula. A gente sabe que as escolas, as pequenas acabam contratando o professor sem formação. Elas vêm quase que 100% com uma ideia de alfabetização que foi aquela que elas viveram como alunas que é: alfabetização da cartilha, do silabário e daquela visão condutista, empirista. Eu entro para dizer para elas. Eu não estou aqui para convencer vocês de nada, eu estou aqui para mostrar para vocês que existem outras possibilidades, é vocês que vão escolher. Eu quero que vocês tenham autonomia de dizer o que serve o que não serve. Eu não trabalho com o ponto de vista de que existe um certo e um errado, mas sim trabalho na perspectiva de que há diferentes caminhos e que esses diferentes caminhos têm, como consequência, diferentes alunos. A minha questão fundamental com elas é sempre: “Que alunos vocês querem formar? O que você espera desse seu fazer docente?” Então, por exemplo, essa semana, as alunas do 5º semestre estão apresentando um seminário a partir de um texto do Tardif [Maurice] que é “Saberes docentes”, que, em tese, não tem muita ligação com a minha disciplina, mas tem uma ligação direta com o nosso projeto integrador. Então, qual a relação que eu estou estabelecendo? Quais são os saberes essenciais de um professor alfabetizador em relação àqueles saberes colocados por Tardif. Então, elas estão apresentando, fazendo avaliações. Eu organizo sempre a minha prática com situações bastante variadas, eu tematizo muito situações com elas. Eu levo vídeos de sala de aula para tematizar, porque a Profa. está indo por esse caminho e não por aquele; e sempre tentando buscar qual teoria que está por trás daquele fazer, porque senão as alunas tendem a pensar sempre na atividade. Mas nenhuma atividade se sustenta sem uma teoria por trás, é isso que eu discuto com elas. Eu tenho pouco tempo na faculdade com as turmas. E isso é enlouquecedor, porque em quatro meses, eu não discuto alfabetização com elas. É uma pincelada porque eu acabo tendo no semestre quatro meses de trabalho. Nos outros quatro meses, que é o semestre seguinte, eu já estou em leitura, por exemplo, práticas de leitura, no outro, produção de texto. Então, eu organizo a minha prática sempre com fundamentação teórica, o tempo inteiro ao longo

do semestre e, a partir dessa fundamentação teórica, eu vou tematizando vídeos com elas, vou trazendo atividades práticas. Então, eu coloco as meninas para fazer sondagem da escrita, por exemplo. Elas trazem essas sondagens e a gente discute, elas gravam: que tipo de intervenção foi essa que vocês fizeram com a criança? Que tipo de resposta apareceu? O que isso significa? A gente faz muita atividade coletiva. Na verdade, a minha metodologia é baseada em uma coisa que a gente entende como homologia dos processos. A gente diz que o aluno aprende da perspectiva construtivista, se ele aprende, quando tem problemas a resolver e decisões a tomar, ele aprende pela metodologia do desafio e que esse desafio tem que estar lá na zona de desenvolvimento proximal dele, porque Vygotsky é algo que sustenta as minhas aulas. Eu tenho que fazer isso com elas também. Eu não posso defender algo que, na sala de aula, eu faça diferente. Eu não posso chegar lá e dar uma aula expositiva e ficar no blá blá blá e, depois, eu dou uma avaliação se eu estou dizendo que, na sala de aula com as crianças, tem que ser diferente. Então, eu busco essa homologia desses processos. Eu faço com elas a mesma coisa que eu defendo que elas têm que fazer com as crianças. É, por aí, que eu organizo a minha prática.

P: Quais são os resultados? Ou estes resultados espelham os objetivos traçados por você?

PF2: Então, qual o efeito que eu percebo dessa metodologia nas aulas? Em primeiro lugar: uma inquietação geral. Eu vejo acontecer na sala de aula o que Piaget diz: um desequilíbrio total, porque eu mexo com todas as certezas delas, eu digo não! Quem disse que tem que ser assim? Vamos, pode ser de outro jeito, eu mexo com todas as certezas delas. Elas ficam mega incomodadas no sentido piagetiano, desequilibradas nos termos piagetianos e, aí, a medida que elas vão pondo em prática, elas vão sentindo, elas vão percebendo, vão falando: ‘não é que existe um outro caminho possível que não aquele que eu vivi como aluna?’ É o que eu sempre digo: quem escolhe Pedagogia, quem trabalha com educação lida com um campo que todo mundo tem uma experiência grande, porque foi aluno, por 9, 10, 14 anos, todo mundo passou pela escola ou a grande maioria. As pessoas acham que tem autoridade para falar da área que você atua. Então, você vai pegar os pais que dão palpites equivocados e acham que estão cheios de razão. Muitas vezes, você pega colegas que, também, infelizmente, não tem essa formação, tem outro tipo de formação; enfim, a gente tem que lidar com tudo isso no nosso ofício. Lidar com essas intervenções que, talvez, um médico em seu ofício não tenha que lidar. Eu digo sempre para elas: se o médico diz para tomar veneno de cabeça para baixo e não questiona, mas, na sala de aula, a gente faz de um jeito e lá vem o pai e diz: Por que é assim? Tem que se “assado”, porque ele fala isso a partir da experiência que ele teve como aluno. Todo mundo passou pela escola. Então, elas começam a ver tudo isso. Elas ficam incomodadas com tudo isso; vai acomodando as ideias e começam a perceber que existe uma outra possibilidade e, aí, eu ganho as alunas. Eu acho que é este ponto que elas percebem, olham isso faz sentido, isso pode. Claro que isso não é 100% e, também, a minha intenção não é convencer todo mundo. A minha intenção é que elas tenham visão para perceber que há diferentes caminhos e que elas têm possibilidade, autonomia, que elas precisam ter autonomia para fazer as suas escolhas, ter as suas opções teóricas, as suas escolhas metodológicas. Geralmente, eu tenho colhido bons resultados, na medida em que eu vou encontrando as alunas. Depois, muitas estão na rede [municipal de ensino de Santos, como professoras], por exemplo. E, aí, eu vou vendo o resultado desse trabalho e vou tendo depoimentos delas do quanto a minha disciplina é transformadora no fazer delas. O quanto elas falam de um antes e um depois. Fui, pela 3ª vez consecutiva, paraninfa de grupo [risos]. Então, eu acho que, de alguma maneira, com toda modéstia, eu acho que eu tenho conseguido esse diálogo próximo com elas e, além do vínculo que a gente cria, porque hoje as turmas são pequenas. Vejo, no meu 1º ano de Pedagogia, tinha 70 alunos. Hoje, as turmas têm 12, 15 alunos, não passa disso. Até porque a gente vive um momento de educação a distância, crescendo cada vez mais, com valores de mensalidade bem pequenos. A gente tem curso de Pedagogia a distância que é R\$ 190,00 a mensalidade, muita gente acaba indo pelo viés do ‘faço em dois anos’, pago menos e tenho um certificado. Hoje, a gente tem turmas bem reduzidas, é uma luta para abrir turma de Pedagogia todo ano. Infelizmente, por conta dessa precarização do trabalho docente, que a gente tem vivido também e da formação inicial, enfim. A gente tem muitos desafios para vencer. Mas eu tenho visto esse trabalho, assim, que é um trabalho de formiguinha, que é um trabalho cuidadoso, que eu digo ‘um a um’, cuidando de cada um não deixando ninguém ficar pelo caminho. Eu tenho colhido bons resultados, assim vendo essas meninas atuando, vendo que claro a

gente sempre tem o que aprender, a gente não acaba nunca, a gente continua aprendendo, aprimorando.

P: Inclusive eu ia perguntar para você acerca dos textos técnicos, teóricos da Pedagogia, que é um conteúdo denso, como é a relação das alunas com esses textos?

PF2: Elas apresentam dificuldades, porque elas não são leitoras, elas vêm de uma escola pública que também não trabalhou leitura. Elas vêm de uma escola, cujo desejo pelo livro não foi apresentado. Então, eu começo do zero literalmente. Ontem, um grupinho de alunas veio falar para mim justamente e falar comigo sobre o texto do Tardif – até isso vai servir para te ilustrar o que você está perguntando. Esse texto do Tardif, que suscitou tantas dúvidas nelas, não é um texto difícil, mas também não é simplesinho. Elas questionavam: ‘Professora, o que é exatamente que a gente tem que fazer?’ Então, vamos lá, o que diz lá no texto do autor? O texto não discute a questão dos diferentes saberes, do saber da experiência, do saber do currículo... Eu fui construindo com elas, resgatando um pouco tudo o que a gente vem discutindo com elas ao longo da disciplina, de quais são os saberes que um professor alfabetizador precisa colocar em jogo pra poder atuar de forma coerente e crítica. E de que maneira isso se relaciona, dialoga com o texto do Tardif? Então, assim, geralmente, eu preciso sempre dar essa ajuda, de mastigar, digamos assim, o texto com elas, tornar o texto mais palatável, porque elas têm dificuldade. Todas. Dificuldades de leitura e dificuldade de escrita. A gente vê, infelizmente, assim que são poucas as alunas que se destacam que você diz: essa lê bem, essa escreve bem, essa tem um conhecimento prévio diferenciado, não é o caso da maioria. Muito pelo contrário. Já tive casos até de alunos que não tinham a menor condição. Mas que, infelizmente, o sistema acaba aprovando. Não depende só de um professor, existe todo um sistema que, no final das contas, aprova os alunos. Isso nem sempre é simples como a gente imagina.

P: Nesse momento de término de nossa entrevista, gostaria de perguntar se você quer fazer alguma consideração final. De antemão já agradeço sua disponibilidade em conceder-me essa entrevista.

PF2: Eu quero te parabenizar por sua pesquisa. Esse é o caminho. Tem sempre saído pesquisas que tem mostrado o quanto a gente ainda precisa avançar em termos de leitura e ser leitor. Então, quanto mais a gente puder ter pesquisas, nessa área, que discutam essa questão e mais do que discutir a leitura, que discutam a formação do professor. Hoje, eu estou orientando dois TCC’s da Pedagogia e os dois abordam questões de leitura: um é sobre a leitura para bebês e outro sobre o letramento literário. Esses trabalhos, que venho orientando, acredito, é fruto das minhas disciplinas, do meu trabalho em sala, porque elas escolheram essa temática, também, tem a ver com aquilo que a gente discute em sala. Quanto mais a gente tiver pesquisa nessa área, falando dessas questões, melhor, porque a gente precisa acordar para isso. Enquanto a gente não for um país de leitores, enquanto a gente não cuidar da leitura na formação dos professores, a gente não vai ver isso reverberar lá na prática, lá com as crianças e, aí, a gente não muda esse cenário. Considerando o contexto atual político, em que vivemos, mais do que nunca, esse tema é urgente, é necessário. Quero te parabenizar, eu quero que você me avise que eu quero assistir a sua defesa, vai ser um prazer [pode deixar] e agradecer por você ter me escolhido para fazer parte dessa pesquisa. Espero que tenha ajudado e se você precisar de alguma coisa, estou à disposição.

Seguem-se as despedidas finais.

## • Entrevista com a Professora Formadora – PF 3

(Entrevistada: A.C.)

Data da entrevista: 21/06/2016

Nome do Entrevistador: Jessé C. Reis

Tipo de entrevista: Gravada

Duração: 1h e 25 minutos

Local: sala de aula nº 128

Pesquisador: P

Terceira Professora Formadora: PF3

P: Agradecimentos iniciais. Nesse grupo de perguntas, proponho agora retomar um pouco de sua história de vida, de sua formação, das suas experiências de leitura.

PF3: Boa noite. Formação escolar, eu adoro ler. Eu sempre li. Também, gosto muito de bichos de estimação [risos]. De cachorrinhos e de gatinhos. Mas, eu sempre li muito. Assim, o que hoje o pessoal até brinca, leitura alienante, eu lia, lia romances. Era hábito ficar deitada no sofá, lendo em casa [risos]. Era coisa muito comum encontrar meu avô sempre sentado, lendo, escrevendo nos livros. E eu faço exatamente isso e meu marido detestava que eu fizesse. Ele dizia que eu era muito egoísta, porque eu acabava com os livros [risos]. Bem, o que eu não gosto... Boa pergunta essa. Eu não sei o que eu não gosto... Eu gosto de caminhar, mas não gosto de fazer ginástica. Às vezes, eu tenho que fazer, mas, eu não gosto [risos]. Às vezes, eu estou lá fazendo ginástica e pensando: como eu não gosto de fazer isso [risos], parece que eu estou perdendo muito tempo.

P: Voltando agora ao seu tempo de escola. Qual foi sua formação escolar? Fez magistério? No seu tempo de escola, quais eram as atividades escolares que mais gostava de fazer? E a que menos gostava?

PF3: Eu não fiz magistério. Mas eu gostava, mas eu não fiz. Sabe por quê? Hoje, eu faço essa reflexão. Acho que não era moda na época. Então, eu fui fazer científico. Eu estudava em escola pública, eu estudei a vida inteira em escola pública, Grupo Escolar; depois, Ginásio do Estado e, nessa época, eram escolas ‘puxadas’, eram superexigentes. Tive professores muito legais. Lembro, até hoje, de nomes dos meus professores. Eu gostava de Português [Língua Portuguesa] mais do que Matemática. Mas a escolha foi pelo científico. Eu me encaminhei para a área de saúde, na época, Psicologia. Mas, para a área clínica, área de saúde mesmo, eu cheguei até a fazer especialização em ludoterapia e montar um consultório. Mas eu tinha uma enorme satisfação em ler, em fazer interpretação de textos, tirava dez nas minhas interpretações, eu curtia isso. Mas, na hora de escolher, eu escolhi outra área, não é curioso isso? Contudo, quando eu comecei mesmo a trabalhar, eu comecei a trabalhar na educação. Depois, que eu me formei, comecei a trabalhar, montei uma clínica, comecei a clinicar. Aí, eu tive que mudar de cidade e fui morar em São Paulo. Na época, eu fui convidada, me fizeram um convite para trabalhar em uma escola conhecida em São Paulo, a Escola Nova Lourenço Castanho. É uma escola privada e eu adorei trabalhar lá. Mas, eu não tinha formação para isso, eu não tinha magistério, nem era formada em Pedagogia. Era formada em Psicologia, mas, dei aula no pré, no primeiro ano de alfabetização. Aprendi tudo com os meus colegas professores. Aprendi a prática e eu ficava tranquila, porque eu não tinha a obrigação de ser professora nem de saber. Eu me sentia à vontade, muito à vontade para perguntar. A escola tinha uma prática bem direcionada, para você ter ideia, o planejamento, aqueles planejamentos grossos do Lourenço Castanho. Cada professor era responsável por uma área. Eu, por exemplo, era responsável pela área de matemática do meu grupo. A gente tinha um grupo de professores do 1º ano, por exemplo, desse grupo, cada um era responsável por

uma área e eu era pela de matemática. Aí, tinha um coordenador que ele orientava do maternal até o secundário, a área de matemática da escola. Na época, que eu comecei a trabalhar lá. Eles não tinham o secundário, depois eles montaram. Enfim, cada coordenador tomava conta da sua área. Então, esse coordenador, a gente fazia o planejamento daquela disciplina e esse planejamento, a cada 15 dias, a gente apresentava para os professores. Quando a gente apresenta, a gente faz assim: uma avaliação da quinzena que passou para saber se os professores tiveram dificuldades, se não tiveram como estava aquilo. Nesse momento, você podia criticar, podia falar e o professor responsável ia mudar junto com o coordenador aquilo. E, aí, o professor apresentava a quinzena vindoura, a próxima quinzena. Ele apresentava como é que ia usar o material, o que a gente ia dar de matérias. Ou seja, a escola tinha uma rotina que o professor mesmo que ele não soubesse ele aprendia. Ele ia perguntar: como é que eu dou aula disso? Como eu uso tal material? Eu aprendi a usar material dourado que é material montessoriano lá, aprendi a usar as técnicas lá. Eu não sabia, a minha formação não era realmente de professora. A minha prática de dar aula, eu aprendi dando aula.

P: E, agora, passando para o segundo bloco de perguntas, as lembranças de leitura. Seus pais sabiam ler e escrever? O que se lia na sua casa? Havia leitura em voz alta?

PF3: Meus pais eram formados. Minha mãe fez Matemática, meu pai era dentista. Meu pai era um cara que lia, mas, não era um cara que lia muito. Ele lia mais ficção. Eu lembro que tinha muitos livros de ficção na minha casa. A minha mãe lia mais romance. Eu me lembro de conversar com a minha mãe, ela estava lendo “Casa grande e Senzala”, lia romances e outros livros como esses, que é uma análise sociológica. Enfim, lia bastante, mas não tanto quanto o meu avô. Meu avô lia muito. E meu avô, em algumas situações, lia alto sim. Ele colocava a gente, depois do almoço, deitado no sofá. Eu morei com meu avô um tempo aqui em Santos. Eu ficava deitada no colo dele. Ele ligava o rádio, tocava música erudita. Acho que a “Rádio Eldorado” e, depois disso, ele lia pra mim. Sempre de criança pequena, sempre tinha alguém lendo histórias para mim. Contando, lendo histórias, era muito comum isso, a gente tinha acesso a livros. Olha, nesse sentido, eu tinha uma infância bem privilegiada. Os meus avós eram formados. Meu avô era engenheiro, minha avó tinha feito piano, tinha se formado. A maior parte dos tios-avós também era formado. Na minha casa, era comum você ver pessoas lendo, conversando sobre leitura. Meu avô adorava filosofia, era engenheiro [risos], mas ele lia muito. Ele gostava de cinema, de música e me levava nesses lugares. Eu estava sempre com ele e ele ia me contando, ia falando, caminhando com a gente. Mesmo em Atibaia, morei uns tempos, aqui, com meus avós. Mas a gente ia para lá, visitar minha mãe, meu pai. E por aqueles caminhos, estradinhas de terra, ele ia contando uma história, por exemplo. Ele ia contando, mas ele não contava tudo [risos] e ele ia me deixando curiosa, para eu ler depois. Eu me lembro dele, falando de alguns livros de Machado de Assis. Tinha um livro da minha mãe que era enorme, era um livro grande, para mim, que era criança. Eu achava imenso [risos]. O livro era a “Lenda da carnaúba”, eu gostava de folhear e de ver as imagens. É a minha primeira lembrança de livro que eu tenho, é o livro “Lenda da carnaúba”. Depois, eu me encantei com os livros do meu avô de filosofia que eu não lia, mas, tinha umas imagens. Eu ficava alucinada com aqueles livros [risos]. Eu queria tudo para mim. Eu acho que nem era livro. Sabe o que era? Eram revistas grandes e eu lembro que eu queria, mas não me deram, sumiram com as revistas. Mais tarde, já não tão criança, na idade escolar, eu me lembro de ter lido Machado de Assis. Eu me lembro de um dos contos de Machado de Assis. Já adolescente ou pré-adolescente. Outro que eu li “A Metamorfose”. E eu lembro de conversar como o meu avô; como assim: ‘acordou uma barata’ [risos] e eu ficava impressionada com aquela descrição. Não era muito fácil de ler, mas, eu adorava ler. “A Metamorfose” é do Kafka, li outros livros de José de Alencar, livros tradicionais de leitura que a escola pede. Eu me lembro de um livro, que eu adorava, era de uma autora americana, se chamava “O longo inverno”. E eu me lembro que li o livro e, no final, ele estava rasgado e eu não li o final [risos], não tinha o resto.

P: Bloco III de perguntas. No campo da leitura; Pensando em possíveis influências, facilitadores ou mediadores. Você consegue se recordar como aconteciam se aconteciam atividades de leitura lá no seu



tempo de escola? Nesse tempo, quais eram seus livros escolares preferidos? Por quê? Quais títulos e de que matérias eram?

PF3: Na época do ginásio, tinha umas atividades de português. Era assim: você lia o texto, tinha aquela atividade, era leitura. Cada um lia um pedaço, eu gostava de ler e de ler direito. Só que eu não gostava, embora fossem textos literários. Tinha textos interessantes, só que o texto não acabava. Ele era cortado; então, interrompia a história. Eu queria ler a história inteira e não tinha a história inteira. Aí, vinha a interpretação do texto. Eu gostava de fazer, para mim, não tinha muito problema, e, aí, vinha a parte chata que era aprender gramática a partir do texto, eu detestava isso [risos], mas, eu gostava das leituras. Depois tinham as fichas de leitura, nem sempre eu gostava. Eu gostava de ler, mas eu deixava para a última hora. Aí, tinha que ler rápido, mas eu fazia numa boa. Tinha que colocar o nome dos personagens, o tema da história. Era uma ficha de leitura longa que a gente tinha que fazer. Era uma coisa que me dava prazer em fazer.

P: No seu tempo de escola ginásial quais eram as matérias que você mais gostava? E os livros didáticos escolares eram comprados ou doados pela escola?

PF3: Nessa época tinham todos os livros didáticos. Tudo com livro didático [risos]. Eu não desgostava das matérias, mas eu percebia o seguinte: matemática não tinha muito livro didático. Se tinha, eu não usava pra nada. Eu usava as aulas mesmo. O professor dava as aulas, demonstrava, tinha demonstração na lousa. Eu me lembro disso, no secundário. Eles faziam demonstração na lousa da teoria e, depois, aplicação de exercício. Aula de Matemática era isso. Não, não me lembro de livro didático. Português tinha livro didático, tinha bastante exercício de interpretação de texto, exercício de gramática em cima de texto do livro didático. Depois, tinham aquelas disciplinas, que eu acho que se eu tivesse tido bons professores, eu gostaria mais, mas tive péssimos professores de Física, de Química, mas eu gostava de Biologia. Eu tinha aula particular de Química e de Física com uma professora, que eu achava o máximo e eu aprendia com ela. Eu já nem prestava atenção na aula, porque eu aprendia com ela. E não era que os professores não sabiam. Sabiam, mas sabe aquele professor que não consegue dar uma aula legal, que não consegue te explicar. Então, era ruim mesmo. Outra coisa, os livros didáticos eram comprados. A gente estudava em escola pública, mas os livros eram comprados. Todos. Faziam aquela lista e a gente ia comprar os livros. Às vezes, como eu era a mais velha de casa, eu deixava o meu livro para o meu irmão. Isso tinha. A gente procurava não estragar, com muita frequência, o meu irmão que vinha logo atrás de mim, usava o meu livro. Sobre indicações de leitura pelo professor... Eu não me lembro. Não me lembro, mesmo. Eu lembro que havia uma certa dificuldade de ter livros. Por exemplo, quando eu morei aqui, em Santos, que eu fiz uma parte do colegial aqui. Eu adorava morar aqui. Até porque tinha o apoio de muita gente. Eu morava na casa do meu avô e meu avô adorava leitura. Eu tinha uma tia que era professora de Geografia. Fez Geografia na USP. Eu tinha outra tia que era professora e diretora de escola. Então, as mulheres da família eram professoras e todo mundo me ajudava. Sentava depois do almoço para fazer tarefa e estavam lá me ajudando. Aqui, eu tinha muita ajuda e apoio do meu avô. Eu me lembro de ter que fazer um trabalho de literatura já no colegial. E meu avô falou: “Vamos à biblioteca”. E, aí, fomos lá. Eu tinha que pegar vários autores nacionais e estrangeiros. Eu ficava encantada: meu avô abria livros em francês e traduzia [risos] livros em espanhol e traduzia [risos], traduzia para mim. Eu achava o máximo. Primeiro, porque eu tinha atenção dele; segundo, porque eu ia passear na biblioteca; terceiro, porque ele lia tudo quanto era coisa e me explicava me ensinava, eu tinha muito apoio. Eu me lembro de vários professores. Não exatamente, porque me influenciaram na literatura. Eu não me lembro. Dessa época do ginásio, colegial, não me lembro de professores terem indicado leitura. Devem ter indicado, acho impossível não terem indicado algo; mas, não me lembro. Lembro dos professores, mas não deles indicarem leituras. Lembro da Profa. Maria Teresa que dava aulas de Matemática, o Prof. Gigliote de Biologia, Profa. de Português, eu tive uma porção de amigas: Profa. Marcolina [risos]. Olha o nome dela, eu nunca me esqueci: Profa. Zilá. O que eu não gostava, interessante lembrar disso, eu não me lembro do nome dele, lembro da imagem do Prof. de Química, Prof. de Física não gostava de nenhum dos dois [risos]. Mas lembro da professora particular, que era a Profa. Elisabeth. Adorava era a Profa. de Química e Física [risos].

P: Percurso de formação. Você pode relembrar fatos marcantes, o que pesou, influenciou nessa decisão do curso de psicologia, pessoas que te influenciaram em seu percurso de formação.

PF3: Olha, na época, eu morava em Atibaia. Eu sou daqui de Santos, mas, eu fui pra Atibaia com seis anos, bem criança, eu adorava Atibaia. Quando eu saí daqui, eu estudava em escola particular e, aí, fui para lá e fui para o grupo, grupo escolar de lá. Mas assim: a Psicologia estava, era uma porção de coisas juntas. Na verdade, eu ficava pensando o que eu gostava de fazer, estudar algo na área de saúde, mesmo. Mas tinha um problema: meu pai não queria deixar a gente estudar fora, estudar em Campinas, estudar em São Paulo, em lugar nenhum [risos]; era para ficar ali perto, mas, ali não tinha faculdade. Mas, aí recente, na época era bem recente, tinham criado uma faculdade de Psicologia numa cidade próxima, em Bragança [Paulista] ainda não tinha, que era Itatiba; depois, mudou para Bragança a USF [Universidade São Francisco]. Mas, aí, eu podia ir para Itatiba, porque eu podia ir e voltar, não precisava ficar na universidade. Então, eu fui fazer Psicologia, que eu podia voltar todos os dias, era uma escolha assim. Eu, às vezes, fico pensando se eu tinha idade, maturidade, porque eu entrei na faculdade com 17 anos, muito criança, e não sei se eu tinha idade para estar fazendo faculdade [risos]. Talvez, não devesse, porque eu acho que, com 17 anos, fica difícil você entender o que você quer, o que você gosta assim, essa escolha profissional. Bom, dessa forma, fui para faculdade, não sei o quão responsável era essa escolha. E, depois, na faculdade, com o passar do tempo, comecei a questionar algumas coisas que eu não gostava. Eu detestava Psicologia comportamental, e eu tinha que treinar os ratinhos, dar choque nos ratinhos, eu detestava aquilo, machucava o ratinho. Aí, eu detestei falei que não ia fazer aquilo, se eu tivesse que fazer eu não ia ser psicóloga e eu abandonei o experimento. Implicava com os professores de teste, eu quebrei o pau com os professores de teste, brigava com eles, eu ia até bem nos testes, mas, eu brigava com eles, eu falava: “Decorar teste, qualquer um decora [risos], decorar o procedimento do teste”. Eu me lembro de uma professora falando: Nossa! Fulana de tal, nota alta, já na universidade, a fulana não merece, mas tirou 10, porque eu faltava e falou para mim. Eu respondi: “Então, professora, para decorar teste eu não preciso ficar vindo à aula [risos], que malcriada [risos]!”. Mas, assim foi um curso que era legal, mas que eu não sei te dizer se minha escolha era realmente essa, que eu queria fazer. No final, eu fui andando e me encaminhei naturalmente para ir dar aula. Eu comecei a gostar. Eu comecei a pensar: “Ah, eu queria fazer magistério, estava muito a fim de fazer magistério, mas, o que aconteceu?” Aí, eu tive nenê. Era complicado trabalhar, nenê, casa e fazer magistério. Era muita coisa junta. Então, eu falei: não vou fazer. Nessa época apareceu, em Atibaia, um trabalho de coordenadora [pedagógica] na escola das freiras. Estava tudo certo, eu ia trabalhar com elas e, aí, eu não sei bem como foi que aconteceu, elas venderam a escola para um casal. Aí, eu perdi meu emprego, porque a esposa do dono da escola foi ser coordenadora [risos]. E eu fiquei em Atibaia sem emprego. Aí, comecei a dar aula no estadual substituindo professores. Dava aulas em cursos técnicos, equivaliam ao secundário, dava aulas de “Organização social e política”, coisas assim. Eu fiquei dando aula um tempo e, nessa época, eu voltei para São Paulo, voltei a dar aulas no Lourenço Castanho, novamente, e comecei a me preocupar. Eu me lembro de uma amiga que estava fazendo Psicopedagogia. Eu pensei: “Vou fazer Psicopedagogia”. E, nessa época, engravidei de novo e adiei os planos. Adiei os planos até que eu vim para cá, morar em Santos. As crianças eram pequenas e eu fui trabalhar na Prefeitura Municipal de Santos. Quando eu entrei na Prefeitura, eu fui trabalhar nos centros de convivência. E os Centros de Convivência, eu me lembro que eu sempre perguntava para pessoa que era a minha coordenadora, diretora. Eu dizia para ela: “Qual o objetivo desse trabalho?” Ela nunca me dizia o objetivo, eu achava assim: eu tinha que saber qual que era o objetivo do trabalho para estabelecer uma rotina. Os Centros de Convivência, eles atendiam adolescentes depois da escola; então, eles iam para escola num período e, depois, iam para os Centros de Convivência. Iam para lá e deveriam fazer tarefas, fazer atividades. Mas os Centros de Convivência, eu acho, hoje, eles eram muitos cansativos. Eu acho que não era uma coisa legal para os adolescentes. Tinha coisas que eles gostavam muito: a convivência, as brincadeiras, esportes; eles gostavam, eles faziam. Eu almejava, imaginava uma sala, um salão cheio de tapetes, almofadas, papel, livros, uma coisa menos dirigida que você pudesse ficar solto e com muita oferta. Eu achava que as pessoas adultas estariam lá mais para orientar, apoiar; ‘não estou entendendo isso’; eu vou lá ajudar. Mas não para ter atividades dirigidas, era muito cansativo. As

crianças ficavam cansadas, ficavam cheias, não era para menos... Depois dali, eu tive várias experiências na Prefeitura. Depois, eu fui pra creche, trabalhei em creche, foi muito legal, porque era um trabalho de orientação junto aos monitores. Porque, aqui em Santos, eles chamam de monitores quem trabalha em creche. A gente lutou muito por melhor qualidade de atendimento. O que incluía pensar o trabalho com as crianças. Muito. Era muito legal, contar histórias, ter livros de histórias, contador de histórias, como contar histórias para crianças pequenas. A gente pensou muito isso, conforme a faixa etária você tem que contar história sem ler, brincar com os personagens, e a duração da tua história é menor. A gente pensou muito nisso. Eu e as meninas, a gente sentava para pensar como é que ia ser essa coisa do contato com a literatura, com a história. Isso era muito forte, porque essa era uma das atividades mais importantes nas creches. Aí depois, houve uma escolha das secretarias, porque as creches estavam na Secretaria de Assistência Social e, aí, elas passaram para a Secretaria de Educação. Ao passar para a Secretaria de Educação, alguns de nós, por exemplo, eu era psicóloga. Nessa época, alguns de nós, os técnicos foram juntos, mas, nós não mudamos de secretaria, a gente só foi junto acompanhando. Aí chega na Secretaria de Educação e a gente achava que a Secretaria de Educação ia ter uma estrutura melhor para abarcar as creches. Contudo, virou uma miniescola [risos], o que não tinha nada a ver, porque creche era creche e escola era escola. Aí, depois de um tempo, demorou, foi uma coisa longa, mas eles começaram a adequar um pouco mais a questão da creche, da escola. Houve aquela divisão: creche de 0 a 3 [anos]; escola de 4 a 6. Essa experiência minha variou de 1988 a 1998; dez anos, então, faz um bocado de tempo [risos]. No fim, eu fui para a brinquedoteca. Fui dirigir uma Brinquedoteca. Também, tinham atividades de leitura. Aí, era um pouco diferente, porque a criançada ia por escolha ficava lá uma hora. Era brincar e a gente tinha grupos de leitura de histórias; aí, sim, eram grupos que a gente se reunia, a gente fazia leituras. Era quase uma leitura igual que aquele pessoal de teatro faz; para teatro, com a molecada mais velha. Eram atividades super prazerosas, brincadeiras mesmo. Mas, eu fiquei pouco tempo no morro. Morro São Bento, na Brinquedoteca da Emília, era muito legal, fiquei lá um tempinho. Depois disso, saí da Prefeitura, pedi demissão. Fui trabalhar na área comercial, não tinha nada a ver comigo, não era a minha escolha. Eu me arrependi profundamente de ter saído da Prefeitura, da Brinquedoteca e, aí, para voltar, eu fui fazer Pedagogia. Eu falei: vou voltar, vou fazer Pedagogia. E cursei Pedagogia e fiz o Mestrado.

P: Como foi sua trajetória na Pedagogia e no Mestrado?

PF3: Foi tudo uma coisa atrás da outra, porque assim, eu tinha um filho que estudava aqui na católica, que tinha uma bolsa de estudo e fazia direito. Então, eu não quis vim pra cá fazer Pedagogia, porque eu achei que era um pouco demais [risos] fazer Pedagogia aqui, porque eu poderia pedir bolsa na época, porque meu marido trabalhava aqui há muitos anos. Mas meu marido, nessa época, além de trabalhar aqui, era diretor da Faculdade de Direito na UNIMES e eu teria bolsa integral lá. Aí, eu fui fazer Pedagogia e o Rafael estudava Direito aqui. Isso foi em 2007; 2004, entrei na faculdade de Pedagogia, 2007, eu estava acabando. Tinha um quarto ano até gratuito que ia ser uma especialização em educação infantil, mas, resolvi não fazer porque eu entrei no mestrado. Participei da seleção. Naquela época era uma seleção complicada. Tinha uns 200 candidatos [risos], tinham 20 vagas. Deu certo. Entrei, eu não estava imaginando entrar, entrei. Foi uma época feliz, a época do mestrado, eu curti muito, foi uma época muito boa, fiz amizades e aconteceram sempre umas coisas assim [risos] que eu não imaginava. Quer ver uma coisa que eu não imaginava? Eu me lembro assim: a profa. Maria Amélia era minha orientadora, falou assim pra mim: “Olha, Ângela, é o seguinte tem esse congresso aqui e eu quero que escreva um trabalho para ele”. Eu olhei pra cara dela [risos] e falei: “tá bom”. Eu pensei: ela vai esperar um pouco, vai esquecer isso [risos]. Eu tinha que entregar um trabalho para ela de uma disciplina daquelas que a gente escolhe disciplina eletiva. E eu não entreguei em junho. Eu falei se podia entregar em julho, fazer com calma. Fiz o trabalho. Era sobre pesquisa-ação. Entreguei em agosto e ela falou: está muito bom, você vai apresentar esse trabalho na mostra de pesquisa. Tudo isso pra mim era uma novidade. Eu não tinha bem noção, eu ai fazendo. Vim aqui, apresentei o trabalho, tinha algumas pessoas assistindo. Ela gostou e falou: você vai pegar esse trabalho e vai apresentar naquele congresso em Marrakech, que ela tinha falado. Ela não esqueceu! Eu tive que fazer pequenas adaptações e enviei. O trabalho pra minha surpresa foi aprovado. A profa. Maria Amélia falou: o trabalho foi aprovado, você vai? Eu falei: “Eu não vou, imagina eu vou pra Marrakech; vou

nada [risos]”. Primeiro, que eu não tinha dinheiro sobrando; segundo, como é que eu vou pra Marrakech? Ela falou que era interessante eu ir, uma oportunidade boa, muito professor que mandou trabalho e não foi aprovado, tem que ir. Meu marido falou: “Você tem que ir, a gente tira um empréstimo”. Eu falei: “Cláudio, eu não vou ficar gastando dinheiro”. Não tinha muita noção se aquilo era importante ou não para mim. Aí, passou um tempo e foi aprovado um outro trabalho em Portugal. Tudo mais ou menos na mesma época. Ele falou: porque você não vai, vai para Marrakech e, depois pra Portugal. E entre os dois eventos tinham uns 10 dias. Eu falei: quer saber eu vou e nesse meio tempo, eu fico na casa do meu filho em Oxford, na época eles foram morar lá, em 2003, e um voltou e outro mora lá até hoje. Emprestei um dinheiro fui e deu tudo certo. Fui sozinha, não imaginava que ia fazer isso sozinha, sempre conto isso para os meus alunos. Eu nunca imaginei que isso ia acontecer em Marrakech: é árabe ou francês duas línguas que eu não falo [risos]. Apresentei o trabalho em espanhol. Depois passei 10 dias em Oxford e fui pra Portugal apresentar o trabalho. Em Portugal, me encontrei com uma amiga que eu adoro, a Daniela, orientanda também da Profa. Maria Amélia. Passamos quatro dias em Portugal. Foi muito bom e quem me proporcionou tudo isso foi o Mestrado.

P: Por favor, fale um pouco de sua pesquisa e Dissertação.

PF3: O meu trabalho foi sobre o professor iniciante. Eu fiquei muito impressionada quando acabou, quando a Pedagogia acabou. Quando terminou esse curso a turma, ia ter um ano a mais, a especialização que a universidade ia dar gratuitamente sobre educação infantil. Elas iam continuar. E eu fui até lá, porque eu já tinha entrado no mestrado e eu estava justamente querendo conversar com algumas pessoas sobre esse início na docência. Nada melhor que a minha turma. Que tinha um monte de gente se formando, elas estavam entrando nas escolas e então eu queria conversar com elas sobre esse período, essa fase. Quando eu fui conversar com elas, encontrava com o pessoal na universidade, elas estavam tendo aula, eu encontrava todo mundo lá. Eu comecei a perceber que as pessoas tinham enormes dúvidas, uma angústia absurda, assim tinha gente que estava querendo fugir já da sala de aula, qual é o problema, entendeu? Eu não entendia direito o medo das pessoas em relação a isso, eu não entendia e depois eu fui entendendo. Elas não tinham a menor noção da prática, essa prática elas não tinham noção. Não sabiam o que fazer em sala, desde estratégias pra você trabalhar, eu vou chegar dando aula, o que eu vou fazer primeiro. Elas não tinham. E eu tinha isso. Tinha aquelas rotinas diárias, de chegar, tudo o que ia fazer e por que, porque como falei, aprendi na prática com outros professores e aí você vai pegando as ideias de todos. A gente naquela época fazia reuniões semanais e a cada quinze dias para discutir o planejamento e cada professor tinha uma contribuição. Eram ideias super boas pra trabalhar. Às vezes dava certo, às vezes, não. Mas essa prática, essa experiência você ia adquirindo ali. Com todo mundo. Eu tinha isso. Então eu comecei a comentar: faz isso, faz aquilo. Eu comecei a perceber que as pessoas tinham um medo enorme porque não tinham nenhuma prática, então eu resolvi fazer um trabalho sobre o início do professor, descobri um monte de coisa. Aprendi muito. Fazer esse trabalho foi super gratificante. Foi uma coisa que realmente mexeu comigo. Quando eu estava fazendo eu me lembrei que tinha lido com uns 15 anos um livro do Érico Veríssimo que falava sobre isso. Na época foi muito engraçado porque eu comecei a ler esses livros do Érico porque eu tinha uma tia, irmã do meu pai que era professora de francês e ela tinha a coleção toda do Érico Veríssimo. Toda. Antes de ele escrever os últimos. Aquela coleção que vem todos os livros vem datados, quantos anos ele tinha, em que circunstâncias escreveu. Eu comecei a ler “Clarissa”, depois li “Caminhos cruzados” depois “Música ao longe” e eu me lembrava que um deles falava de uma professora iniciante, mas não lembrava direito. Aí fui pegar os livros de novo, no meio da dissertação, eu falo assim, sou louca, né [risos]. Tinha que escrever o trabalho [risos] e estava lendo romance, eu li “Clarissa” de novo, li “Caminhos cruzados”. “Clarissa” falava de uma adolescente que era estudante de magistério. E Clarissa é a personagem dele que volta em “Música ao longe”. E em “Música ao longe”, ela faz um diário. Um diário sobre o início na docência que eu não sei se é resultado de uma pesquisa do autor, não dizia se ele fez uma pesquisa sobre professores iniciantes ou se falava de memória, porque ele era professor também, se acaso, ele falava de memória do início dele, de docência, foi muito legal. Eu coloquei o livro o tempo todo na minha dissertação [risos]. Tudo o que eu podia, eu colocava. A Profa. Maria Amélia falava: “Escreve um artigo só sobre isso, só usando o livro “Música ao longe”, que é a história de Clarissa, os sentimentos dela”, exatamente as categorias da minha dissertação: os sentimentos, as dificuldades e o caminho de

superação da entrada na docência. Essa foi a minha Dissertação e o meu resgate da literatura [risos] dentro da Dissertação.

P: Agora, nesse momento, peço para você falar sobre trabalho docente e profissão. Primeiramente como profa. do curso Pedagogia/Parfor. Como é seu dia-a-dia na sala de aula? Como você planeja e coloca em prática as atividades de leitura? O que você valoriza em seu fazer pedagógico? Faz intervenções em sala no campo da leitura?

PF3: Cheguei, comecei a dar aula, e é uma coisa impressionante. A gente começa a dar aula e começa fazendo tudo errado [risos]. Errei muito, errei e tenho aprendido com os meus alunos, e eu aprendo muito olhando a avaliação deles, principalmente, conversando com eles, porque, às vezes, você olha a avaliação e não entende, e, aí, tem chegar e perguntar: “Na minha avaliação vocês escreveram tal coisa, por quê?” Eles vão te dar as razões dele. Eu acho que todo ano eu aprendo o que eu devo fazer, o que eu não devo fazer. Esse ano agora são 6 anos de Parfor e eu estou aprendendo com eles. Eu comecei a fazer um trabalho diferente para ver se eles aprendem de uma outra forma e, em vez de você chegar, por exemplo, e dizer: “Agora, nós vamos apresentar as regras das referências, de como fazer uma referência, vamos pegar as regras da ABNT e ver lá”. Você tem que dar, faz parte do conteúdo, eles têm que saber fazer as referências, não é fácil, é chato, tem um monte de regras, e agora você imagina ficar dando aula disso, que coisa chata, aí você fica: primeiro o autor, ponto, uma coisa chata demais. Eu falei: “Eu não vou dar uma aula assim”. Eles pedem muito para fazer exercício disso. Até para fazer exercício, eu dou os dados, podem olhar nos livros, fazem em grupo, mas dar aula sobre isso eu não vou fazer. É muito chato. Vamos usar o que eles estão fazendo com os outros professores para ficar uma coisa mais dinâmica: “Quem tem referência para fazer? Eu, como é que você fez sua referência? Onde você pegou?” Então, você envolve a sala toda, tem que envolver todo mundo. Você tem que seduzir todo mundo para aquilo que você está fazendo. Você não consegue que todos estejam interessados, ou que fiquem interessados naquilo. Mas é mais fácil fazer com eles, algo que eles estão usando, eles têm que fazer uma referência, por exemplo; aí, eles prestam mais atenção. Pelo menos, ficam mais interessados. Eu vou dizer para você: “Eu estou aprendendo mesmo, até hoje eu estou aprendendo”. De uma forma ou de outra, eu percebi o seguinte. É legal usar estratégias, eu dei aula sem ser de “Metodologia da Pesquisa”, eu dei aula de “Gestão da sala de aula”, aí, eu levei muito filme, é legal trabalhar com filme. Sexta-feira eu tinha quatro horas-aulas na sexta-feira à noite. É um dia cruel [risos], todo mundo quer ir tomar cerveja [risos], a gente tinha que fazer uma coisa que não cansasse as pessoas, vem do trabalho, vem cansadas. Eu escolhia assim: filmes impactantes que tivessem a ver, claro, com aquilo que eu estava dando. Às vezes, não era tão impactante ou, pelo menos, não eram para as pessoas; enfim, trabalhava muito com filmes. Trabalhei mesmo em Metodologia, eu usei algumas estratégias que deram muito certo, por exemplo, isso foi baseado na Profa. Maria Amélia [risos], ela fez um comentário mais ou menos assim: “Quem quer aprender Metodologia, tem que ler Agatha Christie”. Aquilo ficou na minha cabeça. Eu peguei um livro da Agatha Christie, “Os três porquinhos”, e separei tudo – Tema, Objetivo, Objetivo Específico, tudo o que vai num projeto de pesquisa. Metodologia – separei tudo. Montei uma pesquisa com aquele livro. Eu fui à sala, contei um pouco do início do romance e dei aula sobre isso. Eles entendem bastante bem, porque é uma história, um romance, uma investigação policial. Então, fica mais fácil e objetivo do que pegar um objeto da educação que é bem mais difícil de trabalhar. Olha só o que aconteceu, e isso foi surpreendente: dei a aula, eles gostaram ótimo. De repente você percebe como aguçar a curiosidade deles, fazer esse tipo de coisa, envolve muito, você contar uma parte da história e aguçar a curiosidade de uma forma que as pessoas leiam você pega uma coisa bem envolvente e lê.

P: O que mais você valoriza em seu fazer pedagógico? Como coloca em prática com uma turma, atividades de leitura?

PF3: Eu tenho um outro exemplo para te contar. Às vezes, eu tenho a impressão, eu fico pensando, será que eles entenderam o todo? Por exemplo, eu vou explicar para eles como é que faz uma descrição, numa pesquisa; você tem que descrever algo, como é que é a descrição. Ou então, tem que fazer um texto dissertativo que tem um raciocínio, um argumento ou, ainda, uma narrativa. Eu sempre falo para eles: “A gente pode usar qualquer um deles dentro de uma dissertação”. Obviamente, que

uma dissertação está procurando desenvolver um raciocínio lógico e vai ser um raciocínio, provavelmente dedutivo, você chega a uma conclusão, você deduz aquilo não é matemático, mas ele é do mesmo jeito um raciocínio lógico. E tem momentos, numa Dissertação, que você vai descrever algo. Se você observou, você vai descrever então, é diferente a descrição da narrativa, da dissertação. E, aí, como explicar isso? Não dá para falar dessa forma. Tem que explicar de uma forma forte. Eu peguei música. Por exemplo, você pega aquela música “Lua de São Jorge”, de Caetano Veloso, ele descreve a lua o tempo todo. Então, é bárbaro porque você ouve a música, eles veem a letra e é uma descrição da lua. Aí pega, por exemplo, a música “Eduardo e Mônica”, que é uma narrativa, tem uma história imensa, história que é uma narrativa mesmo. Os personagens todos. E, depois, você pega uma música do Gabriel, o Pensador, que realmente é uma dissertação. Então, fica muito mais fácil das pessoas entenderem essa diferença. O que eu percebo, às vezes, é que você tem um aluno que chega atrasado, ele não consegue entender bem porque ele está ouvindo aquela música. É ruim, porque toda hora tem que voltar, olha, sabe, a gente está fazendo isso, parece programa de televisão [risos]. Sabe programa de TV que fica esperando audiência e fica lá para pegar o telespectador que chega no meio do programa e repete [risos]. É assim que eu me sinto, às vezes, um pouco de papagaio, aquele aluno que chega atrasado, não vai entender. Eu me preocupo muito com isso. Porque você pode desenvolver a estratégia que for se o aluno não entender porque ele está tendo aquilo, não tem como. E, então, você tem que ficar retomando isso. Mas as músicas são uma forma bem interessante de trabalho. O difícil é encaixar o filme certo ou a música certa. Teve um livro do Libâneo, em que ele fala sobre gestão e diz assim: “Que, na escola, pessoas precisam ampliar os objetivos dela”. Eu estava trabalhando com essa questão dos objetivos. E peguei um filme para cada objetivo que ele havia citado, pra ampliar os objetivos da escola. Eu peguei um filme franco-iraniano, “O apedrejamento de Soraya”, um filme super impactante, uma história real. Essa história aconteceu em 2008. É um filme lindo e mostra bem a questão diferente da educação de meninos e meninas, e como eles acabam usando isto, e até a religião para atingir outros objetivos que não são absolutamente os objetivos da educação. Passamos o filme, a pessoa chega atrasada, assiste ao filme e, depois, não sabe por que está assistindo. Não consegue fazer aquele *link*. Então, essa é a preocupação. Por melhor que seja a estratégia, a pessoa tem que entender porque você está fazendo isso. Eu tentei, é uma coisa que eu não estou conseguindo fazer, mas é uma coisa que eu queria conseguir. No final da aula, eu queria que eles respondessem: “Qual é o tema da aula? Por que estou aprendendo isso? E o que eu achei da aula?” Mas para responder três coisas assim vai um tempo e você não consegue. E aí, na aula seguinte, você já perdeu a mão. Mas, é uma coisa que eu gostaria de fazer, então, aula é uma coisa que todo dia se aprende com ela, aprende e toda hora você está pensando como melhorar isso, porque não é fácil estabelecer uma prática. Ela não é sempre igual, ela modifica com a turma.

P: Tem mais alguma coisa que valoriza em seu fazer pedagógico?

PF3: Bom. Eu acho importante uma coisa que eu não falei, a gente tem sempre que pensar e se colocar no lugar do aluno. Como diria Paulo Freire: uma amorosidade. Quer dizer, você tem que gostar do aluno, tem que gostar daquilo que você está fazendo. Tem que gostar de estar aqui e querer que ele aprenda. Isso é uma coisa que a gente vai construindo com a idade, a gente vai ficando mais velha, vou pensando nisso. Eu não estou aqui para fazer o meu trabalho. Eu estou aqui para muito mais do que isso, eu estou aqui para perguntar se os alunos se estão aprendendo, como aprender, como ensinar, como eles estão aprendendo, o que eles estão conseguindo aprender. E tem alunos com muitas dificuldades, alunos com menos dificuldade. Tem gente que vai sozinha. Eu tinha uma orientanda que eu olhava o trabalho dela e dizia: ela fez sozinha, ela não precisa de ninguém [risos], vai sozinha. Agora, aqueles que têm mais dificuldade são os alunos que precisam de você. Que você precisa sentar, ‘pegar na mão’, e dizer: “Olha, vamos fazer”. Passo a passo. Tem que incentivar essas pessoas, porque se não incentivar, não motivar, elas vão desistir. Por exemplo, eu peguei uma aluna, uma pessoa muito inteligente, inteligente mesmo, logo no meu primeiro ano de Pedagogia/Parfor. E ela não sabia ler e escrever. Não sabia. Como ela estava aqui, eu não sei. Inteligente, tinha comércio, fazia tudo de cabeça, tinha mil estratégias para lidar com o mundo, mesmo não sendo alfabetizada. E eu não tinha certeza disso. Eu descobri isso, ela tinha uma habilidade tão grande que ela olhava para aquilo que os outros faziam e ela mantinha uma relação de amizade com as pessoas, o que fazia com que os outros mostrassem as provas para ela. E ela desenhava, copiava desenhando as provas. Um dia, porém, eu dei

um texto para fazer e era uma prova. E falei: “Cada um vai contar a sua história, a sua história escolar, como é que eu estou na escola, cada um tinha que contar a sua”. Pergunta se ela escreveu? Nenhuma letra. Então, a encaminhei para fazer parte de um curso de alfabetização que era gratuito, da universidade. Para você ter uma ideia da dificuldade era tanta que eu mandei um *e-mail* e ela não sabia ler. Se a filha não lesse e não respondesse por ela... Então, ela realmente não sabia ler e escrever. Entrou para o curso copiando cruzinha. Copiou cruzinha da amiga, entrou. Essa aluna, o que eu imaginei: “Você vai levando, você faz em mais anos que os demais, mas, pelo menos, você aprende a ler e a escrever”. E, aí, acabou desistindo. Mas não dava para se formar professora alguém que não lê nem escreve.

P: Como é a sua intervenção com textos em sala? Você solicita leituras?

PF3: Eu vou te falar de dois textos que eu trabalhei esse semestre com os alunos. Um texto do Rubem Alves, que ele vai falar, por exemplo, ‘O cientista é um indivíduo que sabe mais do que os outros?’ É um texto dele que faz uma reflexão sobre ser cientista ou não. Que é um texto curto para trabalhar com a turma. Depois, eu peguei um texto mais compridinho, chama-se: “O papel da educação na humanização”, de Paulo Freire. Esse texto tem 9 páginas e a gente fez um trabalho. A ideia era assim: fazer o mapa textual. Esse texto era o texto do semestre, que era importante trabalhar, que está no Projeto Integrador, outros professores vão trabalhar. E apresentar um resumo nos moldes científicos. Um resumo com as palavras do autor. E apresentei um outro texto do Prof. Tadeu da Silva: “Como usar as palavras alheias”. Esse texto serve de base para fazer o mapa textual e o resumo do texto “O papel da educação na humanização”. E um outro que era o texto do Dallari, do Dalmo de Abreu Dallari, que se chama “Pedagogia da Libertação”, que fala também do Paulo Freire. Nós ficamos em torno do Paulo Freire por causa do Projeto Integrador, para todos os professores terem um elo comum em relação ao Projeto Integrador. E a biografia do Paulo Freire a gente usou. A gente socializou na sala os diferentes aspectos que as bibliografias trouxeram. Foi um dos textos que a gente usou como modelo de como buscar referências, por exemplo, como eu faço a referência que está dentro de um livro e têm vários autores. Isso é uma coisa nova para mim. Eu quero ver o quanto eles aprenderam disso, quanto não. No semestre que vem, eles são alunos meus; então, consigo ter essa continuidade. Primeiro e segundo. Depois, no terceiro e quinto, eles voltam a trabalhar comigo. No quinto e sexto semestres, que eles vão desenvolver o projeto de pesquisa deles, que é o TCC. Nesse primeiro e segundo semestres, eles têm que entender um pouco isso, como é que se faz referência, como é que é a formatação de um trabalho científico. Então, vão muito para o laboratório. E, principalmente, como usar a palavra alheia, isso é difícil. Pegar o texto de alguém, escrever com as suas palavras, não mudar o sentido, manter exatamente o que o autor falou e citar ainda por cima, isso é uma coisa que a gente começa a trabalhar hoje e vai até o final do curso.

P: Como é a relação dos alunos e as leituras indicadas? Em particular, com os textos específicos do curso? Qual é a devolutiva que os alunos te dão?

PF3: Não é tranquila essa relação dos alunos e os textos. Eu tenho alguns alunos que têm um pouco mais de dificuldade; mesmo assim, é um grande esforço da parte deles fazer isso. Embora muitos tenham passado, não significa que tenham aprendido. E tem alguns alunos que eu não sei como é que a gente vai continuar, porque eles não entendem. Eu vou te dar um exemplo: “Ontem [20/05], eu peguei o texto do Dallari”. E falei: “Vocês vão me apresentar o problema, qual é o problema, qual é a situação problema que o autor apresenta no texto, com a palavra de vocês. Vocês vão me apresentar, vão dizer o que o autor conta, qual é a proposta apresentada pelo autor para resolver esse problema, apresentar no texto, e a conclusão dele. Não precisa ser longo, com as palavras de vocês”. Teve um aluno que disse: “Professora, o problema que o Dallari apresentava nesse texto era o analfabetismo no Brasil”. Mas o texto do Dallari é datado, faz alguns anos, ele começa a contar um pouco do analfabetismo no Brasil, na época de 1962, quando o Paulo Freire desenvolve o método dele. O autor coloca uma situação mais visível no nordeste, que é a questão da manipulação do sistema eleitoral e dos serviços públicos pelas autoridades, muitas vezes corruptas, retrógradas e que utilizam, enfim, as pessoas e querem manter essa situação. Então, o Dalmo de Abreu Dallari diz o seguinte: ‘é um projeto de analfabetismo permanente’. Eu expliquei isso antes da leitura do texto. Depois de lido o texto eu falei:

“Ele apresenta um problema, que é o problema do analfabetismo, vocês estão entendendo isso? É preciso superar esse sistema de ordem, estas autoridades corruptas bloqueiam a educação para que se mantenha essa situação – esse é o problema do texto”. O texto discute as ideias de Paulo Freire como sendo a pessoa que traz um método revolucionário que tinha baixo custo, em pouco tempo alfabetizava, mas, principalmente levava a pessoa a pensar, a ser mais crítica em relação à realidade dele. Então, era a proposta que o texto trazia como solução. A conclusão do Dalmo Dallari dizia que era um método que poderia fazer levar a pessoa a aprender a pensar e falar, conhecer melhor a realidade dela e a falar o que ela pensa. Eu repeti várias vezes e o aluno não conseguiu escrever qual era o problema do texto. Eu fico pensando: “Eles já são professores, eles vão se formar em pedagogia, eu sempre acho que a minha responsabilidade é fazer com que esse aluno aprenda. Não adianta o simples fato de eu constatar a dificuldade dele. Eu vou ter de lidar com isso”. Para mim, é mais importante compreender a dificuldade dele e arranjar um jeito, seja lá o jeito que for, mas, ele vai ter que aprender. Nestes quatro anos, ele vai ter que aprender. Mas é muita dificuldade. Muita gente tem muita dificuldade em coisas bem básicas, não tem nada de difícil. O texto do Paulo Freire tinha muitos conceitos, você precisava parar dar uma pesquisada. Eles estão no começo, primeiro ano e apresentam muitas dificuldades.

P: Você lê ou já leu Monteiro Lobato?

PF3: Olha, eu li, e achei que tinha aproveitado pouco e resolvi reler. Há uns dois ou três anos atrás, porque eu tinha um aluno que queria fazer um trabalho, um trabalho de final de curso e ele queria falar do Monteiro Lobato. E ele tinha a seguinte teoria: ele dizia que a Emília era a personificação da personalidade do Monteiro Lobato, ele achava isso. E queria defender essa ideia no trabalho. Eu achava complicado. Eu falava: “É difícil você defender essa ideia, você vai precisar ler muita coisa, trazer várias evidências”. Eu falei: “Deixa isso para o doutorado [risos]”. E eu tentei ler alguma coisa com esse aluno. Monteiro Lobato é uma figura forte, historicamente interessante.

P: Nosso último bloco de perguntas. Uso do tempo/atividade. Como tem planejado as suas atividades de professor? Como organiza o seu trabalho docente? Como se realizam as atividades de leitura por você planejadas/coordenadas em sala? Quais são os resultados? Estes resultados espelham os objetivos traçados por você?]

PF3: Eu acho que, muitas vezes, os meus objetivos estão muito além do que os resultados poderiam alcançar. Eu aprendi uma coisa assim: alguns anos atrás, eu fiquei com muitos alunos para orientação de TCC, teve anos que eu tive 8 alunos, alunos bastante difíceis na hora de fazer o TCC. Bom, eu fiz de tudo. Acabei levando eles para a minha casa, ficava trabalhando em casa até tarde da noite [risos]. E fazendo mesmo, junto com eles. Eles fizeram um trabalho impressionantemente bom no sentido de que deram um salto qualitativo. Eu tenho uma aluna que me impressiona a história dela. É assim: “Essa moça, de uma força de vontade e tenacidade com muita dificuldade, veio estudar, foi até o final. No final, ela veio fazer o trabalho de TCC junto comigo e ela queria fazer algo que envolvesse as dificuldades de audição, de surdez, porque ela tinha uma história dramática de um sobrinho surdo e ela queria fazer um TCC dentro disso. Chegou num ponto em que o problema de escrita dela era muito sério”. Então, eu me perguntava assim, conforme eu corrigia: “Quem está fazendo esse TCC? Eu ou ela [risos], porque era muito complicado aquilo”. Nesse meio tempo, ela passou em um concurso público em São Vicente, e um dia a chamei para conversar, porque ela ia ser professora. A minha preocupação era essa: tem que escrever melhor. Eu mandei um *e-mail* pedindo que ela fizesse um esforço maior para escrever de uma forma melhor. Eu queria que prestasse mais atenção, procurasse, pesquisasse, para o trabalho ficar melhor, porque eu estou corrigindo demais o seu texto. Mas não adiantou. Sabe o que aconteceu? Ela ficou com medo, porque achou que o fato de eu ter feito essas colocações que eu poderia reprová-la. E como ela passou no concurso, tinha um emprego em vista não ia querer ser reprovada. Ela ficou com medo que eu pudesse reprová-la e pediu para desistir da minha orientação, veja você. Chamou outra professora que não sabia direito o que estava acontecendo, assumiu o trabalho dela. Ela apresentou o trabalho com as dificuldades dela, acabou sendo aprovada com a nota mínima, mas, foi aprovada e seguiu a vida. Eu fico me perguntando: “Eu acho que os meus objetivos estão mesmo além do que eu consigo, eu acho que eu não consigo atingir meus objetivos”.



Você olha a condição das pessoas, quando elas entram aqui, e, quando elas saem, é um salto qualitativo imenso, é uma grande diferença. São outras pessoas. Então, a formação tem sido importante. E eu também estava trabalhando na UNIMES Virtual, não tem condição, é muito cansativo, não sou feita para aquilo [risos]. Eu tinha que orientar 40 TCC's, 40! Eu falei: "Não dou conta disso", me avisaram: "Olha Ângela, se você não orientar os 40 TCC's, cada professor tem que pegar todos esses trabalhos". Claro que não é um TCC como é aqui na UNISANTOS. Mesmo assim, não dá. Uma coisa eu observava: aquele curso chegava onde não tem nada, então entre nada e aquilo, aquilo é alguma coisa, as pessoas dão um salto. Agora, avaliar dessa forma... A educação vai demorar muito para que tenha uma qualidade no país todo. Não acho que a gente consiga resolver os problemas em algumas gerações; eu acho que são necessárias muitas gerações. Eu gostaria que fosse um pouco diferente, um pouco melhor, mas não é. A gente trabalha com o que tem.

P: Agradeço sua disponibilidade pela entrevista. Este espaço é para as suas considerações finais.

PF3: Eu quero te agradecer, é tão bom, é tão gostoso a gente contar um pouco da vida da gente, porque você faz um fechamento, você vai fazendo uma síntese, uma hora boa de fazer isso. Foi bom você ter conversado comigo hoje, foi bom eu ter contado tudo isso para você. Bom mesmo. Eu fiquei aqui passando e lembrando dos livros que eu li, das coisas, das influências, porque você recebe muita influência. Você sabe uma coisa que você perguntou, você falou assim: "Se alguém lia para mim?" Você sabe que meu marido morreu em outubro do ano passado, mas você sabe que ele lia para mim? Eu tinha me esquecido disso, eu estava pensando só na memória de criança, de jovem. Mas, agora, recentemente, ele lia tanto o que ele escrevia para eu ouvir, quantos livros que ele gostava de reler. Tem uns contos do Cortázar: "Histórias de Cronópios e de famas". É muito bom esse livro. O livro está todo arrebitado, se você soubesse. E ele lia para mim e eu gostava muito de ouvir. Contos, ele leu muito, muito mesmo. É impressionante, ele lia sempre para mim, quase todo dia à noite. Só para completar isso para você. Muito obrigado mesmo.

Seguem-se as despedidas finais.