



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SYLER JEAN VIEIRA ALVES NOGUEIRA

**LEITURA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rondonópolis - MT

2022

SYLER JEAN VIEIRA ALVES NOGUEIRA

**LEITURA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis - MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

N778l Nogueira, Syler Jean Vieira Alves.

Leitura no desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil / Syler Jean Vieira Alves Nogueira. -- 2022

157 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Professoras da Educação Infantil. 4. Ato de ler. 5. Formação de professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE RONDONÓPOLIS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "LEITURA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL"**

AUTORA: MESTRANDA SYLER JEAN VIEIRA ALVES NOGUEIRA

Dissertação defendida e aprovada em **22/02/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Presidente da Banca / Orientadora) Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
2. Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Examinadora Interna) Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
3. Doutora Kenia Adriana de Aquino (Examinadora Externa) Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
4. Doutor Marlon Dantas Trevisan (Examinador Suplente) Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

RONDONÓPOLIS, 22/02/2022.




Documento assinado eletronicamente por **SANDRAREGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/02/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva, Usuário Externo**, em 22/02/2022, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

	Documento assinado eletronicamente por SILVIA DEFATIMA PILEGI RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso , em 22/02/2022, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
---	---

	Documento assinado eletronicamente por MARLONDANTAS TREVISAN, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso , em 22/02/2022, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
---	--

	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 4320771 e o código CRC 25A162AE .
---	--

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui e ter experienciado momentos únicos e significativamente enriquecedores nessa caminhada acadêmica.

À minha família, em especial, minha mãe Maria, meu esposo Jorge, minha filha Letícia – alegria plena em minha vida –, meu pai Nivaldo e minhas irmãs Sylmara e Suellen. Essas pessoas foram essenciais e me deram apoio incondicional para a conclusão desse processo.

À minha professora e orientadora Sílvia, pelo acompanhamento, pela dedicação e pelo comprometimento com a educação. Suas palavras sempre me motivaram a pesquisar, estudar e valorizar ainda mais o conhecimento para a minha formação enquanto professora e pesquisadora.

Às demais professoras e professores que fizeram parte dessa jornada, em especial, Ademar, Cancionila, Leila, Marlon, Nivaldo, Sandra e Simone, gratidão pelo conhecimento compartilhado.

Às amigas e aos amigos que fiz no mestrado, particularmente, Alessandra, Ana Paula, Glaucia, Jeny e Urano, gratidão pelos diálogos e apoio nesse percurso.

Ao grupo Alfafe – Alfabetização e Letramento Escolar, pelos diálogos e reflexões em torno de temáticas fundamentais à educação, que foram relevantes para a realização desta pesquisa.

À professora Kenia, que juntamente com os professores Marlon, Sandra e Sílvia, constituíram a banca examinadora que acompanhou o processo de escrita desta dissertação e contribuíram de forma significativa para a sua conclusão.

Às amigas e aos amigos que a educação me proporcionou conhecer, compartilhar momentos de muito aprendizado e que sempre torceram por mim, sobretudo, Jucélia, Paulo, Cleusa, Simone, Kátia, Lingli, Sérgio.

Às professoras participantes da pesquisa, gratidão pelos relatos, pelos diálogos profícuos e pela confiança destinada a mim.

À Secretária de Educação de Primavera do Leste, Adriana Tomasoni, por reconhecer a importância da formação de professores e incentivar a busca por qualificação profissional.

Ao prefeito de Primavera do Leste, Leonardo Bortolin, por me conceder a licença para qualificação profissional – ainda que seja algo previsto em lei, o seu olhar sensível para a educação do município merece ser reconhecido.

Enfim, agradeço imensamente às pessoas que direta ou indiretamente, me ajudaram a trilhar esse caminho árduo e, ao mesmo tempo, essencial para o profissional docente.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do *Campus* Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, (PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT), e também ao projeto “Leitor em formação, professor em atuação: pesquisa sobre práticas, projetos e políticas voltadas para a leitura no contexto escolar”, que, por sua vez, está vinculado ao grupo Alfale - Alfabetização e Letramento Escolar. Apresenta-se a seguinte questão-problema: Que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional? Nesse sentido, para responder a essa questão, foi estabelecido como objetivo geral: analisar que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional. Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar os agentes e/ou agências formadoras que contribuem para o desenvolvimento profissional dessas professoras a partir do fomento à leitura; investigar os meios e os recursos utilizados pelas professoras para acessarem os materiais de leitura; verificar quais são os materiais de leitura que as professoras leem para os seus processos de desenvolvimento profissional e que relevância é atribuída a eles; analisar a quais áreas se vinculam esses materiais de leitura e se são diretamente pertinentes à educação infantil. A pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com características do tipo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) e contou com a participação de quatro professoras que atuam em uma escola pública municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste – MT. Foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico acerca da temática envolvida, aplicação de questionários via plataforma *Google Forms*; realização das entrevistas semiestruturadas via plataforma *Google Meet* e *Skype* e a transcrição dessas entrevistas na íntegra. Compreende-se que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e os resultados evidenciam que as professoras leem materiais de leitura que vão além de sua atuação docente no espaço escolar. A partir dos postulados de Bajard (2014), Britto (2012) e Chartier (1999, 2011), entende-se que as práticas de leitura das docentes expressam uma singularidade intrínseca à identidade leitora e profissional, seja nas asserções sobre leitura, nos modos de ler, na materialidade textual, que reverberam na individualidade e na coletividade, atribuindo relevância à leitura para a formação, voltada prioritariamente, para as demandas que a profissão docente impõe. Em relação ao processo de desenvolvimento profissional docente, a partir dos pressupostos de Nóvoa (1992), Marcelo García (1999), e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) percebe-se que as docentes investem nesse processo, nos campos pessoal, profissional e organizacional.

Palavras-chave: Leitura. Desenvolvimento profissional docente. Professoras da Educação Infantil. Ato de ler. Formação de professores.

ABSTRACT

The present research is linked to the research line of “Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives”, from the Graduate Program in Education, from the Human and Social Sciences Institute, from the University Campus of Rondonópolis, from the Federal University of Mato Grosso, (PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT), and is also linked to the Project “Reader in training, teacher in action: research on practices, projects and policies aimed at reading in the school context”, which in turn is linked to the group Alfale - Literacy and School Literacy. Therefore, the following problem-question is presented: what relevance do preschool teachers attribute to reading in their professional development processes? In this sense, to answer this question, it was settled as a general objective: to analyze the relevance that kindergarten teachers attribute to reading in their professional development processes, and this one, unfolds into the following specific objectives: identify the agents and/or training agencies that contribute to the professional development of these teachers by promoting reading; investigate the means and resources used by teachers to access reading materials; verify which reading materials teachers read for their professional development processes and what relevance is attributed to them; analyze which areas these reading materials are linked to and whether they are directly relevant to early childhood education. The research has a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), with case study characteristics (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), and had the participation of four teachers who work in a municipal public preschool in Primavera do Leste – MT. The following methodological procedures were used: bibliographical survey on the theme involved, questionnaire application using *Google Forms* platform, conducting semi-structured interviews using *Google Meet* and *Skype* platform and the full transcript of the interviews. It is understood that reading is essential for professional teacher development and the results show that teachers read reading materials that go beyond their teaching activities in the school environment, from the postulates of Bajard (2014), Britto (2012) and Chartier (1999, 2011) it is understood that the reading practices of teachers express a uniqueness intrinsic to the reader and professional identity, whether in the assertions about reading, in the ways of reading, in the textual materiality, which are reflected in individuality and collectiveness, attributing relevance to reading for training, focused primarily, on the demands that the teaching profession imposes. Regarding the process of professional teacher development, based on the assumptions of Nóvoa (1992), Marcelo García (1999), and Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), it is clear that teachers invest in this process, whether in the personal, professional and organizational field.

Keywords: Reading. Teacher professional development. Preschool teachers. Act of reading. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alfale	Alfabetização e Letramento Escolar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Avec	Associação Várzea-grandense de Ensino e Cultura
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CUR	<i>Campus</i> Universitário de Rondonópolis
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EI	Educação Infantil
Fael	Faculdade Educacional da Lapa
Furb	Universidade Regional de Blumenau
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEC	Secretaria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Uninter	Centro Universitário Nacional
Univag	Centro Universitário de Várzea Grande
Univar	Faculdades Unidas do Vale do Araguaia
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 -	Sistematização dos aspectos inerentes ao ato de ler	48
Figura 2 -	Desenvolvimento profissional docente e suas vertentes	57
Gráfico 1 -	Preferência quanto aos gêneros	77
Gráfico 2 -	Fatores que influenciam mais na escolha de material de leitura	78
Gráfico 3 -	Motivos pelos quais leem	78
Gráfico 4 -	Formas de acesso aos materiais de leitura	79
Gráfico 5 -	Ambientes/lugares em que costumam ler	80
Gráfico 6 -	Estratégias que utilizam para otimizar a leitura	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses com o descritor “desenvolvimento profissional” no título e, leitura e professor nos demais campos	68
Quadro 2 - Dissertações com o descritor “desenvolvimento profissional” no título e, leitura e professor nos demais campos	69
Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes	74
Quadro 4 - Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão	75
Quadro 5 - Experiência profissional	75
Quadro 6 - Proficiência em leitura	81
Quadro 7 - Relação entre gosto e influência	86
Quadro 8 - Relação entre gosto e proficiência em leitura	87
Quadro 9 - Ler com frequência e a necessidade de leitura	90
Quadro 10 - Hábito de leitura	91
Quadro 11 - Gosto, frequência, hábito e gênero de leitura	93
Quadro 12 - Relatos das professoras participantes em relação ao entendimento sobre leitura	108
Quadro 13 - Relatos das professoras participantes em relação ao entendimento sobre desenvolvimento profissional docente	112
Quadro 14 - Relatos das professoras participantes em relação à importância da leitura para o desenvolvimento profissional docente	113
Quadro 15 - Relatos das professoras participantes em relação à importância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	115
Quadro 16 - Relatos das professoras participantes em relação ao fomento da leitura desde a infância	119
Quadro 17 - Relatos das professoras participantes em relação aos obstáculos e/ou possibilidades que a pandemia tenha gerado à docência	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 LEITURA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DISCUSSÃO ACERCA DE APRECIÇÃO, MATERIALIDADE, INTERLOCUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
2.1 Leitura – reflexões sobre a prática e o ato de ler	21
2.1.1 Especificidades das práticas de leitura.....	28
2.1.2 Ato de ler na (trans)formação do sujeito leitor	31
2.1.3 Discussão sobre gosto, prazer e hábito de leitura.....	33
2.1.4 Artefatos de leitura, o sujeito leitor e suas experiências leitoras	39
2.2 Desenvolvimento profissional docente.....	48
2.3 Leitura <i>no e para</i> o desenvolvimento profissional docente de professoras da Educação Infantil	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 Abordagem qualitativa na pesquisa do tipo estudo de caso	63
3.2 Procedimentos metodológicos empregados.....	67
3.3 Participantes da pesquisa – quem são essas professoras?	73
3.3.1. Dados preliminares sobre os relatos das professoras participantes a respeito de suas práticas de leitura	76
4 DIÁLOGOS SOBRE LEITURA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – RELATOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	84
4.1 Gosto, frequência e hábito de leitura – o que relatam as participantes.....	85
4.1.1 Gosto ou desgosto? – relatos das participantes	85
4.1.2 A frequência na prática de leitura – o que consideram as participantes ..	89
4.1.3 Hábito de leitura – o que as participantes revelam sobre esse aspecto ...	91
4.1.4 Relação entre gosto, frequência, hábito e gênero de leitura.....	93
4.2 Práticas de leitura – escolhas, sugestões e interações com outros sujeitos e suportes	95
4.2.1 As escolhas das participantes em relação aos materiais e suportes de leitura	95
4.2.2 Sugestões relacionadas às práticas de leitura das professoras participantes.....	100
4.2.3 Interações das participantes com outros sujeitos	104
4.3 Leitura no desenvolvimento profissional docente das professoras participantes.....	106
4.3.1 Relevância da leitura nas perspectivas das participantes	107

4.3.2 Desenvolvimento profissional docente e a importância da leitura nesse processo – o que relatam as participantes	111
4.3.3 Ler desde a infância – os pontos de vistas de formadoras de novos leitores	118
4.3.4 Pandemia – desafios à docência e à formação leitora.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	133
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
Apêndice 2: Questionário 1 - Iniciando o diálogo com as participantes.....	137
Apêndice 3: Questionário 2 - Dando continuidade ao nosso diálogo... ..	140
Apêndice 4: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Bia	144
Apêndice 5: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Esperança	147
Apêndice 6: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Flor de Lis	150
Apêndice 7: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Jô.....	154

Aula de leitura

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver,
pode até se surpreender:*

*vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;*

*nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;*

*e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;*

*na cara do lutador,
quando está sentindo dor;*

*vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;*

*e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;*

*e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;*

*e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;*

*e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,*

*e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,*

*e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,*

*vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,*

*vai ler até nas estrelas
e no som do coração.*

*Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

(Ricardo Azevedo)

1 INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo centrado na escrita, o que faz com que a leitura se torne uma prática recorrente em diversos contextos. De modo geral, as pessoas leem para se informar, ampliar os conhecimentos, aprimorar o vocabulário, entre outras possibilidades. Sendo assim, na condição de pesquisadora, senti a necessidade de ressignificar essa prática que é cotidianamente realizada na sociedade grafocêntrica, me aprofundando teoricamente sobre a sua importância para a formação humana.

Nesse sentido, lancei-me ao desafio de realizar esta pesquisa que traz discussões em torno da leitura e do processo de desenvolvimento profissional docente, tendo como contexto educacional a Educação Infantil (EI).

A dissertação ora apresentada está associada à linha de pesquisa de “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), do *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito do projeto “Leitor em formação, professor em atuação: pesquisa sobre práticas, projetos e políticas voltadas para a leitura no contexto escolar”, que, por sua vez, está vinculado ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale).

A realização deste trabalho se justifica pela minha trajetória como professora na EI, etapa de ensino em que venho constituindo a minha identidade profissional de forma singular e coletiva; ademais, este trabalho teve como participantes quatro professoras¹ de uma escola pública municipal de EI de Primavera do Leste, Mato Grosso (MT), as quais estão em pleno exercício da docência nessa primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Por envolver participantes, o projeto de pesquisa passou pela tramitação junto à Plataforma Brasil e, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário “Júlio Muller/Universidade Federal de Mato

¹ Após reunião convite realizada no ano de 2020, com a equipe docente da escola pública municipal de Educação Infantil em que estou lotada, obtive o aceite de quatro professoras que desejavam participar desta pesquisa. Além disso, de acordo com o Censo Escolar – 2020, o gênero feminino é predominante na docência da Educação Básica, conforme resumo técnico disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Dessa forma, vou me referir às pessoas participantes da pesquisa sempre no feminino. Maiores detalhes do percurso metodológico serão apresentados na terceira seção deste trabalho.

Grosso”, recebeu a aprovação na data do dia 27 de janeiro de 2021, obtendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) com o seguinte número: 40436820.7.0000.5541.

As leituras que venho realizando no decorrer da minha docência suscitaram reflexões, questionamentos e proposições que permeiam a minha profissionalidade. Considero que a formação se constitui como principal possibilidade de pensar e ressignificar a prática pedagógica, lançando um olhar crítico e reflexivo sobre a própria atuação. Contudo, por entender que o processo de desenvolvimento profissional possui, em seu cerne, uma certa complexidade, trago para esta discussão esse processo que engendra aspectos inerentes à atuação, à formação, à carreira, as condições de trabalho, tendo como principais interlocutores os profissionais docentes, tecendo reflexões acerca das implicações voltadas à formação de leitores.

A partir desse pensar e com a intencionalidade de me aprofundar teoricamente a respeito das temáticas abordadas nesta pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico em torno da leitura, refletindo sobre a formação leitora dos docentes, além de fatores intrínsecos ao ato de ler – materialidade, gosto, escolha, entre outros –, que influenciam na importância que professores atribuem à leitura em seus estudos, interações e na constituição de sujeito leitor.

Diante disso, apresento a questão que moveu a investigação nesta pesquisa: **Que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional?**

A partir da delimitação da questão-problema, a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2021, levando em consideração os relatos referentes a 2020 e 2021. Além disso, elenquei como objetivo geral analisar que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional. Tal objetivo se desdobra nos seguintes específicos:

- identificar os agentes e/ou agências formadoras que contribuem para o desenvolvimento profissional dessas professoras a partir do fomento à leitura;
- investigar os meios e os recursos utilizados pelas professoras para acessarem os materiais de leitura;
- verificar quais são os materiais de leitura que as professoras leem para os seus processos de desenvolvimento profissional e que relevância é atribuída a eles;
- analisar a quais áreas se vinculam esses materiais de leitura e se são diretamente pertinentes à educação infantil.

Saliento que esta pesquisa não pretende imputar à professora a responsabilidade única sobre suas leituras, as formas de acesso, ou até mesmo o espaço (entendido como condições para além do aspecto físico) destinado a essa prática, haja vista que o desenvolver-se profissionalmente é atravessado pela interlocução, pelo diálogo com os pares, com a gestão, com a comunidade escolar. Entretanto, reconheço que ser docente é ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional e, no exercício de sua prática, há implicações voltadas para a formação de novos leitores.

Sendo assim, parto da concepção sociointeracionista de leitura, trazendo para este diálogo inicial as contribuições de Maria Helena Martins (1994), ao afirmar que a leitura:

Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas; cada experiência. [...] Enfim, essa perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas (MARTINS, 1994, p. 29).

A autora ultrapassa o conceito de leitura como um exercício corriqueiro e nos aponta uma reflexão sobre o ato de ler, que denota um estar e um agir no mundo.

Ao tratar desse constructo, em que a pesquisa se assenta, considero fundamental citar, de forma breve, o aporte teórico em que me ancoro para sustentar a concepção de desenvolvimento profissional de professores, pois coaduno com Carlos Marcelo García (1999) que, ao conceituar esse processo, dá a ele o sentido de evolução e *continuum*, e não de algo fragmentado.

E por reconhecer que a constituição da profissionalidade docente, que se desenvolve na EI, possui um caminho marcado por grandes conquistas, me remeto à Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) e Marineide de Oliveira Gomes (2013) que discutem as concepções de criança, educação infantil e identidade profissional de professores.

Diante dessa conjuntura, julgo ser essencial enunciar que por envolver pessoas e suas perspectivas, a metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo os escritos de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), e se caracteriza como do tipo estudo de caso, de acordo com os postulados de Menga Lüdke e Marli Eliza

Dalmazo Afonso de André (2015). Para tanto, foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico; aplicação de questionários via plataforma *Google Forms*; entrevistas semiestruturadas via plataforma *Google Meet* e *Skype* e transcrição das entrevistas na íntegra.

Considerando esta introdução como a primeira seção, a presente dissertação se estrutura também em: segunda seção – que aborda de forma teórica alguns elementos constituintes da leitura, conceituando o ato de ler e a articulação com o desenvolvimento profissional docente; terceira seção – que descreve o percurso metodológico da pesquisa; quarta seção – que apresenta os dados qualitativos coletados na investigação e os aportes teóricos que contribuíram para a interpretação desses dados; quinta seção – que expõe as considerações finais; sexta seção – que elenca, numa lista, as referências utilizadas no corpo deste trabalho; e sétima seção – que apresenta os apêndices.

Ricardo Azevedo (2000) nos diz: “A leitura é muito mais / do que decifrar palavras. / Quem quiser parar pra ver, / pode até se surpreender:”. Essa linguagem poética é um convite a nos aventurarmos no desconhecido, limpando da leitura qualquer pretensão de obviedade. Face a essa aventura, me posiciono enquanto pesquisadora na problematização implícita do ato de ler.

2 LEITURA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DISCUSSÃO ACERCA DE APRECIÇÃO, MATERIALIDADE, INTERLOCUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*[...] Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). [...]*
(Manoel de Barros)

Assim como o poeta, sou movida pela curiosidade, pela inquietação de conhecer, de compreender o desconhecido, o que para alguns é trivial e insignificante. O fado de não saber quase tudo é o ponto de partida do querer saber mais.

Nesse sentido, como pesquisadora e professora da rede pública municipal de educação de Primavera do Leste-MT, compartilho da compreensão de que leitura é uma prática social, de cunho interativo e comunicativo, portanto, longe de ser banal e costumeira. E como já foi enunciado na introdução deste trabalho, a questão que se coloca é: que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional.

Nesta seção, apresento a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, na qual realizo uma articulação entre leitura e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, farei uma discussão sobre concepção de leitura, suas práticas e o ato de ler, bem como as questões em torno do gosto, do prazer, do hábito, dos artefatos de leitura e da constituição do leitor, me ancorando, primordialmente, nos seguintes autores: Bajard (2014), Britto (2012, 2015), Castello-Pereira (2005), Chartier (1999, 2011), Freire (1987, 1989), Silva (2005, 2011), Yunes (1995, 2002, 2003a, 2003b).

Ressalto que nesta mesma seção, tecerei reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) e a formação de professores, em que me fundamento principalmente em: Imbernón (2009), Marcelo García (1999, 2009) e Nóvoa (1992, 2009). E pelo fato de a pesquisa contar com a participação de professoras que atuam na EI, trago Barbosa (2006) e Gomes (2013), que discutem as concepções de criança e Educação Infantil, a constituição da primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e a profissionalidade docente daqueles que atuam com a primeira infância.

2.1 Leitura – reflexões sobre a prática e o ato de ler

De forma convencional a leitura é praticada constantemente, ao ler um livro, uma revista, um jornal, uma bula de remédio, avisos, bilhetes, e-mails e assim por diante. Além disso, há também as expressões metafóricas e que popularmente são relacionadas à leitura de mão, leitura de jogo, leitura da luz, entre outras (BRITTO, 2012).

Desse modo, ressalto que não há um sentido unívoco para leitura, e Luiz Percival Leme Britto (2012, p. 19, grifo no original) nos diz que “*Leitura* é um vocábulo extremamente polissêmico, com muitas acepções e aplicações”. O autor ainda nos alerta quanto à busca por significações etimológicas; argumenta que esses termos facilitam a compreensão das palavras, porém, em determinados casos, podem se constituir em verdades incontestáveis. A significação da palavra leitura depende da subjetividade e do contexto em que ela se apresenta.

Leda Tessari Castello-Pereira (2005) ao tecer importantes considerações sobre leitura, afirma que o leitor pode se:

[...] aproximar de um texto com diferentes finalidades - *ler para quê* (para me informar, para estudar, para me entreter,...); por diferentes razões - *ler por quê* (por obrigação, por necessidade escolar ou do trabalho, por paixão,...); de diferentes formas, modos - *ler como* (leitura pública, leitura individual, leitura coletiva,...). É evidente que as leituras tornam-se diferentes em função disso (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 49, grifos no original).

Diante disso, entendo que a leitura é também atividade, pois, como afirmei na introdução, parto da concepção sociointeracionista de leitura e, nesse sentido, além de reconhecê-la como prática constituída socialmente, compreendo que ela se realiza no movimento de interlocução entre o leitor e o texto, isso quer dizer que o sujeito se dispõe a ler não de forma passiva, mas ativamente a partir de seus conhecimentos prévios, constituídos por suas experiências leitoras. Paulo Freire (1989), ao evidenciar a dialogicidade presente na leitura do conhecimento de mundo, afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. 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, 1989, p. 8).

A leitura do mundo não visa treino e exercícios repetitivos, mas sim, a participação ativa do sujeito em uma dinâmica que contextualize a sua realidade objetiva com a leitura da palavra. Portanto, leitura como atividade, significa agir sobre a palavra e não a receber passivamente.

Freire (1989) nos convida a mergulhar na leitura do mundo e, para isso, ele vai tecendo uma linha do tempo, em que recorda e descreve sua “experiência existencial”. O autor retoma suas vivências desde a infância, sua casa, seu quintal, seus brincares, sua escola, o contexto em que vivia, assim como seus conhecimentos, saberes, valores e sabores, todo esse universo compôs sua leitura do mundo, que constituiu e se perpetuou na sua leitura da palavra.

Essa palavra se constrói e se faz presente nas nossas experiências leitoras, não no sentido literal, mas sim, enquanto “palavramundo”, aquela cheia de sentido, “palavras do Povo, grávidas de mundo” (FREIRE, 1989). É preciso consolidar a tecitura entre essa leitura e a primeira, aquela que a precede, entrelaçando os fios condutores dessa dialogicidade, que atravessam a nossa linguagem e, conseqüentemente, a realidade em que vivemos.

Ao pontuar essa condição do sujeito leitor, da linguagem que nos afeta e nos interpela, considero fundamental citar Britto (2015), que, ao ressaltar a importância da intencionalidade e da criticidade na prática de leitura, é categórico ao expor a crítica sobre a “concepção redentora da leitura” em que se advoga que ler civiliza; é lendo que se aprende, que se desenvolve; a leitura salva o indivíduo do estado de alienação. Esses discursos permeiam as ações de promoção de leitura que atuam de forma rasa na formação do sujeito leitor. Coaduno com o autor, quando ele afirma que “Não há nenhum valor ético ou moral necessariamente associado ao exercício da leitura: ela se presta a muitas finalidades e é realizada por pessoas de todas as índoles, de qualquer ideologia.” (BRITTO, 2015, p. 130). Isso significa que, *a priori*, a leitura em si não possui a responsabilidade de formar, de educar, de promover o desenvolvimento humano, mas a intencionalidade que se apoia nessa prática social deve se constituir em uma atitude responsiva.

Portanto, essa narrativa que faz parte das promoções de leitura, anuncia uma panaceia de que “leitura faz bem”, “ler é bom”. Saliento que leitura e ato de ler são importantes e considero que o gostar e ter prazer em ler passam pelo contato frequente com diversos textos e gêneros, e não de textos similares em momentos esporádicos. Entretanto, há leituras que, a princípio, não despertam o gosto, não

causam prazer, pelo contrário, muitas vezes, lemos por obrigação, mas no decorrer do tempo, tais leituras se mostram necessárias.

Desse modo, a escola, sendo um dos primeiros meios sociais que buscam promover a leitura,

[...] tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora (BRITTO, 2015, p. 35-36).

É precípua responder a essa intencionalidade com responsabilidade, desconstruindo o imediatismo do mercado de trabalho que assola os processos educativos, sociais e culturais. O conhecimento sistematizado, que a escola produz e problematiza, precisa estar articulado às singularidades de crianças, jovens e adultos, recusando o extremismo do “vir a ser”.

Britto (2015) ainda acrescenta que:

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização. A questão que se coloca é a do *direito de ler* e não a da promoção deste ou daquele comportamento ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser (BRITTO, 2015, p. 141, grifos no original).

O caráter político que circunda a promoção de leitura, que se faz presente na gênese da educação, pois como diz Freire (1987; 1989) educar é um “ato político”, implica ser e estar comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica, anulando, assim, a ação opressora que subestima a capacidade leitora e prescreve quem pode ler e o que deve ser lido.

Nesse sentido, Eliana Yunes (2003a), ao dialogar sobre a experiência da leitura, pontua a importância de ler e dar sentido às palavras, situando-as no contexto em que se inscrevem. Ela expressa que:

Literalmente, as palavras só significam no estado de dicionário, e no mais temos sempre de situá-las para fazê-las *inteligíveis*. Ler é desfazer a certeza dura e vacilar com a confiança de que se perdendo há mais a encontrar: a linguagem não se esgota no sentido atribuído historicamente, suspenso sobre seu uso cotidiano. Não é à toa o recurso à alegoria, à parábola, à poesia para driblar o endurecimento dos discursos. As palavras vivem *entre* os homens e a ninguém pertencem com exclusividade. Se as palavras dependem de quem as diz para terem este ou aquele sentido, é importante conhecer o sujeito que as controla, escolhe, usa. Do mesmo modo, quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a *desvelar o sujeito que somos - ou seja, lugar de qual nos pronunciamos - ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais (YUNES, 2003a, p. 10, grifos no original).

A autora destaca a linguagem poética como um dos escapes a que o ser humano recorre para se sobrepôr aos ditos padrões sociais, que regulam o que falamos, o que fazemos, o que devemos ser. Assim, ao lermos uma letra de música, um livro literário, depositamos nesse suporte a nossa apreciação, transformando a nós e o objeto linguístico.

Nessa polissemia, em que venho tecendo algumas significações, com a intenção de situar o leitor no contexto em que a pesquisa se inscreve, considero importante ressaltar que, para além dessas asserções, neste trabalho estou me referindo à leitura de texto verbal, especificamente aos materiais que professoras da EI leem para os seus processos de desenvolvimento profissional, uma vez que compreendo que ao lerem textos que subsidiem seus estudos, elas devem estabelecer uma intencionalidade que legitime a busca por material de leitura.

Assim, busco, a partir deste ponto, estreitar o entendimento sobre leitura, e me apoio em Castello-Pereira (2005) para construir um pensamento mais complexo sobre essa prática social como uma atividade de metacognição. A autora realizou uma pesquisa sobre a “leitura de estudo”, na qual percorreu um caminho teórico em que descreve algumas formas de ler, os modos como nos relacionamos com os textos e os motivos pelos quais lemos. Ela conceitua a leitura como construção de sentido e dá ênfase ao texto escrito como suporte em que ela se realiza. Para tanto, ela caracterizou seu objeto de investigação, afirmando que:

[...] é a leitura em que se faz uma **interlocução com o texto** [...] é a leitura em que se busca não uma informação pontual, mas perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute. É a leitura do estudo e do trabalho. A leitura necessária no dia-a-dia de quem exerce uma atividade intelectual, necessária aos estudantes de um modo geral, mas especialmente necessária aos alunos universitários. (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 55, grifos meus).

A partir desse apontamento, compreendo que essa forma de leitura envolve o intelecto e está mais direcionada ao estudo e ao trabalho, nesse sentido, ela trabalha aspectos metacognitivos, como analisar, inferir, observar criteriosamente, realizar intertextualidades; de um modo geral, exige do leitor um empenho intelectual para perceber e explorar os elementos implícitos no texto. Em face dessa conceituação de Castello-Pereira, considero que os estudos, as leituras, as reflexões, as escritas, que venho realizando nesta presente pesquisa, se assentam nessa perspectiva da leitura de estudo.

Essa forma de ler não se caracteriza como uma fôrma, e sim, no estilo que é próprio de cada subjetividade leitora, entretanto, para que ela se corporifique, demanda do sujeito sair do estado de inércia, mudando para uma postura ativa diante do texto que está posto. É uma relação entre o ler e o escrever, escrever a própria palavra, no sentido de deixar marcas, traços, ou seja, trata-se da singularidade do leitor que dialoga com o objeto lido.

Conforme Britto (2012), esse tipo de leitura se enquadra naquelas obrigatórias, que estão relacionadas com atividades profissionais e de estudo, ao contrário daquelas que são automáticas e pragmáticas, realizadas no dia a dia e estão associadas a tarefas da vida cotidiana.

Assim como há diferentes leituras, há diferentes modos de ler, diversas maneiras como nos posicionamos diante do texto, diferentes motivos que nos levam a ler, e esses aspectos vão compondo o repertório linguístico de cada pessoa. Desse modo, compreendo que a leitura é produção humana, se realiza entre os diferentes sujeitos leitores e, nesse sentido, Castello-Pereira (2005) afirma que:

Se a **leitura é uma construção de sentido**, pressupõe que o sentido não está pré-determinado no texto, mas que vai ser elaborado num processo que sugere trabalho, **ação entre pessoas**, num movimento dialógico, determinado por vários fatores como a situação comunicativa, as identidades sócio-históricas dos sujeitos envolvidos, bem como seus interesses e objetivos (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 47, grifos meus).

Para atribuir sentido, a leitura exige um esforço intelectual de ultrapassar e superar os preconceitos, as predeterminações, abrindo possibilidades de diálogo entre leitor, texto e autor. Além disso, a relação e a convivência com textos diversos, que demandam um olhar para além do concreto, do palpável, do objetivo, reivindica o exercício do pensamento abstrato, aquele que transcende a esfera da vida cotidiana.

Assim como Castello-Pereira, Ezequiel Theodoro da Silva (2011) tece reflexões pertinentes sobre leitura, evidenciando o texto escrito como suporte para que o ato de ler se efetive. Para tanto, ele nos leva a pensar psicologicamente, sem, contudo, ancorar-se aos aspectos organísmicos da Psicologia, mas sim, na abordagem fenomenológica da leitura.

O autor constitui seu objeto de estudo a partir da concepção de que:

Leitura, enquanto uma forma de participação, somente é possível de ser realizada entre os homens. Os signos impressos, registrando as diferentes experiências humanas apenas medeiam as relações que devem existir entre os homens - relações estas que dinamizam o mundo cultural (SILVA, 2011, p. 47).

Nesse sentido, leitura é compreendida como um ato democrático tanto para quem lê, quanto para quem oferece as condições para a sua realização. Isso significa que, *a priori*, o leitor se relaciona com o texto, e este, por sua vez, foi escrito pelo autor, que conferiu identidade a sua obra. Contudo, o sujeito que lê a obra confere a ela novos e próprios significados, por isso o retorno às coisas mesmas, cada ser em si possui as bases psicológicas que fundamentam sua existência e, conseqüentemente, sua relação com o mundo.

Silva enriquece seu “inquérito” (como ele mesmo diz), enfatizando a leitura crítica como uma das formas de estar e agir culturalmente na sociedade. Ele afirma que:

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, **é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas**. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR E TRANSFORMAR (SILVA, 2011, p. 93, grifos meus).

Novamente vemos a responsabilidade intrínseca à escola, ao favorecer as condições para que o estudante constitua o ato de ler. E como o próprio autor ressalta, essa leitura é condição para a efetivação de uma educação libertadora, Freire (1987),

ao pontuar essa educação, expressa que ela se dá na dialogicidade e se opõe à educação transmissiva.

Se a leitura é crítica, o sujeito se constitui em leitor crítico, aquele que, livre dos resquícios reducionistas e instrucionais, mas não de sua subjetividade leitora, mergulha nessa relação do ato de ler. Envolvido pelas suas expectativas e percepções, absorve a palavra do outro, que segue sendo analisada criticamente, e, ao final, se encontra transformada e transforma o leitor que a recepcionou (BRITTO, 2015). Saliento que essa relação é indelével, não apaga a obra culturalmente escrita, nem tão pouco os elementos que constituem a identidade leitora.

As ações que envolvem a leitura crítica, como Silva (2011, p. 93-94) bem pontuou, são: 1. constatação: que se concebe no ato de compreender. “O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade”; 2. cotejo: pois a “criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas [...]”; 3. transformação: ao constatar e cotejar, o leitor encontra outros caminhos para experienciar novas possibilidades, “na ação sobre o conteúdo do conhecimento, neste caso o documento escrito, proposto para a leitura”.

Nessa inquirição, a leitura crítica é concebida como um projeto, em que há um encadeamento de ações, longe de ser uma sistematização, até porque, são atividades interligadas que requerem um movimento contínuo e não linear. Projetar o ato de ler demanda a concretização de propostas que considerem a consciência humana como parte integrante do universo cultural, do qual a leitura faz parte.

Britto (2015) ao desenvolver um raciocínio sobre a construção da consciência crítica em relação à leitura, pontua que:

Propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente; em termos freireanos, diríamos que ele reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos inusitados (BRITTO, 2015, p. 44-45).

Ler com criticidade um texto significa não aceitar de prontidão o sentido explícito em sua escrita, é preciso, antes, indagar, questionar, levantar hipóteses e

confirmá-las ou refutá-las. Por isso que leitura é uma prática que ocorre na interlocução com a palavra enunciativa em que construímos a “palavramundo”.

Ademais, pensar e refletir sobre leitura, como atividade socialmente constituída, que desencadeia o conhecimento de mundo, é também conhecer-se a si mesmo. Por isso que é complexo pensá-la, não é como tomar um remédio para aliviar uma dor, pois, para que ela se “concretize”, no sentido abstrato de sua produção, é necessário fazer escolhas e trabalhar as consequências, é preciso fazer renúncias e/ou firmar posicionamentos diante do discurso linguístico e se atentar a essa linha tênue entre a prática social de leitura e a passividade do sujeito leitor.

2.1.1 Especificidades das práticas de leitura

Diante dessas reflexões, compreendo que a prática de leitura possui o princípio de sociabilidade, e, conforme Castello-Pereira (2005) afirma, lemos por diferentes finalidades, razões e formas, sendo assim, não há um único tipo de leitura, e suas práticas estão imbricadas nessa relação com os diferentes modos de ler. Desse modo, procuro, a partir daqui, demonstrar essa relação entre leituras e suas práticas.

Élie Bajard (2014) nos convida a refletir pedagogicamente sobre alguns aspectos pertinentes a essa prática, em que ele nos apresenta o período histórico que originou a “leitura em voz alta”², que reduz a leitura à emissão sonora de um texto, e, em seguida nos fala da leitura silenciosa, primeiramente tomada como um mal para a sociedade, aos poucos foi ganhando espaço nos meios sociais, principalmente na escola.

De acordo com o autor, a “leitura em voz alta”, teve sua origem logo após a criação do alfabeto; muito valorizada pela Igreja, pelas escolas, pelos espaços públicos em si, ela recebeu *status* de “boa pronúncia”, e tinha, como principal missão, combater as línguas locais que eram ditas como “pronúncia defeituosa” (BAJARD, 2014).

A prática da “leitura em voz alta” se realiza na coletividade, em público, tem como objetivo principal comunicar algo a outras pessoas, desconsiderando o aspecto da compreensão.

² Apresento, neste trabalho, esse conceito de emissão sonora a partir do texto escrito – entre aspas, assim como faz Élie Bajard (2014), ao ponderar que essa denominação não corresponde ao conceito de leitura como produção de sentido, mas sim como produção de voz.

Contudo, houve algumas transformações que originaram um novo conceito de leitura,

[...] se outrora era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som. De um lado, essa inversão da posição ocupada pelo sentido e, de outro, a tomada de consciência da existência de uma atividade silenciosa autônoma de leitura, impedem que a "leitura em voz alta" seja considerada como um aperfeiçoamento da decifração [...] (BAJARD, 2014, p. 48, grifos no original).

Nesse período, a prática da leitura silenciosa ganha predominância sobre a "leitura em voz alta", como diz o autor, de tolerável, ela passa a ser aceita nos documentos instrucionais franceses e, conseqüentemente, no campo pedagógico. Por ser uma atividade autônoma, individual e solitária, ela se realiza a partir da introspecção, em que o leitor, no seu íntimo, pensa e reflete sobre suas experiências, relacionando-as com suas leituras. Portanto, não há emissão de som, que possa atrapalhar sua compreensão. Desse modo, a "leitura em voz alta" deixa de ser uma modalidade de leitura, pois subentende-se que ela se configura somente como uma emissão de voz do que está exposto no escrito; para emitir essa voz, primeiramente o leitor teve que debruçar seus olhos sobre o texto, para compreendê-lo e, assim, exercitar a dicção – dizer o que foi lido.

O autor ainda alerta que esse dizer não deve ser confundido com a oralização, visto que essa, tem forte relação com a língua oral. Sendo assim, ele estabelece a seguinte terminologia:

1. *Oralizar*, para atividade de *identificação* das palavras através da voz.
2. *Ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico.
3. *Dizer*, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (BAJARD, 2014, p. 79, grifo no original).

Portanto, ler um texto escrito, realizando atividades cognitivas de concentração, reflexão, construção de sentido, inferência, questionamentos, entre outros aspectos, resulta na leitura silenciosa, em que se interpreta e compreende o que foi lido, para só depois dizer, comunicar a sua leitura.

Para Roger Chartier (2011) essa prática silenciosa é nomeada de "leitura extensiva", em contraposição à "leitura intensiva".

Ela é leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente. É, também, leitura laicizada, porque as ocasiões de ler se emancipam das celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares e porque se espalha um contato desenvolvido com o impresso, [...] (CHARTIER, 2011, p. 86).

Já a prática da leitura intensiva ocorre por meio da voz alta, realizada no meio familiar, por exemplo, em que o sujeito diz diversas vezes o mesmo texto, para que haja a memorização.

Já Teresa Colomer (2007) denomina de “leitura coletiva” essa prática realizada de forma intensa e pública, que, especificamente no cenário escolar, é uma das estratégias que os professores recorrem para suscitar e estimular o gosto e o prazer dos estudantes pela leitura.

Ao falar de práticas leitoras, considero importante citar Francisco Gregório Filho (2002) que, ao discorrer sobre leitura, aborda a questão da oralidade, das narrativas, da contação de histórias, envolvidas em suas práticas. Ele relembra o seu universo infantil e nos conta um episódio que viveu quando ainda era criança, quando a professora contava uma história à turma, e este a interrompeu para expor seus conhecimentos de mundo, contar suas histórias, da natureza a sua volta, porém, infelizmente, a professora não aceitou a interrupção e o humilhou. O autor ainda completa essa passagem de sua vida ao afirmar que:

Atrofiar gestos, macaquear sinais, repetir gestuais e movimentos óbvios para tentar esclarecer as palavras e as histórias faz parte do repertório de empobrecimento da capacidade de dar sentido, de engravidar de imagens as palavras e de ampliar o território da imaginação. Os gestos, os movimentos podem ser libertadores. As palavras são possibilitadoras, libertadoras, assim como os gestos (GREGÓRIO FILHO, 2002, p. 150).

Tanto Freire (1989) quanto Gregório Filho (2002) expressam bem a relação entre a leitura do conhecimento de mundo e a leitura da palavramundo, entre a oralidade subjetiva e a interpretação do escrito, entre as narrativas de vida e o conhecimento sistematizado. Por isso, enquanto professora e pesquisadora considero nocivo pensar em leitura a partir do prisma da racionalidade técnica, pois essa visão, como pontuou Gregório Filho, atrofia o ser humano nas diversas linguagens, às quais ele recorre para interagir.

Ao erigir sobre esse constructo, considero imprescindível retomar o que Freire (1989) expressa sobre a importância do ato de ler e a compreensão crítica desse ato.

O autor ressalta que é muito mais importante enriquecer a qualidade daquilo que lemos, do que a quantidade, pois a qualidade das nossas leituras passa pela compreensão da leitura do mundo, que abre caminhos para a leitura da palavra. O complexo ato de ler não se fundamenta na quantidade de leituras que realizamos, por mais que essas sejam feitas por necessidade, obrigação ou outra demanda qualquer, o que implica, ao compreender esse ato, é a projeção da leitura crítica.

2.1.2 Ato de ler na (trans)formação do sujeito leitor

Como venho afirmando, a atividade de leitura é essencial para que o sujeito se transforme em um leitor ativo. Nessa direção, o ato de ler atribui intencionalidade a essa atividade. Essa relação é marcada pela legitimação do ler como um ato de atribuição de sentido, conferindo significância para o sujeito que lê. Isso quer dizer que uma simples prática de leitura realizada na medida em que se cumpre uma tarefa, que denota um cunho utilitarista e imediatista, não é considerada um ato de ler. Desse modo, busco, com base nesse entendimento, tecer algumas reflexões sobre o ato de ler na (trans)formação do sujeito leitor.

Como Britto (2015) nos diz, ler é verbo transitivo, portanto, necessita de complemento, necessita se constituir com base em uma intencionalidade marcada pela busca de conhecimento que envolve a criticidade, a reflexão, a interpretação.

O autor ainda destaca que:

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolva e articulada (BRITTO, 2015, p. 67).

Em uma sociedade centrada na escrita, em que, muitas vezes, a compreensão desse objeto cultural envolve o pensamento complexo e abstrato, o esforço intelectual e a criticidade, buscando reconhecer os aspectos implícitos no texto, a leitura se faz necessária, pois ela amplia os horizontes para uma compreensão integral.

Além de Britto, Castello-Pereira (2005) também argumenta sobre a atividade metacognitiva que se faz presente no ato de ler, que exige o desenvolvimento e ativação de funções cognitivas superiores. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010) discorrem sobre a concepção de metacognição, a partir do texto literário, contudo, para além da linguagem literária, essa atividade é válida para qualquer leitura em que se busca compreender, interpretar e construir sentido sobre o que lê. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

[...] a metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a *primeira* ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase a frase, palavra por palavra até o final. [...] A *segunda* maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 46-47, grifos no original).

Ao desenvolver a atividade de metacognição o leitor se entrega ao texto, não no sentido de somente receber a mensagem, mas sim, entregar-se para colher o sentido que o texto traz, transformando-o na sua compreensão que produz a sua própria reescrita.

Nesse sentido, ousar dizer que essa atividade complexa que envolve a ativação dos conhecimentos prévios, a realização de conexões, inferências, questionamentos, se dá por meio da leitura crítica que Silva (2011) aborda ao estabelecer os aspectos que denominam essa leitura. O autor argumenta que o leitor crítico ultrapassa o sentido literal de um texto, assim, este realiza referências, estabelece implicações, atribui qualidade, julgamentos e opina acerca do suporte escrito, relaciona os conhecimentos adquiridos, principalmente em momentos que requerem a compreensão e resolução de uma problemática. Isso quer dizer que o leitor passa de procedimentos rudimentares para procedimentos mais sofisticados.

Ler é problematizar, é ressignificar as palavras, é ampliar as possibilidades de representar o que o texto nos apresenta. Assim,

Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O mundo é representação de linguagem, hoje

sabemos. Nada há que esteja fora das palavras, é o mundo real tem tantas formas quantos discursos há (YUNES, 1995, p. 188).

Ao mesmo tempo que lemos, vamos escrevendo um contexto que transcende o sentido objetivo, que possibilita fazer indagações e buscar respostas, alimentadas por uma consciência crítica que reconhece a multiplicidade de linguagens que nos compõe. Logo, lemos

[...] para ampliar as perspectivas, para associar idéias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. [...] Sem dúvida, a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em tomo (YUNES, 1995, p. 187).

Ler é se entregar a múltiplas possibilidades, suscitando a criticidade que se faz presente no ato de ler. Dessa maneira, diferente da prática de leitura, o ato de ler se configura na identidade leitora que se emancipa, na formação da consciência crítica diante do texto que lemos.

Metaforicamente falando, a experiência da leitura e o ato de ler que legitima essa atividade, são concebidos por Silva (2005) como a “translação do olhar-girassol”. Ao se colocar diante de um texto escrito, imbuído de significações autoras, o leitor, constituído pelo que já viveu, realiza o movimento de olhar integralmente o que está posto, sendo nutrido pela palavra e reescrevendo-a. A mesma coisa acontece com o girassol, uma planta de natureza peculiar, que se coloca diante do sol, sendo nutrido pelos raios solares que a mantém viva, realiza um movimento em sincronia com a estrela que faz parte de sua composição.

2.1.3 Discussão sobre gosto, prazer e hábito de leitura

Primeiramente, elaborei um quadro teórico que fundamenta a atividade de leitura, suas finalidades, razões, modos e formas. Além disso, sendo um dos elementos que formam a consciência crítica, a leitura é condição essencial para a pessoa transpor o estado de inércia e, assim, ter argumentos e atribuir valoração aos motivos, escolhas, interesses que a fazem ler.

Essa criticidade desenvolve critérios que constituem o gostar de ler, visto que o gosto não é inato, ele não nasce com a pessoa, ele vai sendo constituído a partir das experiências leitoras, ouvintes e narrativas para as quais ela se entrega.

Nesse sentido, o gosto há de ser suscitado, estimulado, cultivado, isso quer dizer que a mediação de outra pessoa faz muita diferença na constituição do gosto e do prazer de um leitor iniciante. Silva (2011), ao abordar a leitura como forma de participação no mundo, discorre sobre a heterogeneidade de experiências e relações que contribuem para dinamizar o conhecimento cultural. Sendo ela uma forma de participar e ter acesso aos bens que a humanidade produziu e produz, ao ler legitimamos nossa existência como parte integrante desse mundo humano.

Colomer (2007), ao discorrer sobre a leitura literária na escola, tece consideráveis observações sobre o gosto pela leitura e a diversidade presente nas obras literárias. Em relação a isso, ela afirma que:

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência da leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática. Em primeiro lugar, mediante a leitura de muitas obras que oferecem e ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade (COLOMER, 2007, p. 147).

A partir dessa citação de Colomer, eu enumero, a princípio, seis pontos fundamentais:

1. A experiência da leitura nos constitui enquanto leitores e nos possibilita atribuir julgamento, abrindo possibilidades para o gostar de ler;
2. Desde pequena a criança é movida pela sua curiosidade e a infância é um período repleto de descobertas, nesse sentido, se torna fundamental favorecer, desde os primeiros anos de vida, o acesso aos objetos culturais que fazem parte da natureza humana;
3. Ao comparar uma obra com outra, se está atribuindo juízo de valor, sobre a narrativa, as imagens, a disposição do texto etc., que perpassa a construção do gosto e, possivelmente, o prazer em ler determinadas obras;
4. A prática forma esses elementos inerentes à leitura, como já mencionado, não no sentido de moldar dentro de padrões estabelecidos, mas formar o gosto intrínseco a cada pessoa, por meio da prática social, em que ela concede valoração principalmente ao conhecimento complexo;
5. Ao ler obras diversas e de diferentes gêneros, amplia-se o olhar sobre a compreensão e interpretação, conseqüentemente, também os parâmetros e critérios de comparação se alargam;

6. Por fim, a qualidade deve predominar diante da quantidade de obras apreciadas, pois o aspecto qualitativo passa pela prática social da leitura.

Colomer (2007, p. 148) ainda destaca outro aspecto: “[...] o gosto e o julgamento se formam através da diferença de opiniões. A leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas. Por isso é impossível manter sua dimensão socializadora dentro dos limites de algo separado, [...]”

Assim como a diversidade presente na composição das obras literárias influencia no gosto e no julgamento ao experienciar a leitura, diferentes interpretações, dizeres, perspectivas também formam a subjetividade leitora.

Desse modo, se entendemos que a leitura é uma forma de estar e participar da sociedade, compreendo que ao compartilhar com outras pessoas a percepção, o entendimento sobre determinada(s) obra(s), estamos socializando a pluralidade de olhares que a literatura suscita.

A autora ainda alerta que limitar e restringir o acesso à leitura descaracteriza sua função social, quando promovemos a leiturização fundada em uma única perspectiva.

Sabemos que a multiplicidade de experiências leitoras forma o gosto e que este pode levar ao prazer, questões ligadas ao íntimo de cada ser humano, sendo assim:

Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta.

Será, contudo, muito difícil descobri-lo se não há condições explícitas para esta intimidade (YUNES, 1995, p. 186).

Ler é conhecer o mundo e é lendo que se descobre o prazer, assim, sendo a infância um ciclo da vida humana constituído por descobertas, é propício oportunizar à criança a experiência de ter prazer em ler, desde pequena, tendo a consciência de que essa fase da vida é plena em linguagens. Conforme Ligia Cademartori (2015), a literatura e toda a sua extensão – narratividade, atividade de comunicação, apreciação estética, aspecto afetivo e emocional, confluem na constituição do prazer e em muitas interações infantis ele se apresenta mais por meio das múltiplas linguagens, do que a partir de uma única linguagem.

Assim como o gosto precisa ser cultivado, o prazer também necessita desse acompanhamento, dessa mediação, no sentido de valorizar o que o ser humano já possui como conhecimento natural.

O prazer é também um longo aprendizado, embora esteja presente desde sempre, nos ensina Freud, na pulsão de vida. A manifestação do prazer precisa ser cultivada, atentamente acompanhada, para que se possa descobrir as condições de sua produção (YUNES, 1995, p. 186).

O prazer faz parte da existência humana, está intimamente ligado ao estado de estesia, em que o ser humano se torna mais sensível aos sentimentos, às emoções, às sensações. Roland Barthes (1987, p. 21-22, grifos no original), ao discorrer sobre o texto de prazer, argumenta que é “[...] aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura”.

Infiro que ao ler um texto que desperta o prazer, estamos cultivando a própria cultura do humano, a cultura do íntimo, do subjetivo, desse modo, se torna uma leitura que completa, que preenche, que coaduna com o gosto, os interesses, as escolhas de uma atividade leitora, produzindo uma amálgama entre o ato de ler e o estado de prazer.

De acordo com Yunes (1995), o prazer, como

[...] nos ensina a psicanálise, é um estado de satisfação do desejo, em que todo indivíduo encontra o bem-estar, ainda que temporário, ainda que efêmero. A tendência humana, entretanto, é buscar repetir estas experiências em compensação pelas situações repressivas, isto é, em negação ao que separa, restringe, reduz (YUNES, 1985, p. 185).

Por mais passageira que seja uma experiência da leitura que envolve o prazer de estar frente ao texto, sentindo a sua materialidade, a palavra autora que desencadeia a palavra leitora, esse experienciar é pleno para aquele que se regozija no ato de ler. Portanto, não se pode conceber o prazer como algo irrelevante para a constituição do ser humano, pelo simples fato de que ele compensa as adversidades que se impõem na vida.

O gosto e o prazer de ler estão associados a experiências remotas, vindas da infância e que se perpetuam durante toda a vida, ou não, isso dependerá das manifestações em que o ler se faz presente no gostar, que é algo subjetivo, não é

único para todos, e no prazer, que sacia o desejo do íntimo. Por isso, para além do aspecto fisiológico, essas questões estão no nível cognitivo e perfazem um caminho complexo para se estruturarem.

Outro aspecto fortemente ligado à leitura é o hábito e, na maioria das vezes, ações de promoção à leitura ressaltam que essa condição precisa ser estimulada; geralmente, esse discurso também destaca que o hábito de leitura é bom, faz bem ao espírito, entre outras argumentações.

O que há de considerar é que o hábito da leitura não é bom ou mau em si, nem tem poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente. [...] ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há de indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. (BRITTO, 2015, p. 66)

Antes de considerar a leitura como um hábito, é necessário pensar se há condições e suportes para a realização dessa prática, pensar, também, nos fundamentos que geram a intencionalidade presente na promoção, no estímulo à leitura. Além disso, observar, novamente, a qualidade dos textos a serem disponibilizados, pois, como afirma Yunes (2003a):

[...] um texto não pode se limitar a ser *legível*, mas deve se propor como *escrevível*, isto é, de uma legibilidade que nos faça interromper a leitura, *levantar a cabeça* e dar continuidade ao texto com o nosso próprio discurso, com nossa resposta à interlocução provocada que nos oferece a palavra (YUNES, 2003a, p. 12, grifos no original).

Há textos que causam essa instabilidade no leitor, que provocam, que tiram da zona de conforto, que despertam para outros sentidos. Na leitura, esses escritos podem ser aceitos ou refutados, independentemente da relação estabelecida, a pessoa lê e escreve sua palavra.

O hábito da leitura está ligado à sua prática, à frequência com a qual nos dispomos a ler e, se esse hábito estiver voltado para a busca de conhecimento, para a formação leitora, se torna algo atrelado ao gosto e ao prazer também. O ato de ler, que se assenta numa prática habitual provida de sentido, se inscreve na relação do campo das ideias, dos pensamentos, dos questionamentos diante de um texto que confronta.

Silva (2011, p. 40), ao discorrer sobre ações que envolvem políticas educacionais de promoção à leitura que insistem em associar essa prática ao hábito,

afirma que “Esta passa a ser um esquema de comportamento adquirido que, pela repetição, se torna involuntário ou automático. Ao colocar a leitura como uma resposta a determinados estímulos [...]”, corre-se “[...] o risco de eliminar os atos de refletir e de transformar que certamente também devem fazer parte da atividade de leitura”.

O autor adverte a posição em que a leitura é colocada nesses termos, visto que, ao eliminar as possibilidades de reflexão e transformação diante da ação involuntária e automática, não se produz leitura, escritura, nem tão pouco cultura. Ao abordar o cenário educacional brasileiro, ele pontua a precariedade que implica no trabalho educativo a ser desenvolvido, no acesso aos suportes textuais, às possibilidades de leitura, e acrescenta:

Para que o ‘hábito’ da leitura se desenvolvesse seria necessário que as escolas e as famílias brasileiras permitissem o ‘acesso ao livro’. Porém a maioria das escolas não possui bibliotecas, e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas (inexiste renovação de acervo, não há bibliotecárias formadas em escolas oficiais, os locais são inapropriados etc...); porém o preço dos livros geralmente está muito além das possibilidades econômicas dos alunos; porém o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor; porém não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura. **Como, então, incentivar ‘por todos os meios’, se os próprios meios não são fornecidos às escolas?** (SILVA, 2011, p. 40-41, grifos meus).

Silva (2011) é categórico ao evidenciar a precariedade em que se encontram as escolas, as bibliotecas, os acervos; são fatos históricos que incidem nos processos educativos de tal modo que não se oportuniza uma continuidade, seja pela falta de investimentos efetivos na educação, pelas lacunas na formação de professores, pela prática abusiva nos valores cobrados para aquisição de livros, entre outras situações.

Diante desse flagelo em que se encontram as políticas públicas educacionais, não se vê perspectivas concretas de promoção à leitura, para que se suscite o gosto e o prazer do ato de ler, nem tão pouco o hábito. O que se vê, por exemplo, são ações como a Política Nacional de Alfabetização³ – PNA, que privilegia o campo de disciplinas neurocientíficas e desconsidera as pesquisas científicas sociointeracionistas e cognitivas, para estabelecer suas diretrizes.

A escola, espaço privilegiado de discussão e compreensão do conhecimento sistematizado e de natureza interativa intrínseca às práticas de leitura, deve transpor

³ A PNA pode ser acessada em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf.

essas intercorrências e reconhecer a sua importância na formação política, crítica e emancipadora de crianças, jovens e adultos.

2.1.4 Artefatos de leitura, o sujeito leitor e suas experiências leitoras

Ao falar de leitura, de suas práticas e do ato de ler, se torna indispensável falar dos materiais, suportes, objetos a partir dos quais ela se realiza, como, também, discorrer sobre a constituição do sujeito leitor. Considerando que um dos objetivos específicos desta pesquisa é verificar quais são os materiais de leitura que as professoras leem para os seus processos de desenvolvimento profissional e que relevância é atribuída a eles, desenvolverei, aqui, reflexões sobre os artefatos de leitura, por reconhecer que este termo abrange toda a sua materialidade, evidenciando o texto escrito e o texto eletrônico como principais suportes para a prática de leitura, e a relação entre esses artefatos com a apreciação do leitor.

Há infinitas possibilidades de leiturização. Chartier (1999, 2011) faz um histórico sobre leitura tecendo reflexões em torno do livro impresso e do texto em formato virtual. Ao abordar essa historicidade, o autor pondera que:

A leitura antiga é a leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, [...] Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê (CHARTIER, 1999, p. 24).

Nessa leitura, o leitor usa as duas mãos, requer um esforço corporal, que demanda concentração, pois ele lê, para somente depois escrever suas percepções sobre o texto lido. A materialidade determina o modo como nos defrontamos e nos relacionamos com o texto, e a escrita, sendo a forma como o autor coloca suas ideias em representação, chega a nós como um signo a ser compreendido. Logo,

Uma sociedade de escrita é, pois, uma sociedade centrada na escrita, em que esta não só aparece em todos os espaços, como também determina os modos de viver, determina a própria existência das cidades e dos sujeitos, porque é uma sociedade que para se estruturar usa da escrita e da cultura que se constituiu nela (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 26).

Assim como a leitura, a escrita também é um bem cultural, por isso, não há como desvinculá-la do ato de ler, a relação entre essas duas realizações da humanidade está fortemente enraizada na comunicação entre as pessoas, nas suas atividades cotidianas e intelectuais.

A prática da leitura intensiva, que Chartier (2011) apresenta, tem o livro como algo sagrado e nesse sentido ele argumenta que:

[...] a leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano, porque ensina o essencial. Essa leitura intensa produz a eficácia do livro, cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e de contar (CHARTIER, 2011, p. 86).

O objeto livro, que se constitui em um texto impresso apreciado pela sua materialidade física, palpável, em que se pode folhear e marcar páginas, realizar algumas anotações, destacar partes principais, gera uma prática de leitura diferente daquela diante de um texto eletrônico.

Nesse sentido, a escrita determina e organiza o mundo social, e os diferentes tipos de textos influenciam na forma de ler determinados suportes. Castello-Pereira (2005, p. 49) argumenta que:

[...] fatores podem ainda gerar diferentes leituras, como os suportes (um mesmo texto pode ser lido de forma diferente dependendo de onde estiver escrito) e a própria natureza do escrito, ou seja, o gênero textual gera diferentes disposições e atitudes dos leitores (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 49).

Ao realizarmos a leitura de um livro para um estudo, vamos empregar certos procedimentos nessa atividade metacognitiva, envolvendo criticidade, reflexão, uma leitura extensiva, que nos faz caminhar por outros escritos, na tentativa de compreender questões implícitas aos nossos olhos, pois a finalidade requer essa disposição. Entretanto, em uma leitura que envolve uma bula de remédio, lemos para obter uma informação imediata, pontual, que não requer um pensamento mais complexo. São gêneros diferentes que demandam leituras diferentes.

Com o advento do texto eletrônico, há uma maior flexibilidade na busca por material de leitura. “Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reescrituras múltiplas, são os próprios

fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem colocados em questão” (CHARTIER, 1999, p. 49).

Diante dessa maleabilidade, a cultura escrita se amplia e atinge os aparatos tecnológicos que mantém as redes eletrônicas, responsáveis pela difusão da produção e da apreciação do material virtual e impresso, visto que este último também pode ser adquirido por meio da compra na internet. A partir desse fato histórico, há um encurtamento entre a criação e a apreciação, visto que um texto escrito, disponibilizado para leitura na rede eletrônica, será lido na tela de algum aparelho tecnológico ou a pessoa irá imprimi-lo, a forma como será lido fica à escolha do leitor.

Chartier (1999, p. 13) ressalta que “O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo”. Ao nos depararmos com um texto eletrônico somos levados a apreciar o escrito de forma mais distanciada, mas, ao mesmo tempo, podemos inserir comentários, uma espécie de caixa de texto sobre a tela, expor nossas percepções a respeito do que o autor escreve, isso quer dizer que, ao passo que nos afastamos fisicamente do livro, nos aproximamos mais facilmente de materiais de leitura.

Quanto à materialidade, há uma situação que Silva (2011, p. 43, grifo no original) aborda de forma assertiva, quando afirma que “O encarecimento do livro faz com que a leitura se transforme num verdadeiro ‘luxo’, pois o poder aquisitivo, numa sociedade desigualmente dividida, certamente discrimina”. As pessoas das camadas populares, com menor poder aquisitivo, ficam à margem da cultura escrita e do acesso aos bens que dela provém. Não é somente uma questão econômica, é também uma questão política, uma vez que a população já vive estigmatizada pela falta de recursos que deveriam ser destinados, efetivamente, à saúde, à educação, ao lazer etc.

Diante disso, fica inviável promover a prática da leitura, todo o discurso de que ler é bom não se consolida. Muitas escolas sofrem com a falta de estrutura para adequar os seus acervos, isso quando possuem livros em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade estética e crítica. Tudo isso, somado a essa prática abusiva na comercialização dos livros, torna impossível estimular o hábito de leitura. Ludmila Thomé de Andrade (2007, p. 137), em uma pesquisa realizada em âmbito universitário, abordou a questão da fotocópia em detrimento do livro, pois “Professores e alunos não pressupõem o livro como o suporte efetivo de leitura. Os primeiros, de certa forma, lamentam não o usar e apresentam, em detrimento dele, a fotocópia como inevitável”.

A autora ainda destaca que a fotocópia ou o xérox – como popularmente se fala – se torna um mal necessário. Sem a pretensão de generalizar as diversas circunstâncias em que ocorre essa prática, ressalta que o valor cobrado na compra de um livro leva a pessoa, em certas situações, a utilizar a fotocópia. Além disso, a relação do leitor com a fotocópia é diferente daquela com outros suportes, pois ele faz anotações, sublinha, grifa partes importantes do texto sem muito pudor, diferentemente do que faria com um livro, que, na maioria das vezes, é guardado com cuidado em estantes, prateleiras, enquanto o xérox é conservado em caixas, depósitos etc.

Chartier (1999) ainda alerta a respeito da proliferação de textos na era das redes eletrônicas, em que a cultura escrita se dispersou, comprometendo, assim, a constituição do saber. Ele afirma que:

Com efeito, a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que leem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação (CHARTIER, 1999, p. 128, grifo no original).

Ler um artigo de uma revista específica, em um banco de dados e assim compreender integralmente a temática envolvida, pressupõe a existência de um leitor autônomo, que irá progredir na leitura do artigo, buscando outras fontes que complementem sua construção de sentido. Ademais, um leitor autônomo se desenvolve na relação com o outro, a autonomia na leitura não se constrói somente a partir de elementos intrínsecos ao sujeito, mas na disposição de apreender os elementos externos a ele. Nesse sentido,

[...] a autonomia é necessariamente limitada, de modo que o que se pode falar é em maior ou menor autonomia conforme a capacidade de compreensão e o conhecimento da pessoa. Uma pedagogia da leitura consequente com esse princípio não partirá do suposto de que o leitor é desde logo autônomo; ao contrário, entendendo sua limitação, investirá decididamente para que amplie, por meio da experiência, cada vez mais sua autonomia (BRITTO, 2015, p. 43).

Progressivamente o leitor amplia sua autonomia, conforme se apropria do conhecimento externo a ele, estabelece discernimento quando julga criticamente um texto, analisa, compara, relaciona, este com outros que venham a contribuir para sua compreensão.

Entendo que a autonomia leitora é formada pela capacidade de compreensão de um texto sem que haja a intervenção direta de outra pessoa, como também, por meio das experiências leitoras, e, nesse sentido, a escolha está relacionada à condição de leitor autônomo, aquele que escolhe um livro, analisa a capa, o sumário, alguns trechos, dentre outros elementos paratextuais. De acordo com Maria Nikolajeva e Calore Scott (2011, p. 324), os paratextos “[...] costumam carregar uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro”.

Nessa primeira relação com o suporte, o leitor está em busca de indícios que o convençam a lê-lo integralmente; já numa relação mais próxima com esse livro, ele problematiza, questiona, coteja e chega ao entendimento que é preciso continuar na leitura ou simplesmente desiste de prosseguir.

Assim sendo, se a autonomia é constituição do ser em si e de fatores externos, a escolha está relacionada com o desenvolvimento do sujeito autônomo. Portanto, por mais livre que seja, ela está condicionada a interferências sociais. Britto (2015) assim descreve:

[...] uma leitura resultante de uma escolha que alguém faça sem interferência de outrem é necessariamente mais livre que a leitura resultante de uma ação pedagógica dirigida. A leitura resultante da “livre escolha” pode estar condicionada, constrangida por muitos fatores limitantes sem que aquele que a faça tenha consciência disso. Os gostos, as predileções são a expressão de experiências diversas e da incorporação, muitas vezes inconscientes, de valores e padrões alheios (BRITTO, 2015, p. 42).

Escolhemos a partir do que gostamos, do que nos dá prazer, do que nos enriquece enquanto pessoa e profissional. Toda essa conjuntura é influenciada e mediada por agentes externos, seja a família, a escola, os colegas de trabalho. Entretanto, isso não quer dizer que há o apagamento do ser interior, das experiências pessoais, pelo contrário, elas estão em constante diálogo com o conhecimento de mundo que nos atravessa.

A partir da premissa de que o leitor autônomo possui capacidade de escolher e discernir sobre toda a gama de textos que chega até ele, considero que este deve

analisar com afinco a qualidade que o suporte de leitura apresenta. No mundo em que vivemos, centrado na escrita, é premente pensar na complexidade que envolve a sua materialidade, no que diz respeito à variedade que está disponível no mercado consumidor. Em relação a isso Yunes (2003b) afirma que:

A proliferação de bancas de jornais (hoje em dia vistas como espaços multimídia) no contexto urbano mostra que estas, ao lado de periódicos e "quadrinhos", oferecem uma literatura de "gosto duvidoso" e consumo rápido, que se enquadra no gênero de ação, aventura e romance. As bancas vendem, também, livros de autores clássicos (de ficção e ciência), em edições de baixo custo, o que significa investimento em edições populares. É possível inferir que existe um público-leitor curioso, a ser cativado, pois a difusão dessas publicações insere-se em uma lógica de mercado e em uma outra lógica de produção simbólica (YUNES, 2003b, p. 107, grifos no original).

Coaduno com a autora, ao pontuar a diversidade presente no acervo disponível no mercado, como também compreendo que é preciso ser criterioso ao escolher materiais de leitura. Para uma leitura crítica, por exemplo, o suporte deve contribuir na reflexão, no levantamento de problemáticas, na compreensão integral. Assim como há múltiplas leituras, há também múltiplos materiais que oferecem, em maior ou menor grau, qualidade ao projeto de leitura.

A maior circulação de textos também provoca a constituição de leitores críticos (CHARTIER, 1999), pois, com a crescente oferta de materiais de leitura e de diferentes gêneros, amplia-se as práticas de leitura e, conseqüentemente, a criticidade se faz presente por meio das atividades de constatar, cotejar e transformar (SILVA, 2011).

O leitor consumidor se forma na interação com os demais, levando em consideração os motivos, os interesses, as escolhas, as dicas de leitura que o levam a ler. Ao desbravar um texto escrito, ele se apropria da palavra alheia, tece sua própria escrita e avalia, de certa forma, tanto a obra lida como sua própria compreensão.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os

tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999, p. 77).

Quando o leitor se apropria, inventa e produz significados, ele realiza essas ações em constante diálogo com o texto, com a palavra do autor. Portanto, mesmo realizando a leitura na sua intimidade, de forma silenciosa, por exemplo, esse leitor compartilha suas experiências leitoras na coletividade. “É importante que nos apresentemos como leitores, pois isto fala de nós, com quem vamos, com quem nos ‘co/movemos’” (YUNES, 2003b, p. 49, grifos no original).

Ao falar de experiências leitoras, considero importante enunciar o saber de experiência que Jorge Larrosa (2002) apresenta, que propõe pensar sobre esse saber, existencialmente e esteticamente (sem que sejamos existencialistas e nem esteticistas). “A experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 2, grifos meus).

A existencialidade humana, do refletir e do agir humano, passa pela experiência, por aquilo que nos atravessa, nos interpela, nos atinge, sendo assim, a leitura de um livro, com a intencionalidade de aprofundar sobre determinado assunto, é algo que nos passa, pois nos incomoda, nos faz sair da zona de conforto e pensar além do que está explícito.

O autor também nos convida a desconstruir o discurso em que associam experiência com experimento, ele argumenta que se deve evitar essa confusão, limpando da palavra experiência todo e qualquer resquício empírico e metodologizante.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 9, grifos no original).

No experimento há um roteiro a ser seguido, há a previsão de resultados, uma gênese voltada para a exatidão; na experiência, há a entrega ao desconhecido, a inquietação do saber mais. Pensar na experiência da leitura, nas experiências leitoras, é pensar de forma complexa nesse ato imbuído de significância, em que podemos até levantar algumas hipóteses sobre o texto que leremos, pois somos movidos pela intencionalidade, contudo, não é possível prever a compreensão, é somente no encontro entre texto e leitor que nasce a experiência, e isso impacta diretamente no gosto, no prazer e no hábito da leitura.

Além do aspecto cognitivo e subjetivo que fazem parte da constituição do leitor, Jean Marie Goulemot (2011) aborda a postura que se revela diante do texto, afirmando que o corpo também lê. Dessa forma, ele assegura que:

[...] existe na leitura de divertimento (e em toda leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé ... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê (GOULEMOT, 2011, p. 108-109).

O autor nos apresenta um ritual, singular e individual para o ato de ler, ponderando que a ambiência deve estar preparada, desde o mobiliário, a luz, o espaço (climatizado, particular) até a disposição para a leitura. Este último elemento diz muito sobre nós, visto que a nossa condição física e mental determina como vamos nos relacionar com o texto, antes, durante e depois da leitura. Por isso que o autor nos fala que ocorre a instituição do corpo que lê, ele vai reagir de alguma forma aos mecanismos, procedimentos e estratégias que realizamos para ler.

Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres (2018, p. 58) afirmam que:

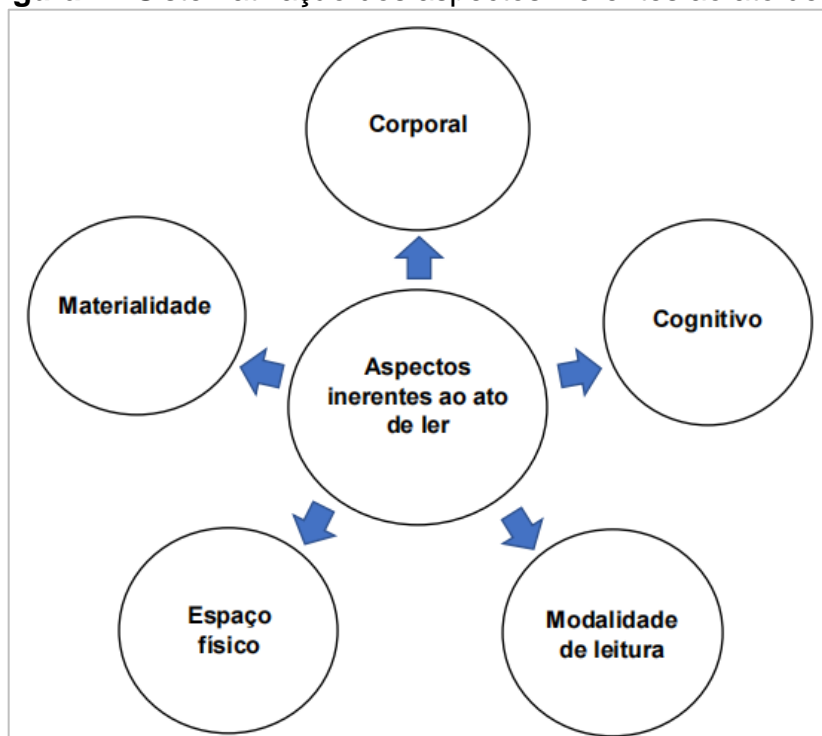
Além do aspecto corporal das práticas de leitura, o espaço que o leitor escolhe para que elas aconteçam deve ser observado. Dessa forma, é indispensável considerar as alterações no suporte de leitura, estas determinadas pelas revoluções da leitura. Livros muito grandes, por exemplo, não podem ser lidos sentados ou deitados, mas sobre a mesa, como era o caso na Idade Média (SOARES; PERES, 2018, p. 58).

Se pensarmos na leitura íntima e silenciosa, feita de maneira individual e livre, o encontro entre leitor e livro pode ocorrer no quarto, ao pé de uma árvore, na praça,

no campo, “[...] feita em um espaço público [...], é uma leitura ambígua e mista. Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro um círculo invisível que o isola” (CHARTIER, 1999, p. 143). Contudo, em algumas circunstâncias ela é direcionada, ainda que ocorra de forma individual, pois instituições como escola, trabalho, igreja e outras, determinam o espaço. Nesse aspecto, o suporte de leitura, influencia a postura e o lugar, pois, ao ler um texto eletrônico, por exemplo, o leitor necessita estar de frente para um computador, de preferência sentado, para que a leitura seja efetivamente realizada. Já com um texto impresso, há possibilidades de ficar sentado, deitado, em pé, dependendo da condição física do leitor.

Portanto, quando o leitor aprecia um artefato de leitura, especificamente um livro, ele é permeado por aspectos inerentes ao ato de ler, entre eles, a questão corporal – as posturas, a disposição para ler, pois o corpo também lê; a questão cognitiva – as estratégias metacognitivas se fazem presentes; a questão do tipo de leitura – seja silenciosa, individual, coletiva etc.; a questão do espaço físico – a ambiência é fundamental para uma efetiva leitura; e a questão material – visto que a materialidade também revela muito sobre a cultura do ler. A Figura 1, a seguir, exemplifica esses aspectos que permeiam a leitura e, conseqüentemente, o ato de ler.

Figura 1 - Sistematização dos aspectos inerentes ao ato de ler



Fonte: elaborada pela autora a partir dos pressupostos teóricos.

De modo geral, nos posicionamos corporalmente diante de um suporte, de um material de leitura, ocupando um espaço, uma ambiência que interfere no tipo de leitura que iremos realizar, que por sua vez demanda a ativação das estruturas cognitivas para chegarmos a uma compreensão.

Sendo assim, considero que a leitura possui relevância na constituição do sujeito leitor. Com base nessa compreensão, nas próximas subseções busco desenvolver reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e a articulação entre este processo e a leitura.

2.2 Desenvolvimento profissional docente

Para tecer algumas considerações sobre desenvolvimento profissional docente (DPD) parto do entendimento que este termo expressa de forma bem abrangente a profissionalidade docente, e explicito que, neste trabalho, tratarei especificamente de professoras da Educação Infantil.

Nesse sentido, para construir essa análise em relação ao processo de DPD, me apoio primordialmente em autores, como António Nóvoa (1992, 2009), Carlos Marcelo García (1999, 2009) e Francisco Imbernón (2009), que discorrem sobre a

complexidade envolvida nesse processo, e, em especial, sobre a formação de professores, uma das instâncias que o compõem.

Para este diálogo inicial, apresento a concepção em que me ancoro, para compreender a complexidade envolvida no DPD, sem desconsiderar, no entanto, outros teóricos que possam tratar com especificidade esse processo. Marcelo García (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, e afirma que ele:

[...] se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional de ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “**desenvolvimento profissional de professores**” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137, grifo no original).

Essa afirmação nos leva a pensar no termo desenvolvimento profissional de professores, como uma fusão entre a formação inicial e continuada do professor, em que se torna necessária a transformação para a mudança. Além disso, é necessário pensar, igualmente, no contexto e na organização do trabalho docente, sempre pautados na realidade objetiva dos professores.

Por ser um processo complexo, que faz parte do cenário educacional, assim como todo aspecto envolvendo a educação, o DPD requer que seja reconhecida a sua valoração e que o sujeito aja sobre ele, a começar pela constituição e desenvolvimento da identidade profissional, fator preponderante para conceber uma docência em âmbito individual e coletivo.

Nóvoa (2009) salienta o carácter coletivo desse processo e pontua algumas implicações, quando afirma que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Ao relacionar-se com o outro, o professor desenvolve estratégias colaborativas com seus pares. Os estudos, as trocas de ideias, as tomadas de decisões mesmo

tendo a participação de cada docente, perpassam o princípio da coletividade. Seja como falante, ouvinte, interlocutor ou leitor, cada professor tem a oportunidade de interpretar as falas de seus colegas, analisar a sua prática educativa dentro de uma totalidade e refletir sobre sua atuação docente.

Nóvoa (1992) ainda acrescenta que a formação de professores se revela um importante elemento do DPD, que contribui para a constituição da consciência coletiva no seio das escolas. Nesse sentido, ele se ancora na formação como elemento propulsor e estabelece três perspectivas de desenvolvimento: pessoal – que produz a vida do professor; profissional – que produz a profissão docente; e organizacional – que produz a escola.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, ele argumenta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Além dos fatores intrínsecos à atuação docente, que envolve o estudo para desenvolver um planejamento, por exemplo, esse desenvolvimento próprio de cada professor requer investimento, dedicação e comprometimento pessoal, fatores que demandam uma consciência crítica que dê suporte à constituição da identidade profissional.

Quanto ao desenvolvimento profissional, o autor afirma que: “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 27, grifo no original).

Nóvoa reforça o caráter coletivo do DPD, integrando-o à emancipação do professor, condição premente para se pensar e efetivar a autonomia docente, que tem, por meio da leitura, por exemplo, possibilidades de construir saberes e compartilhá-los com seu grupo.

Por fim, o desenvolvimento organizacional, que se constitui, primordialmente, na cultura de pares, no trabalho da gestão escolar e da equipe docente, considerando que um elemento legitima o outro, no caminho para a evolução, pois “A mudança

educacional depende dos professores e da sua formação” (NÓVOA, 1992, p. 29). Essa mudança é em nível de escola, visto que um professor sozinho há de enfrentar desafios que vão além de suas possibilidades. Desse modo, “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 30).

Embora a feitura da organização do processo educativo seja realizada por cada profissional, trata-se de um trabalho colaborativo, pois cada professor, ao pensar na sua atuação, na sua vivência diária que se articula à convivência coletiva, forma o desenvolvimento organizacional. Por conseguinte, este não é um caminhar solitário, mas sim, comum a toda a equipe escolar.

José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Sebra Toschi (2012) esclarecem que a perspectiva do desenvolvimento profissional não se limita ao “mero treinamento”, ela se constitui no “eixo da formação docente”, sendo a escola um espaço profícuo para o pensar reflexivo e crítico sobre as problemáticas que permeiam a docência. Apoiados em Nóvoa, os autores discorrem sobre as perspectivas de desenvolvimento pessoal e organizacional que se relacionam com o âmbito profissional. Segundo eles:

O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente àquelas referentes ao trabalho coletivo (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 504).

O que se institui diante desse quadro teórico é a premissa de que é preciso investimento por parte do docente, em termos de formação, do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como afirmei na introdução desta dissertação, para além dos condicionantes que interferem na docência, a professora da Educação Infantil é protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, uma vez que, na medida em que reconhece a sua identidade docente, busca materiais de leitura que subsidiem seus estudos e se insere na cultura colaborativa e de pertencimento ao espaço escolar.

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2019), ao discorrer sobre a ideia de desenvolvimento profissional, afirma que há momentos em que o docente se afasta periodicamente da

sua realidade, para buscar fundamentar teoricamente sua prática e sua identidade profissional. Nessa direção, ele afirma que “[...] tais afastamentos periódicos e temporários, com remuneração integral dos salários, visando a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicados como **direito** dos profissionais da educação” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72, grifo no original). Um exemplo de qualificação profissional inscrita na pós-graduação, são os cursos *stricto sensu*, que oportunizam um diálogo mais próximo entre a educação básica e o ensino superior, e maior aprofundamento teórico.

Diante dessas características próprias ao DPD, considero que a formação é determinante para a práxis pedagógica, em que a ação é objeto de reflexão, para assim renovarmos a nossa prática educativa. Rui Canário (2007, 2007, p. 145) pontua que a formação é fundamental para o DPD, contudo, sozinha “não consegue resolver todos os desafios colocados, na sociedade, à educação”. A formação é um espaço propício para reflexão, porém, não devem recair sobre ela todas as problemáticas educativas, o corpo docente deve dar ênfase aos aspectos mais pertinentes ao fazer pedagógico. O desenvolvimento profissional toma dimensões complexas, em que o professor é desafiado a engendrar suas ações sob as perspectivas pessoal, profissional e organizacional.

Outra questão que se coloca, é que não há como desenvolver uma formação desvinculada do trabalho docente, por isso que o desenvolvimento profissional se torna o eixo dessa engrenagem. Nóvoa (1992) afirma que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 2009, p. 21).

A mudança necessária para dar sentido à profissionalidade docente passa por uma consciência crítica e emancipadora, reconhecendo o desenvolvimento profissional como um processo particular a cada professor, pois não há como viver uma formação se não for pautada no próprio profissional.

Imbernón (2009, p. 46) ressalta a natureza permanente da formação e a sua relação com a mudança e a incerteza, argumentando que “Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o carácter profissional

específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido”. Essa afirmação tem forte ligação com as condições de trabalho, pois, ao pensar esse espaço, imagina-se uma ambiência que possibilite o surgimento e o amadurecimento das reflexões, a troca de experiências, a consolidação das práticas pedagógicas.

O autor ainda ressalta que a formação docente possui relação direta com a visão a respeito das funções atribuídas ao professor, isso quer dizer que:

[...] se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma **racionalidade técnica**, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um **profissional crítico-reflexivo**, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (IMBERNÓN, 2009, p. 50, grifos meus).

Assim como Nóvoa (1992) e Maria Amélia Santoro Franco (2008), Imbernón aborda o paradigma da racionalidade técnica para lançar reflexões acerca do trabalho docente permeado pela técnica, pela reprodução e pela aplicabilidade. Os autores propõem repensar de forma reflexiva o papel do professor, enquanto profissional da educação e agente humanizador, para transpor essa visão reducionista que limita a prática docente à transmissão de conteúdo e cumpridora de políticas que não convergem com a realidade da comunidade escolar. O desafio é, portanto, desenvolver uma práxis pedagógica, para, assim, superar este paradigma.

O trabalho é árduo e o olhar pedagógico sobre o cenário educacional é essencial, principalmente, a partir da atitude reflexiva do professor diante dessas problemáticas que envolvem o DPD.

Isabel Alarcão (2013) ao discorrer sobre o pensamento reflexivo afirma que:

A reflexão [...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a **racionalidade da lógica investigativa** com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; uma cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 2013, p. 175, grifos meus).

Essa racionalidade lógica investigativa pressupõe um professor que estuda, pesquisa, planeja, estabelece critérios para que a sua atuação docente seja

diretamente relacionada à escola como um contexto de trabalho e interação, ou com os demais espaços que requerem essa atitude de reflexão. Diferente do pensamento técnico, o pensamento lógico investigativo atribui ao professor possibilidades de ser protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o “[...] professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11). É no sentido de incompletude e de consciência humana que o professor desempenha seu papel como profissional da educação.

A formação é imprescindível para que se desenvolva esse pensamento lógico investigativo, isso porque, vista como um processo contínuo, ela não fragmenta os estudos realizados na graduação, dos estudos realizados para a atuação docente propriamente dita. Nesse sentido, os estudos e práticas iniciais de inclusão à docência serão legitimados pela formação permanente, como Imbernón (2009) salienta, uma formação que é sólida e que tem uma constância.

Desse modo, o autor estabelece cinco pontos principais sobre a formação permanente:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. [...]
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e as práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Formar-se permanentemente é estar em constante estudo teórico, que fundamenta e é subsidiado pela prática, é estar em diálogo com os pares, socializando experiências, é conceber um olhar crítico e reflexivo diante das práticas voltadas ao trabalho docente, e agir sobre elas, é reconhecer-se como parte integrante da cultura escolar.

A partir do princípio de continuidade, seja na constituição da identidade profissional, seja no contexto do trabalho pedagógico, considero que o DPD

pressupõe um contínuo na formação vinculada a essa identidade e a esse trabalho. Diniz-Pereira (2019, p. 71) ao abordar essa necessária vinculação, afirma que:

[...] ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71).

Para que uma formação ocorra e faça sentido na vida do professor, se faz imprescindível a existência de possibilidades, ferramentas e mecanismos que sustentem esse formar, evitando a descontinuidade dos processos educativos.

Assim como ocorre com o DPD, a formação se distingue em três principais vertentes, como aponta Marcelo García (1999), apoiado em autores que discorrem sobre formação de professores: a “autoformação”, a “heteroformação” e a “interformação”.

A autoformação é quando o profissional busca, por iniciativa própria, se formar, isto é, estuda, pesquisa, estabelece objetivos, reflete sobre suas necessidades formativas e fragilidades pedagógicas e adquire materiais de leitura que, possivelmente, contribuir para o seu DPD. Para Marilza Vanessa Rosa Suanno (2019, p. 135, grifos no original), a autoformação “[...] é compreendida *como processo viabilizado, via pesquisa e/ou reflexão sobre a ação/experiência, [...]*”. Isso significa que o docente, quando busca se formar de modo independente, reconhecendo a responsabilidade do seu compromisso diante de sua profissão, se vê mobilizado a analisar de forma crítica e reflexiva a sua ação sob a perspectiva da racionalidade lógica investigativa.

De acordo com Pascal Galvani (2002, p. 96), a autoformação “[...] não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista”. Essa componente é a formação para si, para o próprio profissional, que se desenvolve na sua individualidade, e não no individualismo. O autor ainda acrescenta que ela é corroborada pela heteroformação que é a formação vivida por cada profissional e realizada pelos outros, e a ecoformação que ocorre por meio do ambiente natural.

Seguindo o raciocínio de Marcelo García (1999), a heteroformação é denominada pela participação do profissional em eventos, palestras, estudos, que não

envolve, obrigatoriamente, suas fragilidades e necessidades formativas, pedagógicas, mas indiretamente convergem com a sua docência em alguns pontos. E a interformação é definida pela relação entre aqueles que estão sendo inseridos na docência com os que já estão em pleno exercício docente.

Estar atuando profissionalmente, desenvolvendo o trabalho docente, pressupõe o envolvimento do professor com diversos elementos inerentes à docência. Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) afirmam que:

Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um *peso de normatividade*, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo... (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 37, grifos no original).

Trabalhar no campo educativo, a partir do olhar pedagógico, requer do sujeito construir saberes e ser capaz de alcançar seus objetivos, suas metas, por meio desses saberes. Isso significa, que tomando a professora da Educação Infantil como referência, considero que ela precisa organizar seu trabalho e atuar conforme o que é estabelecido na proposta pedagógica, no currículo escolar, relacionando-os com seu planejamento, e assim, contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

A premissa da continuidade é exigida também na constituição da carreira docente. Vista como uma esfera do DPD, ela abarca, de forma sócio-histórica, a formação docente que se realiza na mudança a partir de uma perspectiva reflexiva, bem como a atuação docente que não é imutável e está em constante renovação, e as relações interpessoais que surgem no espaço escolar e fora dele.

Sendo assim, Gomes (2013) compreende a carreira docente como trajetórias particulares que os professores percorrem, marcadas pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Baseada nos estudos de Oliveira-Formosinho sobre educadores de infância, a autora afirma que a carreira do professor:

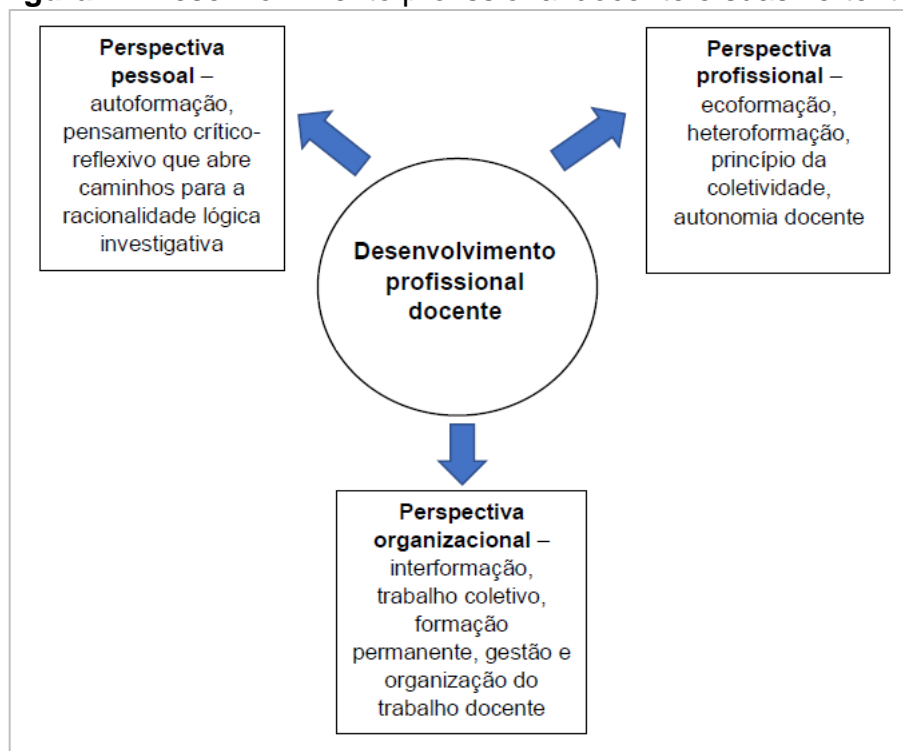
[...] vai da fase da *sobrevivência* (que demanda apoio e assistência ao trabalho), passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho, acesso a especialistas e existência de pares consultores) e pela *renovação* (processo em que a educadora tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional), até atingir a *maturidade* (com a participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para a sua formação profissional) (GOMES, 2013, p. 43, grifo no original).

Conforme pontuado pela autora, o desenvolvimento da carreira docente ocorre de maneira individual e coletiva. Ressalto que não ocorre de forma linear, pois há instabilidades que cruzam as trajetórias docentes; no início da carreira, o professor vive expectativas e elabora planos que, no final da carreira podem ser os mesmos, como também podem ser outros, dependendo da experiência existencial.

Gomes (2013) destaca que na fase inicial – a chamada “sobrevivência”, o professor necessita principalmente de acompanhamento, seja dos seus pares, da coordenação pedagógica e/ou da gestão escolar, se institui, então, uma interdependência, que se faz presente praticamente durante toda a carreira. Ao chegar na fase da “maturidade”, o professor se encontra numa posição mais segura em relação a sua identidade profissional, com concepções mais consolidadas e que subsidiam sua prática voltada para o olhar pedagógico, refletindo na busca de novos conhecimentos.

Diante desse quadro teórico, apresento a seguir uma sistematização que demonstra a complexidade do DPD, envolvendo as perspectivas que Nóvoa (1992) desenvolveu, como também, outros aspectos que permeiam essas perspectivas.

Figura 2 - Desenvolvimento profissional docente e suas vertentes



Fonte: elaborada pela autora a partir dos pressupostos teóricos.

Conforme a figura acima, o processo de DPD possui dimensões que se desenvolvem em âmbito pessoal, profissional e organizacional, e que demandam a existência de diferentes e específicos agentes e agências, como coordenação pedagógica, direção escolar, equipe docente, comunidade escolar, entre outros, que interferem e/ou contribuem para esse processo.

Compreendo que o DPD é próprio e singular a cada professor, contudo, não é um processo solitário, fragmentado e dissociado dos seus saberes e da sua experiência. É um exercício de reafirmação da identidade profissional, de repensar a atuação docente frente a tantos desafios que, por vezes, oprimem e negam a liberdade da profissionalidade. É tempo de desenvolver a autonomia pedagógica, a emancipação política, crítica e reflexiva, tão necessárias à cultura educativa.

2.3 Leitura *no e para* o desenvolvimento profissional docente de professoras da Educação Infantil

Após tecer algumas reflexões sobre os eixos temáticos desta pesquisa – leitura e desenvolvimento profissional docente, passo a realizar, a partir daqui, a articulação entre esses dois elementos que se fazem presentes na profissionalidade docente, em especial, da professora da Educação Infantil. Desse modo, parto do entendimento de que a leitura, como atividade metacognitiva e de construção de sentido (CASTELLO-PEREIRA, 2005), é fundamental na constituição do profissional de educação, em especial, o professor, além de subsidiar os estudos e práticas envolvidos no DPD. Isso porque, para dar sentido e legitimidade ao seu desenvolvimento profissional o docente efetua leituras para sua atuação pedagógica, para a sua formação docente – compreendida, aqui, como uma atividade contínua para a sua carreira docente e para pensar as condições de trabalho, sejam elas relativas à questão de infraestrutura como também momentos que propiciam o estudo, a reflexão, o agir pedagógico.

Assim como os saberes docentes se renovam e se ampliam por meio dos estudos que ocorrem principalmente na formação, pois o professor na condição de sujeito é um ser inconcluso (FREIRE, 1987), o “[...] leitor está longe de ser um leitor estável e permanente, ele é constituído a cada vez no contexto das relações que os professores estabelecem com o saber profissional” (ANDRADE, 2007, p. 22). O professor leitor é atravessado pela cultura organizacional educativa em que se encontra, portanto, ele não é um ser imaculado, ele está em constante interlocução

com seus pares, com a gestão escolar, com os estudantes, que influenciam na forma como ele concebe a leitura e o ato de ler como saberes profissionais.

Retomando a expressão de Britto (2015, p. 128) de que “a leitura não é nem boa nem má – leitura é leitura”, é possível dizer que o professor que lê é um sujeito leitor, todavia, se a sua leitura estiver alicerçada numa intencionalidade pedagógica, ela levará esse profissional à emancipação de tornar-se sujeito ativo e crítico diante da sua própria formação humana.

Concernente a essas premissas e tomando como base as professoras participantes dessa pesquisa, reconheço que a leitura se reflete na docência do professor, e, conseqüentemente ela traduz a concepção de criança e de infância que este profissional privilegia para pensar a sua prática pedagógica. Ao escolher um material de leitura, seja para estudo individual ou coletivo, o professor estabelece critérios para decidir se determinado texto apresenta conceitos referenciais mesmo que sejam, a princípio, indícios pertinentes a sua atuação, a sua formação, a sua carreira, enfim, ao seu DPD.

Parafraseando a música de Cassia Eller (1999), não se lê ou não se escolhe um material de leitura como “Palavras ao vento”, o trabalho docente é marcado por incertezas, mas nem por isso podemos deixar de sermos assertivos quando se fala em estudo, em formação, em profissionalização.

Como esta pesquisa se realiza no cenário educacional, tendo como participantes, professoras da EI, considero necessário abordar algumas questões que permeiam o trabalho docente voltado para a infância. A EI passou por diversas transformações, no sentido de consolidar concepções, estabelecer diretrizes e conquistar o protagonismo como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Barbosa (2006) ao descrever a especificidade dessa etapa, argumenta que:

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25).

Ao refletir sobre o que a autora pontua, compreendo que a docência na EI não se resume à dimensão prática e, nesse ponto, a leitura proporciona ao profissional investir no seu conhecimento crítico-reflexivo, reafirmando, assim, o ato de educar e

cuidar como indissociáveis no processo educativo, considerando a criança como “Sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2010, p. 12).

Reafirmar o trabalho desenvolvido na EI é pensar na incompletude do ser educador, refletir sobre a identidade docente e ressignificar a prática pedagógica, como ações inerentes ao processo de desenvolvimento profissional.

Assim como a formação docente deve garantir ao professor espaço para leitura, estudo, reflexão, interlocução com os pares, a proposta pedagógica da escola, que se reflete na relação entre o planejamento do professor e o currículo escolar,

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

O compromisso docente está intrínseco aos eixos norteadores da proposta curricular da EI que são “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25), logo, o projeto educativo construído e legitimado pelo coletivo escolar deve abrigar essa proposta, articulando-a aos conhecimentos específicos de cada ciclo da vida na infância e aos saberes da comunidade escolar.

Ao falar de infância, se torna necessário pensar os tempos de vida da criança, os encontros entre criança-criança e criança-adulto, como Barbosa (2006) bem pontuou. Na esteira desse pensamento, Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz e Raquel Gonçalves Salgado (2016), afirmam que se deve refletir sobre os espaços e tempos escolares.

A escuta sensível das vozes infantis pode indicar formas e caminhos de se construir uma escola que valorize o tempo da infância não só como tempo de ler, escrever e fazer contas, mas como tempo de outras experiências e convivências, pequenas ou grandes, que acontecem não só no espaço/tempo da sala de aula, mas nos corredores, nos pátios, nos esconderijos, no recreio, nas brincadeiras, nas conversas segredadas ao ouvido dos pares, ora amigos e amigas, cúmplices, ora adversários, mas sempre interlocutores nessa trajetória e jornada (FERRARINI; QUEIROZ; SALGADO, 2016, p. 1039).

Diante dessa natureza em que se estrutura a infância, é fundamental o pensamento reflexivo em que o docente reconheça a criança como partícipe ativo e

social, que pensa, interage, usa e abusa das múltiplas linguagens que circundam a EI.

Nesse sentido, entendo que a leitura se apresenta como ferramenta imprescindível no processo de DPD, pois, quando realizada de forma crítica e reflexiva, ela conduz o professor a desenvolver uma consciência emancipadora diante de sua própria identidade profissional. Além disso, ela se mostra necessária no aprofundamento da relação entre os conhecimentos práticos e teóricos que fundamentam o DPD.

Sendo assim, é primordial pensar na atitude de pertencimento do professor ao seu próprio DPD, e a leitura, vista como apropriação, produção de sentido e ressignificação dos textos que fazem parte da materialidade leitora desse profissional, é fator indispensável para legitimar essa prática como investimento pessoal, profissional e organizacional. Esse investimento, que aqui destaco, são os estudos, as pesquisas, as participações em palestras, seminários, congressos, eventos em geral. E essas vivências, em âmbito individual ou coletivo, têm a leitura como elemento propulsor na constituição de um professor leitor, crítico e autônomo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

O olhar do menino Diego diante da imensidão do mar representa de forma muito íntima a minha percepção diante das leituras, da escrita, dos dados coletados, durante a pesquisa. Assim como o menino busca, através da ajuda do pai, admirar a beleza da natureza que está a sua frente, me ancoro primordialmente em teóricos como Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2015), que discorrem sobre as abordagens qualitativas nas pesquisas em educação. Considero que os referidos autores contribuem para a melhor compreensão e interpretação dos dados qualitativos reunidos neste percurso metodológico.

Diante disso, esta seção visa apresentar o caminhar deste trabalho, a partir da delimitação da natureza e do tipo de pesquisa; dos procedimentos metodológicos empregados, dentre eles o levantamento bibliográfico, submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética; os instrumentos aplicados – questionários, entrevistas semiestruturadas e suas transcrições. Sendo assim, neste primeiro momento farei a exposição dos dados mais objetivos, obtidos, principalmente, por meio dos questionários.

Considerando que uma das intenções desta pesquisa é investigar os meios e os recursos utilizados pelas professoras para acessarem os materiais de leitura, procuro elencar as formas de acesso às quais elas recorrem, perpassando, assim, as suas caracterizações quanto ao perfil, como também as preferências de gênero, os fatores, os motivos, os ambientes/lugares e as estratégias em relação à leitura, suas práticas e a materialidade presente no ato de ler.

3.1 Abordagem qualitativa na pesquisa do tipo estudo de caso

O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, constituindo-se como o cerne da investigação, pois envolve pessoas e seus saberes no percurso metodológico. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 51) argumentam, “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Isso significa que o pesquisador, ao empreender em uma pesquisa a perspectiva qualitativa, terá possibilidades de compreender dinamicamente o objeto estudado; assim, deve-se primar pela qualidade do processo, dos elementos subjetivos que, muitas vezes, estão concebidos de forma tácita.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo fato da investigação se desenvolver mediante a participação de professoras, protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional. Para tanto, a pesquisa envolveu o diálogo, a interação de ideias, a descrição de dados, elementos que revelam seu cunho social.

Lüdke e André (2015, p. 2) corroboram com essa característica social da pesquisa e, pautadas nas contribuições de Demo (1981), as autoras enfatizam que:

Esse autor soube muito bem caracterizar a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 2).

Ao desenvolver uma pesquisa, há implicações do campo científico na busca e na construção de conhecimento, e na forma como ele será apreendido, implicações estas que se confundem com as demais áreas da sociedade. Sendo assim, o compromisso social do pesquisador em educação é fator determinante para a sua constituição em sujeito emancipador e político, frente às demandas e problemáticas que interpenetram as ciências humanas.

As autoras ainda destacam que:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as

novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 5).

Como pesquisadora, trabalhei dentro de um contexto específico, que contém particularidades e múltiplas asserções a serem compreendidas, que se ampliam dentro da delimitação do objeto de estudo e no decorrer da articulação entre os conhecimentos e os saberes docentes a serem fundamentados teoricamente.

Diante disso, a interlocução com as professoras foi de suma importância, visto que o ato de ler implica se envolver em uma experiência existencial e que, portanto, se torna necessário assumir uma postura responsiva, que é responder com responsabilidade ao trabalho desenvolvido nesta pesquisa, para, então, compreender as falas das participantes e conceber a leitura da palavra a partir dos referenciais teóricos culturalmente estruturados.

Ao definir o objeto de estudo, evidencio que a pesquisa possui uma característica analítica, que se desdobra na essência da discussão teórica do referido tema. No que tange à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) pontuam cinco aspectos que são:

1. *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”*. (1994, p. 47, grifos no original) – ou seja, nesta pesquisa, os dados foram coletados diretamente com professoras que atuam na Educação Infantil.

2. *“A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”* (1994, p. 48, grifos no original) – busquei realizar uma descrição densa dos relatos e de todos os demais dados coletados.

3. *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (1994, p. 49, grifos no original) – a partir do estabelecimento do diálogo com as professoras participantes da pesquisa, foi instaurada uma discussão com vistas a evidenciar o processo de desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas.

4. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (1994, p. 50, grifos no original) – isso significa que a análise partiu dos dados

individuais de cada professora e que, na totalidade, construíram um contexto específico dessas docentes.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (1994, p. 50, grifos no original) – assim, a pesquisa se delinea também pelas perspectivas das pessoas participantes, suas percepções, seus conhecimentos sobre a temática envolvida.

Esse tipo de abordagem pressupõe a interação com o contexto pesquisado, em que há uma descrição dos dados qualitativos, não de forma exaustiva e sim, com o objetivo de constituir o perfil dos sujeitos participantes e as suas percepções. Nesse sentido, a atenção reside na qualidade do processo, no percurso em que se desenha a pesquisa, que perpassa a intenção de evidenciar o modo como as pessoas enfrentam os desafios e questões colocadas em discussão. Para tanto, o pesquisador, ao delimitar o seu objeto de estudo, deve ter em mente que ele se constituirá efetivamente durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir de inferências e análises que devem ocorrer paralelas à coleta de dados.

Dessa forma, um estudo por meio da abordagem qualitativa, “[...] assemelha-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 14).

Ao erigir sobre a natureza deste trabalho, considero que a presente pesquisa possui características do tipo estudo de caso e que, portanto, pretende mostrar a singularidade de cada uma das participantes, constituindo, assim, o contexto de quatro docentes de uma única escola.

De acordo com Lüdke e André (2015):

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 20).

Independentemente da situação e do contexto a ser estudado, o caso é sempre singular, mesmo que se assemelhe a outros casos. A pesquisa do tipo estudo de caso, que ora apresento, visa compreender as perspectivas das professoras participantes a

respeito do entendimento que elas possuem sobre leitura e desenvolvimento profissional, e como essas temáticas reverberam em suas docências. Para tanto, esta investigação qualitativa interpreta essas perspectivas, sem, no entanto, influenciar ou ser influenciada, resultando, assim, na elaboração de um estudo descritivo.

Lüdke e André (2015) estabelecem as características fundamentais sobre esse tipo de pesquisa, afirmando que:

1. *“Os estudos de caso visam à descoberta”* (2015, p. 21, grifos no original). Mesmo diante de aspectos indiciais sobre o caso a ser estudado, como pesquisadora, procurei ficar atenta aos aspectos que poderiam surgir e que seriam determinantes na pesquisa.

2. *“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’”* (2015, p. 21, grifos no original). Sendo assim, busquei interpretar o contexto, de forma a compreender a totalidade dele.

3. *“Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”* (2015, p. 22, grifos no original). Nesse sentido, o desenvolvimento do estudo é centrado da compreensão do eixo que está presente no caso, retratando de forma integral a problemática.

4. *“Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”* (2015, p. 22, grifos no original). Para compreender a totalidade do caso, é necessário buscar outras bases de dados, que auxiliam na apreensão de determinadas informações que podem ser confrontadas, confirmadas ou refutadas.

5. *“Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”* (2015, p. 22, grifos no original). A minha experiência dentro desse contexto da docência na EI possibilitou meu posicionamento diante do objeto de estudo.

6. *“Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”* (2015, p. 23, grifos no original). Por mais que o caso seja único e singular, há determinadas questões que diferem dentro do mesmo contexto, e, por isso, procurei gerir as questões divergentes.

7. *“Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”* (2015, p. 23, grifos no original). Desse modo, procurei constituir uma relação com as participantes, para obter dados e relatos mais próximos possíveis da realidade.

As autoras ainda ressaltam que, conforme alguns autores, todo estudo de caso é qualitativo, contudo, elas argumentam que há estudos deste tipo, da área clínica, por exemplo, que não são propriamente qualitativos.

Antonio Carlos Gil (2008, p. 57-58) corrobora com Lüdke e André (2015), ao afirmar que “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, [...]”, isso quer dizer que a investigação que ocorre a partir do estudo de caso busca analisar a unidade de um contexto, os aspectos mais significativos e pertinentes do objeto de estudo.

Nesta pesquisa, o estudo de caso busca caracterizar e se aprofundar na docência das quatro professoras participantes, apontando as suas percepções sobre as temáticas envolvidas na pesquisa. Para tanto, dentro do foco estabelecido, o trabalho se amplia devido à extensão dos relatos obtidos.

3.2 Procedimentos metodológicos empregados

Ao descrever o percurso metodológico, se torna necessário apresentar os procedimentos que foram empregados nesta pesquisa, que foram instrumentos fundamentais para que, de fato, como pesquisadora, eu pudesse apreender e compreender o contexto pesquisado, realizar a coleta dos dados, dos relatos e perspectivas das participantes e, assim, obter os elementos substanciais que deram corpo à minha escrita e, conseqüentemente, a este trabalho, em sua integralidade.

Diante disso, ressalto que inicialmente realizei um levantamento bibliográfico a respeito da problemática estudada, que, para além dos fichamentos de leituras, culminou também no texto submetido ao “XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped”, intitulado “Estado do conhecimento: leitura e desenvolvimento profissional de professores”⁴. Esse estudo envolveu um único setor de publicações, entre elas, dissertações e teses, constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD⁵.

⁴ Este trabalho pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2020/trabalhos>.

⁵ Este portal pode ser acessado em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

As publicações deveriam conter, no título, o termo “desenvolvimento profissional” (formando uma locução), e os termos “leitura” e “professor” em qualquer um dos outros campos, simultaneamente. Assim, cheguei ao número de 19 trabalhos – 09 teses e 10 dissertações.

No Quadro 1 a seguir constam as teses, de acordo com título, autoria, Instituição de Ensino Superior (IES), e ano de publicação; sendo que este último item foi utilizado como primeiro critério para a ordem das produções no quadro em questão (nos casos em que se repete o ano, a ordem alfabética foi utilizada como segundo critério).

Quadro 1 - Teses com o descritor “desenvolvimento profissional” no título e, leitura e professor nos demais campos

n.º	Título	Autor	IES	Ano
1	Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação	Andreia de Assis Ferreira	UFMG	2010
2	O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional	Ivete Cevallos	PUC-SP	2011
3	O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil	Fátima Maria Araújo Saboia Leitão	UFC	2011
4	Desenvolvimento profissional de futuros professores: travessias que se entrecruzam em contextos formativos	Letícia dos Santos Carvalho	UFRN	2016
5	Desenvolvimento profissional docente em rede na recriação da prática curricular num curso de licenciatura em computação	Adão Caron Cambraia	Unijuí	2017
6	Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	Kátia Pereira de Borba	USP	2017
7	(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação	João Carlos Coelho Junior	UFSM	2018
8	O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)	Marta de Oliveira Gonçalves	PUC-SP	2019
9	O ensino de química, as inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores nas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, nas décadas de 1990 e 2010	Fabiana Santos Silveira	UFRGS	2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD (<http://bdt.d.ibict.br>).

Como pode ser observado, a maioria das produções se concentra na região Sudeste. Em seguida, trago as dissertações de acordo com título, autoria, IES, e ano

de publicação, e, assim como no quadro anterior, utilizei o último item como primeiro critério para a ordem das produções no Quadro 2, sendo que nos casos em que se repete o ano, a ordem alfabética foi usada como segundo critério.

Quadro 2 - Dissertações com o descritor “desenvolvimento profissional” no título e, leitura e professor nos demais campos

n.º	Título	Autor	IES	Ano
1	A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes	Luzia de Lourdes Caseiro	Unoeste	2007
2	Formação Docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica	Sergio Marcos Zurita Fernandes Filho	PUC-SP	2007
3	Prática de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira	Eliana Wanessa Lima Tabosa	UFPE	2009
4	Níveis de desenvolvimento profissional docente: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana	Iracema de Jesus Souza	UFBA	2010
5	Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja	UFSCar	2011
6	O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica	Thaís Cardozo de Souza dos Santos	UCDB	2014
7	O desenvolvimento profissional do professor de educação básica em grupos de pesquisa	Vanessa Alves de Almeida Cruz	UFSCar	2016
8	Programa Observatório da Educação e Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes: um estudo a partir das produções da educação matemática	Marília Yuka Hanita	UFSCar	2016
9	O que as paredes da escola contam sobre desenvolvimento profissional docente? Leituras com um coletivo em formação inicial	Luciane Katheryne Lourenço Trigo	Furb	2019
10	Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional	Carla Helena Bettini Ronco	PUC-SP	2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD (<http://bdtd.ibict.br>).

Assim como ocorre com as teses, a maioria das dissertações se concentram na região Sudeste. De acordo com um estudo técnico realizado por Cristiano Aguiar Lopes (2019):

Há grande concentração da pós-graduação *stricto sensu* na região Sudeste, que conta com 1.554 programas (43,69%). Em seguida vêm as regiões Sul, com 780 (21,93%); Nordeste, com 729 (20,49%); e Centro-Oeste, com 303 (8,52%). Por fim, a região Norte conta com 191 programas de pós *stricto sensu* (5,37%). Como se pode depreender dos dados, não apenas a distribuição populacional, mas também o tamanho da atividade econômica das regiões brasileiras determinam a maior ou menor concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões brasileiras (LOPES, 2019, p. 9).

A partir da análise dos resumos das publicações, foi possível perceber que a maioria possui os objetivos claramente expressos. A metodologia empregada também foi um ponto a ser analisado e constatei que entre as teses, somente seis produções informaram que a pesquisa é de abordagem qualitativa, ao contrário das dissertações, que informaram, todas, a natureza da pesquisa como sendo qualitativa.

O texto submetido ao evento acima citado, também aborda a articulação entre leitura e desenvolvimento profissional docente. Dentre as teses, somente três apresentaram essa articulação e, referente às dissertações, somente duas.

Seguindo os procedimentos metodológicos empregados, afirmo que submeti o projeto desta pesquisa à Plataforma Brasil, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário “Júlio Muller/Universidade Federal de Mato Grosso”, conforme mencionado na introdução.

Nesse sentido, reafirmo o compromisso social desta pesquisa, como já fundamentado pelos postulados de Lüdke e André (2015) e, diante da realização deste trabalho, envolvendo pessoas e seus saberes, saliento o compromisso ético, uma vez que, de acordo com Gil (2008, p. 39), “Pesquisas que envolvem seres humanos devem caracterizar-se pela observância a princípios éticos definidos por normas aceitas internacionalmente”.

No segundo semestre de 2020, convidei os professores da escola em que sou lotada para apresentação da pesquisa, momento que foi organizado pela gestão escolar, que contribuiu de forma significativa no aceite de quatro professoras, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Com a aprovação do projeto no dia 27 de janeiro do ano de 2021, iniciei a pesquisa, primeiramente com a solicitação da assinatura das participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, em seguida, apliquei os instrumentos – questionários e, um período depois, as entrevistas semiestruturadas.

Devido à pandemia causada pelo coronavírus – SARS-CoV-2, que acometeu a população mundial no ano de 2020, procurei estabelecer estratégias que possibilitassem a efetiva realização da pesquisa e, ao mesmo tempo, resguardassem a saúde dos envolvidos. Nesse sentido, as participantes puderam responder aos instrumentos metodológicos de forma virtual, pois o envio dos links de acesso se deu via e-mail e *WhatsApp*TM. Os questionários foram elaborados, acessados e respondidos por meio do recurso *Google Forms*TM, as devolutivas ocorreram em momentos diversos, para não comprometer o tempo das participantes e a condução da coleta de dados.

O primeiro questionário foi elaborado com a pretensão de levantar o perfil, a caracterização das participantes. De acordo com Gil (2008, p. 121) “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Nesse sentido, o Questionário 1 – “Iniciando o diálogo com as participantes...”, visou obter informações a respeito da identificação, da formação acadêmica e dados funcionais das professoras. Informo que as professoras puderam também criar um pseudônimo que as representasse na pesquisa, resguardando, assim, as suas identidades.

O Questionário 2 – “Dando continuidade ao nosso diálogo...”, buscou elencar as perspectivas das participantes quanto à leitura. Em síntese, as participantes responderam, entre outros aspectos, sobre prazer, gosto, hábito e/ou necessidade, materialidade, e motivos para realização dessa prática.

Após a aplicação desses instrumentos, em que colhi informações mais objetivas, prossegui à realização das entrevistas semiestruturadas, com roteiros individualizados, específicos a cada professora. Para a elaboração desses roteiros levei em consideração as respostas dos questionários, subsidiadas pelos pressupostos teóricos que fundamentam a problemática estudada, pois o levantamento bibliográfico propiciou a estruturação das perguntas relativas à docência das professoras. As entrevistas ocorreram por meio dos recursos *Google Meet* e *Skype*, de acordo com a escolha das participantes.

Com os questionários, foi possível obter um número considerável de dados, que foram tratados como pontos de partida para a realização das entrevistas semiestruturadas. Este tipo de instrumento metodológico tem importância fundamental nos trabalhos científicos, sobretudo quando a pesquisa contempla, na investigação, a abordagem qualitativa. Lüdke e André (2015) confirmam a importância da entrevista na pesquisa e exprimem que:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

Com a intenção de promover o diálogo, a interação e troca de ideias, busquei não influenciar as professoras em suas respostas durante as entrevistas, visto que foram questionamentos pertinentes à prática, à formação, à carreira docente, entre outros aspectos, inerentes a elas. Da mesma forma, procurei não ser influenciada pelas perspectivas colocadas por elas na relação entre pesquisadora e pesquisadas.

Saliento que, na aplicação dos instrumentos citados, respeitei a disponibilidade e as escolhas das participantes, pois elas são parte integrante da pesquisa e legitimam o processo de coleta e análise dos dados.

Após a coleta de dados, procedi a transcrição das entrevistas, etapa que exigiu muita atenção para transcrever fielmente as falas das professoras. Considero que esse procedimento metodológico possui, em seu âmago, o princípio da ética, visto que não deleguei à terceiros a realização dessa função. Na condição de pesquisadora, compreendo que o rigor e a qualidade de uma pesquisa são fatores preponderantes para o pesquisador em educação. Ressalto, também, que as entrevistas foram transcritas por mim na íntegra.

Em função disto, é importante esclarecer que todos os registros estão sendo divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, com o consentimento prévio das envolvidas.

3.3 Participantes da pesquisa – quem são essas professoras?

Conforme mencionado na subseção anterior, esta pesquisa de abordagem qualitativa envolve pessoas e seus saberes. Diante disso, ressalto que o critério para a delimitação das participantes diz respeito à profissionalidade docente das professoras, isso quer dizer que como a temática envolve a leitura no desenvolvimento profissional de professoras da EI, nada mais coerente que a pesquisa se voltasse para docentes que atuam com crianças em suas diferentes idades, na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, busco ressaltar a especificidade das docências dessas professoras, quanto ao perfil, às preferências em relação aos gêneros, aos fatores que mais influenciam no momento de escolher um texto para ler, aos motivos pelos quais leem, às formas de acesso aos materiais de leitura, aos ambientes/lugares nos quais elas leem e às estratégias que elas utilizam para otimizar suas leituras.

Considero que a docência nessa etapa é concebida de forma singular e coletiva, entretanto, há uma multiplicidade inerente ao trabalho de educadoras da infância, não é um trabalho pautado em conhecimentos escolarizantes, mas baseado nos eixos norteadores das práticas pedagógicas – interações e brincadeiras (BRASIL, 2010) e, por essa razão, os materiais, os suportes de leitura devem estar voltados para essa característica.

Constituirei, a partir deste ponto, um panorama referente às respostas das participantes, uma análise inicial dos dados mais objetivos. Os dados apresentados nesta subseção são oriundos, principalmente, dos Questionários 1 e 2, levando em consideração o recorte temporal, que foi o ano de 2020, sem descartar os dados referentes ao ano de 2021, coletados nas entrevistas. Primeiramente, apresento o perfil de cada uma de acordo com o pseudônimo escolhido por elas, suas formações em nível médio, graduação e especialização.

Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes

Nome	Idade	Formação				
		Nível Médio	1ª Graduação	2ª Graduação	1ª Especialização	2ª Especialização
Bia	38	Propedêutico	Normal Superior- Séries Iniciais do Ens. Fund.	-	Psicopedagogia Institucional	Educação Infantil
Esperança	63	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	-	Educação Interdisciplinar	-
Flor de Lis	45	Magistério	Normal Superior	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	-
Jô	40	Propedêutico	Licenciatura em Pedagogia	-	Docência Multidisciplinar em Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ens. Fund.	Educação para a Diversidade e Cidadania

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2020, 2021).

Diante dos dados expostos no Quadro 3, é importante frisar que nenhuma das participantes possui mestrado ou doutorado, tão pouco estão cursando no momento. A seguir, o Quadro 4 traz as instituições em que as professoras concluíram tanto as graduações quanto as especializações, bem como o ano de conclusão.

Quadro 4 - Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão

Nome	Instituição de Ensino Superior			
	1ª Graduação e ano de conclusão	2ª Graduação e ano de conclusão	1ª Especialização e ano de conclusão	2ª Especialização e ano de conclusão
Bia	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) – 2008	-	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) – 2011	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) - 2016
Esperança	Centro Universitário de Várzea Grande (Univag) – 2003	-	Associação Várzea-grandense de Ensino e Cultura (Avec) – 2004	-
Flor de Lis	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) – 2008	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) - 2010	Centro Universitário Nacional (Uninter) – 2012	-
Jô	Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (Univar) – 2008	-	Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (Univar) – 2009	Universidade Federal de Goiás (UFG) - 2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2020, 2021).

Como pode ser observado no Quadro 4, a professora Bia possui o título de graduação a partir do curso Normal Superior, concluído em 2008, sendo que em 2016, concluiu a sua segunda especialização, em Educação Infantil. Segundo ela, a instituição na qual cursou essa pós-graduação *lato sensu*, a orientou a cursá-la, como forma de complementação ao seu curso de Normal Superior.

Em seguida, apresento os dados em relação à experiência profissional das professoras nas três etapas da Educação Básica (Quadro 5).

Quadro 5 - Experiência profissional

Nome	Experiência Profissional		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Bia	6 a 10 anos	3 a 5 anos	1 a 2 anos
Esperança	6 a 10 anos	6 a 10 anos	-
Flor de Lis	10 a 15 anos	10 a 15 anos	-
Jô	10 a 15 anos	15 a 20 anos	3 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2020, 2021).

A experiência profissional está significativamente relacionada à carreira docente, pois o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional, são determinantes na constituição da trajetória docente.

Sabemos que, para além de números, o tempo na docência se caracteriza como um período que carrega em si vivências muito particulares, que se fundam no âmbito coletivo. Como lembra Gomes (2013, p. 58), “[...] a atividade docente requer saberes específicos inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática profissional como uma condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas”.

Esses aspectos se articulam à jornada de trabalho e em relação às professoras participantes, conforme relatado por elas, todas perfaziam um total de 30 (trinta) horas semanais, em que cada uma ocupava somente uma cadeira no regime estatutário municipal. Por serem profissionais efetivas, é assegurado a elas 1/3 (um terço) de seu regime de trabalho para horas-atividades referentes à docência, em seus aspectos didático e pedagógico. Essas normativas constam na Lei Municipal nº 1460, de 09 de julho de 2014 (PRIMAVERA DO LESTE, 2014) que altera a Lei Municipal nº 681, de 27 de setembro de 2001, que cria o Estatuto dos profissionais da educação do município de Primavera do Leste – MT (PRIMAVERA DO LESTE, 2001).

Desse 1/3 (um terço) das horas-atividades, correspondente à 10 (dez) horas semanais, são asseguradas às professoras 02 (duas) horas semanais para participação na formação continuada destinada aos profissionais da educação municipal, conforme preconiza a Instrução Normativa SEC Nº 001/2020 (PRIMAVERA DO LESTE, 2020), a ser seguida no ano letivo de 2021.

Contudo, a professora Jô informou, no momento da entrevista, que exercia a docência também em uma escola da rede particular, na etapa do Ensino Fundamental, cumprindo uma carga horária semanal de 25 (vinte e cinco) horas.

Em seguida, apresentarei alguns dados preliminares que ajudam a compor a caracterização das professoras.

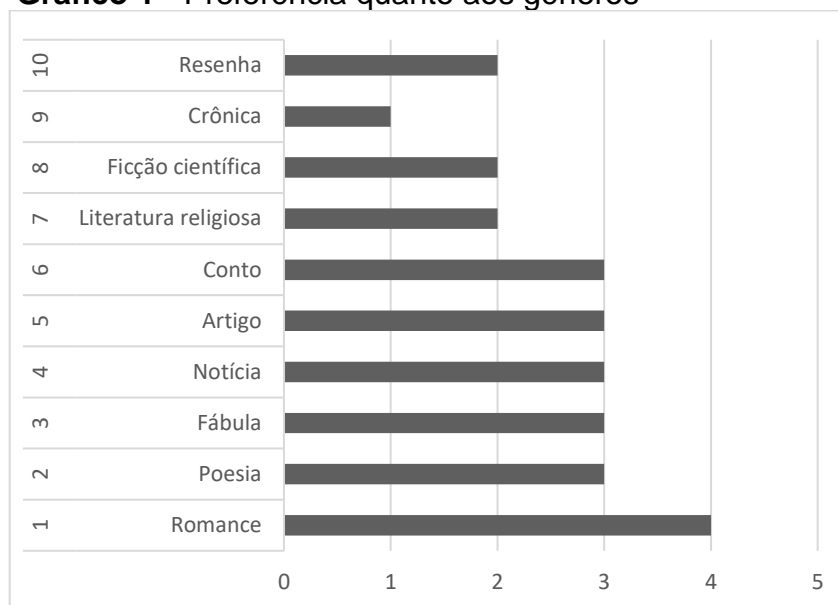
3.3.1 Dados preliminares sobre os relatos das professoras participantes a respeito de suas práticas de leitura

As informações, os quadros e gráficos apresentados a seguir partem dos dados coletados no Questionário 2, em que acrescento alguns relatos das entrevistas. Já os

gráficos são constituídos a partir das alternativas selecionadas pelas professoras, dentre as opções que formavam cada questão.

De forma geral, as quatro professoras afirmaram gostar muito de ler, sendo que no período em que responderam ao segundo questionário, duas delas afirmaram ler diariamente, uma lia semanalmente e a outra lia quinzenalmente. Ao serem questionadas em relação à preferência quanto aos gêneros, elas afirmaram apreciar desde romance até ficção científica, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Preferência quanto aos gêneros



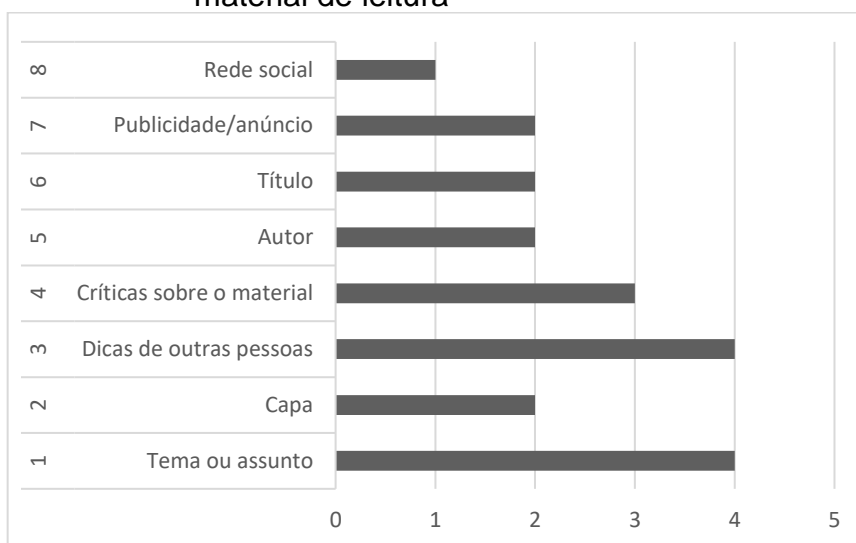
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Jô ainda completou sua resposta acrescentando que, de certa forma, aprecia todos os gêneros, porém, diversifica a leitura a ser realizada dependendo da situação em que se encontra e a intenção que se apresenta no momento. Isso denota que há situações periódicas que determinam o tipo de material de leitura a ser lido.

Além das alternativas que as professoras selecionaram, havia outras, como drama e monografia/dissertação/tese, que não foram selecionadas.

Em relação aos fatores que influenciam mais no momento de escolher um material de leitura, as professoras responderam conforme consta no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Fatores que influenciam mais na escolha de material de leitura



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Como pode ser observado, os fatores que mais influenciam são: tema ou assunto, e dicas de outras pessoas. Diante disso, infiro que as professoras, ao estabelecerem uma temática, procuram escolher materiais que contemplem a intencionalidade de leitura, bem como são influenciadas por amigos, colegas de trabalho ou até mesmo pela família a ler determinados textos. A editora se constituía em mais uma alternativa, que as professoras não selecionaram.

Além dessas circunstâncias inscritas na prática de leitura, as professoras responderam sobre quais motivos as levam a ler e as respostas podem ser observadas no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Motivos pelos quais leem

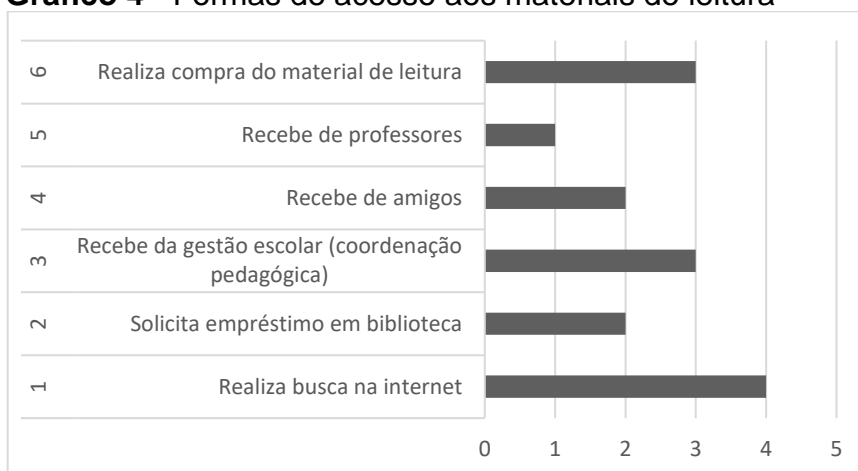


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Esperança, além de responder que lê para atualização cultural e conhecimento geral, crescimento pessoal, atualização/formação profissional, informou, também, que lê para descansar. A atualização ou formação profissional foi o motivo mais apontado por elas para ler; diante disso, pressuponho que, a princípio, há, por parte das professoras, a iniciativa própria de investimento em relação à formação profissional, mas, ao mesmo tempo, os dados demonstram que há pouco investimento à formação literária. A exigência do trabalho se constituía em um dos motivos não selecionados pelas participantes.

Avançando na descrição dos dados coletados, evidencio, em seguida, as formas de acesso a que as professoras recorriam para ler determinados materiais de leitura:

Gráfico 4 - Formas de acesso aos materiais de leitura



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

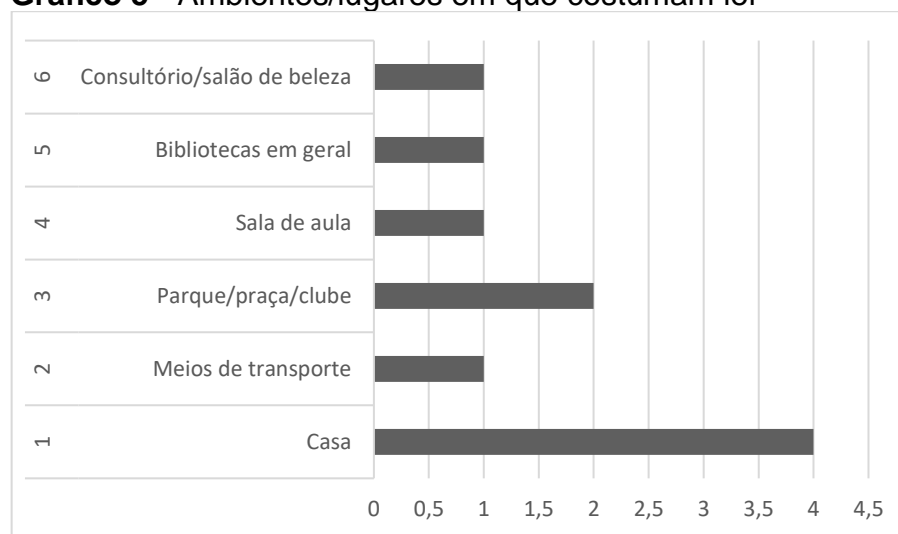
A forma de acesso que salta aos olhos é a busca na internet. É uma forma de acesso mais rápida, fácil e menos dispendiosa financeiramente, dependendo da situação de cada professora. Em seguida, vem a compra de material de leitura e sugestão ou indicação da gestão escolar, em especial, da coordenação pedagógica.

Os dados contidos no Gráfico 4 estão relacionados com os objetivos específicos desta pesquisa – investigar os meios e os recursos utilizados pelas professoras para acessarem os materiais de leitura; e identificar os agentes e/ou agências formadoras que contribuem para o desenvolvimento profissional dessas professoras a partir do fomento à leitura. Os colegas de trabalho, a gestão escolar – na pessoa da coordenação pedagógica se constituíam em agentes formadores dessas professoras. A gestão escolar, especificamente, se apresenta como uma

agência formadora que dialoga integralmente com o corpo docente e busca contribuir na prática educativa de cada professor.

Vista como um espaço de possibilidades de discussão inerentes ao DPD e à formação em particular, a escola exerce influência sobre a docência e é influenciada pelo desenvolvimento organizacional. Nesse sentido, as professoras informaram, no Questionário 2, os ambientes/lugares em que elas costumam realizar suas leituras.

Gráfico 5 - Ambientes/lugares em que costumam ler



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A casa se constitui no principal ambiente em que efetuam suas leituras. Esse aspecto denota que as professoras preferem um ambiente mais íntimo e particular, além de ser um espaço mais propício para a leitura, frente ao tempo que possuem para tal atividade.

Diante do contexto pandêmico, em que o distanciamento social é uma das medidas de prevenção e de combate ao coronavírus, as residências se tornaram o ambiente mais seguro. Já a alternativa bares/lanchonete foi descartada pelas professoras. Entretanto, no momento da entrevista, a professora Bia relatou que costumava ler na praça, porém, com a pandemia, afirmou não ser mais possível. A professora Flor de Lis disse que gostava de ler na chácara e a Esperança acrescentou que lia na escola, mais especificamente, nos momentos de grupo de estudos.

A prática de leitura mais reclusa, realizada na intimidade de um espaço que pode ser chamado de seu, está relacionada, de certa forma, à proficiência que as professoras possuem quanto à leitura. Nesse sentido, todas responderam que se

consideram leitoras proficientes, e complementaram a resposta conforme consta no próximo quadro:

Quadro 6 - Proficiência em leitura

Nome	Resposta
Bia	Porque consigo interpretar aquilo que leio, e quando não compreendo isso me estimula a pesquisar.
Esperança	Costumo aproveitá-las na minha vivência.
Flor de Lis	Procuro através das leituras, aperfeiçoar no trabalho diário e utilizar o conhecimento como uma ferramenta inovadora tanto para crescimento pessoal como profissional.
Jô	[...] pois aprecio a leitura.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A respeito da proficiência em leitura, considero fundamental pontuar o que Maria Aparecida da Mata (2014) explica sobre o que vem a ser um leitor proficiente.

Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura (MATA, 2014, p. 1, grifos no original).

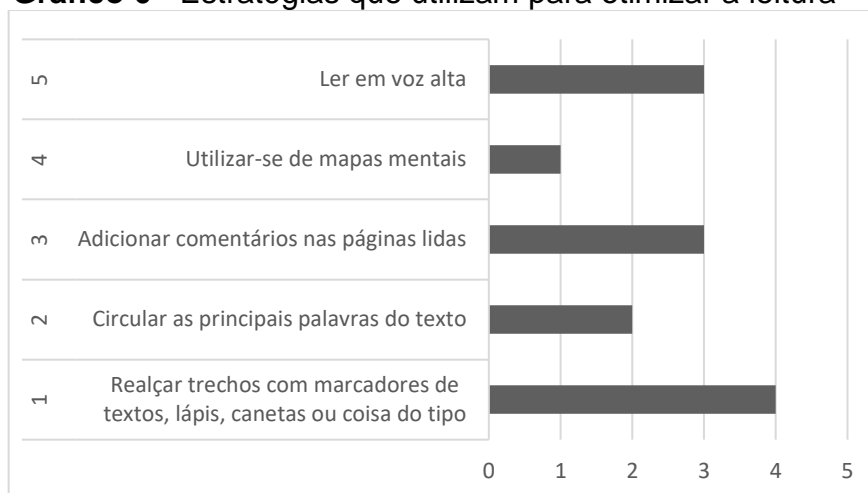
Conforme a autora, o desenvolvimento da proficiência em leitura parte, entre outros fatores, do conhecimento prévio que o leitor possui sobre o tema em questão, isso significa que ler um texto, construir sentidos sobre a palavra, compreender outros elementos vinculados ao suporte linguístico, são algumas ações que se constituem como experiências leitoras subsidiadas pela dimensão cognitiva e social das práticas de leitura.

Como pode ser observado no Quadro 6, a professora Jô afirmou ser uma leitora proficiente pelo fato de apreciar a leitura e, dessa forma, atribui um aspecto literário às suas leituras. Já a professora Bia argumentou que quando se depara com algo que não compreende, essa situação a leva a se aprofundar sobre tal assunto, pois ela se envolve no contexto de suas leituras. As professoras Esperança e Flor de Lis argumentaram, respectivamente, que aproveitam a leitura na vivência e buscam aperfeiçoar o trabalho diário por meio dela, isso denota que as leituras que realizavam

possuíam um desfecho, que se relaciona com a intencionalidade na busca por material de leitura.

Outro fator ligado à prática de leitura e que foi questionado às professoras, são as estratégias que elas utilizam para otimizar a leitura e, conseqüentemente, a compreensão de textos. Eis o que as respostas evidenciaram:

Gráfico 6 - Estratégias que utilizam para otimizar a leitura



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A estratégia de realçar trechos, seja com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo, é a mais usada pelas professoras. Duas recorriam à estratégia de adicionar comentários nas páginas lidas, isso significa, a princípio, que ao apreenderem a palavra do autor, elas a reescrevem, dando um novo sentido ao texto. E a “leitura em voz alta” era praticada por duas professoras, mas ressalto que, de acordo com Bajard (2014), essa estratégia se configura no dizer o que foi lido, assim, esse dizer é uma expressão sonora. A professora Bia, não havia selecionado a alternativa - uso de guia no transcorrer do texto, como por exemplo, a régua, mas, no momento da entrevista, ela relatou que utiliza esse instrumento para guiar a leitura.

Castello-Pereira (2005) ainda cita como recursos para a leitura de estudo – sublinhar textos para destacar os pontos principais; realizar comentários nas margens dos textos, para sistematizar as ideias; elaborar um esquema para organizar as informações mais fundamentais; criar um roteiro de leitura para visualizar o assunto/temática, problemática, objetivos, conceitos etc.; parafrasear alguns trechos para, assim, reescrever, com palavras próprias, o que se reflete no texto lido; resumir ou sintetizar o que foi lido no texto em sua completude, se apropriando da palavra

autora para tecer de forma assertiva a compreensão leitora; e comparar textos para realizar intertextualidades e ampliar o entendimento sobre determinado assunto.

Outros autores discorrem sobre esses recursos e/ou estratégias, no entanto, destaquei os escritos de Castello-Pereira, pelo fato de a autora contemplar a leitura de estudo, que considero necessária e fundamental para o DPD.

Nesta subseção procurei aprofundar a descrição dos dados mais objetivos, que serão, mais adiante, abordados na análise mais detalhada dos relatos nas entrevistas.

4 DIÁLOGOS SOBRE LEITURA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – RELATOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Um guerreiro sem espada,
sem faca, foice ou facão.
Armado só de amor,
segurando um giz na mão;
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor.
Por isso eu tenho dito:
tenho fé e acredito
na força do professor.*

(Bráulio Bessa)

A poesia de Bráulio Bessa representa de forma muito particular uma das naturezas da profissionalidade docente, pois há professores que se reconstroem, mesmo diante das limitações e adversidades, implicadas na docência. Foi com esse pensar que dialoguei com as participantes da pesquisa sobre aspectos que envolvem o compromisso educativo que elas possuem, com crianças e suas infâncias.

Nesse sentido, busco aprofundar, nesta seção, os relatos das professoras a partir das entrevistas semiestruturadas que ocorreram por meio dos recursos virtuais *Google Meet* e *Skype*, a partir de roteiros individualizados, elaborados levando em consideração a análise preliminar do Questionário 2, subsidiadas pelos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Sendo assim, venho descrevendo em subseções os dados coletados e que estão relacionados ao gosto, à frequência, ao hábito de leitura; às escolhas, às sugestões e às interações que permeiam as práticas leitoras das participantes; ao entendimento sobre leitura e o processo de desenvolvimento profissional docente; e à relevância que cada professora atribui à leitura nesse processo. Além disso, por serem docentes da EI, elas colocaram seus pontos de vista em relação à leitura desde a infância e os desafios à docência e à formação leitora perante o contexto pandêmico.

Ademais, o estudo de caso dessas participantes se constitui na medida em que me aprofundo na análise das respostas, de cada professora, que diferem umas das outras, tanto na sua experiência existencial como nos pontos de vista colocados durante o diálogo. Mas ao mesmo tempo, essa análise profunda elabora um cenário completo do contexto pesquisado.

Assim como os dados dos questionários, os dados das entrevistas foram coletados tendo em vista as leituras realizadas em 2020, todavia, não foram

desconsideradas as percepções e informações referentes ao momento da aplicação dos instrumentos metodológicos.

4.1 Gosto, frequência e hábito de leitura – o que relatam as participantes

Nesta subseção desenvolverei reflexões em torno do gosto, da frequência e do hábito de leitura. Embora esses aspectos se entrelacem, eu os tratarei em separado, sempre tomando como referência o diálogo e a interação estabelecida com as professoras nas entrevistas, lembrando-as do que elas registraram como respostas nos questionários.

4.1.1 Gosto ou desgosto? – relatos das participantes

Sabemos que o gosto, como nos lembra Colomer (2007), está relacionado à experiência de leitura, e, por essa razão ele deve ser cultivado, pois não é algo que nasce com o ser humano, o sujeito leitor deve compartilhar práticas de leitura para que possa desenvolver o gosto. Todas as professoras afirmaram, no Questionário 2, gostar muito de ler por influência de outras pessoas, principalmente da família (pais) e colegas, e pelo desejo de atualizar-se. Assim, ao serem questionadas durante a entrevista, se há uma relação entre o gosto e essa influência, elas responderam que sim, e complementaram as respostas conforme consta no Quadro 7:

Quadro 7 - Relação entre gosto e influência

Nome	Resposta
Bia	[...] completamente, meus pais, minha mãe principalmente, quando éramos pequenos, ela sempre contava histórias para a gente, ao fazer dormir também, ou ela cantava. Ela sempre gostava muito de fazer aquelas cantigas para gente dormir [...] até hoje, os netos dela que já estão grandes, no caso, quando vão para casa dela, ela ainda insiste em contar as historinhas, [...] meu pai, conta sempre a mesma história, sabe, ele não esquece nem uma vírgula [...] Acho que eles incentivaram bastante a gente, influenciou muito, meu gosto também, pela leitura e pela, é, por ouvir também, histórias.
Esperança	Olha, minha mãe era adotiva, uma idosa, como ela era totalmente analfabeta, ela gostaria muito de ler, então eu me lembro que naquelas propagandas eleitorais, que pintavam muros e escreviam em letras garrafais grandes, ela sempre estava copiando as letras, [...] E quando eu fui para a escola, já na fase inicial de escola, naquela época com sete anos, [...] Na alfabetização, que eu comecei a ler, ela se encantava muito, então ela pedia para eu ler para ela e eu lia, então no entendimento dela eu estava lendo muito bem, ela nem tinha certeza daquilo que eu estava lendo, mas ela se encantava, se maravilhava com tudo aquilo [...] Eu creio, porque ela fazia de tudo com muito entusiasmo.
Flor de Lis	[...] porque às vezes um colega está lendo uma obra ou até um artigo, alguma coisa e chega até você e comenta, “olha é interessante”, então assim, você vai na busca pela curiosidade que te move. Tem sempre que estar em busca mesmo, se você quer fazer um bom trabalho, você tem que estar em constante busca, eu penso assim.
Jô	[...] acredito que sim, no gosto pela leitura, mas aí conforme eu fui ampliando a leitura, eu fui direcionando o gênero do qual eu gosto. Claro que a minha mãe sempre contava historinhas, contos, era mais voltado para a literatura infantil.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Nem todas as pessoas gostam de ler. Há momentos que leem por obrigação e leem o básico. Isso não é diferente na profissão docente. Infelizmente, há professores que não gostam de ler, leem, frequentemente, de forma descontextualizada e porque o trabalho requer. No caso das quatro professoras, todas afirmaram gostar de ler e, para três delas, esse gosto foi cultivado desde a infância.

Kenia Adriana de Aquino (2012) aborda essa influência e mediação do adulto no gosto da criança pela leitura e afirma que:

É essencial que esse ‘gostar de ler’, esse ‘despertar pela leitura’ faça sentido na vida da criança. O leitor mirim precisa se identificar com o que for lido/ouvido, de maneira que as ‘leituras’ permitam um autoexercício de conhecimento de si, do mundo, das pessoas e dos sentimentos como amor e dor (AQUINO, 2012, p. 81).

A criança se apropria da linguagem literária para entender o mundo em que ela se constitui e para se conhecer, compreender suas emoções, seus afetos, seus

conflitos interiores. A professora Esperança, relatou que foi sua mãe adotiva que instigou o seu gosto pela leitura, mesmo não sabendo ler e escrever convencionalmente, ficava encantada com as letras, as palavras da cultura escrita.

Ao serem questionadas se há uma relação entre o gosto e elas serem leitoras proficientes, todas responderam positivamente, e foram além, completando a resposta da referida pergunta.

Quadro 8 - Relação entre gosto e proficiência em leitura

Nomes	Resposta
Bia	[...] porque se a gente gosta de ler, eu acredito que aquilo fica mais prazeroso e com certeza eu vou ter mais facilidade para compreender o que eu estou lendo. Igual eu disse anteriormente, lá na pesquisa, eu sou muito de pesquisar, [...] eu digo sempre, até para os meus alunos, quando eu trabalhava no fundamental, que eu sou uma professora-pesquisadora, e eu falava sempre para eles, gostava muito de citar Paulo Freire para eles, que a gente tem que pesquisar, que eles não podiam estar com tudo pronto, [...] eu uso muito dicionário também, eu gosto de saber o que significa palavras, que eu não conheço [...]
Esperança	Olha, eu considero, porque assim, nesse decorrer de escola, eu tive oportunidade também de trabalhar com crianças que tinham muita dificuldade na leitura, [...] por vários motivos que interferiam na vida delas, muito carente, às vezes não tinha acesso, morava em roça. E eu trabalhava muito com elas, direcionadas à leitura, as leituras infantis, a cantiga popular, pequenos poemas, versos e as crianças gostavam muito. [...] mas o entendimento delas pela leitura, [...] era assim, muito rico, então eu percebia que mesmo essa leitura cotidiana com as crianças, [...] influenciava muito, ajudava muito, porque elas aprenderam assim, a ter uma interpretação de leitura, mesmo que não fosse aquela leitura grafada, [...]
Flor de Lis	Sim, porque tudo que você faz, não que a gente faz tudo que a gente goste, nesse mundo a gente também tem que fazer coisas que não é do agrado da gente, [...] se eu não gostasse de ler, eu ia ter que ler de qualquer jeito, [...] porque como que eu vou participar de uma formação, como que eu vou dar uma opinião, sendo que eu não gosto de ler e vou dar uma pincelada ali e fazer olho grosso, [...] se omitindo numa formação ou até mesmo em uma pesquisa para estar fazendo meus planejamentos, [...] então você gostando, [...] cada vez mais você vai buscando e quanto mais você busca, mais você quer buscar, então eu acho que isso contribui muito.
Jô	Tem essa relação, eu leio porque eu gosto, eu leio porque eu preciso, eu leio porque me faz melhor, eu leio porque me faz crescer, enquanto pessoa, enquanto profissional, porque eu preciso buscar, [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Nos quatro relatos, percebo que a proficiência está relacionada ao gostar e, conforme Mata (2014), o leitor proficiente é movido por uma finalidade, algo que o leva

a ler. Nesse sentido, o gosto se constitui em um motivo que desencadeia o processo de leitura.

A professora Flor de Lis destacou o gosto e a proficiência em leitura, como mote para que a formação, as suas pesquisas façam sentido em sua docência. Já a professora Jô relacionou o gostar à necessidade de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. E as professoras Bia e Esperança incorporaram o gosto e a proficiência à atuação com seus estudantes.

Em relação à professora Bia, ela ainda acrescentou a condição de “professora-pesquisadora”, que se constitui na sua curiosidade em saber, em conhecer o desconhecido. O ato de pesquisar, na docência, requer estudo, leitura e troca de experiências, envolvidos por uma consciência crítica.

Estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova (FREIRE, 1989, p. 47).

A criticidade e a criatividade estão imbricadas no processo de formação, que requer transformação e mudança, baseadas na reafirmação da identidade profissional e na responsabilidade do compromisso docente.

Ao falar do gosto, considero interessante trazer o relato da professora Esperança sobre a leitura silenciosa, da qual ela afirmou gostar, e se posicionou da seguinte forma:

Eu nem com música suave, eu não gosto. Eu gosto da leitura assim, minha leitura é uma leitura que eu vou, como eu vou dizer, uma leitura que eu vou curtir assim, tem que ser uma leitura silenciosa. Eu nem leio falando não, muitos leem, [...] eu não, eu, é leitura silenciosa (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

A professora Flor de Lis possuía a mesma opinião e disse o seguinte:

[...] eu preciso do silêncio, eu gosto do silêncio, para me concentrar mesmo ali, e eu tenho essa mania de estar lendo, não entendi tal palavra, vou lá, grifo, pesquiso o que significa, volto, releio, faço anotações da forma que eu compreendi aquele parágrafo, com as minhas palavras, entendeu [...] (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

Percebo, nos relatos das professoras Esperança e Flor de Lis, que a leitura silenciosa está associada à concentração, à capacidade de compreender melhor o que o texto apresenta. Especificamente em relação à professora Flor de Lis, há um movimento em sua leitura, pois, quando o texto a confronta, ela sente que precisa ampliar sua compreensão e vai em busca de outras fontes.

Para Bajard (2014):

Identificar o dizer é traçar os limites do ato de ler. Este poderá então se voltar apenas para a atividade do silêncio, pois a leitura não pode operar sem um mínimo de concentração e meditação. Apesar de se efetuar a partir de um objeto social, a língua, ela é uma atividade pessoal que se dilui com a intervenção do outro (BAJARD, 2014, p. 118).

Diante disso, é preciso separar uma coisa da outra, para que o ato de ler não se reduza à emissão sonora. A constituição do sujeito leitor passa pelas suas interações, contudo, é um processo pessoal e singular a cada indivíduo.

Essa atividade pessoal também diz respeito ao gosto por determinados materiais de leitura, e a professora Jô se mostrou bem íntima de certos livros, como “O Pequeno Príncipe”, pois ela disse o seguinte “[...] eu amo de paixão, que assim, fica debaixo do travesseiro é o ‘Pequeno Príncipe’, esse daí eu leio constantemente” (Professora Jô - Entrevista, 09/04/2021). Ela também relatou que quando cursava a oitava série, por meio da professora Helena, ela conheceu os trabalhos do escritor Paulo Coelho, e assim acrescentou: “Ela me entregou o livro do Paulo Coelho, então assim, amo Paulo Coelho, e esse, dessa parte, de gênero textual eu agradeço muito a professora Helena, que ela despertou em mim, uma palavra que ela disse, [...]” (Professora Jô - Entrevista, 09/04/2021).

Percebo que a mãe da professora Jô foi uma influenciadora no seu gosto por histórias para o público infantil e a professora Helena influenciou seu gosto por livros direcionados ao público adulto.

4.1.2 A frequência na prática de leitura – o que consideram as participantes

Ler com frequência é uma atividade vinculada ao gosto, à capacidade de ler, e ler textos diversos e de gêneros diferentes, que possam aguçar ainda mais o prazer e a criticidade. De acordo com Britto (2015), crianças inseridas em ambientes onde há

bons livros, onde a leitura ocorre espontaneamente e com frequência, se desenvolvem e produzem cultura.

No Questionário 2, as professoras Bia e Jô responderam que leem diariamente, já a professora Flor de Lis lê semanalmente e a professora Esperança lê quinzenalmente. No momento das entrevistas, ao serem questionadas se essa frequência atendia a necessidade de leitura, elas responderam da seguinte forma:

Quadro 9 - Ler com frequência e a necessidade de leitura

Nome	Resposta
Bia	Sim, eu acredito que eu poderia estar lendo mais, a gente fala assim no sentido de leitura, é, eu leio sempre alguma coisa, [...] no caso da minha função, eu gosto muito de estar informada, mas assim, eu acredito que isso ajuda muito, e a frequência, assim, geralmente é todos os dias, eu tenho que ver alguma coisa, referente a minha profissão principalmente.
Esperança	Olha, atualmente, pelo que a gente está vivendo, ainda está atendendo, sabe...embora seja pouco, nós professores temos que estar estudando sempre, [...]
Flor de Lis	[...] em relação a essa questão da leitura, a gente está lendo semanalmente, mas agora, praticamente diariamente, digamos assim, devido a demanda e as leituras têm sido mais em busca mesmo do conhecimento, de novas alternativas e possibilidades para que você possa estar agregando no seu dia-a-dia, na sua sala de aula. Em relação à outras literaturas, meio que foge do contexto pedagógico, está ficando assim agora, está ficando um pouco, meio de lado, [...]
Jô	Não digo atender, mas que ela contempla e me satisfaz, sim. Porque se fôssemos colocar a questão da leitura, eu deveria ler muito mais, mas ela contempla sim. [...] mas em virtude da jornada de trabalho, não consigo fazer uma leitura como eu gostaria, [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Flor de Lis ressaltou que passou a ler diariamente devido à demanda de estudos envolvendo a docência. As professoras Bia, Esperança e Jô consideravam que deveriam ler mais. Mas a professora Esperança foi objetiva em sua resposta, ao expressar que a docência implica o estudo constante. Essa asserção denota uma consciência crítica e política, pois educar é um ato político.

A professora Bia relatou que sempre lê alguma coisa, o que coincide com Castello-Pereira (2005), que pondera que vivemos em uma sociedade centrada na escrita, que diz muito sobre os nossos modos de viver, portanto, leremos alguma coisa, visto que ela nos rodeia e nos atravessa diariamente, entretanto, nesse ler algo a criticidade deve se fazer presente, em se tratando da formação de professores e o DPD, que são temáticas deste trabalho.

Além disso, a formação é um espaço propício para desenvolver essa consciência, que passa pelo entendimento de que a natureza humana possui uma raiz na inconclusão (FREIRE, 1987). Esse princípio de que somos inacabados, que estamos em constante processo de formação é imprescindível para quem é educador e constrói relações com crianças, jovens e adultos.

Diante dessas reflexões, considero, também, que a necessidade de leitura das professoras está significativamente marcada pela busca de conhecimento direcionado ao trabalho docente, permeada pelo prazer de reconhecer que elas investem em suas formações profissionais e, conseqüentemente, na atuação docente. Contudo, há uma ausência de leituras voltadas ao conteúdo literário, diferente das leituras atribuídas à docência.

4.1.3 Hábito de leitura – o que as participantes revelam sobre esse aspecto

O hábito de leitura é um aspecto que faz parte da formação leitora, mas é uma questão complexa, que requer ser analisada considerando a existência ou a ausência de condições que promovam a leitura como construção de sentido. A seguir, no Quadro 10, constam as perspectivas das participantes em relação ao hábito de leitura.

Quadro 10 - Hábito de leitura

Nome	Resposta
Bia	[...] se a criança tem esse hábito de ouvir uma boa leitura ou de ser incentivada, para que ela, por mais que não saiba ler, mas folhear um livro, para ela conhecer as imagens, para ela ver, eu acredito que é primordial, que isso vai definir também, o que vai ser dessa criança no futuro.
Esperança	Na alfabetização, que eu comecei a ler, [...] na modalidade que eu estudava, já tinha os poemas, tinha música, sabe, na escola que eu estudei tinha música, tinha piano, então assim, alguma coisa tocava muito a gente na questão da leitura, também naquela época era um público mais, assim, leitor e mais ouvinte, hoje a gente sabe que é mais visual, então eu penso que isso também contribuiu, porque naquela época a gente tinha que ler, então eu tinha o hábito da leitura.
Flor de Lis	[...] porque através da leitura, você consegue ter vários conhecimentos, [...] embora ela seja um processo complexo, mas a gente tem que ter esse hábito de ler, de decodificar, decodificar os símbolos, os conhecimentos [...]
Jô	[...] a minha mãe, todos os dias lia para os filhos, então o hábito da leitura surgiu ainda quando criança pequena. E esse hábito faz parte do nosso cotidiano enquanto família.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Bia, ao falar sobre o desenvolvimento do hábito da leitura pela criança, se dá mesmo que seja folheando um livro, para conhecer as imagens; ela afirmou que considera isso primordial. De certa forma, a criança necessita construir uma relação de prazer com o livro, com a leitura propriamente dita, para que o gosto seja cultivado.

A professora Esperança, relatou, em sua fala, que no período de sua educação escolar, especificamente na alfabetização, ela apreciava poemas, músicas, ouvir histórias, questões que, de acordo com ela, a tornaram uma criança leitora, pois havia o hábito de leitura nas práticas educativas.

Já a professora Flor de Lis atribuiu importância à leitura e argumentou que mesmo sendo um processo complexo, devemos ter o hábito de ler, para decodificar. Contudo, de acordo com Silva (2011, p. 50), ao ler “[...] não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”. Isso significa que, o hábito de ler passa pela decodificação, no entanto, o leitor não pode se prender somente a esse aspecto, pois a compreensão reside em outro plano, o do pensamento crítico.

E a professora Jô declarou que o hábito de leitura surgiu ainda quando criança e que ele faz parte do seu cotidiano enquanto família.

Quanto a essa relação de hábito e leitura, Britto (2015) e Silva (2011) nos alertam quanto aos meios, recursos, condições e intencionalidades que devem ser pensados para promover a formação do hábito de leitura.

Conforme Britto (2015), é preciso levar em consideração os objetos, os modos, as relações que existem e que se originam em torno da leitura. Há certos contextos em que não há essas possibilidades de leiturização, e, portanto, não há como “estimular o hábito de leitura”. No caso da professora Jô, houve condições para que a leitura fizesse parte de sua vida, desde pequena, sua mãe fazia o papel de mediadora nesse processo.

Silva (2011) nos fala que para desenvolver o hábito de leitura, a acessibilidade aos suportes é fator preponderante para que se pense em incentivar e democratizar o acesso à cultura escrita. De acordo com o autor, há realidades educacionais brasileiras em que a precariedade das escolas e suas bibliotecas não favorece a promoção de leitura. Portanto, não há como falar em hábito de leitura, quando não há meios para sua realização.

4.1.4 Relação entre gosto, frequência, hábito e gênero de leitura

Considerando que o gosto pela leitura deve ser cultivado e que o gostar está relacionado à frequência e ao hábito de ler, que se relacionam aos gêneros que fazem parte das práticas de leitura, apresento, no quadro abaixo, uma síntese das respostas vindas do Questionário 2 e das entrevistas semiestruturadas, em relação a esses aspectos:

Quadro 11 - Gosto, frequência, hábito e gênero de leitura

Nome	Gosto	Frequência	Hábito	Gênero
Bia	- Gosto muito de ler. - [...] meus pais, [...] incentivaram bastante [...] meu gosto [...] pela leitura [...] e por ouvir [...] histórias.	- Diariamente. - [...] geralmente é todos os dias, eu tenho que ver alguma coisa, referente a minha profissão, principalmente.	[...] eu acredito que é primordial , [...]	Romance, Poesia, Fábula, Notícia, Artigo.
Esperança	- Gosto muito de ler. - [...] minha mãe era adotiva, [...] Na alfabetização, que eu comecei a ler, ela se encantava muito, [...]	- Semanalmente. - [...] embora seja pouco, nós professores temos que estar estudando sempre, [...]	Na alfabetização, eu comecei a ler, [...] já tinha os poemas, tinha música, [...] naquela época a gente tinha que ler, então, eu tinha o hábito da leitura.	Romance, Conto, Ficção científica, Literatura religiosa.
Flor de Lis	- Gosto muito de ler. - Tem sempre que estar em busca mesmo, se você quer fazer um bom trabalho, [...]	- Diariamente. - [...] devido a demanda e as leituras tem sido mais em busca mesmo do conhecimento, [...] outras literaturas, [...] está ficando um pouco, meio de lado, [...]	[...] a gente tem que ter esse hábito de ler [...]	Romance, Poesia, Conto, Fábula, Notícia, Literatura religiosa, Resenha, Artigo.
Jó	- Gosto muito de ler. - [...] conforme eu fui ampliando a leitura, eu fui direcionando o gênero do qual eu gosto [...]	- Diariamente. - [...] em virtude da jornada de trabalho, não consigo fazer uma leitura como eu gostaria [...]	[...] surgiu ainda quando criança [...] faz parte do nosso cotidiano enquanto família.	Romance, Poesia, Conto, Crônica, Fábula, Ficção científica, Notícia, Resenha, Artigo. Na verdade, aprecio todos os gêneros, pois depende da situação [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Como pode ser observado, além de afirmarem que gostam muito de ler, as professoras disseram ter preferência por diferentes gêneros.

Ao falar sobre a diversidade de gêneros textuais, considero oportuno citar Luiz Antônio Marcuschi (2008) quando afirma que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

De acordo com o autor, os gêneros textuais fazem parte de uma rede socialmente comunicativa, constituída por usos, funções, objetivos e estilos aos quais o ser humano recorre para interagir dentro de cada contexto.

Nessa direção, a professora Esperança afirmou que, na educação escolar, especificamente na alfabetização, lia poemas, músicas, gêneros textuais que faziam parte do seu hábito de leitura e de sua rotina escolar.

Em relação à frequência de leitura, as professoras Flor de Lis e Jô salientaram que, devido à jornada de trabalho estar exigindo mais em termos de leitura para o trabalho docente, elas não estavam conseguindo fazer leituras voltadas para a linguagem literária. Esse contexto revela que as práticas de leituras dessas professoras se limitavam a textos que atribuem um sentido utilitarista.

Já Bia e Esperança expressaram que, na condição de professoras, sentiam a necessidade de ler frequentemente. A última acreditava ler pouco diante das demandas que a profissão impõe.

As percepções que as professoras relataram têm profunda relação com a carga de trabalho, que, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 113), “[...] é complexa porque remete a diversos fenômenos [...]”, entre eles:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis [...]
- Fatores sociais, como a localização da escola [...]
- Fatores ligados ao ‘objeto de trabalho’, tais como o tamanho das turmas, [...]
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho [...]
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir [...]
- Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos [...] (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113-114)

O último fenômeno que os autores apresentam reflete na condição em que se encontravam as docentes. Elas reconheciam a complexidade implicada no fazer pedagógico, assumiam que poderiam desenvolver mais diante da formação leitora, ampliando para outros gêneros textuais; no entanto, se viam impossibilitadas, envoltas em uma gama de compromissos do cotidiano escolar.

4.2 Práticas de leitura – escolhas, sugestões e interações com outros sujeitos e suportes

Nesta subseção venho tecendo algumas reflexões em relação à prática de leitura - as escolhas, sugestões e interações com outras pessoas, perpassadas pela materialidade, o suporte de leitura. Compreendo que são aspectos que se coadunam na constituição do sujeito leitor, contudo, eu abordarei a especificidade de cada um, tendo como referência o diálogo e a interação constituídos nas entrevistas com as professoras, lembrando-as de suas respostas nos questionários, considerando que pretendo verificar os materiais de leitura que as professoras leem para os seus processos de desenvolvimento profissional e que relevância é atribuída a eles, bem como analisar a quais áreas se vinculam esses materiais de leitura e se são diretamente pertinentes à educação infantil.

4.2.1 As escolhas das participantes em relação aos materiais e suportes de leitura

A escolha, de certa forma, está condicionada à questão da autonomia, isso pressupõe que o professor, ao escolher um material de leitura, realizou pesquisas, troca de ideias, estudos, para que chegasse a adquirir um livro, por exemplo. Entretanto, Britto (2015) considera que a escolha é relativa, visto que a prática de leitura está envolvida em determinadas relações sociais que requerem não apenas aprender a ler, mas que sejam lidos determinados suportes. Isso se reflete nos diálogos em que o coletivo docente decide sobre a leitura de certos materiais. Há situações em que o professor lerá um livro que não foi escolha dele, apesar disso, ele deve ter consciência de que o desenvolvimento organizacional está relacionado às perspectivas pessoal e profissional.

No Gráfico 2 da seção anterior, podemos perceber que os fatores que mais influenciavam as professoras na escolha de material de leitura são: tema ou assunto

e dicas de outras pessoas. A temática é um ponto de partida importante para selecionar um livro, uma revista, ou outro texto, seja ele impresso ou eletrônico, pois deve haver uma intenção, para que o indivíduo não seja levado a ler qualquer coisa. Quando se trata de dicas de leitura, percebo que as professoras valorizavam essa troca de ideias, sugestões, mostrando que na constituição de leitoras elas são atravessadas por outros discursos e/ou estão em constantes mediações, mesmo que de forma indireta.

Durante as entrevistas foi possível ampliar essa visão das escolhas que elas realizam em relação aos materiais de leitura. As análises que se seguem surgem a partir das respostas do Questionário 2, que foram abordadas nas entrevistas.

A professora Bia respondeu que estava lendo, naquele período, o livro de Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, por escolha própria, porém, considerou uma leitura difícil e complexa. Esse material não diz respeito, diretamente, à educação infantil, mas o autor é um dos maiores nomes da literatura brasileira. Ela ainda respondeu que leu, para a sua formação docente, a obra “O bom professor e sua prática” de Maria Isabel da Cunha, afirmando que foi escolha própria:

[...] essa foi minha escolha, porque na verdade, foi um livro que eu ganhei, [...] eu achei interessante também o tema, porque ele é bem incentivador, incentiva o professor na sua prática pedagógica e também está me ajudando agora, na verdade eu sempre fui uma pessoa, como eu disse para você, pesquisadora [...] (Professora Bia - Entrevista, 23/04/2021).

Relaciono essa fala ao que Britto (2015) coloca como condicionantes às nossas escolhas, isto é, mesmo escolhendo determinado material, este pode ter sido sugerido ou vindo em forma de presente, como é o caso da professora em questão. Além disso, percebo que ela considerava este livro relevante para o seu DPD, pois, conforme relatado por ela, ele estava contribuindo para sua prática pedagógica. Observo, portanto, que mesmo não sendo algo imposto, a docente considerou importante a realização da leitura.

A professora Esperança declarou que entre as suas escolhas de leitura estão os livros literários direcionados às crianças, como, por exemplo, “Qual é a cor do amor?”, de Linda Strachan e David Wojtowycz, “Não é uma caixa”, de Antoinette Portis, e “Tô indo”, de Matthieu Maudet, que fizeram parte do seu planejamento. Ela

demonstrou um encantamento em relação a essas obras direcionadas ao público infantil, em virtude da riqueza da linguagem literária.

Aquino (2012, p. 76), ao discorrer sobre o trabalho com a literatura infantil, alerta para a sua não escolarização e acrescenta que:

[...] cabe ao professor e demais adultos que cuidam das crianças e educam-nas proporcionar-lhes um contato diversificado com inúmeras possibilidades de texto. Todavia, antes de oferecer textos variados e de formas mais variadas ainda, é necessário que o professor reflita sobre alguns pontos indispensáveis à sua prática (AQUINO, 2012, p. 76).

É indispensável a leitura prévia dos textos a serem disponibilizados às crianças, assim como a professora Esperança fez, além disso, deve-se atentar para a estética e a extensão da escrita.

A docente em questão estava lendo o livro “O Monge e o executivo”, de James Hunter, e considera que esse material possui uma linguagem muito técnica, que aborda a autonomia e a liderança. E leu o livro “Nós da educação”, de Ivone Boechat, para sua atuação docente, material que não aborda especificamente a educação infantil, mas se reflete nas condições de trabalho. A seguir, apresento o relato da professora:

[...] foi por escolha mesmo, eu ganhei, os livros e aí eu li gostei, achei assim, interessante, por exemplo a Ivone Boechat, ela coloca os nós da educação, como assim, algumas dificuldades, materiais, que é enfrentado, e uma forma de repente de lidar, não é nada, nenhuma receita, vamos ver assim, não é uma receita de bolo, mas ela coloca assim, experiências também, vividas, num campo difícil de trabalho, no sentido material e isso acaba assim, dificultando, então, como eu disse, tem profissional que consegue trabalhar só com uma caixa, vamos dizer assim, e tem profissional que mesmo você dando para ele milhões de coisas, às vezes, ele não consegue, ir além daquilo que é proposto (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

Ela ainda acrescentou que escolheu o livro “Educação Infantil: uma proposta lúdica”, de Sílvio Fidélis e Mônica Tempel, uma leitura direcionada para sua atuação e formação docente. “Eu gostei, [...] fala assim, de sugestões, daquilo que acontece, sugestões de registros do que acontece, no dia a dia, na educação infantil, vem falar desses registros” (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

O caso dessa professora supracitada se assemelha ao da professora Bia, visto que ambas ganharam os livros e decidiram realizar as leituras, com a intenção e a consciência de que é preciso investir na docência.

A professora Flor de Lis respondeu que estava lendo, por iniciativa própria, o livro “As cem linguagens da criança”, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, ela ainda informou que leu para a sua atuação docente. Segue a sua justificativa ao ser questionada sobre o motivo que a levou a ler esse material:

Eu gostei da leitura, porque assim, as cem linguagens ela acaba falando, fazendo a gente refletir, buscar lá no interior da gente, analisar a nossa prática, porque é um alerta para gente estar escutando a criança, [...] às vezes a criança está falando ali para gente, se expressando, mas a gente, não sei se, digamos não quer enxergar, não quer dar voz à criança, digamos assim, e acaba deixando ela de lado. Eu achei uma leitura bem rica mesmo, foi bem interessante, fazendo a gente ter um olhar diferenciado para a criança, [...] (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

O que a professora apresenta em seu relato é fundamentalmente corroborado por Márcia Gobbi (2010). A autora discorre sobre a multiplicidade de linguagens na educação infantil e é categórica ao pontuar que o adulto deve compreender as expressões que as crianças criam para interagir com o seu mundo.

Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam [sic]. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças (GOBBI, 2010, p. 1).

A autora ainda argumenta que é imprescindível proporcionar para a criança processos de criação, de apropriação de saberes, e, principalmente, acolher os conhecimentos que ela já traz consigo. Assim como as crianças interagem por meio de diversas formas, é preciso oferecer a elas múltiplas linguagens, como dança, música, teatro, pintura, entre outras.

E a professora Jô (Entrevista, 09/04/2021) relatou de forma bem significativa que: “Aquilo que a gente pode escolher, a gente realiza com mais prazer”. Ao ser questionada sobre os materiais que tinha escolhido, ela afirmou que:

[...] eu posso citar Foucault, que para mim é uma cartilha, “Vigiar e punir”, então assim, eu tenho lido bastante, principalmente neste momento, para que a gente pondere, não muito e também nada.

[...]

eu trabalho em um bairro, vou colocar assim, onde atende várias classes sociais, então eu preciso compreender um pouco sobre a cultura, quando a minha criança chegar lá, cantando e dançando *funk*, antes de eu levá-lo para coordenação, de julgar, eu tenho que conhecer a cultura dessa criança, então eu gosto muito do Roque Laraia, pego aqui o meu livrinho do Roque Laraia, esse sim, é todo pintado, esse eu pinto, cada vez que eu leio encontro algo diferente onde eu vou fazendo [...] (Professora Jô - Entrevista, 09/04/2021).

O livro de Roque Laraia que a professora comenta é “Cultura – um conceito antropológico”. Os materiais mencionados pela professora em questão são fundamentais para pensar a docência diante dos desafios e perspectivas colocadas no ambiente escolar. Eles não correspondem à educação infantil pedagogicamente falando, todavia, são obras que contribuem para a constituição do professor em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos que circundam os contextos escolares.

Yunes (2002) ao abordar a questão da escolha relacionada à constituição do sujeito, faz referência às diversas narrativas presentes na literatura e afirma que essa:

[...] privilegia as que convocam os afetos, a sensibilidade, além da lógica e da inteligência – a meu ver – melhor serve para iniciar o indivíduo na aventura de ler e conhecer pela experiência de sentir-se diante do relato tomando partido, **fazendo escolhas no exercício de tornar-se sujeito**. Trabalhando com ela, é mais ágil atingir, pela observação dos modos de dizer, a tal consciência material da linguagem que constrói mundos com as referências que cria. Descobrimo, portanto, que com a linguagem podemos fazer muitas coisas, afetar de modo efetivo muitos sujeitos e a história (YUNES, 2002, p. 26, grifos meus).

Como Freire nos diz, linguagem e realidade dialogam e, nesse sentido, a aventura de ler é se colocar diante do mundo que nos constitui e que constituímos. Em relação às professoras, mesmo escolhendo livros que chegaram até elas como presentes, essas tiveram a liberdade de escolher, de optar pela leitura ou não de certos materiais.

A liberdade de se expressar diante de uma leitura realizada, de poder escolher um livro, é elemento essencial para pensar nas possibilidades de práticas de leituras e de constituição do ato de ler.

4.2.2 Sugestões relacionadas às práticas de leitura das professoras participantes

As sugestões de material de leitura surgem tanto no campo pessoal como no profissional, e, em certos momentos, se inter-relacionam. O professor pode receber uma sugestão, uma dica, uma opinião sobre um determinado material que se aproxima mais de uma leitura direcionada ao aspecto pessoal, mas que, com o tempo, pode vir a colaborar para a construção do profissional.

Diante disso, as professoras relataram, nas entrevistas, as suas motivações para se dedicarem a certos materiais de leitura, que foram citados no Questionário 2. Dentre esses motivos, as dicas de outras pessoas ou sugestões, por exemplo, da coordenação pedagógica, foram apontadas como principais fatores que as levam a ler.

A professora Bia informou que leu, para a sua atuação e carreira docentes, o caderno 7 “Livros infantis, acervos, espaços e mediações”, da “Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil”, do Ministério da Educação (MEC), e ao ser questionada sobre o motivo pelo qual leu esse material, ela respondeu o seguinte:

[...] eu gostei muito, porque a gente utilizou muito na escola, na formação continuada, então assim, [...] eu achei assim um livro prático e bem eficiente, porque aquilo que a gente via no livro, a gente vivia na realidade, na escola. Então assim, [...] eu acho que foi produtivo, mas, na verdade, eu li, não porque eu escolhi, porque foi indicado, a gente ganhou aquele “kit”, então é a gente tinha que estar esmiuçando ele, para participar, e com isso a gente acabou aproveitando bastante. (Professora Bia - Entrevista, 23/04/2021).

No relato da professora em questão, há duas mediações, uma que diz respeito ao material que chegou até ela em forma de “kit” e em seguida a sugestão da escola para que fosse realizada a leitura dos cadernos constantes nesse conjunto. Para além da atuação e carreira, ela mencionou que o caderno citado foi trabalhado na formação continuada, isso significa que ele contemplou três dimensões do DPD.

Ao tecer considerações sobre as sugestões da escola, ela relatou que:

[...] eu acredito assim, que foi bom, foram boas sim, as sugestões, mas eu penso que poderíamos, evoluir um pouquinho mais, [...] eu acredito assim, que a gente precisa evoluir, precisa evoluir principalmente em materiais, nesses materiais de leitura, materiais de jogos, tudo que envolva, assim, a criatividade da criança, até mesmo do professor, porque eu não vejo o professor como não pesquisador, [...] (Professora Bia - Entrevista, 23/04/2021).

A perspectiva da docente é de evolução, para ela as leituras, os estudos e as discussões em torno das problemáticas do coletivo, devem seguir um caminho progressivo de superação das fragilidades pedagógicas.

Em relação à professora Esperança, ela argumentou que leu para sua atuação e formação docentes o livro “Registros na educação infantil” organizado por Luciana Ostetto, acrescentou que esse material foi uma indicação da coordenação pedagógica no momento da escolha dos textos a serem lidos e discutidos na e para a formação continuada. Ela completou a resposta dizendo que este material:

[...] vem de encontro com a nossa realidade, que hoje a gente tem que registrar muito mais, e hoje os registros são até assim, ajudam mais, [...] Então, hoje os seus registros te ajudam muito mais, e ela vem falando, dos registros, de que a gente tem que registrar, porque enquanto você está registrando, também você está documentando, [...] Ontem eu estava revendo, colocando algumas anotações no meu caderno de registro da formação e eu vi que [...] começamos a registrar assim, de uma forma diferente em 2017, 2018, [...] eu fui reler umas coisas ali e eu vi como que realmente o registro hoje não é só registrar por registrar, uma fotografia, uma lembrança. [...], você está colocando ali o seu aprendizado, o que você aprendeu com aquilo, então o que você vai ensinar com aquilo, o que vai te auxiliar, então eu, a gente percebe que o autor, ele está nos orientando de uma forma boa, então registre, escreva, [...] Então, quando você pega esses registros, você vê que tem um crescimento, hoje eu vejo meus registros lá de 2018, tem livros que a gente já releu e o que eu anotei lá, e depois com o que eu anotei atualmente, em 2020, por exemplo, tem questões assim, já mais relevantes, diferentes, daquele olhar que eu vi naquela época, que eu estava lendo aquele livro, [...] (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

O relato da docente demonstra que ela considera importante o registro por escrito, e que ele está aliado a leitura, pois, ao ler ela se vê estimulada a registrar suas percepções diante do texto, a ressignificar a palavra do autor. Percebo que o registro no caderno é prática frequente e que contribui para que ela possa planejar, estudar as possibilidades existentes para que sua atuação faça sentido na aprendizagem da criança.

Quanto a professora Flor de Lis, ela informou que leu para a sua formação docente o capítulo 3 - “Leitura literária entre professores e crianças” do caderno 1 - “Ser docente na educação infantil entre ensinar e aprender” da Coleção Leitura e escrita na educação infantil (MEC); o capítulo 2 - “Formação e construção do contador” e o capítulo 3 - “Recursos para execução e aprimoramento da prática de contação de história”, do livro “Práticas de contação de histórias”, organizado por Luciana de Souza

Gracioso e Paula Regina Dal'Evedove. Esses materiais foram sugeridos entre o grupo docente, em especial, pela coordenação pedagógica, no momento de apontar as fragilidades pedagógicas a serem discutidas na formação continuada. Diante disso, ela completou, dizendo:

Então, eu li assim, porque foi [...] um tema sugerido para nós, [...] surgiu como uma fragilidade para nós no momento [...] a questão dos contos, no entanto, esse ano a gente vai trabalhar também, de novo, em cima dos contos infantis, explorar mais [...] e assim, foram textos riquíssimos, uma leitura agradável e também veio da suporte para a gente, mostrar caminhos, de que forma, que a gente pode trabalhar, e que a leitura é importante, a literatura, a gente focar na literatura, dar liberdade para criança, incentivar ela a essa leitura, porque queira ou não, ela já é uma leitora visual, [...] através dos rótulos, embalagem, o que está nas propagandas (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

A professora considera importante que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, de forma organizacional, abra espaço para a voz da criança, para que ela possa construir sentido sobre o que vê, o que lê, pois, para ela, a criança está em constante processo de apropriação da cultura escrita.

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural (BRASIL, 2016, p. 16).

Retomo, neste ponto, o que Aquino (2012) nos diz, sobre a não-escolarização da literatura no trabalho com textos literários. Conforme a fala da professora em questão, ela demonstra compreender que a criança, na Educação Infantil, está em constante construção de conhecimento, ao tempo que ela brinca de contar histórias, ela explora uma multiplicidade de linguagens.

Essa mesma professora ainda respondeu que leu, para sua carreira docente, o capítulo 2 - “Caminhos para o desemparedamento e para implantação de pátios escolares naturalizados” e o capítulo 3 - “Porque é importante brincar e aprender com a e na natureza, na escola?”, do livro “Desemparedamento da infância - a escola como

lugar de encontro com a natureza”, organizado por Maria Isabel Amando de Barros. Ainda que a leitura desses materiais tenha sido sugerida, ela releu esses textos, pois os considera muito pertinentes para compreender melhor uma temática que ela vem pesquisando, o brincar heurístico. Em seguida, ela acrescentou:

[...] eu estou procurando mais textos que falam sobre esse [...] desemparelamento. A gente tem que deixar a criança livre, trabalhar não só ali [...] na sala de aula, então, o que quer dizer esse desemparelamento? É dar autonomia, liberdade para explorar outros espaços e eu levando para o lado do espaço, da nossa escola, um espaço muito grande, é assim, uma angústia para mim, [...] da gente reestruturar, fazer algo mais natural, que chame a atenção das crianças, dar oportunidade para explorar aquele ambiente. As aprendizagens acontecer mais no espaço externo, [...] então, explorar aquele ambiente que tem lá e a gente está reestruturando, esses espaços externos. E a importância do brincar, o brincar livre, não que, não precisa ter uma intervenção, você tem que estar ali observando, fazendo as suas anotações, seus registros, o que você observou, o que você acha que você pode, preparar para estar desafiando essa criança, [...] (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

A partir de um material sugerido, a professora se sentiu estimulada a buscar outros textos que contemplem a sua necessidade formativa, a sua curiosidade em compreender, de forma mais aprofundada, sobre o brincar em espaços externos.

A professora Jô também citou a coleção “Leitura e escrita na educação infantil” (BRASIL, 2016) como um dos materiais escolhidos pelo coletivo para tentar superar as fragilidades pedagógicas. Ela relatou o seguinte:

[...] foi muito importante, porque assim, às vezes é confundido, o que eu posso na Educação Infantil, o que eu não posso, o que eu sei da escrita espontânea? Então, esse para mim foi de fundamental importância enquanto profissional, porque às vezes você fica focado na questão do ler e escrever na educação infantil, fica focado na escrita mecânica, e não é por aí. Quando nós falamos em escrita espontânea, qual é o meu conhecimento sobre isso? como fazer, como aguçar, como estimular a minha criança? que seja por meio da contação de história, que seja por meio da musicalização, que seja por meio da brincadeira direcionada, ou até mesmo do brincar heurístico. Então assim, trazer essa leitura e essa escrita de forma espontânea, mas não deixar ela solta, de forma sistematizada, é ali como se eu estivesse amarrando (Professora Jô - Entrevista, 09/04/2021).

Esse relato expressa bem a angústia de alguns professores ao trabalhar a leitura e a escrita com as crianças da EI. Nesse sentido, retomo a citação de Barbosa (2006), ao contemplar a especificidade dessa etapa, um ciclo da vida da criança

marcado pelas suas relações com as outras crianças, com o adulto, com o brincar, com a fantasia, com os cuidados diários, enfim, não há razão para o trabalho docente privilegiar uma linguagem em detrimento de outra. A professora ainda informou que o conteúdo que esse material apresenta é tão pertinente a sua docência que ela não se limitou a ler somente algumas páginas e realizou a leitura na íntegra.

Receber sugestões de textos e se apropriar deles, construindo sentido sobre o que lê, é uma forma de socializar a leitura e o conhecimento, pois “[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147).

Um outro aspecto que se mostrou relevante nas falas, é que as professoras concebem o registro por escrito, principalmente voltado à dimensão profissional, como uma ferramenta fundamental para o DPD, pois elas acreditam que, por meio do registro, conseguirão compreender a complexidade envolvida nos processos educativos, tanto para sua atuação, formação e carreira como um todo, e agir sobre ela.

4.2.3 Interações das participantes com outros sujeitos

O aspecto interativo é fator primordial para que o professor possa se integrar à cultura educativa, pois, de certa forma, exerce forte influência no desenvolvimento organizacional, e, conseqüentemente, insere o docente no coletivo escolar, nas tomadas de decisões e na construção das propostas pedagógicas.

Para além das interações com a família e amigos, e que estão presentes na constituição do gosto pela leitura ou outra atividade que promova a socialização, as professoras relataram de forma bem íntima alguns momentos de suas vidas e suas percepções sobre os contextos de interação no ambiente escolar.

A professora Flor de Lis, por exemplo, relatou que considera a troca de ideias, de experiências, de dicas de leitura, com os colegas de trabalho, muito importantes e que gosta de compartilhar conhecimento. Contudo, ela expôs um período de sua carreira em que ela teve que superar o pessimismo de alguns colegas.

[...] no início da minha carreira eu sofri muito. Assim que eu terminei o magistério, eu já tinha passado no concurso para auxiliar educacional e eu fui como interina no ano de noventa e cinco, em noventa e seis eu assumi o concurso, fui chamada, [...] mas não colocaram como

auxiliar, colocaram como professora nessa sala e eu ia perguntar, trocar ideia “e aí como vocês trabalharam?” Não achei uma pessoa naquele momento que falasse para mim assim “eu estou fazendo assim, [...] vamos trabalhar juntos [...]”. O que eu ouvia muito, “você sabe tudo, você está com a cabeça fresca, você acabou de se formar”, e eu tive que começar a correr atrás, então, eu me vejo muito assim, quando chega alguém novo na escola, está assumindo seletivo, [...] eu já vou na pessoa, “se você precisar, estou aberta, pode me perguntar, posso te auxiliar”. Eu gosto de ajudar, me faz bem, porque eu senti isso na pele, [...] Então eu acho muito importante a troca de experiência e tenho feito muito, principalmente agora na pandemia, os planejamentos assim, eu tenho uma amiga que ela assumiu o seletivo, ela falou “não sei, não vou conseguir”, eu falei “vai”, tem sido uma parceira e tanto, [...] (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

Ao passar por uma experiência desagradável, a professora soube superar as falas pessimistas e providas de um certo ceticismo, para se constituir em uma profissional que promove o envolvimento entre a sua docência e o coletivo escolar, que considera que o ambiente educativo é propulsor de conhecimentos, perspectivas e materialidade leitora.

Em relação à professora Esperança, ela argumentou que diante de uma conversa que teve com uma colega, sugeriu a essa que realizasse a leitura da coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016). Ela disse o seguinte: “[...] eu até sugeri para ela assim, estar buscando ali alguma coisa que ajuda na educação, na educação infantil e na faixa etária que ela está, com os bebês” (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

A professora acrescentou que considera importante a interação com os colegas, com as pessoas em geral:

[...] porque a gente tem que estar em desenvolvimento, não pode parar o seu cérebro, se você parar de estudar, de ler, nem que seja um pouquinho, de estar buscando, tende a parar, a gente vê tantos colegas que às vezes para e fica até doente, porque fica sem motivação, para continuar, pelo menos assim, a gente está com motivação, uma sala de aula, os colegas, que ajuda a gente estar em diálogo. Então, é algo que nos faz crescer (Professora Esperança - Entrevista, 16/04/2021).

A docente acredita que a formação humana sempre está em desenvolvimento, em evolução, e considera que as interações motivam, impulsionam, contribuem para o crescimento do ser humano, não somente no aspecto biológico, mas também na constituição de sujeito social.

Quanto à professora Bia, ela também relatou que já experienciou certas situações em que a sua empolgação, as suas iniciativas foram colocadas de escanteio. Ela reflete:

[...] eu tenho muito autoestima, porque eu acho que às vezes até atrapalha, porque eu me empolgo demais, sabe, por isso que eu falo no sentido de atrapalhar, às vezes eu estou tão empolgada, que nem sempre a colega do lado quer a mesma coisa, e aí eu me frustro, sabe, e depois eu acabo, não desistindo, mas acabo me entristecendo e deixando de lado por falta, de querer mais e mais pessoas, [...] tem pessoas que não gostam de compartilhar, eu tinha uma colega que a gente compartilhava tudo, então assim, o trabalho funcionava em sala de aula (Professora Bia - Entrevista, 23/04/2021).

Ao mesmo tempo que as experiências negativas se fazem presentes, os docentes são permeados por experiências positivas, que partem de sua própria iniciativa ou são acolhidos por outras pessoas, outros professores.

Recupero, aqui, as argumentações de Colomer (2007) sobre função socializadora da leitura, em especial a literária. Ela argumenta que “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p. 143).

Sendo a leitura construção de sentido e de conhecimento, como podemos observar nas falas das professoras, ela se torna fundamental para que o professor se torne partícipe do processo organizacional da escola e protagonista de seu DPD.

4.3 Leitura no desenvolvimento profissional docente das professoras participantes

Diante dos relatos das professoras, é possível perceber que em alguns aspectos suas respostas se assemelham e, em outros, diferem entre si. Durante as entrevistas semiestruturadas foi possível aprofundar o diálogo com as docentes na intenção de captar, de apreender suas perspectivas quanto à leitura, ao processo de DPD, ao fomento à leitura desde a infância e o exercício da docência no período pandêmico, enfatizando as possibilidades e desafios colocados à formação leitora.

Nesse sentido, esta subseção visa apresentar uma descrição qualitativa desses dados, articulando-os com o objetivo geral da presente pesquisa, que é analisar que

relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional.

4.3.1 Relevância da leitura nas perspectivas das participantes

Ao produzir saberes e conhecimentos, o docente está essencialmente desenvolvendo o ato de ler, que se reflete no ato de colher, de armazenar, de processar e de refletir sobre as palavras que ele toma para si e as ressignifica. Miriam Sutter (2002) ao descrever uma análise etimológica do verbo ler, afirma que ele deriva do verbo *legere* latino, e acrescenta que “Se consultarmos um dicionário de latim veremos que *legere*, em sua primeira acepção, denotava o ato de colher, ajuntar, armazenar [...]” (SUTTER, 2002, p. 69, grifo no original). Ela pondera que, “Se *legere* era colher e armazenar, *legere*, no sentido de ler também implica o ato de colher e de armazenar” (SUTTER, 2002, p. 71, grifo no original). Desse modo, ao colher palavras, entonações, gestos, linguagens, o sujeito leitor vai compondo a sua memória afetiva, a partir de elementos que afetam, que fazem refletir, que conferem significância ao ato de ler.

Assim sendo, neste primeiro momento apresento as perspectivas das professoras participantes em relação ao entendimento sobre leitura. No Quadro 12 constam as respostas das docentes:

Quadro 12 - Relatos das professoras participantes em relação ao entendimento sobre leitura

Nome	Resposta
Bia	Eu acho que leitura é você conhecer aquilo que antes era, você conhecer, [...] o desconhecido na verdade. É você compreender aquilo que antes você não tinha idealizado ainda, como certo ou como errado, você aprender a aprender na verdade, acho que é isso. Que toda vez que você lê, você aprende algo novo.
Esperança	É a leitura, o que nos forma, o que nos enriquece e é mesmo aquilo que nos forma, que nos faz é a leitura, porque você vai aprendendo, vai se desenvolvendo e é através da leitura, o mundo está relatado ali, então hoje a gente tem outros meios de informação, tem, mas eu ainda gosto dos livros, [...], mas eu prefiro o livro, tanto que alguma coisa que eu tenho que ler, da escola, que às vezes manda em PDF, [...] eu já vou logo, vou imprimir, porque eu prefiro uma leitura de folhear, de ver um livro, de pegar, de tocar, de ver ali, então assim, a leitura é o que nos forma, que nos faz cidadão, ainda é a leitura, porque pelas informações, pelas experiências, pelos relatos, que nos faz, ali crescer ou não, mas depende da leitura.
Flor de Lis	[...] eu acho ela muito importante, é através da leitura, independente da forma que seja, uma leitura corrida, uma leitura visual, ela te abre novos caminhos, novos horizontes, é uma aprendizagem para mim, ler é aprender a cada momento, a cada instante, [...], porque através da leitura, você consegue ter vários conhecimentos, [...] ela ti traz o conhecimento e é importante para o seu dia a dia, amplia seu vocabulário, [...] E assim, embora ela seja um processo complexo, a gente tem que ter esse hábito de ler, [...].
Jô	Seria o que, a leitura? Ler é arte, ler é cultura, ler é entretenimento, ler é lazer, [...] ler é viajar no mundo da imaginação, no mundo do faz-de-conta, ler é brincar, brincar com o mundo da fantasia, ler é você às vezes, é você se decepcionar, de repente você lê uma notícia que não te agrada muito [...] leitura é prazer, é entretenimento, ler é arte.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Bia apresentou um entendimento sobre leitura assentado na perspectiva de descoberta, uma atitude heurística diante do desconhecido.

Silva (2011, p. 44) aponta que:

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento (SILVA, 2011, p. 44).

Desse modo, o ato de ler é experienciar existencialmente o que somos e o que produzimos, pois ler, principalmente no tocante ao aspecto crítico, contribui para a produção de sentido do que lemos.

Contudo, a docente acrescentou que a leitura tem uma função, a de levar à compreensão e à idealização do que é certo e o que é errado. Em vista disso,

considero que, a princípio, a leitura não possui essa característica, pois reafirmo que ela não é uma panaceia, que cura todos os males, leitura é leitura (BRITTO, 2015).

Em relação à professora Esperança, ela destacou que a sua leitura só é plena quando é realizada a partir do livro enquanto objeto, que pode ser folheado, tocado, manuseado. Chartier (1999, p. 12) argumenta sobre essa materialidade, fazendo contrapontos entre o livro impresso e o texto eletrônico:

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 12).

A docente expôs uma particularidade da sua prática de leitura, que envolve a relação mais próxima com o texto impresso. O referido autor destaca, por sua vez, a historicidade em que o ato de ler vem se constituindo, a partir das possibilidades de leitura, por meio da materialidade, que requer estratégias, escolhas e disposição específicas para cada suporte.

Considero que o advento do texto eletrônico abriu novos horizontes para as práticas de leitura que se inscrevem em múltiplos contextos. A leitura de um livro infantil, por exemplo, realizada a partir de um suporte virtual não será apreciada da mesma forma que aquela efetivada por meio de um livro, ainda mais se este contar, em seu conteúdo gráfico, com abas, tiras, encaixes, entre outros recursos lúdicos. Mas concebo que para contribuir no aspecto libertador da leitura, não podemos determinar certos modos de ler em detrimento de outros.

A professora em questão ainda apresentou uma percepção de leitura associada à formação do ser humano, enquanto uma condição cidadã. Ao tentar problematizar essa afirmação, me apoio em Silva (2011) e Britto (2015), que argumentam e levantam considerações sobre as condições e os meios em que a leitura é promovida, realizada

ou estimulada. Considero que o ato de ler, para que faça sentido na vida do leitor, se realiza na dimensão da pluralidade dos modos de ler, das materialidades e das intencionalidades. De acordo com Yunes (2003b), se não compreendermos que a diversidade faz parte da formação humana e cidadã, decretaremos uma “democracia instrumental”; esse tipo de democracia, conforme a autora:

[...] nos oferece uma *cidadania legal*, mas desconhece as condições de sua prática. ‘Morremos’ pela democracia e ela não nos representa; e, se ela é instrumental, bem vale perguntar: ‘quem maneja o instrumento?’. Toda a libertação que alguém, então, imagina poder alcançar com o conhecimento desaparece no ar. O humano não contempla o homem empírico, nas leis, sistemas e regimes democráticos, talhados em seu nome, e pode, em nome de ‘seus’ direitos, tornar-se opressão. Experimentamos, com frequência, uma *democracia virtual* que nada tem a ver com as possibilidades reais do vir a ser, mas que remete ao ilusório, com o inefectivo (YUNES, 2003b, p. 45, grifos no original).

As predeterminações, as regras, as convenções sociais, quando levadas ao extremo, não contemplam a experiência existencial, não contemplam a formação humana e cidadã, que se realizam a partir da compreensão integral e totalitária do ser humano. Por isso que falar de leitura e cidadania implica ultrapassar as restrições e limitações que, por vezes, impedem a plena realização da leitura e o acesso ao livro.

No relato da professora Flor de Lis, fica evidente a relação entre leitura e conhecimento, visto que ela disse que “ler é aprender”. Yunes (1995, p. 185) ressalta que “O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas [...]”. A autora nos apresenta a amplitude do ato de ler, que se reverbera no olhar e na escuta sensível que vão além do aspecto biológico dos sentidos. A professora Flor de Lis ressaltou a complexidade da leitura, afirmando que ela amplia o vocabulário, abre novos horizontes, novos caminhos. Desse modo, compreendo que a leitura é, antes de tudo, construção de sentido, e, ao ser realizada com criticidade, ela amplia nossas perspectivas para além do texto, com o qual nos defrontamos.

Jô relatou, entre outras coisas, que ler é arte, lazer, é brincar com a fantasia, atribuindo à leitura um sentido mais literário e poético, pois constituímos e somos constituídos pela cultura. A docente em questão também afirmou que ler em determinados momentos causa decepção, diante das notícias desagradáveis, mas,

ao mesmo tempo, ela destaca que “leitura é prazer”. Conforme Britto (2015), o ato de ler não está associado ao prazer, ainda que possa provocá-lo. O autor argumenta que:

Não é certo que haja vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros [...] (BRITTO, 2015, p. 135).

Entendo que o prazer é uma sensação que nos causa estesia, assim como o gosto, ele deve ser cultivado. Contudo, o ato de ler é desprovido da responsabilidade de atribuir prazer, a leitura de estudo, por exemplo, realizada para finalidades ligadas propriamente ao estudo e também ao trabalho, se dá de forma extensiva, em que lançamos mão de procedimentos metacognitivos que exigem concentração, esforço intelectual, e um pensamento complexo e abstrato. Não estou afirmando que uma leitura de estudo não desperta o prazer, pelo contrário, quando queremos compreender algo que nos afeta, nos confronta, vamos em busca de conhecimento, e quando lemos um texto que contempla essa necessidade, uma satisfação aflora em nós.

4.3.2 Desenvolvimento profissional docente e a importância da leitura nesse processo – o que relatam as participantes

Ao falar sobre DPD, retomo aqui a afirmação de Marcelo García (1999) sobre o sentido de continuidade presente nesse processo, pois ele é engendrado por aspectos que permeiam a profissionalidade docente e que se entrelaçam. A partir disso, apresento a seguir, no Quadro 13, as perspectivas das professoras em relação ao entendimento sobre esse processo:

Quadro 13 - Relatos das professoras participantes em relação ao entendimento sobre desenvolvimento profissional docente

Nome	Resposta
Bia	[...] é estar sempre aprendendo, na verdade, a gente está sempre aprendendo, a gente não sabe tudo. E quando a gente pensa que a gente aprendeu, vem outra coisa nova e você quer aprender de novo. Então, é um processo mesmo, processo de entendimento, de compreensão, e de reflexão também.
Esperança	É tudo, que a gente tem que estar estudando, a gente tem que estar atualizando, como eu disse, embora assim a sua vivência, sua experiência te move, mas você tem que estar em estudo, você tem que estar atualizando, você tem que estar inclusive aprendendo para você viver, porque a gente não pode parar.
Flor de Lis	O desenvolvimento profissional docente, [...] eu vejo assim, [...] para ter um bom desenvolvimento eu preciso estar em constante busca do conhecimento, quanto mais eu me dedicar, eu vou conseguir expor minhas ideias, desenvolver melhor, fazer um bom trabalho, e se tornar uma profissional dedicada, com responsabilidade, tendo seriedade e compromisso com aquilo que eu estou atuando, [...]
Jô	É uma atuação profissional, ele está relacionado as ações pedagógicas, ao saber fazer, a atuação docente está relacionada a construir conhecimentos, despertar curiosidade, ele também está relacionado as questões de descobertas, eu acredito que é isso, é algo que a gente vivencia, [...]

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Em síntese, as professoras relacionaram o processo de DPD à aprendizagem, à atualização, à busca e construção de conhecimento, permeado pelo trabalho desenvolvido com responsabilidade. A professora Jô, ao ser questionada sobre o seu entendimento em relação a esse processo, refletiu por um momento e depois teceu algumas considerações sobre esse termo. Relatou que ele se relaciona às ações pedagógicas, que incidem na atuação profissional. Ela ainda informou que diante dessa pergunta irá se aprofundar mais sobre esse assunto, pois acredita que, como professora, ela precisa compreender esses aspectos inerentes a sua docência.

Assim como nas perspectivas em relação à leitura, considero que as docentes apresentam percepções particulares, que reverberam em determinados momentos em uma compreensão coletiva. Diante disso, reafirmo que não há a pretensão, nesta pesquisa, de imputar às participantes a responsabilidade única sobre suas leituras, e nem tão pouco sobre o processo DPD, em relação ao que entendem ou não sobre essas temáticas. No entanto, compreendo que é preciso que o docente seja protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, visto que, como a leitura faz parte desse processo, há implicações da prática docente sobre a formação de novos leitores.

Após esses questionamentos que envolvem a temática da pesquisa, as participantes responderam se consideram a leitura importante para o DPD. No Quadro 14 estão dispostos os respectivos relatos:

Quadro 14 - Relatos das professoras participantes em relação à importância da leitura para o desenvolvimento profissional docente

Nome	Resposta
Bia	Com certeza, sem a leitura, eu acredito que eu não tenho [...] como crescer, nem como ajudar meu aluno a crescer, nem profissionalmente, nem pessoalmente. Então assim, [...] eu tenho que tentar compreender aquilo que eu leio, para mim poder passar para o outro também, que no caso, das minhas crianças, então, ela faz muito sentido sim. É impossível um professor, que não seja leitor, pelo menos um pouquinho, ele tem que ler alguma coisa, [...] senão ele não vai ter nem como, ele está numa sala de aula, porque ele não vai levar conhecimento, não vai aprender também, porque não tem troca.
Esperança	Ela é essencial, essencial, ela ajuda muito, ajuda em tudo, nas comparações, [...] como tudo está nos livros, são experiências já vividas, porque o que o autor propõe é, algo se ele não viveu, outro já viveu para ele relatar, então assim, tudo vai te ajudar, porque o que você está vivendo, o que você viveu, o que você vai viver está ali, nos livros, [...]
Flor de Lis	Muito, porque através dela que eu vou ampliar meus conhecimentos cada vez mais, buscar, habilitar mais, no exercício dessa prática. Então, a leitura vai me ajudar muito mesmo, ela é de suma importância. [...] ela é fundamental no processo de construção do professor, no exercício da sua função e até assim, não só professor, todo ser humano também, porque quanto mais você lê, mas você se pauta de conhecimento, você tem mais argumentos para você se defender, de questionar, então assim, se posicionar diante do diálogo, das trocas.
Jô	Considero a leitura primordial para o desenvolvimento profissional, principalmente na área da educação, nós precisamos estar nos atualizando diariamente. Então assim, é importantíssima a leitura para a construção do desenvolvimento profissional, pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Bia afirmou que é “[...] impossível um professor, que não seja leitor [...]”. Apesar de reconhecer que a leitura é inerente à formação docente, é perceptível a realidade de professores que não leem ou não entendem a leitura como condição essencial à sua formação profissional e pessoal. No que concerne à docência, esses professores leem o que é determinado, o que é imposto, e não buscam ampliar seus olhares. As outras professoras ressaltaram as vivências que a leitura proporciona para a própria construção da identidade profissional, para os nossos posicionamentos frente aos desafios e interações.

Diante disso, julgo ser imprescindível realizar uma leitura crítica, como Silva (2011) propõe, em que possamos constatar, cotejar e transformar, pois a formação de

professores tem esse princípio de mudança, de transformação, de renovação da prática.

Assim como a leitura é importante para o processo de DPD, a presença da gestão escolar é fundamental, em especial, a da coordenação pedagógica. Gleibiane Silva David (2019, p. 39), ao pontuar a importância da gestão escolar, principalmente a da coordenação pedagógica, na formação permanente de professores e professoras na escola, afirma que:

[...] é de total importância que a/o coordenadora/or tenha consciência da complexidade de sua função, uma vez que seu compromisso é com a formação de um ser humano crítico, consciente e com uma prática transformadora. Tal processo exige um saber indispensável de que – diretora/or, coordenadora/or e professora/or – se constituem como sujeitos-protagonistas do processo de produção do saber (DAVID, 2019, p. 39).

Dessa forma, a pessoa, na figura da coordenação pedagógica, possui a função de mediação na formação do professor, dos conhecimentos e saberes inerentes à docência, a serem mobilizados, evidenciados e integrados à prática pedagógica.

Em seguida, foi questionado às professoras se elas consideram importante a presença da coordenação pedagógica no desenvolvimento profissional. Seguem, abaixo, os relatos:

Quadro 15 - Relatos das professoras participantes em relação à importância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento profissional docente

Nome	Resposta
Bia	A coordenação na verdade é a líder, de todo o processo ali, de incentivo do professor, se a coordenação não estiver à frente para incentivar, às vezes, assim, o professor sozinho, ele não vai conseguir ter um bom resultado. Então, [...] acredito que é a função delas, estarem ali orientando e principalmente estar fazendo parte também, de um todo ali com os professores, com os profissionais que delas precisarem, para o desenvolvimento dos pequenos, da escola, até do professor também, da autoestima do professor.
Esperança	O coordenador pedagógico é importante sim, para o nosso desenvolvimento profissional, porque além dele promover a interação entre os profissionais, entre os que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, ele estabelece de alguma forma, as relações interpessoais. Não só entre os profissionais, mas entre pais e escola, está sempre atento. A sua função, como é mais focada na rotina pedagógica, ele está sempre junto os professores, os profissionais, focado nessa busca em oferecer um ensino de qualidade aos alunos, as crianças da instituição. Então, assim, ele [...] está ali ajudando, auxiliando, trocando ideias. Então, é uma parceria, na verdade, eu vejo assim, [...]
Flor de Lis	É importante, embora eu também tenho que ter as minhas preferências de leitura, mas é importante enquanto equipe, [...] que não seja aquele negócio [...] a coordenação é a coordenação, está ali impondo, não é uma imposição, elas são abertas ao diálogo, [...] elas também pesquisam bastante, se dedicam, sugerem e vai nos agregar, no conhecimento e vai nos auxiliar no nosso dia a dia, então, é importante esse vínculo, [...] ali a gente tem que pensar como uma unidade, é uma equipe, é com um propósito só, qual que é o nosso foco maior?, são as crianças, é o eixo central, a nossa engrenagem ali, então, a gente tem que, tudo que for pensar, tanto individual, e a equipe, acho a equipe geral tem que ter uma mente aberta, tudo que a gente vai fazer é em prol da criança, para o bem dela mesmo, o melhor dela, o desenvolvimento integral dela, [...]
Jô	É sim, porque a equipe pedagógica ela tem uma outra visão, [...] vou falar as meninas, porque ali nós temos as coordenadoras, elas acabam tendo uma visão do coletivo e não da individualidade, o que é melhor para a equipe. É claro, se necessário, “olha, precisa, você precisa ampliar seu conhecimento aqui, [...]”, acredito eu, que tem esse tipo de sugestão. Mas é importante sim, pela visão do coletivo, do todo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

A professora Bia destacou um aspecto de extrema relevância, lembrando que quando o professor não possui um suporte, uma direção no processo educativo, pode encontrar dificuldades para desempenhar um bom trabalho. Há uma expressão popular que diz “uma andorinha só não faz verão”, assim, se tomarmos o DPD como um processo que engendra específicas práticas e processos em torno da profissionalidade docente, podemos inferir que o docente sozinho não consegue movimentar essa engrenagem, visto que ela direciona para outras instâncias que não competem a ele.

Os relatos também remetem à visão do todo que a coordenação pedagógica precisa ter, uma perspectiva ligada ao desenvolvimento organizacional, da cultura escolar que reflete nas diferentes práticas. A professora Esperança ressaltou a parceria que ela concebe entre professores e coordenação pedagógica, e, ainda, que essa função está, de certa forma, conectada à mediação das relações interpessoais no espaço escolar.

Na fala da professora Flor de Lis, percebo a importância que ela denota do vínculo entre ela e as professoras que exercem a função de coordenação pedagógica, uma relação de diálogo e reflexão diante do eixo central do trabalho pedagógico, que é o desenvolvimento integral da criança, como ela pontuou.

Essa docente ainda declarou que fazia parte do Conselho Municipal de Educação (CME) de Primavera do Leste e que, mesmo sendo membro suplente, com uma jornada que estava exigindo mais de si, ela considerava importante essa participação para seu crescimento profissional, “[...] eu estou aprendendo muita coisa com o conselho, [...] é uma rica experiência que estou vivendo” (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021). Ela complementa que:

[...] exigiu mais do meu tempo, porque com a pandemia, também, a demanda deles aumentaram, porque daí foram dois calendários, tudo duplicou, e para gente estudar, fazer as análises, as plenárias, e eu sou assim, [...] quando eu entro numa coisa eu não gosto de deixar a desejar, [...] então eu gosto de estar participando de todas, para mim estar por dentro do que está acontecendo, o fio da meada, porque para mim pelo menos, o conselho é algo novo, a gente vê que é muitas leis e assim, eu estou gostando, porque são coisas assim, que estão trazendo muito aprendizado também, [...] (Professora Flor de Lis - Entrevista, 15/04/2021).

A lei municipal n.º 1.506, de 16 de dezembro de 2014, que altera a lei municipal n.º 852, de 15 de setembro de 2004, de criação do Conselho Municipal de Educação de Primavera do Leste, estabelece, em seu Artigo 1º, que o Artigo 3º da lei de criação, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º Fica instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Conselho Municipal de Educação, de caráter permanente, com funções consultiva, propositiva, mobilizadora, normativa, acompanhamento e controle social das políticas educacionais do Município de Primavera do Leste, possuindo ainda um perfil técnico-pedagógico (PRIMAVERA DO LESTE, 2014, p. 1).

Com base na descrição da natureza do CME, relacionando-a com o relato da docente, é evidenciado que essa integração a um órgão de extrema importância para a educação da rede municipal, contribui para o seu DPD, visto que há uma aprendizagem envolvida, que se insere na atuação docente e que, observada atentamente, ultrapassa a ambiência escolar e se reflete em espaços de tomada de decisões, de análises coletivas, de deliberações que envolvem a gestão democrática da educação no município.

De acordo com Marcelo García (1999, p. 193) “O desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais”. Coaduno com o autor, ao pontuar as intervenções que ocorrem no processo de DPD, além disso, percebo que essa participação da professora Flor de Lis se integra a esse processo de forma bem singular e coletiva, ao mesmo tempo em que ela estuda, pesquisa, analisa, expressa suas posições, ela realiza toda essa experiência existencial em um grupo, em um conjunto heterogêneo.

As professoras Flor de Lis e Jô ainda relataram que além da coordenação pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Primavera do Leste também exerce influência na escolha dos materiais de leitura a serem lidos no processo de formação continuada da unidade escolar em que atuam.

Conforme o “Projeto Sala de Formação para os profissionais da Educação Infantil” – Parecer Orientativo 2020, elaborado pela SME, as funções da Equipe de Formação Continuada são:

- Acompanhar e orientar a construção do diagnóstico da Unidade Escolar para a elaboração do Projeto Sala de Formação, considerando as necessidades formativas levantadas pela comunidade escolar;
- Acompanhar, orientar e avaliar o desenvolvimento do Projeto Sala de Formação em cada unidade escolar;
- Registrar o acompanhamento e intervenções realizadas nas Unidades Escolares; e
- Promover a formação técnico-administrativo de diretores e coordenadores pedagógicos (PRIMAVERA DO LESTE, 2020, p. 15).

Esse documento ainda pontua que cada unidade escolar constrói “[...] coletivamente o seu Projeto de Formação após a realização do diagnóstico, indicando as necessidades formativas” (PRIMAVERA DO LESTE, 2020, p. 13). Diante disso, fica evidente que a SME, a partir da sua Equipe de Formação Continuada, ao

acompanhar, orientar e avaliar o processo de formação da unidade escolar em que as professoras trabalham, também realiza sugestões quando há a necessidade da troca de material de leitura, no sentido de colaborar com a discussão teórica e reflexão da prática pedagógica dos profissionais envolvidos.

Esse processo se configura em um percurso vivido por cada unidade escolar, a partir do diagnóstico das fragilidades pedagógicas específicas a cada contexto educativo, a serem contempladas nas discussões e diálogos em torno da formação dos profissionais da educação, com vistas à superação dessas fragilidades.

Vale salientar que as docentes ainda afirmaram que o projeto específico, da unidade escolar em que atuam, foi bem elaborado, não havendo sugestão por parte da Equipe de Formação Continuada da SME. Isso se reflete, de acordo com elas, no trabalho da equipe escolar como um todo, pois há o engajamento do coletivo na busca de leituras e estudos que possam contribuir na superação das necessidades formativas.

4.3.3 Ler desde a infância – os pontos de vistas de formadoras de novos leitores

Até este momento, venho pontuando e refletindo, neste trabalho, acerca das influências, intervenções e interações que permeiam o processo de DPD, entendendo que, dentre outras implicações, esse processo exerce forte influência no desenvolvimento integral da criança, vista como um sujeito que possui uma historicidade e direitos que refletem diretamente na docência. Em se tratando particularmente da leitura, o professor se constitui em formador de novos leitores, nesse sentido, as professoras foram questionadas em relação ao fomento da leitura desde a infância. Seguem, abaixo, os seus posicionamentos:

Quadro 16 - Relatos das professoras participantes em relação ao fomento da leitura desde a infância

Nome	Resposta
Bia	Primordial. [...] se a criança tem esse hábito de ouvir uma boa leitura ou de ser incentivada, [...] a folhear um livro, para ela conhecer as imagens, para ela ver, eu acredito que é primordial, [...] isso vai definir também, o que vai ser dessa criança no futuro. Porque se ela tem acesso, desde pequena, ela vai ter um melhor desenvolvimento, tanto visual, intelectual também. Porque ela vai passar a tentar compreender, vai ter mais curiosidade para a leitura, para os livros, ela vai aprender a gostar, não tem como a gente gostar se a gente não viu, se a gente não aprendeu, manusear, se não foi incentivado. Então, alguma coisa ela tem que ter para ela gostar de ler, algum incentivo ela tem que ter, no caso, que comece dos pais, na família, em casa, que é primordial também. É desde casa, porque se os pais não são leitores, não gostam de livro, eu acho que vai ser um pouquinho difícil, não que seja impossível, [...] é muito mais fácil você ter alguma pessoa que incentiva, desde a infância.
Esperança	Olha, eu acho assim, importantíssimo, por exemplo, como meus pais não eram leitores, mas me incentivaram de alguma forma, de alguma forma eles conseguiram colocar dentro de mim, a importância da leitura. Então, hoje, a gente tem que fazer isso com a criança, mandar isso para família para que também seja percebido de alguma forma, [...] Então, [...] a leitura extremamente importante, tem que ter leitura todos os dias, em sala, [...] na escola a leitura tem que ser diária, [...] porque a leitura estimula tudo, a fala, os sentidos, porque tudo está ligado aos sentidos. Então, a leitura está nos sentidos e eu vejo que a leitura [...] tem que ser estimulada, [...]
Flor de Lis	Então, na infância, assim, vou falar bem a verdade para você, eu não tive assim, minha família, minha mãe, pai, [...] eles eram assim, da roça, então, eles cobravam a questão de estudar, tirar nota boa, principalmente meu pai, minha mãe não era assim. [...] mas na minha infância era meu pai, [...] não lembro assim, não recordo dele, pegar um livro, contar um “causo” para mim, uma história, nem minha mãe, eu lembro dos momentos de leitura assim bem distante quando brincava, ia brincar com as colegas, nós juntávamos, [...] fazíamos as comidinhas de terra, na lata e brincava de escolinha, ainda brincava naquele sentido ditador, que é pegar uma varinha, “agora você vai ver tal coisa”, tipo assim, reproduzindo o que professor fazia. Mas, depois com o tempo, assim, [...] depois do quarto ano, quarta série que falava na época, que eu comecei a [...] ter mais interesse. E, quando eu comecei a fazer o magistério, aí sim, parece que veio mais, aquele gás, ter que buscar, e aquela preocupação quando começou os estágios, as regências, [...] buscava livro, e ler, e ler, historinha para contar e fazer, [...]
Jô	[...] eu acredito assim, que foi fundamental, porque acabou assim, além de despertar o hábito da leitura, me construiu em um ser leitor, fez com que eu conhecesse países, palácios, príncipes e princesas, sem sair de casa. Então, assim, me fez diferente no sentido de que conhecer lugares, conhecer culturas sem sair de casa, claro que o ideal seria que saíssemos para conhecer ali no físico, [...] faz se necessário, na verdade desde que é feto. Você ali, realizar uma leitura, você conversar com o bebê, isso daí já é um estímulo, então assim, eu acredito nessa questão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

As professoras relataram que é preciso estimular a leitura na vida da criança, algumas delas ainda acrescentaram que esse estímulo colabora na formação do

hábito, visto que, para elas, é necessário construir essa prática. Estabeleço dois pontos importantes: primeiro, retomo as condições e os meios que Silva (2011) e Britto (2015) colocam como essenciais a serem pensados e concretizados para que a leitura se transforme em uma prática que faça sentido na vida do sujeito leitor, para, assim, podermos falar em estímulo, incentivo, promoção, entre outros aspectos que intervêm; segundo, as professoras que mencionaram a questão habitual, tiveram, em suas infâncias, a presença da família, em especial a dos pais, na construção desse hábito, seja na leitura propriamente dita, seja nas narrativas orais, seja no contar histórias, elas falam por experiência própria e conhecimento de que essa influência fez sentido em suas vidas.

A fala da professora Flor de Lis reflete o contrário, uma vez que, durante a entrevista, ela não se recordava desses momentos em família, mas citou a escola como espaço de incentivo e promoção em sua constituição como pessoa leitora, pois foi a partir de uma fase escolar específica ela teve mais interesse em ler.

Aquino (2012), ao salientar a importância do ato de ler e do incentivo à prática de leitura, afirma que:

[...] ler é estar no mundo, ou seja, ler (alfabeticamente ou não) tem relação com o ser cidadão. Além disso, é preciso ler muito e ler tudo, [...] Também é importante não se dogmatizar a leitura em rotinas que sejam cansativas e sem sentido; é necessário que as leituras surpreendam e que seja realizada em momentos nos quais se transforme em necessidade e desejo, e não em obrigação (AQUINO, 2012, p. 59).

É preciso ultrapassar a visão utilitarista e mercadológica da leitura, para que o gosto e o prazer sejam cultivados. Esses aspectos têm espaço privilegiado ao pensar a leitura literária como possibilidades de compreensão da realidade objetiva e de construção do pensamento abstrato.

A professora Esperança, por sua vez, mencionou uma situação particular neste período pandêmico que vivemos, que é a prática de leitura diária com as crianças, algo que, para ela, estava sendo complicado de se concretizar no formato de ensino remoto, devido às condições e disposição das famílias nos aspectos inerentes a essa mediação na prática de leitura.

Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021) estabelecem alguns pontos em relação à adoção desse tipo de ensino, por exemplo:

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o 'ensino' remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Mesmo antes da pandemia, a educação já enfrentava problemas relacionados à infraestrutura das escolas, materiais e recursos, formação de professores, entre outros, o que se acentuou neste contexto pandêmico. Na fala da professora Esperança, constato que essa problemática não pertence somente ao contexto escolar, invade os ambientes domésticos dos docentes e das crianças e suas famílias. Contudo, noto que mesmo diante de todas essas adversidades, a professora em questão se mobilizou para interagir com as crianças, recorrendo a materiais e recursos que as famílias possuem em casa, ou que não demandam muito trabalho para adquirir.

4.3.4 Pandemia – desafios à docência e à formação leitora

No decorrer deste trabalho, venho mencionando, de forma breve, as circunstâncias em que a pesquisa se realizou, diante da pandemia que acometeu a população mundial no ano de 2020. Os procedimentos metodológicos realizados por meio de ferramentas virtuais, para coleta dos dados qualitativos, a partir dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, representam medidas encontradas para que a pesquisa ocorresse de forma a garantir o rigor e a qualidade dos trabalhos científicos e assegurar a integridade física dos envolvidos. Além disso, alguns relatos das professoras vêm demonstrando a dimensão que a pandemia tomou frente aos compromissos profissionais, como, por exemplo, no relato da professora Esperança quanto à mediação da leitura com as crianças.

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 não se constitui em eixo temático desta pesquisa, entretanto, busco descrever as perspectivas das professoras dentro desse cenário educacional que foi atingido por esse contexto pandêmico.

Mediante essas considerações, apresento a seguir um quadro em que estão relacionadas as respostas das participantes que tratam dos obstáculos e/ou

possibilidades que a pandemia tenha gerado para a prática de leitura no processo de desenvolvimento profissional.

Quadro 17 - Relatos das professoras participantes em relação aos obstáculos e/ou possibilidades que a pandemia tenha gerado à docência

Nome	Resposta
Bia	No meu caso, eu acredito que há mais possibilidades, porque não tem como eu deixar de pegar um celular, para mim estar pesquisando aquilo que eu vou trabalhar. Então, assim, a gente utilizou muito a tecnologia, no caso, o celular, no notebook, as redes sociais, só que assim, tivemos dificuldades sim, por conta de ter que gravar vídeo, mas isso faz parte, [...] eu acredito que houve mais possibilidade, porque você se viu obrigado, no caso, a realmente a ser um professor pesquisador, [...] Então, assim, a gente se viu obrigada, fui desafiada na verdade, a ser um professor criativo e não, que a gente não fosse antes, mas abriu mais horizontes, [...] eu também estou aprendendo muita coisa que antes, para mim era desconhecido, que eu não sabia, que achava que era impossível, até superação da timidez, no caso, para mim eu achei que foi de possibilidade.
Esperança	Hoje tem mais possibilidade, porque a gente está estudando mais, devido à circunstância, nós estamos estudando mais, lendo mais, buscando mais alternativas, para o que a gente está vivendo, pode não ser uma leitura assim, literária, mas uma leitura de informação, um texto [...] Então, eu acho que a gente está tendo, mais [...] oportunidade hoje, de buscar alternativas [...]
Flor de Lis	Assim, com a pandemia, ela tem o lado negativo, mas ela tem um positivo das coisas, eu vejo assim, que ela proporcionou bastante, a questão da gente estar sendo, de estar trabalhando online, tem exigido mais, mas assim, também ajudou de uma certa forma, que a gente pode se organizar melhor, questão da leitura, porque [...] o presencial, você tem [...] tantas demandas, [...] e com a pandemia já deu essa abertura, que você está em casa, você pode pegar e abrir o celular ou o notebook, estar fazendo a leitura de algo interessante, que vai também estar contribuindo na sua prática pedagógica. [...] Exigiu mais, cobrou mais, [...] ler mais, mas também eu tenho a possibilidade de reorganizar, organizar meu tempo, para estar fazendo leitura.
Jô	Eu ainda não parei para pensar. Porque assim, eu continuo realizando leituras, não sei se mais ou menos, mas ainda continuo, não sei te falar se teve obstáculos, claro que com a pandemia tudo mudou, [...] não estou falando da questão de convívio social, de formas de trabalho, mas assim, eu acredito que fez foi atrapalhar mesmo. Porque se eu parar pensar, tem dia que eu não estou entusiasmada para ler, porque recebe notícia que faleceu um amigo, um parente, um vizinho, um conhecido, então ela acaba abalando seu psicológico, e isso interfere de forma negativa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

Dentre as quatro professoras, três consideravam que houve mais possibilidades, mas ressaltaram que esse contexto estava exigindo mais em relação às práticas de leituras, aos estudos, às pesquisas, porém, elas estavam conseguindo reorganizar a rotina de trabalho e garantir mais tempo para ler. A professora Jô afirmou que a pandemia trouxe mais obstáculos e citou as perdas que ocorreram, no sentido

de receber notícias de familiares, amigos ou pessoas próximas que, infelizmente, foram acometidos pelo vírus, fator que pesava e que atrapalhava a sua disposição para ler.

De acordo com as falas das participantes, a pandemia demandou mais pesquisas ao desenvolvimento profissional, o formato de ensino estabelecido nesse período exigiu que elas se reorganizassem e renovassem a sua prática educativa, “adaptando”⁶, de certa forma, a sua atuação em relação aos moldes que o ensino remoto impôs, como Saviani e Galvão (2021) pontuaram. Dessa maneira, elas elaboraram vídeos para interagir com as crianças, por meio das plataformas digitais; organizaram alternativas para contribuir na mediação das famílias em relação às interações e brincadeiras a serem realizadas, tendo a tecnologia como elemento crucial para a concretização do processo educativo.

⁶ Trago entre aspas a palavra adaptando, por considerar que há implicações que, por vezes, impedem o ser humano de viver de forma típica em certos contextos, como nesse caso, a pandemia. Esse cenário é problemático e envolve várias vertentes da sociedade, e, desse modo, exige de nós uma adaptação diante das demandas impostas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, pontuo a complexidade envolvida nas temáticas que compõem o eixo desta pesquisa, a prática de leitura, o ato de ler, o processo de desenvolvimento profissional docente, assim como a profissionalidade de educadoras da Educação Infantil.

Como venho afirmando durante todo este trabalho, é imprescindível que o professor que atua na primeira etapa da Educação Básica reconheça e aja sobre esse aspecto complexo, não no sentido de combater um opositor, mas sim, de compreender os elementos que o estruturam, e, assim, contribuir na sua formação humana e integral, como também, na de suas crianças.

Para tanto, reafirmo o que Castello-Pereira (2005) descreve, que a leitura é construção de sentido, desse modo, concebo a prática de leitura como uma atividade social que, para além dos aspectos da materialidade, da postura corporal, da identidade leitora em si, contribui para a emancipação política, crítica e reflexiva do sujeito leitor. Compreendo que, com base nos relatos das professoras participantes, a leitura do mundo que elas construíram ainda quando crianças, seja com a família, com professores, no espaço escolar, foi fundamental na constituição do gosto e do prazer pela leitura. Já na fase adulta, elas procuram ampliar essa leitura da palavra, pois consideram que a docência, por exemplo, requer o movimento de busca constante de conhecimento e construção de saberes.

Nesse sentido, a escola, a gestão escolar, em especial, a coordenação pedagógica e os professores, se constituem em agentes e agências formadoras que contribuem para o desenvolvimento profissional dessas professoras, a partir do fomento à leitura e do acesso aos instrumentos e materiais de leitura, aos momentos de discussão e diálogo sobre a prática educativa, sabendo que a formação, sozinha, não é capaz de resolver todos os desafios da docência, são algumas condições de trabalho, que devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Silva (2011) nos afirma que ler é estar e participar do mundo, portanto, quando as professoras afirmaram ler, a partir de dicas, de sugestões, de interações com outras pessoas, principalmente, por meio da troca de ideias com os seus pares, mostraram que estão constituindo um projeto de leitura que é produto da consciência humana.

Os relatos das docentes em relação às práticas de leitura, principalmente voltadas à profissionalidade, expressam uma singularidade intrínseca a cada identidade leitora e profissional, seja nas asserções sobre leitura, nos modos de ler, na materialidade textual, assim como na compreensão do escrito envolvendo a individualidade e o coletivo escolar. A partir dos postulados de Castello-Pereira (2005) sobre a leitura de estudo, considero que as leituras realizadas para esta pesquisa se constituem na interlocução com o texto, ou, melhor dizendo, com os textos.

Quanto aos meios e recursos utilizados pelas professoras para acessarem os materiais de leitura, a busca na internet foi a forma mais usada, contudo, como a professora Esperança afirmou, sua leitura é plena com um material que possa manusear e folhear, que a aproxime do sentido que o texto expressa. A compra do material de leitura foi mais uma das formas mencionadas e denota que elas atribuem relevância à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional, pois, de acordo com as respostas, as professoras investiam por iniciativa própria na formação docente. Na condição de pesquisadora e estudante universitária, busquei ler e compreender o escrito para além do que estava explícito, adotando estratégias metacognitivas que promovem a interpretação. As leituras que as participantes realizaram, principalmente para o processo de desenvolvimento profissional, se assemelham à leitura de estudo, estudo para a formação e atuação docente, como também leitura para o trabalho pedagógico.

Referente ao processo de desenvolvimento profissional, compreendo, a partir dos pressupostos de Nóvoa (1992), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), e Marcelo García (1999), que as professoras investiam de forma particular no campo pessoal, profissional e organizacional. Ademais, dentre os materiais que as professoras leram para o DPD, há os que estão voltados diretamente à educação infantil, pois é perceptível, em seus relatos, que a criança é o eixo que move o trabalho a ser desenvolvido; por fim, há também os materiais que são direcionados à compreensão das questões sociais, históricas e culturais que permeiam a docência, como também, textos voltados à gestão de pessoas e liderança.

Ressalto que a participação das professoras nesta pesquisa se caracteriza como uma atuação docente integrada ao DPD, mas que ocorreu fora do âmbito escolar. O envolvimento delas, por meio dos relatos, expondo suas perspectivas, denota a complexidade desse processo que não ocorre no vazio, elas possuíam consciência da posição que ocupam no contexto em que atuam profissionalmente e

das demandas que se ampliam, como é o caso da participação da professora Flor de Lis na composição do CME.

Conforme evidenciado neste trabalho, a Educação Infantil – EI, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, possui uma especificidade própria aos ciclos de vida na primeira infância. Não é uma etapa de escolarização, pois é um período em que a criança realiza descobertas e constrói conhecimentos de si e do mundo. Sendo assim, as professoras participantes que possuem experiência nas demais etapas de ensino, destacaram que a profissionalidade docente nessa etapa requer um aprofundamento teórico e prático sobre o desenvolvimento integral da criança. Por isso que a professora Flor de Lis salientou que procura reler os materiais de leitura que são pertinentes diretamente a EI, na intenção de compreender e superar as suas fragilidades pedagógicas.

Diante disso, considero que o desenvolvimento profissional docente possui uma natureza intrínseca à identidade do professor, que exige desse profissional, cada vez mais, a condição de leitor crítico e reflexivo. Crítico no sentido de saber se posicionar frente ao que lê, ao que diz, ao que pratica, e reflexivo, para que a transformação e a mudança, essenciais à formação, efetivamente ocorram.

Considerando que a questão-problema desta presente pesquisa é “que relevância professoras da Educação Infantil atribuem à leitura em seus processos de desenvolvimento profissional?”, destaco que elas evidenciaram atribuir relevância à leitura no que tange à formação voltada, prioritariamente, para as demandas que a profissão docente impõe. Vale lembrar que a formação literária que contribui para a compreensão do mundo e das relações sociais, históricas e culturais não possui a mesma frequência e/ou intensidade de leitura, pelo fato de a jornada de trabalho estar mais intensa, conforme relatado pelas professoras.

Entretanto, elas demonstraram que ler é um ato de aprender, de desenvolver, de conhecer – que ultrapassa, e muito o decifrar palavras – e que gostam e têm prazer pelas leituras realizadas, principalmente aquelas direcionadas à Educação Infantil. Esta pesquisa se torna, assim, tanto um pequeno retrato do comportamento leitor de professoras da EI como um convite a novos estudos e novos leitores. Como anuncia Ricardo Azevedo, quem, assim como elas, “quiser parar pra ver, pode até se surpreender”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2013.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2007.

AQUINO, Kenia Adriana de. **O Nascimento do Leitor: Ler, Contar e Ouvir Histórias na Educação Infantil**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Boa Esperança, MT: EdUFMT, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. *In*: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 41-42.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. Poema. *In*: BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015, p. 125.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BESSA, Bráulio. **Poesia com Rapadura**. Fortaleza-CE: CeNE, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. *In*: **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 21, n. 22, 2012, p. 18-31. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619>. Acesso em: 10 mar. 2021.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. *In*: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. BAPTISTA, Monica Correia [et al.], (org.). Brasília: MEC, 2015.
- CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, p. 133-148.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (org.) *et al.* **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DAVID, Gleibiane Silva. Formação permanente de professores e professoras na escola. *In*: CARVALHO, Ademar de Lima (org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba, PR: CRV, 2019.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.
- ELLER, Cássia. Palavras ao vento. *In*: **Com você... meu mundo ficaria completo**. Faixa 6. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 1999.
- FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, v. 41, 2016, p. 1027-1048. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hj8zbGWCMVDrYR9LwTM3s4J/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. Tradução Judith Vero *et al.* Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002, p. 93-121. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129707>. Acesso em: 27 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. *et al.* (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010, p. 1-21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.) *et al.* **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. *In*: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Edições Loyola, 2002, p. 136-151.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Cristiano Aguiar. **Pós-graduação *stricto sensu* e produção científica no Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 2009, n. 8, p. 7-22.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor Proficiente. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>. Acesso em: 04 dez. 2021.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 13-33, ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PRIMAVERA DO LESTE. **Lei Municipal nº 681 de 27 de setembro de 2001**. Prefeitura Municipal de Primavera do Leste, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/p/primavera-do-leste/lei-ordinaria/2001/69/681/lei-ordinaria-n-681-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-primavera-do-leste-mato-grosso-2002-11-27-versao-consolidada>. Acesso em: 27 set. 2021.

PRIMAVERA DO LESTE. **Lei Municipal nº 1460 de 09 de julho de 2014**. Prefeitura Municipal de Primavera do Leste, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/p/primavera-do-leste/lei-ordinaria/2014/146/1460/lei-ordinaria-n-1460-2014-altera-a-lei-municipal-n-681-de-27-de-setembro-de-2001-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 set. 2021.

PRIMAVERA DO LESTE. **Lei Municipal n.º 1.506 de 16 de dezembro de 2014**. Conselho Municipal de Educação de Primavera do Leste, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/p/primavera-do-leste/lei-ordinaria/2014/150/1506/lei-ordinaria-n-1506-2014-altera-a-lei-municipal-n-852-de>

15-de-setembro-de-2004-que-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-primavera-do-leste-e-da-outras-providencias. Acesso em: 27 set. 2021.

PRIMAVERA DO LESTE. **Projeto de Sala de Formação para os profissionais da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste, 2020.

PRIMAVERA DO LESTE. **Instrução Normativa SEC n.º 001/2020**. Diário Oficial de Primavera do Leste – MT, 2020. Disponível em: <https://primaveradoleste.mt.gov.br/pastaarquivos/5238DIOPRIMA%201811.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** – Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. Brasília: ANDES – SN, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso** – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

SOARES, Lucas Gonçalves; PERES, Eliane. Posições corporais e os espaços de leitura: alunos de uma escola no campo e as práticas de leitura literária. *In*: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga (org.). **Leitura, livros e leitores em diferentes contextos**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 128-151.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. *In*: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 69-75.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, v. 44, 1995.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In*: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 13-51.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (rg.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a, p. 7-15.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b, p. 41-56.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado intitulada — **“Leitura no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil”** da mestrandia Syler Jean Vieira Alves Nogueira, regularmente matriculada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, sob orientação da Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição da qual ela faz parte.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar que relevância o professor da Educação Infantil atribui à leitura em seu processo de desenvolvimento profissional, prática fundamental para fortalecer o protagonismo docente.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevista individual sobre o tema da pesquisa e um questionário de caracterização da pessoa participante, conforme cronograma da pesquisa esses momentos poderão ocorrer no primeiro semestre do ano de 2021. Saliento que, devido ao período pandêmico que estamos vivendo, a coleta de dados se dará de forma online, a entrevista ocorrerá no dia e horário que você considerar possível a sua

efetiva participação, preferencialmente via Skype, sendo gravada em vídeo e áudio mediante sua autorização e depois transcrita. A aplicação do questionário se dará a partir do Google Forms, via e-mail ou outra forma que você considerar mais efetiva e acessível.

Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, com o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo e os dados serão divulgados, assegurando a confidencialidade quanto à sua identidade. Por este motivo, você receberá um pseudônimo que será escolhido por você ou pela pesquisadora.

Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa são mínimos, como: algumas perguntas que possam constranger ou intimidar; a divulgação dos dados confidenciais; a quebra de sigilo das informações mesmo que involuntariamente e não intencional; a invasão de privacidade; desconforto; alterações de comportamento, e poderá ocorrer que a participação na pesquisa cause prejuízos quanto ao tempo que você dedicará ao responder as questões do questionário e da entrevista.

Para minimizar esses riscos, algumas medidas serão adotadas, tais como:

- Proteção da confidencialidade dos dados coletados e da privacidade do participante, como a preservação da identidade, da identificação dos espaços onde atua, omissão do nome e do local onde trabalha;
- Atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto em participar da pesquisa;
- Diálogo para decidir sobre o melhor dia e horário para que a pessoa participante esteja disponível para sua efetiva participação;
- Estimular a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e o participante da pesquisa.

Salienta-se que, conforme a metodologia apresentada, serão empregados métodos de pesquisa que não produzem nenhuma modificação intencional como possibilidade de dano à dimensão física, psicológica e social à pessoa participante da pesquisa.

Os possíveis benefícios que essa pesquisa pode trazer aos participantes envolvem:

- Recebimento de resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- A liberdade de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- Elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender conceitos inerentes a pesquisa, colaborando para a ampliação de sua compreensão a respeito dos estudos do campo científico;
- A pesquisa científica, gera conhecimentos para o desenvolvimento da sociedade em geral e para as pessoas participantes desta pesquisa os benefícios são concernentes a reflexão do seu protagonismo como profissional da Educação Infantil;
- Esta pesquisa possibilitará possíveis benefícios de cunho social e profissional, ou seja, não promoverá benefícios de ordem financeira.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta telefone, e-mail e endereço das pesquisadoras, as mesmas estarão à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Em caso de dúvida, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Hospital Universitário Júlio Müller da Universidade Federal de Mato Grosso - Rua Luís Philippe Pereira Leite S/N, Bairro Alvorada. Cuiabá - Mato Grosso - CEP 78048 – 902, telefone.: (65) 3615-7254, e-mail: cepujm@ufmt.br.

A sua participação neste trabalho é de extrema importância, demonstrando assim a posição ativa dessa participação, portanto, desde já você está convidado a assistir a defesa de dissertação que consiste na apresentação dos resultados da presente pesquisa.

Pesquisadora responsável (orientanda) Syler Jean Vieira Alves Nogueira:

- Telefone: (66) 99631-5837;
- E-mail: syler.alves@gmail.com;
- Endereço: Rua Pampa, nº 309, Bairro: Poncho Verde, Primavera do Leste-MT.

Pesquisadora (orientadora) Prof.^a Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues:

- Telefone: (66) 3410-4035;
- E-mail: silviapilegi@gmail.com;

Atenciosamente,

Syler Jean Vieira Alves Nogueira
Mestranda

Considerando os dados acima, eu,
....., RG
nº....., CPF nº.....,

CONFIRMO ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me certificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Hospital Universitário Júlio Müller da Universidade Federal de Mato Grosso - Rua Luís Philippe Pereira Leite S/N, Bairro Alvorada. Cuiabá - Mato Grosso - CEP 78048 – 902, telefone.: (65) 3615-7254. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, _____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice 2: Questionário 1 - Iniciando o diálogo com as participantes...

Prezada professora, sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, diante disto, expresso meu agradecimento pela sua colaboração. O preenchimento deste formulário é o ponto de partida para conhecê-la um pouco melhor e ao respondê-lo não demandará muito tempo.

Pesquisa: LEITURA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda/Pesquisadora: Syler Jean Vieira Alves Nogueira

Identificação

01. Nome completo:
02. Idade:
03. Sexo:
04. Endereço (Rua, nº, bairro, município, estado, CEP):
05. E-mail:
06. Telefone:
07. Pseudônimo que será usado no contexto da pesquisa:

Formação acadêmica ou escolaridade

Os campos que não são pertinentes a sua formação, desconsiderem.

08. Primeira graduação (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):
09. Segunda graduação (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):
10. Primeira especialização (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):
11. Segunda especialização (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):
12. Mestrado (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):
13. Doutorado (informar também o nome da instituição e o ano de conclusão):

Dados funcionais

14. Tipo de vínculo:

Efetivo

Contratado

15. Tempo de experiência na Educação Infantil:

menos de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 5 anos

6 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

25 a 30 anos

mais de 30 anos

16. Tempo de experiência no Ensino Fundamental:

menos de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 5 anos

6 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

25 a 30 anos

mais de 30 anos

não possui

17. Tempo de experiência no Ensino Médio:

menos de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 5 anos

6 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

25 a 30 anos

mais de 30 anos

não possui

18. Tempo de experiência no Ensino Superior. Caro(a) professor(a) caso tenha exercido docência no Ensino Superior, informe a instituição, se ensino presencial ou Educação a distância e o período de docência:

19. Caso tenha exercido função de coordenação pedagógica, informe o período em que esteve nessa função:

menos de 1 ano

1 a 2 anos

mais de 2 anos

não exerci

20. E caso tenha exercido função de direção escolar, informe o período em que esteve nessa função:

menos de 1 ano

1 a 2 anos

mais de 2 anos

não exerci

21. Alguma observação (se tiver):

22. Confirmando que as informações aqui prestadas são verídicas e estou disponibilizando para a pesquisa realizada pela mestranda/pesquisadora Syler Jean Vieira Alves Nogueira, pois os dados serão mantidos em sigilo, assegurando a confidencialidade de minha identidade, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Ciente

Apêndice 3: Questionário 2 - Dando continuidade ao nosso diálogo...

Cara professora, chegou o momento em que partiremos para uma segunda fase, portanto, para dar continuidade ao nosso diálogo, peço que responda esse segundo questionário, que também não demandará muito do seu tempo.

Pesquisa: LEITURA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda/Pesquisadora: Syler Jean Vieira Alves Nogueira

Identificação

1. Nome completo:

Leitura: prazer, gosto, hábito e/ou necessidade

2. De uma maneira geral, você gosta de ler?

() Gosta muito

() Gosta pouco

() Não gosta

() Não sabe responder

() Outro:

3. Se sim, com que frequência pratica essa atividade?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Às vezes

() Raramente

() Outro:

4. Alguém influenciou ou influencia em você o gosto pela leitura? Caso sua resposta seja sim, informe quem:

5. Atualmente, você está lendo algum material de leitura? Caso sua resposta seja sim, informe qual:

6. Qual/quais o/os gênero/s que você tem mais preferência? (É possível assinalar mais de uma opção.)

() Romance

() Poesia

- Conto
- Crônica
- Fábula
- Ficção científica
- Notícia
- Literatura religiosa
- Drama
- Resenha
- Artigo
- Monografia/dissertação/tese
- Outro:

7. Qual/quais destes fatores te influencia mais no momento de escolher um material de leitura? (É possível assinalar mais de uma opção.)

- Tema ou assunto
- Autor
- Título
- Capa
- Dicas de outras pessoas
- Críticas sobre o material
- Publicidade/anúncio
- Editora
- Rede social
- Outro:

8. Por qual motivo você lê? (É possível assinalar mais de uma opção.)

- Atualização cultural e conhecimento geral
- Entretenimento
- Crescimento pessoal
- Motivos religiosos
- Atualização/formação profissional
- Exigência do trabalho
- Autoajuda
- Ampliação do vocabulário
- Outro:

9. Quais leituras você realizou no ano de 2020, seja em papel ou no formato digital que você considera importantes para a sua ATUAÇÃO DOCENTE? Qual o nome do material de leitura e o autor?

10. Quais leituras você realizou no ano 2020, seja em papel ou no formato digital que você considera importantes para a sua FORMAÇÃO DOCENTE? Qual o nome do material de leitura e o autor?

11. Quais leituras você realizou no ano 2020, seja em papel ou no formato digital que você considera importantes para a sua CARREIRA DOCENTE como professor da Educação Infantil? Qual o nome do material de leitura e o autor?

12. Quais leituras você realizou no ano 2020, seja em papel ou no formato digital que você considera importantes para refletir sobre as suas CONDIÇÕES DETRABALHO? Qual o nome do material de leitura e o autor?

13. Porque escolheu esses materiais de leitura, ou foram sugeridos por alguém ou instituição?

14. Você releu algum dos materiais de leitura citados? Qual (quais)? Por quê?

15. De que forma você acessa os materiais de leitura? (É possível assinalar mais de uma opção.)

- Realiza busca na internet
- Solicita empréstimo em biblioteca
- Recebe de amigos
- Recebe de professores
- Recebe da gestão escolar (coordenação pedagógica)
- Realiza compra do material de leitura
- Outro:

16. Geralmente, em que ambiente/lugar costuma ler? (É possível assinalar mais de uma opção.)

- Casa
- Sala de aula
- Bibliotecas em geral
- Consultório/salão de beleza
- Meios de transporte
- Parque/prça/clube
- Bares/lanchonete
- Outro:

17. Você se considera um leitor proficiente (tem bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer)? Por quê?

18. Você tem dificuldade em praticar leitura? Se sim, por quê?

19. Costuma utilizar-se de algumas das estratégias abaixo para otimizar a leitura e a compreensão de textos? (É possível assinalar mais de uma opção.)

realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo

circular as principais palavras do texto

adicionar comentários nas páginas lidas

utilizar-se de mapas mentais

usa um guia no transcorrer do texto (dedo, caneta, folha de papel, régua, outros)

ler em voz alta

Outro:

20. Confirmando que as informações aqui prestadas são verídicas e estou disponibilizando para a pesquisa realizada pela mestrandia/pesquisadora Syler Jean Vieira Alves Nogueira, pois os dados serão mantidos em sigilo, assegurando a confidencialidade de minha identidade, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Ciente

Apêndice 4: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Bia

Formação de nível médio:

Turma que atua em 2021:

Seção: Gosto e hábito de leitura

1. No questionário 2, intitulado “Dando continuidade ao nosso diálogo...”, você informou que gosta de ler muito e que pratica diariamente essa atividade, você considera que essa frequência atende a sua necessidade de leitura? Poderia comentar mais um pouco sobre isso?
2. Você informou também que seus pais sempre à incentivaram a ler, que relação você faz entre esse incentivo e seu gosto pela leitura? Até hoje eles exercem esse incentivo em sua vida, (e no campo profissional)?
3. Você respondeu que se considera um leitor proficiente, pois consegue interpretar aquilo que lê e quando não compreende, isso à estimula a pesquisar. Você considera que há uma relação entre o seu gosto pela leitura e você ser uma leitora proficiente? Por quê?
4. Você respondeu que lê como forma de entretenimento, para atualização/formação profissional e ampliação do vocabulário. Há mais algum motivo pelo qual você lê que queira comentar? Considera que esses motivos são importantes? Por quê?

Seção: Leituras realizadas em 2020

5. Nesse mesmo questionário, você informou que estava lendo o livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, poderia dizer se gostou da leitura? Por quê?
6. Além do livro de Machado de Assis, você respondeu que leu em 2020 o caderno 7: “Livros infantis: acervos, espaços e mediações”, da coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – MEC, para a sua atuação docente, como também para a carreira docente. Por que leu esse material? Leu mais algum material para a sua atuação e carreira docente em 2020 que gostaria de comentar?
7. Você também respondeu que leu o livro “O bom professor e sua prática”, de Maria Isabel da Cunha, para a sua formação docente. Por que leu esse material? Leu mais algum para a sua formação docente em 2020 que gostaria de comentar?

8. Sobre materiais de leitura que contribuem para a reflexão sobre as condições de trabalho, você respondeu que realizou pesquisas de cunho informativo pela internet. Poderia citar pelo menos um material que tenha lido? Poderia comentar o que achou dessa leitura?

Seção: Escolhas e sugestões

9. No referido questionário, você respondeu que esses materiais de leitura foram sugeridos pela instituição em que trabalha, no caso, coordenação pedagógica e direção escolar. Poderia responder o que achou dessas sugestões (se considerou pertinente)? Há algum outro material que você tenha escolhido? Caso sim, por que o escolheu?
10. Você respondeu que fatores como: tema ou assunto, capa, dicas de outras pessoas e críticas sobre o material, influenciam mais no momento de escolher um material de leitura. Há mais algum fator que gostaria de informar? Por que considera que esses fatores influenciam mais?
11. Você respondeu que acessa os materiais de leitura por meio de busca na internet, solicita empréstimo em biblioteca e recebe da gestão escolar (coordenação pedagógica). Há mais alguma forma de acesso que você queira informar? Você considera que essas formas de acesso atendem a sua busca por material de leitura? Por quê?
12. Você respondeu que realiza suas leituras em casa. Há mais algum ambiente que queira informar? Você considera que esse ambiente é o mais propício para realizar suas leituras? Por quê?
13. Você respondeu que utiliza como estratégias para otimizar a leitura e a compreensão de textos - realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo, e ler em voz alta. Há mais alguma estratégia que você queira comentar? Considera que essas estratégias atendem as suas expectativas? Por quê?

Seção: Aprofundando o diálogo

14. Você demonstrou que considera a leitura uma prática imprescindível para a sua formação pessoal e profissional. Diante disso, o que você entende por leitura?
15. O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
16. Você considera que a leitura é importante para o seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?

17. Por meio das suas respostas, percebi que a presença da gestão escolar, principalmente da coordenação pedagógica, está presente na escolha/sugestão/acesso de materiais de leitura. Você considera que essa presença é importante para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?
18. Percebi também que a leitura possui relevância em sua vida. Diante disso, o que você tem a dizer sobre o fomento à leitura desde à infância? Por quê?
19. Com a pandemia, você considera que há mais obstáculos ou possibilidades para a prática da leitura em seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?

Apêndice 5: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Esperança

Formação de nível médio:

Turma que atua em 2021:

Seção: Gosto e hábito de leitura

1. No questionário 2, intitulado “Dando continuidade ao nosso diálogo...”, você informou que gosta de ler muito e que pratica quinzenalmente essa atividade, você considera que essa frequência atende a sua necessidade de leitura? Poderia de comentar mais um pouco sobre isso?
2. Você informou também, que a sua mãe, idosa e analfabeta, a influenciou a ler, que relação você faz entre essa influência e o seu gosto pela leitura?
3. Você respondeu que se considera um leitor proficiente, pois costuma aproveitá-las na sua vivência. Você considera que há uma relação entre o seu gosto pela leitura e você ser uma leitora proficiente? Por quê?
4. Mesmo se considerando uma leitora proficiente, você respondeu que as vezes tem dificuldade em praticar a leitura, devido à falta de tempo. Você atribui a qual motivo essa falta de tempo? Considera que isso compromete seu desenvolvimento profissional? Por quê?
5. Você respondeu que lê para atualização cultural e conhecimento geral, crescimento pessoal, atualização/formação profissional, para descansar. Há mais algum motivo pelo qual você lê que queira comentar? Considera que esses motivos são importantes? Por quê?

Seção: Leituras realizadas em 2020

6. Nesse mesmo questionário, você informou que estava lendo o livro “O monge e o executivo” de James Hunter, poderia dizer se gostou da leitura? Por quê?
7. Você respondeu que leu em 2020, para a sua atuação docente, o livro “Nós da educação” de Ivone Boechat (também para as reflexões sobre as condições de trabalho); livro “Educação infantil-uma proposta lúdica” Silvio Fidelis e Mônica Tempel; livro “Registros na Educação Infantil” organizado por Luciana Ostetto, (também para formação docente). Por que leu esses materiais de leitura? O que achou dessas leituras? Leu mais algum material para a sua atuação e carreira docente em 2020 que gostaria de comentar?
8. Você não citou nenhum material de leitura para a sua carreira docente. Gostaria de citar algum, que talvez tenha esquecido?

Seção: Escolhas e sugestões

9. No referido questionário, você respondeu que esses materiais de leitura, foram escolhidos por você mesma, pois achou pertinente e importante para o momento vivido. Há algum material que foi sugerido por alguém ou instituição que você gostaria de comentar? Caso sim, o que achou dessa sugestão? Há algum outro material que você tenha escolhido? Caso sim, por que escolheu esse material?
10. Você respondeu que fatores como: tema ou assunto, dicas de outras pessoas e críticas sobre o material, influenciam mais no momento de escolher um material de leitura. Há mais algum fator que gostaria de informar? Por que considera que esses fatores influenciam mais?
11. Você respondeu que acessa os materiais de leitura por meio de busca na internet e realiza compra do material de leitura. Há mais alguma forma de acesso que você queira informar? Você considera que essas formas de acesso atendem a sua busca por material de leitura? Por quê?
12. Você respondeu que realiza suas leituras em casa. Há mais algum ambiente que queira informar? Você considera que esse ambiente é o mais propício para realizar suas leituras? Por quê?
13. Você respondeu que utiliza como estratégias para otimizar a leitura e a compreensão de textos - realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo, e adicionar comentários nas páginas lidas. Há mais alguma estratégia que você queira comentar? Considera que essas estratégias atendem as suas expectativas? Por quê?

Seção: Aprofundando o diálogo

14. Você citou, dentre outros motivos, que lê para crescimento pessoal e formação profissional. Diante disso, o que você entende por leitura?
15. O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
16. Você considera que a leitura é importante para o seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?
17. Por meio das suas respostas, percebi que você valoriza a troca de experiência com seus pares. Você considera que esses momentos de troca fortalecem seu desenvolvimento profissional? Por quê?
18. Percebi também que a leitura possui relevância em sua vida. Diante disso, o que você tem a dizer sobre o fomento à leitura desde à infância? Por quê?

19. Com a pandemia, você considera que há mais obstáculos ou possibilidades para a prática da leitura em seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?

Apêndice 6: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Flor de Lis

Formação de nível médio:

Turma que atua em 2021:

Seção: Gosto e hábito de leitura

1. No questionário 2, intitulado “Dando continuidade ao nosso diálogo...”, você informou que gosta de ler muito e que pratica semanalmente essa atividade, você considera que essa frequência atende a sua necessidade de leitura? Poderia comentar mais um pouco sobre isso?
2. Você informou também, que gosta de ler por influência de colegas e por conta da curiosidade em atualizar-se. Você considera importante essa troca de experiências com os colegas? Por quê?
3. Você respondeu que se considera um leitor proficiente, pois procura através da leitura se aperfeiçoar no trabalho diário e utilizar o conhecimento como uma ferramenta inovadora tanto para crescimento pessoal como profissional. Você considera que há uma relação entre o seu gosto pela leitura e você ser uma leitora proficiente? Por quê?
4. Mesmo se considerando uma leitora proficiente, você respondeu que as vezes tem dificuldade em praticar a leitura, devido a jornada diária “corrida”. Você considera que essa jornada é acelerada, é extensa, ocasionando assim essa dificuldade? Considera que isso compromete seu desenvolvimento profissional? Por quê?
5. Você respondeu que lê para atualização cultural e conhecimento geral, entretenimento, crescimento pessoal, atualização/formação profissional, autoajuda, ampliação do vocabulário. Há mais algum motivo pelo qual você lê que queira comentar? Considera que esses motivos são importantes? Por quê?

Seção: Leituras realizadas em 2020

6. Nesse mesmo questionário, você informou que estava lendo o livro “As cem linguagens da criança” de Edwards, Gandini e Forman, poderia dizer se gostou da leitura e por quê?
7. Você respondeu que leu em 2020, para a sua atuação docente, o livro “As cem linguagens da criança” de Edwards, Gandini e Forman; e mais um material de leitura da autora Maria Carmen Silveira Barbosa, poderia especificar que material é esse? Por que leu esses materiais de leitura? Leu mais algum

- material para a sua atuação e carreira docente em 2020 que gostaria de comentar?
8. Você também respondeu que leu para a sua formação docente, o capítulo 3: “Leitura literária entre professores e crianças” do caderno 1: “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” da coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – MEC/Ceale; e o capítulo 2: “Formação e construção do contador” e capítulo 3: “Recursos para execução e aprimoramento da prática de contação de história” do livro “Práticas de contação de histórias” organizado por Luciana de Souza Gracioso e Paula Regina Dal’Evedove. Por que leu esses materiais de leitura? Leu mais algum material para a sua formação docente em 2020 que gostaria de comentar?
 9. Você também respondeu que leu para a sua carreira docente, o capítulo 2: “Caminhos para o desemparedamento e para a implantação de pátios escolares naturalizados” e capítulo 3: “Por que é importante brincar e aprender com a – e na – natureza na escola?” do livro “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” organizado por Maria Isabel Amando de Barros. Você informou que os releu. Diante disso, poderia dizer se ao reler esse material, você conseguiu aprofundar no tema para consolidação da prática com teoria? Por quê? Leu mais algum material para a sua formação docente em 2020 que gostaria de comentar?
 10. Sobre materiais de leitura que contribuem na reflexão das condições de trabalho você respondeu que leu o capítulo 1: “No tecido da documentação, memória, identidade e beleza” do livro “Registros na Educação Infantil” organizado por Luciana Esmeralda Ostetto; e “Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção” de Alejandra Dubovik, Alejandra Cippitelli e Bruna Heringer de Souza Villar. Diante disso, poderia comentar o que achou dessas leituras? Leu mais algum material referente à essa instância em 2020 que gostaria de comentar?

Seção: Escolhas e sugestões

11. No referido questionário, você respondeu que esses materiais de leitura, além de terem sido sugeridos pela instituição em que trabalha, os mesmos foram escolhidos a partir de reuniões. A que reuniões você se refere? Considera esses momentos importantes e por quê? Poderia responder o que achou das

sugestões da instituição e das escolhas feitas pelo coletivo? (Considerou pertinente?) Há algum outro material que você tenha escolhido?

12. Você respondeu que fatores como: tema ou assunto, autor, título, dicas de outras pessoas, publicidade/anúncio e rede social, influenciam mais no momento de escolher um material de leitura. Há mais algum fator que gostaria de informar? Por que considera que esses fatores influenciam mais?
13. Você respondeu que acessa os materiais de leitura por meio de busca na internet, recebe de amigos, recebe de professores, recebe da gestão escolar (coordenação pedagógica) e realiza compra do material de leitura. Há mais alguma forma de acesso que você queira informar? Você considera que essas formas de acesso atendem a sua busca por material de leitura? Por quê?
14. Você respondeu que realiza suas leituras em casa, nos meios de transporte e parque/praça/clube. Há mais algum ambiente que queira informar? Você considera que esse ambiente é o mais propício para realizar suas leituras? Por quê?
15. Você respondeu que utiliza como estratégias para otimizar a leitura e a compreensão de textos - realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo, circular as principais palavras do texto, adicionar comentários nas páginas lidas e ler em voz alta. Há mais alguma estratégia que você queira comentar? Considera que essas estratégias atendem as suas expectativas? Por quê?

Seção: Aprofundando o diálogo

16. Você demonstrou que considera a leitura uma prática imprescindível para a sua formação pessoal e profissional. Diante disso, o que você entende por leitura?
17. O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
18. Você considera que a leitura é importante para o seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?
19. Por meio das suas respostas, percebi que você valoriza a troca de conhecimento e experiência com seus pares. Você considera que esses momentos de troca fortalecem seu desenvolvimento profissional? Por quê?
20. Percebi também que, a gestão escolar, principalmente a coordenação pedagógica, está presente na escolha/sugestão/acesso de materiais de leitura. Você considera que essa presença é importante para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?

21. De acordo com as suas respostas, a leitura possui relevância em sua vida. Diante disso, o que você tem a dizer sobre o fomento à leitura desde à infância? Por quê?
22. Com a pandemia, você considera que há mais obstáculos ou possibilidades para a prática da leitura em seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?

Apêndice 7: Roteiro de entrevista semiestruturada com Professora Jô

Formação de nível médio:

Turma que atua em 2021:

Seção: Gosto e hábito de leitura

1. No questionário 2, intitulado “Dando continuidade ao nosso diálogo...”, você informou que gosta de ler muito e que pratica diariamente essa atividade, você considera que essa frequência atende a sua necessidade de leitura? Poderia comentar mais um pouco sobre isso?
2. Você informou também, que gosta de ler por influência de sua mãe, que lia todos os dias para os filhos, portanto, o hábito de leitura surgiu ainda quando criança e que este hábito faz parte do seu cotidiano enquanto família. Você relaciona essa influência e esse hábito com o seu gosto pela leitura? Por quê?
3. Você respondeu que se considera um leitor proficiente, pois aprecia a leitura. Você considera que há uma relação entre o seu gosto pela leitura e você ser uma leitora proficiente? Por quê?
4. Você respondeu que lê para atualização cultural e conhecimento geral, entretenimento, crescimento pessoal, motivos religiosos, atualização/formação profissional e ampliação do vocabulário. Há mais algum motivo pelo qual você lê que queira comentar? Considera que esses motivos são importantes? Por quê?

Seção: Leituras realizadas em 2020

5. Nesse mesmo questionário, você informou que estava lendo romance, intercalando com literatura, além de artigos sobre educação. Poderia citar algum material referente a essas leituras? Gostou dessas leituras e por quê?
6. Você respondeu que fez várias leituras em 2020 para a sua atuação, formação e carreira docentes, e também para refletir sobre as condições de trabalho, além disso informou que todas essas leituras foram de fundamental importância. Contudo, você poderia citar pelo menos um material que tenha lido (se possível para cada uma dessas instâncias mencionadas anteriormente)? E por que leu esses materiais de leitura?

Seção: Escolhas e sugestões

7. No referido questionário, você respondeu que esses materiais de leitura, foram indicações das instituições de ensino em que trabalha e outros foram de sua

- própria escolha. Poderia dizer o que achou das sugestões das instituições? (Considera pertinente?)
8. Você respondeu que fatores como: tema ou assunto, autor, título, capa, dicas de outras pessoas, críticas sobre o material e publicidade/anúncio, influenciam mais no momento de escolher um material de leitura. Há mais algum fator que gostaria de informar? Por que considera que esses fatores influenciam mais?
 9. Você respondeu que acessa os materiais de leitura por meio de busca na internet, solicita empréstimo em biblioteca, recebe de amigos, recebe da gestão escolar (coordenação pedagógica) e realiza compra do material de leitura. Há mais alguma forma de acesso que você queira informar? Você considera que essas formas de acesso atendem a sua busca por material de leitura? Por quê?
 10. Você respondeu que realiza suas leituras em casa, na sala de aula, bibliotecas em geral, consultório/salão de beleza e parque/prça/clube. Há mais algum ambiente que queira informar? Você considera que esse ambiente é o mais propício para realizar suas leituras? Por quê?
 11. Você respondeu que utiliza como estratégias para otimizar a leitura e a compreensão de textos - realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo, circular as principais palavras do texto, adicionar comentários nas páginas lidas, utiliza-se de mapas mentais e ler em voz alta. Há mais alguma estratégia que você queira comentar? Considera que essas estratégias atendem as suas expectativas? Por quê?

Seção: Aprofundando o diálogo

12. Você demonstrou que considera a leitura uma prática imprescindível para a sua formação pessoal e profissional. Diante disso, o que você entende por leitura?
13. O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
14. Você considera que a leitura é importante para o seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?
15. Por meio das suas respostas, percebi que você compartilha as experiências de leitura com outras pessoas, como por exemplo, os professores? Você considera que esses momentos de troca com seus pares fortalecem seu desenvolvimento profissional? Por quê?
16. Percebi também que, a gestão escolar, principalmente a coordenação pedagógica, está presente na escolha/sugestão/acesso a materiais de leitura.

Você considera que essa presença é importante para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?

17. De acordo com as suas respostas, a leitura possui relevância em sua vida. Diante disso, o que você tem a dizer sobre o fomento à leitura desde à infância? Por quê?
18. Com a pandemia, você considera que há mais obstáculos ou possibilidades para a prática da leitura em seu processo de desenvolvimento profissional? Por quê?