



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LAUANDA SOARES GRANGEIRO

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE REFLEXIVIDADE NAS NARRATIVAS
DO(A)S PROFESSORE(A)S**

TERESINA – PI
2024

LAUANDA SOARES GRANGEIRO

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE REFLEXIVIDADE NAS NARRATIVAS
DO(A)S PROFESSORE(A)S**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial, para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores/as e Práticas da Docência

**TERESINA - PI
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco Divisão de Representação da
Informação

G758e Grangeiro, Lauanda Soares. As estratégias de leitura no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental : indícios de reflexividade nas narrativas do(a)s Professore(a)s / Lauanda Soares Grangeiro. -- 2022. 89 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”.

1. Estratégias de leitura. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino fundamental. 4. Reflexão crítica. 5. Reflexividade. I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Título.

CDD 372

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

LAUANDA SOARES GRANGEIRO

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE REFLEXIVIDADE NAS NARRATIVAS
DO(A)S PROFESSORE(A)S**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto” da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial, para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Dissertação aprovada em: 30 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL**
Data: 15/03/2024 11:24:49 0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- UFPI
Orientadora  **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 18/03/2024 10:21:39 0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr.^a Josania Portela de Lima Carvalhêdo- UFPI
Avaliadora Interna

Professor Dr.^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins- UESPI
Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente
 **NIZE DA ROCHA SANTOS PARAGUASSU MARTIN**
Data: 14/03/2024 20:14:04 0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, que me deu toda força e sabedoria, para trilhar este caminho acadêmico do Mestrado, e a Nossa Senhora, mãe santíssima, que sempre me protegeu em meio às tribulações.

Agradeço também aos meus pais, Luiz Grangeiro da Cruz e Maria de Fátima Soares Grangeiro, por todo amor e dedicação que sempre tiveram comigo, ajudando-me nos momentos em que eu precisei e acolhendo-me como filha amada. Amo vocês e sinto muito orgulho da família em que eu nasci e cresci!

Aos meus irmãos, Leonardo Soares Grangeiro e Laércio Soares Grangeiro, por toda fraternidade e companheirismo que temos um com o outro e por acreditarem em mim. Vocês são meus amores.

Às minhas cunhadas e ao meu sobrinho Arthur, por serem especiais e compartilharem momentos de alegria comigo.

Ao meu esposo, David Ronald, por ser um apoiador e incentivar-me nos estudos, acreditando no meu potencial. Seu companheirismo foi fundamental na minha trajetória durante esses dois anos de estudo e dedicação ao mestrado. Amo você!

À minha amada orientadora, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, maior exemplo de ética que já vi. Obrigada por ter direcionado meus conhecimentos durante toda a pesquisa, por todo aprendizado, paciência e zelo que teve comigo durante esse período que estivemos juntas. Meu coração é pura gratidão!

Aos meus colegas e professores da turma “Osmarina Moura”, por todos os momentos que partilhamos saberes, em meio a discussões relevantes para nossas pesquisas e por todas as vezes que encontrei, em cada rosto, nas aulas *on-line*, força e determinação para continuar trilhando esse caminho de aprendizagem. Somos vitoriosos!

À professora Josânia Portela de Lima Carvalhêdo, por toda contribuição com a minha pesquisa e por ter sido uma professora tão dedicada nas disciplinas que ministrou no mestrado.

À professora Antonia Edna Brito, por aceitar contribuir com minha pesquisa e por ser uma professora que desempenha um belíssimo trabalho na área da educação.

À professora Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, por ter aceitado participar da minha banca de defesa, dando toda contribuição necessária para que o trabalho confirmasse com a consistência de uma produção de mestrado.

Ao professor Wellington de Oliveira, mesmo que tão longe, contribuiu com minha pesquisa, com suas sábias colocações.

Aos interlocutores, que foram essenciais para o desenvolvimento dessa produção, contribuindo com suas narrativas de maneira afetuosa e vivenciando a partir delas, momentos de reflexão de suas práticas pedagógicas. Toda minha gratidão e carinho a vocês.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, todo meu agradecimento, pois busca produzir pesquisas de excelência e fomentar discussões pertinentes a várias áreas da educação no Brasil e contribuindo com pesquisadores a desenvolverem estudos de qualidade que beneficiem a sociedade.

“A leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, do olhar e da leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isto é, a própria história daquele que narra”.

Jorge Larrosa

GRANGEIRO, Lauanda Soares. *As estratégias de leitura no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: indícios de reflexividade nas narrativas do(a)s professore(a)s*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina. 89 f. 2024.

RESUMO

Com a premissa de que as práticas de leitura, na escola e fora da escola, têm finalidades diversas, como adquirir informações, entretenimento, obter conhecimentos, entre outras intencionalidades, o desenvolvimento desta pesquisa parte da questão-problema: Há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas para o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em face desse questionamento, o estudo tem como objetivo geral analisar se há indícios de reflexividade, nas estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, como objetivos específicos: descrever as concepções de leitura de professore(a)s, que atuam no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; caracterizar as estratégias de leitura utilizadas por professore(a)s atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar a prática pedagógica do(a)s professore(a)s, indicando se há presença ou não de reflexividade nas estratégias de leitura. A discussão teórica dialoga com Freire (2011), Koch e Elias (2018), Larrosa (2019) e Martins (1997), que subsidiam a compreensão sobre a concepção de leitura e a intencionalidade que ganha. Koch e Elias (2018) e Solé (1998) sustentam às discussões sobre os tipos de estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula, como instrumento de aprendizagem, informação e deleite, considerando o(a)s professore(a)s responsáveis por proporcionar essas experiências. Behrens (2010), Nóvoa (1999), Pimenta (2009), Zeichner (1993), subsidiam as discussões sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os saberes necessários para que aconteça de forma reflexiva e crítica. A fundamentação metodológica se orienta em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), ao discutirem a condução da pesquisa e da entrevista narrativa, dispositivo utilizado na obtenção de dados. Outro dispositivo utilizado foi um questionário de perfil biográfico feito com o(a)s sete interlocutore(a)s selecionado(a)s por serem professore(a)s efetivo(a)s da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Por meio das categorias teóricas e da empiria, com as entrevistas narrativas, desenvolveu-se a análise de dados, orientada pela análise de conteúdo em Bertaux (2010). Os resultados das análises revelam que os professore(a)s abordam a concepção de leitura como compreensão e como processo de construção de sentidos. As estratégias de leitura, encontradas e analisadas, caracterizam-se como: leitura cronometrada, leitura deleite, leitura compartilhada e leitura compreensiva. Evidenciam, também, que os(as) professores(as) desenvolvem práticas pedagógicas tradicionais e dialógicas, conduzindo as atividades de leitura tanto por meio da compreensão do(a) aluno(a), com estímulos e questionamentos, levando-o(a) a pensar e fazer relações com outros contextos, demonstrando indícios de reflexão crítica; quanto, da mesma forma, as estratégias de leitura que consideram apenas a parte gráfica da língua e a fluência do(a)s aluno(a)s, demonstram indícios de reflexão técnica; além dessas, verificam-se atividades de leitura que estão ligadas a reflexão prática, em que há a clara tentativa de compreender as ações a partir das experiências, partindo de uma visão essencialmente pragmática, fixas nos objetivos do momento, do cotidiano da sala de aula, sem uma reflexão mais profunda da realidade social. Como conclusão, afirma-se que as estratégias de leitura que manifestam uma reflexão crítica são fundamentais para formar aluno(a)s conscientes e crítico(a)s dentro da sociedade. Diante das constatações é oportuno sugerir que o(a)s professore(a)s leiam mais, busquem se aprofundar em temas que problematizem a prática pedagógica, ampliando as potencialidades e possibilidades de compreensão das orientações

teóricas das atividades de leituras desenvolvidas, de forma a incentivar o trabalho de um pensar crítico dentro do contexto social da escola.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Prática pedagógica. Reflexividade. Reflexão crítica. Ensino fundamental.

GRANGEIRO, Lauanda Soares. Reading strategies in the context of the early years of elementary school: invocations of reflexivity in teachers' narratives. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education (PPGED), Center for Education Sciences, Federal University of Piauí. Teresina. 89f. 2024.

ABSTRACT

With the premise that reading practices, at school and outside of school, have different purposes, such as acquiring information, entertainment, obtaining knowledge, among other intentions, the development of this research starts from the problem question: Are there signs of reflexivity in the pedagogical strategies for teaching reading in the early years of Elementary School? In view of this question, the study's general objective is to analyze whether there are signs of reflexivity in the pedagogical strategies for teaching reading by teachers, in the context of the initial years of Elementary School. And, as specific objectives: describe the reading conceptions of teachers, who work in the context of the initial years of Elementary School; characterize the reading strategies used by teachers working in the initial years of Elementary School; identify the pedagogical practice of teachers, indicating whether or not there is the presence of reflexivity in reading strategies. The theoretical discussion dialogues with Freire (2011), Koch and Elias (2018), Larrosa (2019) and Martins (1997), which support the understanding of the conception of reading and the intentionality it gains. Koch and Elias (2018) and Solé (1998) support discussions about the types of reading strategies developed in the classroom, as an instrument of learning, information and delight, considering the teachers responsible for providing these experiences. Behrens (2010), Nóvoa (1999), Pimenta (2009), Zeichner (1993), support discussions about the pedagogical practice of teachers in the initial years of Elementary School, as well as the knowledge necessary to that happens in a reflective and critical way. The methodological foundation is guided by Bertaux (2010), Clandinin and Connelly (2015), when discussing the conduct of the research and the narrative interview, a device used to obtain data. Another device used was a biographical profile questionnaire carried out with the seven interlocutors selected because they were effective teachers in the municipal education network of Teresina-PI. Through theoretical categories and empirics, with narrative interviews, data analysis was developed, guided by content analysis in Bertaux (2010). The results of the analyzes reveal that teachers approach the concept of reading as understanding and as a process of constructing meaning. The reading strategies found and analyzed are characterized as: timed reading, delight reading, shared reading and comprehensive reading. They also show that teachers develop traditional and dialogical pedagogical practices, conducting reading activities both through the student's understanding, with stimuli and questions, leading them to think and make relationships with other contexts, demonstrating signs of critical reflection; as, in the same way, reading strategies that consider only the graphic part of the language and the fluency of the student, demonstrate signs of technical reflection; In addition to these, there are reading activities that are linked to practical reflection, in which there is a clear attempt to understand actions based on experiences, starting from an essentially pragmatic vision, fixed on the objectives of the moment, of everyday classroom life. , without a deeper reflection of social reality. In conclusion, it is stated that reading strategies that demonstrate critical reflection are fundamental to forming conscious and critical students within society. In view of the findings, it is appropriate to suggest that teachers read more, seek to delve deeper into themes that problematize pedagogical practice, expanding the potential and possibilities of understanding the theoretical orientations of the reading activities developed, in order to encourage critical thinking within the social context of the school.

Keywords: Reading strategies. Pedagogical practice. Reflexivity. Critical reflection. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----------|
| Figura 1- Interlocutore(a)s da Pesquisa | 37 |
| Figura 2 - Organização das categorias de análise | 44 |
| Quadro 1 - Perfil dos (as) interlocutor (as) da pesquisa | 38 |
| Quadro 2 – Etapas e critérios da entrevista narrativa | 43 |
| Quadro 3 – Plano de análise dos dados da pesquisa | 45 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| SEÇÃO I | 10 |
| INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA | 10 |
| SEÇÃO II | 15 |
| 2 REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA | 15 |
| 2. 1 Concepção de leitura: a compreensão necessária..... | 15 |
| 2. 2 As estratégias críticas de leitura em sala de aula: desafios da prática pedagógica do(a) professor(a)..... | 18 |
| 2. 3 Os anos iniciais do ensino fundamental e a formação do(a) aluno(a) como sujeito político(a) e participativo(a) na sociedade..... | 27 |
| SEÇÃO III | 30 |
| 3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA | 30 |
| 3. 1 A pesquisa qualitativa na modalidade narrativa..... | 30 |
| 3. 2 O Método (auto) biográfico no estudo das estratégias de leitura..... | 32 |
| 3. 3 Conhecendo o campo da pesquisa..... | 33 |
| 3. 4 Interlocutores(as) da Pesquisa..... | 36 |
| 3. 4. 1 Dispositivos de produção dos dados da pesquisa..... | 41 |
| 3. 4. 1. 1 Questionário..... | 41 |
| 3. 4. 1. 2 Entrevista narrativa..... | 42 |
| 3. 5 Organização do plano de análise..... | 43 |
| SEÇÃO IV | 47 |
| 4 O DESVELAR DE HISTÓRIAS NARRADAS: OUVINDO OS (AS) PROFESSORES(AS) | 47 |
| 4. 1 Concepção de leitura do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental.. | 47 |
| 4. 2 Estratégias de leitura de professores em sala de aula..... | 51 |
| 4. 3 A prática pedagógica do(a) professor(a) e o ensino da leitura..... | 56 |
| 4. 4 Reflexão crítica/Reflexividade: Perspectiva do ler e compreender nas escolas..... | 61 |
| SEÇÃO V | 67 |
| 5 CONCLUSÕES | 67 |
| REFERÊNCIAS | 72 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 75 |
| APÊNDICE B - CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA | 79 |
| APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES | 80 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE | 81 |
| APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA | 82 |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES | 83 |
| ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 84 |
| ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 85 |

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

A leitura é condição necessária na sociedade letrada em que vivemos. O ato de ler está presente em nossas vidas, desde que começamos a ver o mundo do qual fazemos parte, antes mesmo do início do processo de escolarização. Ler é uma atividade frequente no dia a dia, nas diversas situações que vivenciamos, por meio das experiências adquiridas em casa e no ambiente de socialização que a criança se encontra. Lemos para nos informar, nos entreter, obter conhecimentos, seguir uma pauta ou instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, entre outras intencionalidades.

O grande desafio das escolas e do(a) professor(a), na atualidade, é superar o ensino tradicional, onde a leitura é trabalhada de forma mecânica e o(a) aluno(a) torna(m)-se passivo(a) no processo de compreensão leitora, em muitos casos, não é estimulado(a) a pensar, tendo o papel apenas de decodificar os símbolos linguísticos. Esse modo de trabalhar o ensino da leitura é entendido como atividade de captação das ideias do(a) autor(a), sem se levar em conta as experiências, os conhecimentos prévios do(a) leitor(a) e os significados e sentidos que atribui ao que lê. Neste sentido, “o(a) leitor(a) se torna passivo no processo”. É por meio da interação autor-texto-leitor(a), das experiências e dos conhecimentos prévios, que a construção de sentidos se realiza.

É na escola que o ensino da leitura é trabalhado, de forma sistematizada, que fundamenta todo o processo educacional. Desse modo, torna-se fundamental que esse processo seja desenvolvido, com o objetivo de promover a formação de leitor(a)s crítico(a)s e reflexivo(a)s, na sociedade letrada em que estamos inseridos. Assim, compreendemos que, desde cedo, ainda na alfabetização, o hábito de ler seja estimulado, de forma consciente e prazerosa, para que o(a) aluno(a) sintam-se motivado(a) a realizar essa atividade, pois é na apropriação das ideias presentes no texto que o(a) leitor(a) constrói os sentidos. Essa prática precisa envolvê-lo(a), de maneira ativa e reflexiva, para que aconteça a interação e a interpretação, sendo oportunizada como uma experiência significativa. A leitura, nesta concepção, deve fazer sentido para o(a) leitor(a), no intuito de oportunizar o prazer e o seu envolvimento.

Então, as práticas do ensino de leitura, em sala de aula, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam ser orientadas de forma intencional, planejada e organizada,

atendendo às necessidades do(a)s aluno(a)s, pois o ato de ler é complexo, logo, isso torna fundamental que o(a) professor(a) seja, ele/ela mesmo(a), um(a) leitor(a) competente, que se fundamente na teoria a qual embasa estratégias necessárias para o bom desempenho das práticas de leitura em sala de aula, estimulando o(s) (a)s aluno(a)s a pensarem e a adquirirem autonomia na busca de construção de conhecimentos.

Essa autonomia parte do processo de construção de sentidos, por meio das leituras trabalhadas em sala de aula, pois, a partir do momento em que o(a) professor(a) estimula uma leitura compreensiva e prazerosa na escola, por intermédio das estratégias de inferências e de criatividade, cria-se condições para que o (a) aluno(a) tenha a possibilidade de pensar no contexto que está sendo abordado e ir além das possibilidades de interpretações do(a) autor(a) do texto. Para isso, é necessária uma seleção cuidadosa de materiais que serão suporte para uma experiência significativa de leitura.

O que motivou a realização desta pesquisa foram as atividades práticas do Estágio curricular do curso de Pedagogia da UFPI. Nesse Estágio, realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos a fragilidade, no que diz respeito a práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Por muitas vezes, observamos atividades de leitura descontextualizadas, que não levavam o(a) aluno(a) a pensar e a questionar, além disso, era(m) instigado(a)s à leitura de forma mecânica, apenas decodificando os símbolos linguísticos, sem levar em consideração os conhecimentos prévios e sua compreensão em relação ao que estavam lendo.

Nesse sentido, podemos destacar que esse modo de trabalhar a leitura vem de encontro ao pensamento de Behrens (2010), quando diz que o ensino tradicional é aquele desenvolvido de forma mecânica e fragmentada, e o(a) aluno(a) se torna mero(a) receptor(a) de informações, sem poder questionar e interagir com o que foi recebido do(a) professor(a) em sala de aula.

Desse modo, podemos dizer que essa maneira de desenvolver a leitura interfere na interação e na construção de sentidos presentes no texto. É nessa perspectiva que o(a) professor(a) deve desafiar o(a)s aluno(a)s a pensarem de forma crítica e reflexiva, lendo e percebendo, não só o que está escrito, mas indo além do aparente, buscando compreender sua realidade social, para que assim possam ser futuros cidadãos participativos, que tenham atitudes e saibam interferir, quando for necessário, ao que lhes sejam impostos.

Ainda em relação ao Estágio Curricular, em alguns momentos da regência, as professoras relataram que, por conta das exigências da sala de aula, não tinham tempo de fazer leituras voltadas para a prática pedagógica, logo, o que liam era recebido nas formações que participavam, uma vez por semana. Dentro do referido contexto, é essencial que o(a) professor(a) planeje a prática pedagógica, para que não só aceitem o que é planejado por outras

pessoas, mas que consiga refleti-la e desenvolvê-la, de forma consciente, assim como indica Zeichner (1993).

Diante dessa realidade, propomo-nos a investigar, em nível de Mestrado, as estratégias do ensino de leitura do(a)s professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, com os seguintes questionamentos: Quais as concepções de leituras de professore(a)s que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as estratégias de leitura utilizadas por professore(a)s que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como o(a)s professore(a)s desenvolvem as estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esperamos, no desenvolvimento desta pesquisa, responder aos questionamentos propostos.

Partindo dessas questões norteadoras, elaboramos a questão problema: Há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas para o ensino de leitura, utilizadas pelo(a)s professore(a)s, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Esse problema foi essencial para o desenvolvimento da investigação, a partir do qual, com o intuito de melhor auxiliar esta pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar se há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos, buscamos: descrever as concepções de leitura de professore(a)s que atuam no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; caracterizar as estratégias de leitura utilizadas por professore(a)s que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar a prática pedagógica dos professores, indicando se há presença de indícios da reflexividade nas estratégias de leitura.

Sob esse viés, o interesse em investigar o tema exposto justifica-se pela inquietação de compreendermos quais estratégias pedagógicas do ensino de leitura são trabalhadas por professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a leitura como uma ferramenta fundamental para formação do(a) aluno(a), com a exigência de reflexão e produção de sentidos essenciais para a construção de conhecimentos e de pensamento crítico.

Para tanto, o aporte teórico dará sustentação às análises, procurando compreender o que é leitura e suas finalidades, bem como buscamos articular tais concepções à prática do(a) professor(a), em sala de aula, e suas estratégias, visto que ele é o(a) profissional responsável por efetivar a construção de conhecimentos do ensino de leitura, para além da decifração de códigos, e sim, para a necessária atribuição de sentidos.

As referências estão organizadas de acordo com as categorias teóricas. Utilizamos os estudos dos seguintes autores: Freire (2011), Koch e Elias (2018), Larrosa (2019) e Martins (1997). Esses(as) autores(as) dão suporte para a compreensão sobre a concepção de leitura, bem como sua intencionalidade. Koch e Elias (2018) e Solé (1998) dão sustentação a discussões

sobre as estratégias de leitura, desenvolvidas em sala de aula, como instrumento de aprendizagem, informação e deleite no(a) professor(a), que é o(a) responsável por proporcionar essas experiências. Os autore(a)s Behrens (2010), Nóvoa (1999), Pimenta (2009), Perrenoud, Zeichner (1993), são as bases para as discussões sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos saberes necessários, a fim de que aconteça de forma reflexiva. A fundamentação metodológica está baseada em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), que fundamentam a condução metodológica da pesquisa narrativa, a entrevista narrativa que será o dispositivo de coletas de dados, bem como a técnica de análise dos dados.

Com relação à organização do texto, a presente dissertação de Mestrado encontra-se estruturada em seções. A primeira seção é intitulada Introdução. Aqui iniciamos a abordagem, delineamos reflexões sobre o objeto de estudo, contextualizando a problemática, a justificativa, anunciando o objetivo geral do estudo, os específicos e as questões norteadoras, também informamos a motivação do interesse pela temática e a relevância social, além da forma de organização da estrutura de pesquisa.

A segunda seção, Revisitando os conceitos de leitura, está organizada em três subseções. A primeira é A concepção de leitura, essa subseção expressa a concepção de leitura de algumas autoras e alguns autores, bem como a especificidade na construção de sentidos para o(a) leitor(a) considerado(a) ativo(a) dentro desse processo.

A segunda subseção é A prática pedagógica do(a) professor(a) e as suas estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula. Nesta subseção são abordados conhecimentos sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s e as intencionalidades, dentro do contexto da sala de aula, principalmente voltado para o ensino da leitura. Os autores e as autoras fazem uma discussão em que refletem a natureza complexa e multifacetada da profissão docente, além dos saberes necessários para que aconteça de maneira proveitosa. Essa subseção, também, reflete sobre as estratégias necessárias à compreensão do que é lido, pois o tipo de instrução que a criança recebe, influenciará o tipo de habilidade que ela poderá adquirir.

Na terceira subseção, intitulada Os anos iniciais do Ensino Fundamental: quais as especificidades dessa modalidade de ensino?, trata das especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa é a modalidade de ensino que estamos trabalhando nesta pesquisa. Nos anos iniciais, a leitura deve ser estimulada, desde a alfabetização, como uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de estímulo e de motivação, para que a criança goste dessa atividade e a formação do(a) aluno(a) como sujeito político e participativo na sociedade. Assim sendo, a supradita discussão demonstra a

necessidade e a importância de haver a formação de um(a) leitor(a) capacitado(a) para estar inserido(a) em qualquer contexto social e apto(a) à construção de sentidos para o que lê, sabendo se posicionar diante das situações que vivencia no dia a dia.

Na terceira seção, intitulada Metodologia: os caminhos percorridos na pesquisa, encontra-se a descrição do percurso metodológico e os procedimentos que foram utilizados para realização do presente estudo, apresentado a natureza da pesquisa qualitativa narrativa e as especificidades pertinentes; o método (auto) biográfico, como encaminhamento da pesquisa; a caracterização do *lócus* dos interlocutores do estudo. Apresenta os dispositivos usados na produção dos dados; questionário, entrevista narrativa, relatando como foram utilizados na pesquisa.

Na quarta seção, apresentamos a análise de dados, com base nos estudos de Bertaux (2010), a análise é realizada por meio de cinco categorias teóricas: Concepções de leitura, Estratégias de leitura e Prática pedagógica, Reflexão crítica e reflexividade. A análise será fundamental para compreensão dos fenômenos que envolvem o objeto de estudo ao qual nos propomos investigar.

A quinta seção traz as Conclusões. Nela expomos os resultados da pesquisa, estabelecendo ligação entre os objetivos e as constatações do estudo, bem como as contribuições que o mesmo trouxe para as pesquisadoras e para a sociedade.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos contribuir com reflexões sobre as estratégias pedagógicas do ensino de leitura, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensando no(a) professor(a) como um(a) mediador(a) fundamental, na construção de leitores(as) conscientes e reflexivos(as), que saibam realizar diferentes atividades, na sociedade e na escola, como responsável por sistematizar esse ensino de maneira planejada e organizada.

SEÇÃO II

2 REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA

Nesta seção, realizaremos um diálogo com autores que dão sustentação às discussões, procurando compreender a concepção de leitura e suas finalidades, bem como buscamos articular tais concepções com a prática pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula e as suas estratégias de leitura, visto ser o(a) profissional responsável por efetivar a construção de conhecimentos de ensino de leitura, para além da decifração de códigos, sem a necessária atribuição de sentidos para o lido. Além disso, discutiremos com autores(as), que abordam as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a formação do(a) aluno(a), enquanto sujeito político e participativo na sociedade.

2.1 Concepção de leitura: a compreensão necessária

A leitura é o processo no qual o(a) leitor(a) realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o(a) autor(a), de tudo o que sabe sobre a linguagem, e é a partir dessa interação que o(a) leitor(a) deixa de ser mero(a) expectador(a) das ideias presentes no texto e passa a realizar um movimento ativo de construção de sentidos.

Nesse contexto, Solé (1998) destaca a leitura como um processo de construção de sentidos, a partir da interação entre os propósitos que causam o conhecimento prévio do(a) leitor(a) e a informação apontada pelo texto. A autora aborda a leitura como um procedimento profundo de construção de sentidos, onde o(a) leitor(a) é convidado(a) a mergulhar profundamente na leitura e, assim, observar não só o que está aparente, mas a ir além das ideias do(a) autor(a) e criar suas próprias convicções e significados.

Nessa mesma acepção, os autores Koch e Elias (2018. p. 11) destacam que

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura, na perspectiva dos autores, apresenta-se como um processo de interação entre o(a) leitor(a) e o texto, o qual se dá a partir da construção de sentidos, considerando as

informações explicitamente constituídas, como também o que está implícito e que o(a) leitor(a) necessita fazer um trabalho que leve em consideração as suas experiências de mundo.

Para Larrosa (2019, p. 133), “A experiência da leitura converte o olhar ordinário do leitor, que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira.”. A leitura envolve o(a) leitor(a), à medida que o olhar atento busque compreender os conhecimentos do texto e interagir de forma dinâmica. A leitura, quando trabalhada de forma consciente e dinâmica, como diz Larrosa (2019), leva o(a) leitor(a) a pensar criticamente, o que não acontece quando é promovida de forma mecânica. O ato de ler tem sentido ao envolver o(a) leitor(a) em diferentes relações com o texto e quando se utilizam diferentes gêneros discursivos. Larrosa (2019, p. 135) ainda destaca que “O leitor, em sua passividade e em sua entrega, abandonou toda violência para com o texto, toda vontade de domínio e de apropriação”.

O autor se refere à passividade diante da leitura, quando o(a) leitor(a) não a faz de forma profunda e consciente, apenas recebe as informações do(a) autor(a), ao passar as páginas, sem sequer compreender o que estava escrito. Esse modo de leitura mecânica faz com que o(a) leitor(a) se paralise diante das necessidades, no processo da construção de sentido, comprometendo a qualidade da leitura.

Ademais, outra posição relevante sobre a concepção de leitura que merece destaque está nos Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 69-70), ao afirmar:

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, interferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

De acordo com os Parâmetros curriculares da Língua Portuguesa, a leitura é um processo ativo na busca da compreensão e interpretação do texto, o(a) leitor(a) precisa se envolver, por meio das estratégias que o(a) professor(a) vai apresentando, no momento da leitura. Desse modo, é fundamental o estímulo da participação do(a) aluno(a), no momento da prática de leitura em sala de aula.

Além disso, segundo os PCNs, o(a) leitor(a) deve ter noção de que ler é possível refutar ou confirmar as informações que ficaram claras ou não. Para isso, deve possuir condições, ao

iniciar a leitura, de construir hipóteses em relação ao título do texto, além de saber fazer uso de inferências, a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possua do assunto tematizado.

Martins (1997, p. 8) apresenta a seguinte concepção acerca da leitura: “Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente ‘fazer a leitura’ de um gesto, de uma situação; [...] ‘ler o tempo’, [...], indicando que o ato de ler vai além da escrita?”. Os questionamentos da autora provocam reflexões em relação às práticas e às concepções de leitura que nos desafiam a pensar criticamente o papel desta na formação de professore(a)s. As ponderações da autora mostram que muitas vezes nos acostumamos a observar objetos comuns, como um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado. Quando observamos profundamente esses objetos, passam a ter um sentido e um significado diferente para nós.

Desse modo, é importante que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura seja trabalhada de forma interativa, onde o(a) aluno(a) seja estimulado(a) diariamente a perceber as coisas ao seu redor, dando-lhes significado, e que, no processo de leitura, por meio dos gêneros textuais, disponíveis no dia a dia, seja uma atividade prazerosa, que leve o(a) aluno(a) a pensar e a construir sentido, por meio daquilo que lê.

Segundo Kleiman (1989, p. 13), o(a) leitor(a), “[...] porque utilizam diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que, sem engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão”. Conforme a autora, no processo de leitura é necessário que o(a) leitor(a) ative os conhecimentos prévios, a fim de compreender e produzir sentidos sobre o que lê. É necessário, ainda, que se dedique à leitura e amplie as fontes dessa atividade, não se limitando ao ler somente na escola, que é importante, mas não é a única fonte de conhecimentos e informações.

Kleiman (2002) também destaca três concepções de leitura: a primeira se refere à leitura como decodificação; a segunda, a leitura como avaliação; e a terceira é a concepção autoritária de leitura. Para a autora, a leitura como decodificação “É uma atividade que se compõe de uma série de automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (p. 20). De acordo com a autora, essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do(a) aluno(a), pois está apenas decodificando, precisa apenas passar o olhar pelo texto, à procura dos trechos que se repetem com a pergunta, que já encontrará a resposta.

A concepção de leitura como avaliação, segundo Kleiman (2002), é a leitura trabalhada em voz alta, para que o(a) professor(a) conheça o nível que o(a) aluno(a) encontra-se e, também,

se ele(a) compreende o que leu. Ainda conforme a autora, esse tipo de leitura inibe o(a) aluno(a), ao demonstrar mais preocupação com a pronúncia, ou seja, com a oratória, sem levar em consideração o sentido do texto.

Por fim, a terceira concepção de leitura, chamada de autoritária, apresenta-se, na visão de Kleiman (2010), como apenas uma maneira de abordar o texto e apenas uma interpretação a ser alcançada. Nessa concepção, o(a) aluno(a) torna-se passivo(a), no processo de construção de leitor(a), mesmo entendendo que a experiência do(a) leitor(a) é indispensável para construir o sentido da leitura.

Além dessas leituras, devem ser trabalhadas leituras analíticas, críticas que levam a compreensão do que se lê. As concepções de leitura abordadas pela autora não são suficientes para formação do aluno(a), pois não dão condições para que este seja um(a) leitor(a) ativo(a) na busca de compreensão de sentidos do que ler. Desse modo, é necessário que o(a) professor(a) pense em estratégias de leitura que venham estimular o(a) aluno(a) a ler e adquirir conhecimentos e conscientização na busca de melhores condições sociais.

A seguir, destacaremos a prática pedagógica do(a) professor(a) e as estratégias de leitura em sala de aula. Os autores e as autoras discutem essa realidade dentro do contexto da sala de aula, local em que o ensino ganha uma nova finalidade, isto é, a de ser trabalhado de forma sistematizada, levando em consideração o ensino da leitura.

2. 2 As estratégias críticas de leitura em sala de aula: desafios da prática pedagógica do(a) professor(a)

O exercício da prática pedagógica é complexo e desafiador, tendo em vista as diferentes demandas presentes em sala de aula. Essa complexidade da profissão docente resulta de sua natureza multifacetada, que exige do(a)s professore(a)s uma diversidade de conhecimento, para dar conta da gestão de sala de aula e do conteúdo. De acordo com Grillo (2004, p. 78), a profissão docente “[...] envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

Conforme o pensamento da autora, para que o ensino e a aprendizagem ocorram, não basta o domínio do saber. É igualmente importante saber fazer, ou seja, saber ensinar e saber ser, pois a prática da docência é marcada por diferentes relações com o(a) aluno(a) e com o conhecimento. As relações com o conhecimento podem acontecer por meio de atividades diversas, assim, torna-se essencial uma prática do ensino de leitura organizada

sistematicamente, por meio de estratégias, em que o(a) aluno(a) seja desafiado(a) constantemente a construir sentido e significado a temas que lê diariamente.

O saber é essencial, pois o ensino exige conhecimento do conteúdo a ser ensinado. De forma similar, é importante saber fazer e saber ser. Saber fazer implica ter conhecimentos sobre como tornar ensináveis os conteúdos e saber ser, que se refere a posturas do(a)s professore(a)s e à ética pedagógica das ações. Nesse sentido, é importante que o(a) docente relacione essa tríade que o(a) envolve no trabalho pedagógico, objetivando a busca de conhecimentos que embasem a prática no ato de ensinar, que tenha o domínio na condução e na aplicação dos conhecimentos e que trabalhe com posturas éticas no contato com o(a)s aluno(a)s e com toda comunidade escolar. Estes saberes, próprios da prática pedagógica, podem ser vistos com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) como:

Um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

De acordo com os autores, os saberes exigidos na prática pedagógica do(a) professor(a) configuram-se como um processo de aprendizagem e de formação, quanto mais são desenvolvidos, no ambiente pedagógico e formalizados, mais complexos se tornam, pois requer do(a) professor(a) uma sistematização adequada que o(a)s alunos(a)s necessitam, em determinado momento, dentro do contexto social no qual estão inseridos.

Ainda nessa perspectiva, esses autores revelam que os saberes docentes são essenciais no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a relação com os(as) professores(as) não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos. Essa relação integra diferentes saberes: formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência, classificação referente a Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Os saberes docentes, provenientes da ação pedagógica, precisam ser sistematizados, com objetivos previamente definidos, com clareza, pois a função desses saberes não se restringe apenas à mera transmissão de conhecimentos, que não leva à verdadeira função da educação, por meio do ensino, eles são essenciais à prática pedagógica do professor (a).

Nesse sentido, a prática pedagógica, por ser tão complexa e constituída por vários saberes, exige do(a) professor(a) uma ação reflexiva, na postura em sala de aula, pois essa prática é organizada histórica e socialmente e não se restringe à aplicação de conhecimentos

teóricos, científicos e pedagógicos. De acordo com Franco (2008, p. 113 *apud* Pontes, 2017, p. 50), “[...] apenas nas mediações do sujeito com seu fazer é que a prática se torna inteligível.”.

Ademais, a autora demonstra que a mediação do sujeito, com a sua prática, deve ocorrer de forma intencional, reflexiva e consciente, logo, para que o indivíduo vá além de uma prática repetitiva e tecnicista, ele precisa aprender a desenvolver a reflexão crítica nas ações, por meio dos objetivos e das intencionalidades, assim, a prática pedagógica, constitui-se uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.

Outra autora que corrobora com essa temática é Azzi (2009, p. 46) quando afirma que

O saber pedagógico elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal.

Esse movimento, denominado de práxis pela autora, é uma relação entre a teoria e a prática, em que se entrelaçam, ou seja, não existe uma sem a outra. Assim, o(a) professor(a) precisa estar atento(a) a esse movimento, que está presente na ação diariamente. Além disso, tem uma intencionalidade, que parte dos objetivos ao qual deseja atingir como meta final do seu trabalho.

Também é preciso que se compreenda o que seja esse movimento prático-reflexivo, no qual o professor constantemente necessita exercitá-lo. Segundo Dewey (s./d *apud* Zeichner, 1993, p. 18), a ação reflexiva “[...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais de problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer”.

Na visão do autor, a prática reflexiva vai além da busca de soluções dos problemas que, cotidianamente, acontecem na sala de aula, tendo em vista que requer do(a) professor(a) sensibilidade e um olhar para si, de maneira que perceba claramente os objetivos e intencionalidades do fazer docente.

A autora Liberali (2010, p. 26) identifica três tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica, situando-as, como:

Reflexão técnica se preocupa com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsões e controles dos eventos; reflexão prática visa ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; reflexão crítica relaciona as duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios

morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Na perspectiva técnica, o(a) professor(a) busca respostas para problemas do dia a dia, ou seja, é comum uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações. O conhecimento prático busca achar soluções para a prática na prática, em que o professor busca responder aos problemas por meio do seu conhecimento de mundo. Logo, a reflexão crítica é mais ampla e está voltada para um contexto sócio histórico, centrado em resolver as contradições dos dois tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Como diz Zeichner (1993, p. 19), “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.”. É por meio dessa compreensão que o(a)s docentes têm a capacidade de pensar as reais situações da sua prática e buscar as melhores atitudes para desenvolvê-la. Esse modo de pensar ultrapassa as questões de utilidade imediata, favorecendo a aprendizagem significativa do(a)s aluno(a)s. É na ação que o(a) professor(a) pode refletir de forma solitária e coletiva.

Liberali (2010, p. 29) ainda aborda que a reflexão prática também é conhecida como: “A reflexão-na-ação que é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa à mudança, por parte do praticante em relação a sua ação”. A autora traz um conceito de reflexão voltado para a prática que o(a) professor(a) desempenha diariamente, mas que não deve acontecer de forma isolada e solitária. Precisa acontecer na relação com o(a) outro(a), com os pares, ou seja, com o(a)s professore(a)s. Esse modo de refletir dá a oportunidade desse(a)s docentes buscarem mudanças no ato da ação e, assim, fazerem da maneira com que melhor atinjam os objetivos propostos.

Nesta pesquisa, buscamos relacionar a leitura como atividade necessária para o(a) professor(a) adquirir uma reflexão crítica, na busca de autonomia para que o(a)s aluno(a)s possam ser futuros cidadãos conscientes do papel a desempenhar na sociedade, que busquem os direitos e não se acomodem com situações de miséria, desigualdade social, entre outras ações que desrespeitam os direitos que devem ser conquistados.

Garcia (1999, p. 162) também aborda um pensamento sobre a reflexão na ação quando afirma que “A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui necessariamente a observação por parte do colega”. De acordo com Garcia, analisar o ensino que desenvolve requer reflexão, o que acontece por meio da interação com o(a)s colegas, na troca de experiências, no contexto da prática pedagógica que realizam, como uma modalidade de apoio profissional, requisito para melhorar o que é ensinado na escola.

Essa discussão vem desmistificar a ideia que algun(ma)s professore(a)s têm depois que saem da academia. “Na prática é assim, mas a teoria é outra”. Segundo Zeichner (1993, p. 21), “A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não”. Para o autor, teoria e prática não se separam, relacionam-se em um processo de constante mudança, por parte da natureza da sala de aula e das transformações na sociedade.

Para tanto, a teoria está presente nas ações e nas atitudes do(a) professor(a), mesmo que não conheça ou compreenda. Além disso, “Uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (Zeichner, 1993, p. 21). A partir do momento que o(a) professor(a) tem consciência da teoria ou das teorias que fundamentam a prática que desenvolve em sala de aula, torna-se possível pensar criticamente dentro do contexto da ação pedagógica, pois é na reflexão que a ação vai desempenhando as direções que o(a) professor(a) deseja seguir constantemente.

Um dos fatores que prejudica o processo da prática reflexiva do(a) professor(a) é a falta de hábito de pensar, problematizar a ação, com o objetivo de melhor compreender o processo ensino-aprendizagem e as situações que aparecem no contexto da sala de aula e da escola. Nesse aspecto, torna-se necessário o controle das atividades desenvolvidas pelo(a)s professore(a)s à medida que vão concretizando seus objetivos.

Por conseguinte, outro fator que também está presente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental é o privilégio que algun(ma)s professore(a)s ainda dão às metodologias tradicionais em sala de aula. Segundo Behrens (2010, p. 41-42), “O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto”. Essa fragilidade no ensino também é percebida na condução como a leitura é trabalhada em sala de aula, de forma mecânica e descontextualizada, resultando na visão do(a) aluno(a) como um(a) mero(a) receptor(a) de informações e de conhecimentos, que não desperta para a reflexão crítica sobre o objeto de leitura e sobre a realidade com a qual se relaciona, assim, esse modo de percebê-la impede que o(a)s aluno(a)s se desenvolvam de forma ativa, reflexiva, criativa e consciente.

Desse modo, Freire (1996, p. 39) afirma: “[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos”. O autor entende a importância de uma prática que leve o(a) aluno(a) a refletir sobre seu papel na sociedade. Um dos caminhos possíveis para se chegar a esse objetivo é trabalhando a leitura como prática reflexiva, baseada no desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, ensinar a leitura de forma dialógica (problematizadora) exige que o(a)s professore(a)s analise(m) as práticas, planejando-

as a partir de determinados parâmetros, com o intuito de que se articulem os objetivos da formação do(a)s docentes e para que proporcionem uma formação crítica dentro da realidade que se encontrem.

Para Freire (2011, p. 15), “se é diálogo, as relações entre os polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam”. O pensamento do autor traz a relação do(a) professor(a) e aluno(a), que é fundamental para o desenvolvimento de ambos, momento em que o(a) aluno(a) tem a possibilidade de se expressar e dialogar com o(a) professor(a), também se torna confiante, pois lhe é dada uma função importante na sala de aula. Nessa troca de conhecimento, o(a) professor(a) não é antagônico ao(à) aluno(a) e sim, um(a) mediador(a) da aprendizagem.

É neste contexto reflexivo da prática pedagógica que o(a) professor(a) precisa desenvolver as estratégias para o ensino de leitura de forma crítica, por ser parte da vida do(a) aluno(a). A leitura é uma prática social que, diariamente, manifesta-se em sala de aula e fora dela. Nesse viés, a leitura é condição indispensável para uma formação crítica e consciente. Por isso, é pertinente uma análise do modo como o(a)s professore(a)s a desenvolvem em sala de aula, uma vez que essas práticas são complexas e, inúmeras vezes, podem ser cansativas, se não forem planejadas cuidadosamente, considerando os interesses e as habilidades do(a)s leitore(a)s.

Entendemos que o(a)s aluno(a)s necessita(m) estabelecer contatos com diversos textos importantes na formação de leitore(a)s, assim, estarão preparados para viver no mundo contemporâneo, enfrentar o mundo da propaganda, da tecnologia e da informação alienante, que é passada como se fosse verídica. Para não se envolver nesse mundo, é preciso que a leitura possibilite a reflexão, a crítica, a compreensão e a interpretação, transcendendo a mera decodificação dos signos linguísticos.

Sobre esse aspecto parece relevante indagar: Quais as interações do(a)s professore(a)s com a leitura? Que tipos de leituras são propostas aos alunos e às alunas? Essas questões são importantes provocações para pensarmos as responsabilidades e desafios de professore(a)s do Ensino Fundamental, na formação do(a) leitor(a) crítico(a), que extrai sentidos do que se lê e, assim, cria possibilidades para compreensão do mundo, ou seja, não se limitando à mera decodificação, sem construir sentido ao que foi lido.

Estendendo essas questões aos alunos e às alunas, é relevante indagar: O(a)s aluno(a)s costumam ler de forma superficial? Têm preguiça de ler? Que tipos de textos gostam de ler? A leitura superficial não oportuniza a compreensão objetiva do que foi lido. Para extrair sentidos da leitura é necessário aprofundamento, é imprescindível uma leitura atenciosa, estabelecendo

relações do que é lido com a realidade. Segundo Freire (1996, p. 9), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”.

Logo, é relevante que o(a)s professore(a)s do Ensino Fundamental entendam que a leitura não se limita à interação texto-leitor(a). De fato, além da interação entre texto-leitor(a), constitui-se um processo que envolve o contexto social em que ambos estão inseridos, bem como as relações e mediações produzidas. Freire (1996) afirma que a leitura está em todo lugar, está em gestos, ações, cores, tudo aquilo que a percepção alcança e aquilo que faz sentido para a vida. Podemos dizer que ler significa desvelar a realidade, desvelar o mundo. Ler, nessa perspectiva, é atribuir sentidos, para isso, é necessário também que, no contexto do ensino da leitura, o(a)s professore(a)s utilize(m) as estratégias necessárias para construção que levam o(a) leitor(a) a compreender o que está lendo.

Desse modo, as estratégias não detalham, nem prescrevem, totalmente, o curso de uma ação; as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir, é nesse sentido que é fundamental que o(a) professor(a) saiba planejá-las conforme a necessidade do(a)s aluno(a)s, visto que a sala de aula é bastante heterogênea e requer um olhar atento a essas demandas. O pensamento de Solé (1998, p. 71) aborda de maneira significativa esse contexto:

Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compreender os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.

A autora aborda uma questão fundamental para o ensino em sala de aula, as estratégias que são responsáveis pela construção de sentidos no texto. O(a) professor(a) precisa estar atento(a) a demandas que envolvem a leitura, assim como buscar as estratégias necessárias para que o(a) aluno(a) consiga compreender o que lê e fazer relações, questionar e trazer significados para a sua vida.

Entendemos que, no contexto da sala de aula, o(a) aluno(a) precisa ter contato com diversos textos, importantes na formação de leitores, preparados para viver no mundo contemporâneo, mas é preciso que a leitura possibilite a reflexão crítica, a compreensão e a interpretação, transcendendo a mera decodificação dos signos linguísticos.

Outrossim, é necessário pensar as habilidades de leitura e de escrita do(a)s aluno(a)s, ou seja, pensá-los com as condições de sujeitos letrados. Para que seja promovido o interesse pela leitura, é fundamental que o(a) professor(a) seja um(a) leitor(a) que conheça as habilidades

exigidas nas práticas de leitura. A esse respeito, Kramer e Souza (1996, p. 9-10) afirmam: “[...] para o professor tornar seus alunos leitores/escritores vivos precisa ser ele mesmo leitor e escritor”. Concordamos com a afirmação das autoras, pois, uma vez que o(a)s professore(a)s sejam leitore(a)s e escritore(a)s competentes, poderão, a partir de suas histórias de leitura e de escrita, planejar de modo mais criativo e significativo as situações de leitura e de produção de textos durante as aulas.

Os professores e as professoras que gostam de ler podem pensar nas possibilidades de tornar agradáveis as leituras nas aulas. Esse(a)s professore(a)s podem, também, pensar na ampliação das possibilidades de leitura, inserindo práticas sociais de uso e da escrita em sala de aula, a partir da utilização de uma diversidade de gêneros textuais, sem perder de vista os objetivos educacionais, para que o(a)s aluno(a)s saia(m) da escola como verdadeiros leitore(a)s. “A verdade é que se torna impossível para o professor levar o aluno a produzir um sentido para sua leitura e escrita se ele próprio, professor, não produz um sentido para sua prática pedagógica.” (Micarello; Freitas, 2002, p. 135).

O processo de desenvolvimento da leitura depende da ação do professor, mas não se resume nela. Outros fatores podem inibir o interesse pela leitura, como por exemplo: as distribuições dos bens culturais na sociedade, condições oferecidas no ambiente, a motivação do estudante para a leitura, os portadores de textos, entre outros. Todavia, o(a) professor(a) é responsável pela organização das práticas de leitura e, em face das experiências e do conhecimento profissional, recai sobre ele(a) a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do(a)s aluno(a)s na leitura. Para isso, é relevante compreendermos as estratégias de leitura como prática interativa que estamos abordando, no sentido de formar leitore(a)s crítico(a)s.

Outro ponto que merece destaque em relação à prática pedagógica do(a) professor(a), que vem acontecendo nas escolas e atinge diretamente a sala de aula, são as decisões tomadas pelos gestores de forma vertical, sem chegar a um consenso com o(a)s docentes, ou mesmo, com os profissionais que fazem parte da comunidade escolar. Isso vem prejudicando o desempenho do(a)s aluno(a)s, principalmente no que se refere à qualidade do que recebem de conteúdo para estudar.

Por evidência, essa demanda vem crescendo substancialmente e o(a) professor(a) fica à mercê do que é escolhido, como melhor projeto de ensino, de acordo com as séries que atua. De modo claro, o(a)s professore(a)s recebem o que foi planejado, sem ao menos terem a autonomia de questionar. Para inovar, não é a tarefa mais fácil, mas é possível. De acordo com Zeichner (1993, p. 18):

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para concentrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar.

O autor traz uma discussão que constantemente vem à tona, a reflexão. Como vimos anteriormente, o processo reflexivo é, em grande parte, uma proposta segura de concretização dos objetivos traçados pelo(a)s professore(a)s para suas práticas em sala de aula, mas o que acontece, na realidade, é uma sobrecarga de problemas educacionais, que foram ocasionados por pessoas que não conhecem a escola e, então, o(a)s professore(a)s são os que buscam resolvê-los. Nesse sentido, é importante entender como a reflexão crítica tem a perspectiva de atenuar, ou mesmo responder a essa realidade.

Nesse diapasão, refletir criticamente vai além do apenas refletir, pois todas as pessoas refletem, mas criticamente é uma tarefa que requer leitura e muita compreensão. A leitura consciente abre portas para uma boa ação, ação pautada nos objetivos pelo qual o(a) professor(a) se dispôs a vivenciar no cotidiano da prática pedagógica. É fundamental que o(a) leitor(a) tenha um olhar atento, uma vez que, para compreender o que se passa, não basta apenas olhar, é preciso buscar nas entrelinhas. Assim, como afirma Larrosa (2019, p. 138):

Os olhos do leitor não tomam, mas dão; são olhos “dativosos”. Ao erguer o olhar, o leitor mostra a transformação de seu olhar. De um olhar que toma, de um olhar ávido e voraz que apressa e que colhe aquilo que olha, o leitor passou a ter um olhar que dá um olhar generoso que se entrega em seu próprio olhar.

O olhar que Larrosa descreve é um olhar que não estaciona na superficialidade, que buscar ler de forma autônoma e profunda, que vai além do que se consegue enxergar e que faz a conexão com o que já conhece. É nesta colheita que floresce a imaginação para o novo, para o criativo, para aquilo que é necessário na compreensão do que leu. Esse(a) leitor(a), conscientemente, questionará ativamente o que leu, pois consegue fazer relações, despertando sua consciência.

É nesse entendimento que percebemos como é fundamental uma ação reflexiva e crítica, no âmbito da escola e da sala de aula, principalmente nas tomadas de decisões e no compromisso ético com a educação. O professor e a professora que entendem a relevância do ato de ler esforçam-se para adquirir e desenvolver esse hábito no(a)s aluno(a)s. Para tanto, torna-se necessário ter uma mentalidade aberta para as demandas que surgem na escola, ter responsabilidade e atitudes coerentes diante de tais desafios.

Essas realidades que vêm à tona na escola remetem a uma necessidade na formação de professore(a)s crítico(a)s e participativos(as) na sociedade que, nessa visão, também possam formar aluno(a)s crítico(a)s, com autonomia e emancipado(a)s. Contudo, para que isso aconteça, é essencial que o trabalho com a leitura seja desenvolvido de maneira eficaz. De acordo com Liberali (2010, p. 32), “Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.”.

As ações e reflexões do(a)s professore(a)s espalhariam a análise de suas ações como atores e atrizes político(a)s, atuando dentro de um largo contexto institucional e questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente.

Nesse sentido, para que o(a) professor(a) seja crítico(a) reflexivo(a) e também busque vivenciar isso em sala de aula, é necessário que a leitura seja desenvolvida, assim como Larrosa (2019, p. 89) menciona: “Mas aqui se trata de um olhar em que o mundo se descortina a um leitor atento. Por isso, é essencial reconhecer os signos, buscar a língua correspondente, a palavra que é própria para cada coisa”.

Assim como afirma o autor, o essencial só vai ser desvendado a um(a) leitor(a) atento(a), que vai além das possibilidades interpretativas, que faz correspondências e, a partir disso, tem a capacidade de enxergar sua realidade, que faz parte de relações com o(a) outro(a), com a comunidade onde está inserido(a) e que compreende o lugar que ocupa no mundo.

É a partir dessa compreensão que fica clara a importância da leitura, enquanto atividade interativa, que proporcione aos professores e às professoras e aos alunos e às alunas, a possibilidade de formação, aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica, a partir das questões sociais que se entrelaçam, na relação com o(a) outro(a) e nos seus valores culturais.

2. 3 Os anos iniciais do ensino fundamental e a formação do(a) aluno(a) como sujeito político(a) e participativo(a) na sociedade

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são uma modalidade de ensino, em que o profissional responsável por atuar nesse campo precisa ter sua formação em Pedagogia, além disso, vai trabalhar como polivalente, ou seja, ministrando todas as disciplinas da grade curricular, nas diversas áreas do conhecimento. Para que o(a) professor(a) dos anos iniciais desenvolva uma prática pedagógica, que possibilite a aprendizagem dos(as) alunos(as), é necessário um conjunto de saberes específicos adquiridos na formação inicial.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51), “Através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão.”. Esses saberes são os das disciplinas e também os saberes pedagógicos.

Nesse sentido, algumas competências são necessárias para a atuação do(a) professor(a), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre essas, podemos destacar a ética, a responsabilidade, a reflexão da prática, a possibilidade de resolver com eficácia e a eficiência situações-problemas. De acordo com o pensamento de Perrenoud (2000, p. 70), “Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho profissional exitoso.”.

Sob esse viés, o trabalho profissional exitoso, como diz o autor, é fundamental para a construção de uma prática consciente, orientada por uma teoria que encaminhe suas ações na escola. Nesta pesquisa, buscaremos analisar se há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas do ensino de leitura do(a)s professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo que o(a) professor(a) é o responsável por sistematizar esse saber na escola, assim, é relevante que o ensino da prática de leitura seja trabalhado de forma reflexiva, levando o(a) aluno(a) a compreender o que ele está lendo e, a partir dali, construir as significações.

A leitura compreensiva tem um papel fundamental na formação do(a) aluno(a) enquanto sujeito político e participativo na sociedade. A escola deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, a mudança de valores, atitudes e posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o(a) professor(a) se perceba, bem como perceba o(a) aluno(a) e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania.

Assim sendo, entendemos que, a partir do momento em que a educação na cidadania, por meio de um trabalho consciente e reflexivo do(a) professor(a) for priorizada, o(a)s aluno(a)s poderão dar conta dos direitos e deveres e, assim, poderão lutar de forma consciente, podendo, assim, colaborar com a mudança de mentalidades na sociedade. Com o aprofundamento dessa relação entre cidadania e educação, o(a) aluno(a) compreenderá que a mesma “[...] pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva” (Pinsky, 2008, p. 19). Ou seja, o conceito de cidadania está relacionado a um grupo, a uma sociedade e, para poder existir uma relação harmoniosa entre os sujeitos, deve ser bem esclarecido.

Nessa direção, acreditamos que o trabalho com a leitura na escola deve ser organizado de maneira que estabeleça modos de compreensão, a partir das diversas estratégias que o(a) professor(a) utiliza em sala de aula. Logo, essas estratégias devem proporcionar autonomia nas escolhas e no ato da leitura. Esse pensamento pode ser expresso por Larrosa (2019, p. 78), quando diz que “[...] sua leitura renovada no mundo. Porque é aí onde pode fixar sua atenção de uma maneira intensa e concentrada, literalmente ‘com a tenacidade e a seriedade de uma criança’ e onde sua linguagem pode nomear as coisas de uma nova maneira”.

O pensamento de Larrosa evidencia um modo de leitura em que o(a) leitor(a), no caso, o(a) aluno(a), atentamente se debruce lendo algo, mas, para isso é preciso ter concentração. Desse modo, quanto mais o(a) leitor(a) faz suas descobertas, mais ele renova a sua linguagem e o modo de ver o mundo ao seu redor, dando significado às coisas.

Entre outras instâncias da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações de classe, ou seja, os estratos mais organizados da sociedade têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo. No campo da escola, esta aparece como um “*locus*” privilegiado, na medida em que trabalham com conteúdos, valores, crenças, atitudes e, assim, possibilitam o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o(a) aluno(a) se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa.

O grande desafio colocado às instituições que visam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, possibilitando a estes o exercício da cidadania ativa, como afirma Benevides (1991), é o de romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. A escola não está isenta dessas influências, é preciso ter um olhar atento a essa realidade e buscar formar o(a) aluno(a), para ser um cidadão/cidadã consciente, que busque lutar pelos seus direitos na sociedade.

Na seção a seguir, apontaremos os caminhos percorridos no desenvolvimento dessa pesquisa. Logo, será citada a metodologia que orientou a escolha da abordagem de pesquisa, os instrumentos de produção de dados, o campo de investigação e o(a)s interlocutore(a)s da pesquisa. Para construção dessa seção, nos embasamos em autore(a)s que tratam da estrutura da pesquisa científica, tais como Clandinin e Connelly (2015), Gonsalves (2005), Lakatos e Marconi (2010), Passeggi (2008), Prado e Soligo (2005), Souza (2006).

SEÇÃO III

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Nesta seção, apontaremos os caminhos percorridos na pesquisa. A escolha metodológica é essencial para a realização da pesquisa científica, pois quanto mais o pesquisador entra em contato com seu objeto de conhecimento, buscando os dados necessários, mais ele compreende e chega a respostas do problema ao qual se propôs a investigar. Para isso, é necessário rigor científico, em todas as etapas de estudo; ética e compromisso com a realidade social. Esta seção tem como propósito apresentar os caminhos percorridos metodologicamente, por meio da explicação da natureza da pesquisa qualitativa, o referencial metodológico, o *lócus*, os interlocutores, os dispositivos de produção dos dados e a organização e análise dos dados, produzidos de forma empírica.

3. 1 A pesquisa qualitativa na modalidade narrativa

A pesquisa científica é uma atividade que exige planejamento, rigor e criatividade para o conhecimento objetivo da realidade. Marconi e Lakatos (2010, p. 157) destacam essa importância quando afirmam que “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Sob esse viés, os autores destacam as características da pesquisa qualitativa, revelando-a como um procedimento formal que busca mostrar uma determinada realidade social, a qual o(a) pesquisador(a) se propôs a pesquisar, levando em consideração o método de investigação, ou seja, as etapas que o pesquisador precisa adentrar para responder ao seu problema de pesquisa.

Para cumprir com as demandas da pesquisa científica, consideramos as singularidades de nosso objeto de estudo. Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe o pesquisador uma abordagem hermenêutica.” (Gonsalves, 2005, p. 68).

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa foi a escolhida para o desenvolvimento da empiria. Esse tipo de pesquisa traz as experiências vividas como principal forma de investigação. Vejamos o que Connelly e Clandinin (2015, p. 11) falam sobre as narrativas:

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos outros e em suas próprias.

Para os autores, a narrativa se faz por meio das histórias vividas e contadas de professores e alunos, essas histórias se entrelaçam, formando conteúdos fundamentais para a pesquisa científica, que busca identificar de forma individual e coletiva temas relevantes que farão parte de estudos voltados para a educação, como forma de suprir as necessidades que estes atores sociais vivem diariamente.

A narrativa tem uma dimensão histórica social e leva o(a)s professor(a)s a refletirem sobre a vida pessoal, bem como a profissional, ao longo de uma trajetória, reavaliando o modo de agir diante de situações ocorridas na carreira docente e o modo como foi evoluindo até o momento da escrita. No processo de reflexão sobre as experiências, o narrador pode compreender melhor como tem produzido suas histórias de vida profissional, revivendo trajetórias, aprendizagens e práticas desenvolvidas.

Em relação à pesquisa narrativa, Souza (2006, p. 55) realça: “É a voz do professor que preciso ouvir, dela, extrair considerações que me permitam compreender a gênese, a aprendizagem e o desenvolvimento do exercício docente”. Ou seja, os professores precisam falar de suas experiências por serem propulsoras de aprendizagens e de conhecimentos que, se socializados, podem nos permitir compreender as singularidades do ser professor(a). Sendo assim, nesta pesquisa, teremos, como narrativas, as vivências de professor(a)s que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina-PI.

Na perspectiva de esclarecer o conceito de narrativa, inserimos no debate Bertaux (2010, p. 47), ao considerar a narrativa como algo que “[...] o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. O (A)s interlocutor(a)s usam a forma de narrativas para contar suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos da vida pessoal e/ou profissional.

Para Bertaux (2010), a narrativa de vida acontece dentro de uma relação dialógica e aberta ao imprevisto. Os narradores passam a ser informantes de sua própria vida pessoal e prática profissional. Nesta pesquisa, o(a)s professore(a)s terão a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, com ênfase no ensino de leitura que aborda em sala de aula. A seguir, falaremos sobre o método autobiográfico, que foi relevante para compreendermos as histórias de vida.

3. 2 O Método (auto) biográfico no estudo das estratégias de leitura

O método (auto) biográfico se apresentou como o mais adequado para a análise das estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Toda pesquisa precisa ser manifestada, por meio de um método, ou seja, um caminho possível de chegar ao problema que se investiga.

Desse modo, Gamboa (2012, p. 26) destaca que “Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”. Com essa afirmação, o autor vem mostrar que o método é um caminho e um instrumento de se fazer ciência e desvendar problemas sociais, principalmente, o que o pesquisador se propôs a investigar. Nesta pesquisa, o método (auto) biográfico foi essencial para descobrirmos se “Há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas para o ensino de leitura, utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”?

Ademais, buscamos, por meio da entrevista narrativa, escutar as histórias vivenciadas por sete professore(a)s, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Teresina/PI. Ainda em relação ao método na investigação, Gamboa (2012, p. 28) reflete:

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo de se chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias.

O autor traz uma discussão importante sobre a natureza do método nas pesquisas ao ressaltar que a pesquisa não pode se deter apenas aos aspectos restritos das metodologias, mas o que deve emergir é, realmente, o fenômeno investigado, o objeto do estudo deve sempre ter ênfase, para que, no decorrer da investigação, o pesquisador não se perca no caminho.

Nesse entendimento, o uso de método biográfico na educação ainda é recente, embora venha sendo empregado no contexto atual. Conforme Nóvoa (1999, p. 18), as atuais “[...] abordagens (auto) biográficas são frutos da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.”. Esses modos de conhecimento científico passaram por mudanças e renovações, até se chegar a esse método que investiga as histórias de vida; e os interlocutores, nessa pesquisa, são peças fundamentais às investigações, momento em que tiveram a oportunidade de refletirem suas práticas pedagógicas, principalmente por meio das estratégias de leitura.

Todavia, em virtude do desejo de renovação científica e do debate sobre o uso crescente das biografias nas pesquisas em educação, Ferrarotti (2010) apresenta duas razões que responde a essa exigência. A primeira se refere à necessidade de renovação metodológica, em decorrência da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia e a segunda foi à urgência de uma nova antropologia que proporcionasse conhecer melhor a vida e a resolução de conflitos.

Na perspectiva de buscar e apresentar a especificidade do método biográfico, Ferrarotti (2010) expõe os dois tipos de materiais que podem ser usados, a saber: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador e os materiais biográficos secundários. O autor destaca que a objetividade deve ocupar uma posição central no método biográfico, assim como a comunicação interpessoal entre o narrador e o observador.

Para Nóvoa (1999), os relatos de outras pessoas quase sempre nos ajudam a entender o que está ocorrendo e, sobretudo, o que está nos ocorrendo, porque somente o relato de quem vivenciou a experiência é que pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem a profissão para entender a sua própria experiência.

Por isso, consideramos relevante a utilização de método (auto) biográfico, para a compreensão do problema da pesquisa, pois, ao narrar suas histórias, os participantes tornam-se sujeitos de suas próprias histórias, rememoram seus percursos vividos e, assim, foi possível descrever as histórias, levando em consideração o nosso objeto de estudo. A seguir, voltaremos o olhar para o campo da pesquisa.

3. 3 Conhecendo o campo da pesquisa

O campo da pesquisa foi uma escola da rede municipal de Teresina-PI, que oferece o ensino dos anos iniciais da Educação Fundamental, por proporcionarem, do 1º ao 5º ano, as bases para a formação do bom leitor e da boa leitora em sala de aula.

Essa escola passou a funcionar em 1994, com o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. A partir de 1995, para atender a demanda da comunidade, a escola passou a oferecer classes de alfabetização, decisão esta que contribuiu significativamente para o melhor desempenho dos alunos do 1º bloco. Assim, desde a sua fundação até os dias atuais, a escola vem concentrando esforços, no sentido de possibilitar uma educação de qualidade e cumprir com a sua função de agente de mudança e, assim, contribuir com a formação necessária para o exercício da cidadania.

A escola está instalada em amplo prédio, que constam 28 dependências, sendo assim distribuídos e ocupados: onze salas de aula; uma diretoria; uma secretaria; uma sala de CPD, uma sala de professores; uma cozinha; dois almoxarifados (um para merenda escolar e outro para material de limpeza); uma sala para diretoria pedagógica; seis banheiros (sendo três para os funcionários e três para alunos); onde um é destinado para cadeirantes; uma sala de A. P. E; uma sala de leitura e um pátio coberto.

No intuito de atender às especificidades dos objetivos educacionais, a escola proporciona melhores condições possíveis aos alunos, a partir da organização do espaço físico, no sentido de atender de forma harmônica e agradável, dentro da lógica de uma gestão participativa, que inclui, desde a ambientação externa, com arborização a salas de aula com ambiente alfabetizador. Dentro desse espaço, há uma preocupação com a disposição e com a adequação do mobiliário em cada sala, conforme recomendações do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 10.172 (Brasil, 2001).

Além disso, a escola também está fundamentada na Constituição Brasileira de 1988, na qual se garante o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito. O Art. 208 preconiza a garantia e a oferta, inclusive para todos os que a ele não obtiver acesso na idade regular. É básico na formação do cidadão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É, portanto, dever dos entes estatais, oferecê-lo a toda população brasileira.

Logo, a escola proporciona momentos de planejamentos semanais, que são realizados nos horários pedagógicos do(a) professor(a), e encontros bimestrais. Também há os encontros nos cursos de formação, proporcionados por projetos que auxiliam o professor na prática pedagógica, além de proporcionar momentos de reflexão, avaliação e trocas de experiências e aprendizagens.

Os objetivos do sistema ao qual a escola está ligada estão em consonância com a proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola e proposições almejadas, que estão voltadas

para a construção de uma proposta voltada para um sujeito social. Portanto, um dos objetivos gerais da escola é maximizar o desenvolvimento da aprendizagem do(a) aluno(a) e na democratização da gestão escolar, em uma dimensão dialógica e intencional do processo de ensino, que resultará em ações que produzem instrumentos básicos para aprender, utilizar a linguagem em diversas situações cotidianas.

Quanto à realização das práticas cotidianas, os(as) profissionais dessa instituição costumam mobilizar coletivamente a escola em torno de miniprojetos que proporcionem uma aprendizagem significativa, provenientes de metodologias variadas que contemplam a construção de conhecimentos, a partir da inter-relação professor-aluno, em que o professor exercerá o papel de mediador, tendo, como meta, proporcionar uma educação de qualidade, com base em situações problematizadoras.

A relação professor(a)-aluno(a) configura-se como: respeitosa, harmoniosa e definidora de papéis, em uma disciplina voltada para construção de ações democráticas, que se distanciam daquelas construídas a partir de punições severas.

Para que todas essas ações citadas realmente sejam efetivadas, a escola cria um espaço coletivo, constante para a construção do trabalho, a começar com encontros mensais (planejamentos e reflexões), horários pedagógicos semanais, reuniões, momentos festivos de lazer, no sentido de oportunizar um clima organizacional, que leve em consideração o respeito à diferença, ao mesmo tempo em que luta contra ações egoístas e individuais.

A questão do planejamento passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superando a concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente e pela integração de todos os setores da atividade humana, em uma ação global, com vistas à solução de problemas comuns, tendo presente a integração escola/realidade social, dando à ação humana uma reorganização contínua, consciente e intencional.

Nesse sentido, ao proporcionar um espaço participativo, no qual, pais, aluno(a)s, professore(a)s e funcionário(a)s garantem a ampliação da compreensão sobre a realidade escolar, através do debate democrático, posturas divergentes sobre os problemas da escola são discutidas dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito, a diferença, com a possibilidade de diálogo, bem como a viabilização de propostas coletivas, a fim de uma melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola.

A escola trabalha com vários projetos, um deles é a poesia na escola, onde os alunos têm a oportunidade de conhecer várias poesias e escolher uma para memorizar e declamar na semana seguinte, é um momento lúdico e as crianças gostam muito de participar. O projeto é importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das crianças que participam.

Além disso, para atender às reais necessidades de aprendizagem de todos o(a)s aluno(a)s, os horários pedagógicos são utilizados para o detalhamento do planejamento com a realização de atividades como: elaboração de sequências didáticas sobre conteúdo das diversas áreas do ensino, oficinas de Matemática, leitura, interpretação e análise linguística de textos, seleção e produção de estratégias diversas de aprendizagem e avaliação, confecção de recursos materiais, dentre outros. Todas essas ações são realizadas com a colaboração da equipe gestora da escola.

3. 4 Interlocutores(as) da Pesquisa

Os(as) interlocutores(as) da pesquisa estão organizados da seguinte maneira: 07 (sete) interlocutores(as), entre esses, 06 (seis) são formados em Pedagogia e 01 (uma) formada pelo curso Normal Superior. Todos atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Teresina/PI. Os critérios para a escolha dos interlocutores foram: ter disponibilidade, pertencer ao quadro de professore(a)s efetivo(a)s na rede municipal de Teresina e que estejam em exercício do 1º ao 5º ano.

Após apresentarmos os critérios de seleção da pesquisa, visitamos a escola para apresentarmos a autorização institucional às respectivas diretoras. Depois da autorização assinada, a diretora adjunta nos apresentou o quadro de professore(a)s da escola, em seguida, apresentamos a proposta da pesquisa, convidando a participarem de forma voluntária. Aos que aceitaram, entregamos uma pasta com o TCLE (Termo de Consentimento livre e Esclarecido) e uma caneta.

Na oportunidade, explicamos a natureza do documento e propiciamos, também, a oportunidade para o(a) interlocutor(a) se pronunciar acerca de sua participação – ou não – na pesquisa, se estava de acordo – ou não – com o termo, caso quisesse participar de forma voluntária, de livre e espontânea vontade, e que a qualquer momento poderia desistir da pesquisa. Cada interlocutor teve um tempo para ler com calma, em casa, e, em seguida, devolvê-los assinados.

Após esse encontro, voltamos à escola para conversarmos com os interlocutores e recolhermos os termos. Assim, todos os que assinaram, receberam uma nova pasta com o questionário de perfil biográfico e uma caneta. Explicamos a função do documento, bem como a temática, os objetivos da pesquisa e a relevância de sua participação.

No dia seguinte, a pesquisadora voltou à escola para recolher os questionários e marcar as Entrevistas Narrativas. A ocasião do recolhimento aconteceu na sala dos professores, no

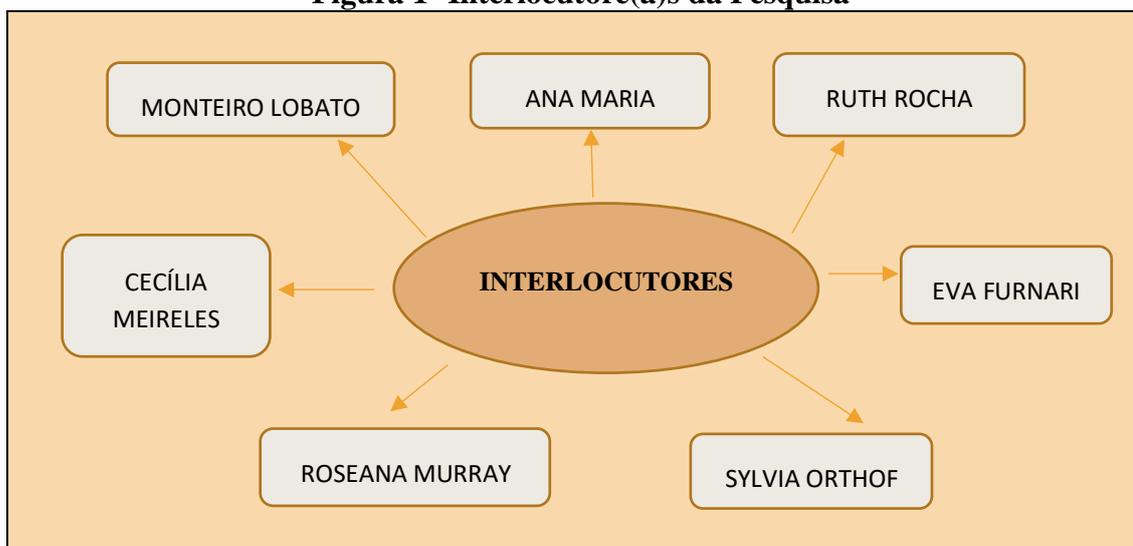
horário do recreio. Os interlocutores que aceitaram participar da pesquisa foram: 2 (duas) professoras do 1º ano, 1 (uma) professora do 2º ano, 2 (duas) professoras do 3º ano, 1 (uma) professora do 4º ano e 1 (um) professor do 5º ano.

Para tanto, a pesquisadora foi bem acolhida pelos interlocutores e pela diretora adjunta; eles criaram um clima confortável e, a partir dali, fomos conversando de forma individualizada com cada um(a) e marcando a entrevista de acordo com suas disponibilidades. As entrevistas aconteceram através da plataforma *on-line Google Meet*, que nos deu a oportunidade de gravá-las e foi bem aceita por cada interlocutor(a).

O interlocutor e as interlocutoras da pesquisa foram identificados por livre escolha de pseudônimo, de modo a garantir o anonimato de sua identidade, sendo mantido o seu sigilo das informações pelos pesquisadores responsáveis. Além disso, foi criado um clima de confiança, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa.

Após esse momento, aconteceu a primeira entrevista, que estava agendada para uma sexta-feira, às 11h da manhã, com o interlocutor Monteiro Lobato. Ela aconteceu de forma virtual, via *Google Meet*. O *link* foi enviado 15 minutos antes do início da entrevista. Cada interlocutor(a) definiu como poderia ser identificado(a) na pesquisa, sendo escolhidos os seguintes pseudônimos para garantir o anonimato: Monteiro Lobato, Ana Maria, Ruth Rocha, Cecília, Eva Furnari, Roseana e Sylvia. Os interlocutores escolheram nomes de autores da literatura infantil, já que a pesquisa aborda a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (FIG. 1).

Figura 1- Interlocutore(a)s da Pesquisa



Fonte: Dados do questionário (2021).

A Figura 1 foi criada pela pesquisadora, a partir dos dados coletados no questionário biográfico do(a)s interlocutor(a)s. Ela é representada pelos pseudônimos escolhidos por cada um(a). A escolha dos pseudônimos ocorreu em uma conversa na escola, no qual um dos professores se manifestou dando a ideia de serem identificados por nomes de autores da Literatura infantil, pois é o universo em que estão inseridos e se adequa com o tema da pesquisa.

Logo mais, apresentamos o Quadro 1, que descreve o perfil dos interlocutores(as), a partir dos seguintes aspectos: sexo, idade, formação profissional, tempo de serviço e ano que atua no Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Perfil dos (as) interlocutor (as) da pesquisa

| Interlocutores(as) da Pesquisa | Sexo | Idade (ano) | Formação Profissional | | Ano de atuação no E.F | Tempo de Serviço (anos) |
|--------------------------------|------|-------------|---|--|-----------------------|-------------------------|
| | | | Graduação/ Instituição | Pós-Graduação/ Instituição | | |
| Ruth Rocha | F | 30 a 40 | Licenciatura em Pedagogia-UFPI | Gestão e Supervisão Escolar | 1° | 7 a 14 |
| Ana Maria | F | 30 a 40 | Licenciatura em Pedagogia-UESPI | Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar | 1° | 7 a 14 |
| Cecília Meireles | F | 40 a 50 | Normal Superior/ UESPI | Gestão Educacional | 2° | 15 a 25 |
| Eva Furnari | F | 30 a 40 | Licenciatura em Pedagogia-Santo Agostinho | Neuropsicopedagogia | 3° | 7 a 14 |
| Roseana Murray | F | 30 a 40 | Licenciatura em Pedagogia- UESPI (Magistério) | Educação-gestão do trabalho pedagógico | 3° | 7 a 14 |
| Sylvia Orthof | F | Acima de 50 | Licenciatura em Pedagogia- UEMA e Letras Português - UFPI | Supervisão escolar | 4° | 26 a 35 |
| Monteiro Lobato | M | 30 a 40 | Licenciatura em Pedagogia- UFPI e Biblioteconomia- UESPI | Supervisão educacional | 5° | 7 a 14 |

Fonte: Dados do questionário de perfil biográfico (2021).

Na síntese do quadro 1, descrevemos o perfil dos(as) interlocutores(as) que participaram desta pesquisa. Os dados mostram que seis são do sexo feminino e um do sexo masculino, atuando como docentes na mesma instituição de ensino.

Ruth Rocha possui Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Escolar, pela FAEME. Exerce a docência no 1° ano do Ensino Fundamental. Na Universidade, teve muitas experiências, foi monitora e, posteriormente, procurou um estágio remunerado na prefeitura. Sua primeira experiência docente foi em uma turma do programa SE LIGA. Para Ruth, foi um pouco traumática, pois a

turma era composta por crianças de todas as idades, que não estavam alfabetizadas. Depois dessa escola, conseguiu estágio no colégio que hoje faz parte da pesquisa. Com o apoio e suporte da escola, conseguiu participar das formações, mesmo sendo estagiária e, por conseguinte, foi vendo o resultado no seu trabalho, possibilitando à mesma ganhar o prêmio de professor(a) alfabetizador(a), a partir disso, conseguiu ver que era o que queria mesmo e passou a se entender como professora. Passou um ano como professora substituta pela SEDUC (na época em que ainda havia o fundamental I), nunca trabalhou em escola privada, e logo em seguida, passou no concurso da prefeitura como professora efetiva. Embora tenha se encontrado como professora antes, ao passar no concurso, encantou-se com o processo de alfabetização, de leitura e de escrita e, assim, confirmou sua escolha, pois as formações foram mais frequentes e condizentes. Além disso, Ruth fala que as formações trazem muitas estratégias para utilizar na sala de aula, muito embasadas, pois a prefeitura coloca bastante enfoque nessa etapa do 1º ano sobre a leitura e a escrita, a fim de que o(a) aluno(a) conclua esse ciclo de forma integralmente alfabetizada.

A interlocutora Ana Maria possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela FAESPI. Atualmente, exerce sua docência no 1º ano do Ensino Fundamental. Depois de um tempo foi para a área hospitalar e gostou muito, logo, apaixonou-se pelo hospital, mas não tinha tempo e nem coragem de trabalhar, em vista de ter acabado de ser mãe e serem casos bem delicados que tinha que lidar. Na prefeitura, participou de várias formações, vários programas, como o PENAIC. Essas formações são direcionadas para o ensino e o ano que está lecionando, tanto que há uma divisão, cada dia destinado há um ano, no Centro de Formação Odilon Nunes. Ana Maria afirma que as formações exigiam muito, mas gostava porque é uma formação direcionada com foco na leitura e na escrita, com uma sequência didática feita toda semana com as formadoras, as professoras têm várias orientações de como elaborar o trabalho na sala de aula, muitas ideias, no entanto, algumas não são consideradas necessárias.

Cecília Meireles é graduada pelo curso Normal superior da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A professora possui Pós-Graduação em Gestão Educacional, pela UEMA. Hoje, exerce a docência no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Teresina (PI). A docente participou do Programa PROFA, que é o professor alfabetizador e gostou muito, logo, apaixonou-se pela alfabetização. Na Secretaria, anualmente há oficinas e já participou de várias oficinas de Educação Infantil voltadas para Matemática, para Língua Portuguesa, bem como participou ativamente da residência pedagógica, acolhendo residentes,

também participou de muitos cursos e pouco se identifica com sua especialização em gestão do trabalho pedagógico.

A interlocutora Eva Furnari possui Graduação em Pedagogia, pela faculdade Santo Agostinho. Ela possui Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Parnaíba. No contexto atual, exerce a docência no 3º ano do Ensino Fundamental. Eva diz que a Secretaria Municipal oferece a formação anual para os(as) professores(as) e essas formações proporcionam estratégias para os (as) docentes, que possibilitam o trabalho com a leitura de uma maneira que seja mais atrativa para as crianças. A especialização em Neuropsicopedagogia clínica e Reabilitação Cognitiva contribuem para que seu trabalho seja melhor. Nesse trabalho tem que ser elaborado estratégias de ensino voltadas para este campo de leitura, para que se desenvolva melhor a compreensão do(a) aluno(a), bem como a satisfação por aquele momento da leitura. A interlocutora diz que a Secretaria Municipal faz um mapeamento dos níveis de aprendizagem das crianças e prioriza o que deve ser feito, mas, cada professor(a) adapta os conteúdos, e as oficinas e formações, de acordo com sua realidade escolar. Então, as formações e oficinas não atendem de forma integral, mas dão um direcionamento para que possamos atuar em sala de aula.

A interlocutora, de pseudônimo Roseana Murray, possui Graduação em Pedagogia (Magistério), pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Pós-Graduação em Educação - gestão do trabalho pedagógico pela FACINTER. Exerce a docência no 3º ano do Ensino Fundamental. Roseana participou de congressos, fez especialização também em Libras, mas gostou mais de Gestão, mesmo sem ter o interesse de ser diretora. Em Libras, ficou um pouco perdida e depois ficou só com as formações da SEMEC (da rede municipal). A interlocutora diz que tenta “botar” em prática o que foi elaborado nas formações, mas que nem sempre consegue.

A interlocutora, de pseudônima Sylvia Orthof, possui duas Graduações, a primeira, em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e, a segunda, em Letras Português, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sylvia possui Pós-Graduação em Supervisão Escolar, pela UESPI. Ela exerce sua docência no 4º ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de Teresina/PI. Já fez inúmeros cursos de formação continuada, fez o PROFA, que era a respeito da Leitura para o 1º ano, fez o de GESTA, e também atividades do PEINAC. Para o 4º ano, tem os encontros a cada 15 dias com as formadoras de Língua Portuguesa. Nessas formações, as formadoras dão orientações em relação à habilidade e aos gêneros textuais, geralmente de três a quatro gêneros mensais. Elas também colocam sugestões de atividades, para somarem com as outras atividades.

O interlocutor de pseudônimo Monteiro Lobato possui duas Graduações, a primeira, em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, a segunda, em Biblioteconomia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Ele possui Pós-Graduação em Supervisão Educacional, pela UESPI. Atualmente, exerce sua docência no 5º ano do Ensino Fundamental. Monteiro diz que sua formação continua muito precária, enquanto formação que o faça refletir sobre a sua atuação docente, pois ela é muito voltada para a prática de resultados e ele considera esse aspecto deficitário.

3. 4. 1 Dispositivos de produção dos dados da pesquisa

Os dispositivos utilizados para a produção de dados de uma pesquisa científica são relevantes para obtenção dos objetivos do estudo, sendo necessária uma escolha racional, que venha atingir os questionamentos que nos propomos investigar. Utilizamos o questionário e a entrevista narrativa como dispositivos de produção.

3. 4. 1. 1 Questionário de perfil biográfico

O questionário foi o instrumento que utilizamos para a obtenção das informações sobre o perfil biográfico dos interlocutores da pesquisa e possibilitou identificar as características do(a)s participantes, bem como as particularidades de cada um(a). De acordo com Richardson (1999, p. 189), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. O autor se refere ao questionário, explicitando suas peculiaridades. Nesta pesquisa, ele tem o caráter de descrever o perfil do(a)s interlocutore(a)s, pois ajudará na análise a ser realizada.

O questionário foi disponibilizado para o(a)s interlocutore(a)s por meio do contato direto com eles. Neste encontro, entregamos uma pasta com o documento e algumas canetas e, em seguida, explicamos o teor do questionário e esclarecemos as questões apresentadas e, posteriormente, marcamos a data de cada entrevista. Nesta fase da entrega do material, não foi gravada nenhuma informação, pois a gravação ocorreria na entrevista narrativa.

Um dos pontos mais importantes que foi apresentado no preenchimento desse questionário é que cada sujeito devia se identificar com seu pseudônimo, sendo de livre vontade de cada colaborador a escolha de sua identificação para permitir privacidade das informações fornecidas, em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução n. 466/2012, que trata das diretrizes e normas para a pesquisa.

Neste processo, estabelecemos, a critério do(a)s interlocutor(a)s, o prazo para a entrega do questionário. Todo(a)s marcaram a entrega com o prazo de uma semana, caso não houvesse impedimento dentro do prazo estabelecido. Chegado o tempo estabelecido, a pesquisadora foi até a escola recolher os questionários preenchidos, observando as orientações quanto ao pseudônimo, informando dados pessoais, idade, formação profissional e resolução das questões bem definidas nele.

3. 4. 1. 2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa aconteceu após a assinatura dos documentos e o preenchimento do questionário. Esse tipo de entrevista, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 91), “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado na (EN), é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto”. As autoras expressam a finalidade da entrevista narrativa que é narrar, ou contar a história de vida de um informante que, nesta pesquisa, chamaremos de interlocutores(as), ou seja, os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que produzem histórias e se constituem dentro de uma sociedade.

Para Schutze (1983, p. 213),

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática.

O pensamento do autor sobre a entrevista narrativa é cercado pelo contexto das experiências vivenciadas pelos portadores de biografias, ou seja, por aqueles(as) que contarão suas trajetórias de vida pessoal e profissional, sendo que essa trajetória é marcada por acontecimentos históricos e mesmo sendo professores(as), cada um(a) vivenciou sua profissão de determinada maneira.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a pesquisa narrativa tem um caráter formativo para o(a)s professore(a)s, visto que é crucial observar a relevância dessa técnica para a presente pesquisa. Passeggi (2008, p. 43) fala sobre isso quando afirma que “[...] é a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem”. A recomendação da autora indica que é possível ampliar as reflexões dos narradores para um

patamar coletivo, de modo a possibilitar o compartilhamento de saberes e de práticas, com a promoção da reflexão crítica.

Desse modo, a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93).

Compreendemos que, do trabalho com a entrevista narrativa, emergiram dimensões nem sempre previstas pelo pesquisador. No entanto, ao eleger a entrevista narrativa, foi necessário ao(a) entrevistador(a) se apropriar da técnica e de suas particularidades. Nesta pesquisa, seguiremos as etapas da entrevista narrativa baseada em Bertaux (2010) (Quadro 2).

Quadro 2 – Etapas e critérios da entrevista narrativa

| ETAPAS | DESCRIÇÃO DAS ETAPAS |
|-----------------------------|--|
| Agendar o encontro | - Encontrar os primeiros voluntários para a entrevista e agendar o encontro. - Diga primeiramente quem você é, mencione seu objeto social, introduza o verbo contar. |
| Preparar o ambiente | - Considere o tempo de preparação (uma ou duas horas), retome seu roteiro de entrevista e deixe-o do seu lado. |
| Começar a entrevista | - É necessário que um contexto social seja definido, que o objetivo da entrevista seja confirmado, e que pelo menos uma primeira pergunta seja feita. |
| Acompanhar | - Manifeste seu interesse pelo que ele lhe conta, interrompendo-o o menos possível. |
| Gravar | - É o momento de gravar a entrevista utilizando o instrumento adequado. |
| Retranscrever | - Após a entrevista é necessário transcrever, além disso, é fundamental que o trabalho seja verificado minuciosamente pelo entrevistador, escutando de novo a conversa, lendo todo o texto da transcrição. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base Bertaux (2010).

O Quadro 2 traz as etapas da entrevista narrativa, baseada nos estudos de Bertaux (2010). O autor propõe seis etapas fundamentais para a realização de uma boa entrevista. Entrevistamos sete professores do 1º ao 5º ano. As narrativas expressam as estratégias de leitura desenvolvidas pelo(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada etapa que envolve a entrevista narrativa é relevante, desse modo, o pesquisador precisa estar atento a cada momento, uma vez que seus resultados só serão satisfatórios se o mesmo criar um ambiente acolhedor, onde o interlocutor se sinta confiante a narrar sua história de vida.

3. 5 Organização do plano de análise

Nesta subseção, discorreremos sobre a organização do plano de análise dos dados obtidos por meio das categorias teóricas e empíricas. As categorias estão organizadas da seguinte maneira: Concepções de leitura, Estratégias de leitura, Prática pedagógica, Reflexão crítica e

Reflexividade (FIG. 02). Por meio dessas categorias e da empiria, nas entrevistas narrativas, partiremos para análise de dados, baseada na análise de conteúdo em Bertaux (2010).

A análise, de acordo com o autor, acontece por meio de algumas etapas, que ajudam a melhor trabalharmos as categorias da pesquisa. Com a entrevista feita, transcrevemos as falas do(a)s interlocutor(a)s e organizamos as narrativas, conforme as categorias que nos propomos a investigar. A partir de então, iniciamos as interpretações necessárias, levando em consideração o rigor científico e a imaginação, pois é por intermédio da imaginação que o pesquisador tem a possibilidade de mobilizar seus recursos interpretativos da realidade. A Figura 2 representa a organização das categorias de análise.

Figura 2 - Organização das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados teóricos da pesquisa (2021).

De acordo com Bertaux (2010, p. 107), “a análise de uma entrevista narrativa tem por objetivo explicitar as informações e significações pertinentes nela contidas”. As informações extraídas na primeira leitura, ainda precisam de ampliações, ou seja, são necessárias outras leituras para que a interpretação fique mais clara, pois a experiência mostra que elas emergem umas após as outras, ao longo de leituras sucessivas. Cada leitura revela novos conteúdos semânticos e de sentidos.

O autor destaca que, por meio da entrevista narrativa, devemos explicitar bem as informações presentes nelas, sempre com uma leitura atenta e cuidadosa. Bertaux (2010, p. 107) ainda afirma que “imaginação e rigor, essa é a dupla fecunda que produz uma boa análise compreensiva”. A análise compreensiva, na pesquisa narrativa, atende critérios como o rigor, entendido como uma etapa fundamental para a compreensão da empiria. Na presente pesquisa as categorias teóricas são: Concepções de leitura; Estratégias de leitura; Prática pedagógica,

Reflexão crítica e Reflexividade, essas serão fundamentais para entendermos a questão da pesquisa: Como se desenvolvem as estratégias pedagógicas do ensino de leitura narradas pelos professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, é relevante frisar cada detalhe no momento da entrevista. Bertaux (2010, p. 90) explica: “Em uma conversa entre duas pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não verbal – (gestos, movimentos dos olhos, expressões da face), as entonações da voz e as próprias palavras.”. O(a) pesquisador(a) precisa estar atento a cada detalhe, no momento da entrevista, observando os três canais: os gestos, entonação da voz, os movimentos, para que não fique dúvidas em relação a alguma pergunta gerativa no momento da condução da entrevista. No Quadro 3, apresentamos a organização do plano de análise, em Categorias e subcategorias.

Quadro 3 – Plano de análise dos dados da pesquisa

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | ÍNDICES |
|--|--|---|
| Concepção de leitura | Reflexões sobre a ação na construção de sentidos. | Compreensão Construção de Sentido |
| Estratégias de leitura | Leitura cronometrada em sala de aula. Leitura de Deleite Leitura compartilhada Leitura compreensiva | Tempo/quantidade de palavras; Prazerosa Diversas vozes/fluência Interpretação |
| Prática pedagógica | Prática pedagógica dialógica Prática pedagógica tradicional | Relação professor-aluno Objetivos Planejamento Técnicas antigas, Disciplina, rigor, Objetivos Planejamento |
| Reflexão Técnica, prática e crítica | Perspectiva do ler e compreender na escola. | Avaliação/previsão/controle Prática na prática Compreensão/Clareza Atitude/Autonomia |
| Reflexividade | Perspectiva do ler e compreender na escola. | Questionamentos Participação dos alunos Repensar |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos da pesquisa (2021).

O quadro 3 traz a organização das categorias, subcategorias e dos indicadores que fazem parte dos dados teóricos e empíricos desta pesquisa. O plano está organizado em categorias que revelam as Concepções de leitura, bem como suas subcategorias: reflexão sobre a ação na construção de sentidos e como índices aborda a compreensão e a construção de sentidos na leitura. As estratégias de leitura estão organizadas em subcategorias como: Leitura cronometrada que leva em consideração o tempo e a quantidade de palavras que a criança lê. A Leitura deleite que se manifesta como uma leitura prazerosa, a Leitura compartilhada que

trabalha com diversas vozes no momento da leitura, observando a fluência deles e a Leitura compreensiva que decorre da interpretação, trazendo significados relevantes ao leitor.

Outra categoria presente no plano é a Prática pedagógica dos professores que se divide em Prática pedagógica dialógica, onde há uma relação entre professor e aluno e é caracterizada como uma prática que leva em consideração os objetivos e o planejamento das aulas e a Prática pedagógica tradicional, em que trabalha com técnicas antigas e há disciplina e rigor, essa prática também busca se organizar por meio de instrumentos capazes de enfrentar problemas concretos da prática.

Também podemos destacar a reflexão Técnica, Prática e Crítica. A reflexão técnica se destaca por meio da avaliação, previsão e controle do que é pensado e planejado, não leva em consideração a reflexão. A reflexão prática se caracteriza essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão dos fatos; e a reflexão crítica parte do movimento em que o sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural por meio de atitudes autônomas que o transforme em sujeito emancipado. Por último apresentamos a categoria reflexividade, onde o sujeito é capaz de questionar e repensar em atitudes de valores que proporcione base para seu agir e pensar, dando sentido ao que realiza diariamente em sala de aula. Esses elementos serão trabalhados na análise das narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa na próxima seção.

SEÇÃO IV

4 O DESVELAR DE HISTÓRIAS NARRADAS: OUVINDO OS (AS) PROFESSORES(AS)

Nesta seção, apresentamos a análise de conteúdo das narrativas, que foram organizadas, conforme sugere Bertaux (2010), em categorias teóricas de análise. O processo de análise exigiu leitura atenciosa das narrativas, para classificá-las em categorias. Foi necessário fazer uma relação de comparações, refletindo as semelhanças e diferenças entre elas. Além disso, a organização nos possibilitou a percepção dos conteúdos implícitos e explícitos, nos relatos da entrevista narrativa.

A análise tem como suporte as narrativas sobre as práticas de leituras do(a)s professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que a leitura é uma importante ferramenta para o(a) professor(a) e para o(a) aluno(a), ferramenta essa que tem a possibilidade de levá-lo(a)s a experiências significativas, em diversas áreas do conhecimento. Foram entrevistados seis professoras e um professor, do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental.

Com as narrativas, buscamos compreender como se desenvolvem as estratégias pedagógicas do ensino de leitura narradas pela(o)s professora(e)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, nos propomos a analisar as estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s, no contexto aludido. Nesta seção de análise, é importante, como diz Bertaux (2010), delimitar o(a)s personagens, descrever as relações recíprocas da(o)s interlocutora(e)s, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e das interações e também formular avaliações sobre as ações e o(a)s próprio(a)s atores e atrizes.

De uso dessas estratégias propostas pelo autor, iniciamos a análise dos dados empíricos obtidos através da entrevista narrativa. Para apresentação, organizamos os subitens a partir das categorias, destacando primeiro a categoria concepção de leitura do(a)s professore(a)s.

4.1 Concepção de leitura do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Neste primeiro momento, iniciamos a análise por meio da categoria concepção de leitura. Essa é uma categoria que discutimos com o(a)s professore(a)s na entrevista narrativa para obter os testemunhos sobre a experiência vivida por cada um(a). Faremos conforme explicita Bertaux (2010). Em uma análise não é necessário extrair de uma narrativa de vida

todas as significações que contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem o *status* de indícios. Nesse sentido, nas narrativas da(o)s interlocutora(e)s Ruth Rocha, Ana Maria, Cecília, Eva Furnari, Roseana e Monteiro Lobato, destacamos:

A leitura tem várias funções e pode se encaixar em vários momentos na sala de aula. Mostro para as crianças que eu gosto de ler para que eles também se despertem. Faço leitura com entonação, mudando a fala dos personagens. A leitura é um universo riquíssimo que tem que fazer parte do nosso contexto o tempo inteiro. Deixo os livros expostos para que meus alunos tenham interesse de ler. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021)

Eu acho que a partir do momento que a criança consegue decodificar as letrinhas e saber que naquelas letras formam a palavra, a criança começa a compreender a forma da leitura, porque às vezes a criança consegue ler, juntar, mas ainda não teve a compreensão daquela palavra, sendo a partir do momento que ela consegue juntar as letras e saber que aquela palavra tem um significado para mim, a criança começa a ter compreensão de leitura. É quando a criança consegue decodificar as letras e a partir daí conseguir formar, consegue ter a compreensão da palavra. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021)

A leitura é um processo natural na escola, essencial na vida escolar não só para a vida escolar, mas como para a vida social, para as atividades interpessoais, é uma condição que é essencial para a vida porque eu sinto muito, muito mesmo a minha mãe não saber ler não saber ler dificulta muito. Eu digo para meus alunos você não saber ler, não se esforçar para aprender vai trazer prejuízo para sua vida dou muitos exemplos de pessoas, conto para eles a importância da leitura que é um processo essencial para a vida da gente. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021)

Eu vejo a leitura não como atividade de educação, mas eu vejo como atividade de lazer e é isso que tento repassar para as crianças, porque quando você trabalha o termo atividade aquilo já gera para criança um desconforto de que é uma obrigação e eu gosto de colocar na cabeça das crianças que a leitura não é uma obrigação, não é um trabalho a ser feito, mas um momento que nós temos a liberdade para se divertir, vejo a leitura como diversão, obviamente uma diversão que promove conhecimento, que promove a educação que melhora a compreensão, que melhora a escrita, pois sabemos que a escrita melhora tudo, porém eu trabalho mais a leitura como um momento de diversão do que como atividade. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

Leitura não é só o decodificar, mas é tudo que o indivíduo vê e que ele consegue compreender a partir dos conhecimentos que ele tem lá, na escola às vezes ela fecha muito o ler como o decodificar e as outras coisas a que a criança precisa aprender. (Roseana, entrevista narrativa, 2021)

A leitura não é só de palavras, porque os meninos fazem leituras de mapas, de desenhos. Então o que é leitura? É você compreender aquilo que você está vendo e o que você está lendo, compreender o que você está vendo quando se trata de uma leitura não verbal, como por exemplo, os quadrinhos e os mapas e a leitura de palavras, que a leitura verbal. Então a leitura é isso, é você compreender o que você está vendo, o que você está lendo e o que você está ouvindo. Se você não entende o que você vê ou o que você leu ou o que você ouviu, acho que você não leu. Fica algo mecânico, ou você codificou que estava lido ou desenhado, mas não compreendeu, então não leu. É você compreender o que está vendo, ouvindo e lendo. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021)

Quando eu penso em leitura eu penso em tanta coisa, eu penso em um leitor capaz de ler corpos variados. Leitor é aquele sujeito capaz de produzir sentidos, se intertextualizar com diversos textos e com sua própria experiência de vida. (Monteiro Lobato, entrevista narrativa, 2021)

As interlocutoras Ana Maria, Roseana e Sylvia Orthof consideram a leitura relevante para o(a) aluno(a). Falam da concepção de leitura como compreensão, mas, cada uma, com características diferentes. Ana Maria afirma que “É quando a criança consegue decodificar as letras e, a partir daí, consegue formar, consegue ter a compreensão da palavra”; enquanto, Roseana diz: “Leitura não é só o decodificar, mas é tudo que o indivíduo vê e que ele consegue compreender a partir dos conhecimentos que ele tem lá”; já Sylvia Orthof fala que “É você compreender o que você está vendo, o que você está lendo e o que você está ouvindo”.

Ana Maria, mesmo concebendo a leitura como compreensão, detém-se a expressar apenas a palavra fora do seu contexto. Sua concepção é técnica, pois a mesma vê o processo de leitura, sem levar em consideração todo o ambiente em que a palavra está inserida. Ler não se restringe apenas a um código, e sim, a toda uma ideia presente no texto ou na frase. Essa concepção se adequa ao pensamento de Kleiman (2002) quando discorre que a leitura decodificada é uma atividade que se compõe de automatismos de identificação e de pareamento de palavras, ou seja, o(a) aluno(a) só precisa conhecer a palavra para saber onde encontrá-la no texto, quando algo é perguntado a respeito do seu entendimento, isso se dará por meio de uma resposta mecânica.

Ampliando a análise, introduzimos a concepção de leitura de Roseana, como compreensão, ligada aos conhecimentos prévios do aluno, quando passa a compreender o que lê, por meio dos fatores relacionados ao que vivenciou, a sua cultura e a tudo que está relacionado ao contexto social no qual está introduzido. A afirmação da interlocutora se assemelha ao que Kleiman (1989) diz a respeito da leitura, que não haverá compreensão se não houver o engajamento dos conhecimentos prévios do leitor(a), pois ler é um processo interativo. A autora considera relevante a interação no momento que o(a) aluno(a) está lendo e, para que isso aconteça, o(a) aluno(a) precisa estar motivado(a) e dispor das informações e acontecimentos que experimenta diariamente.

No que se refere à concepção de leitura de Sylvia Orthof, dizemos que ela tem uma visão ampla desse procedimento. Para a interlocutora, a leitura está em todos os lugares, assim como elucida Solé (1998), que a leitura pode estar em um gesto, em uma situação do dia a dia, no tempo, indicando que o ato de ler vai além da escrita, pois podemos ler tudo o que está a nossa volta.

Ainda sobre o conceito de leitura, o interlocutor Monteiro Lobato concebe a leitura como construção de sentidos, quando diz: “Leitor é aquele sujeito capaz de produzir sentidos, se intertextualizar com diversos textos e com sua própria experiência de vida”. Essa concepção de leitura, encontra respaldo no pensamento de Solé (1998) ao conceber leitura como “[...] um

processo de construção de sentidos a partir da interação entre os propósitos que causam o conhecimento prévio do leitor e a informação apontada pelo texto.”. Para a autora, a leitura é uma via de interação entre aquilo que a(o) leitor(a) traz de conhecimento, com o que está presente no texto, ou seja, da possibilidade do(a) leitor(a) possuir os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significados aos conteúdos do texto, em uma relação de sentidos.

Por outro lado, as narrativas das interlocutoras Ruth Rocha, Cecília e Eva Furnari não atingiram o nível de conceito de leitura, pois um conceito pode ser traduzido como a concepção ou a caracterização de algo. De maneira mais profunda, podemos dizer que o conceito corresponde à formulação de ideias por meio de palavras. As interlocutoras se dispuseram a descrever a função da leitura em determinados momentos em sala de aula. Para Ruth Rocha, “a leitura tem várias funções, ela é um universo riquíssimo que tem que fazer parte do nosso contexto o tempo todo”. Cecília diz que “a leitura é um processo natural na escola, essencial na vida escolar e na vida social para as atividades interpessoais”. Eva Furnari diz que “a leitura é como uma atividade de lazer, em que é um momento que nós temos a liberdade para se divertir, vejo a leitura como diversão, obviamente uma diversão que promove conhecimento, que promove a educação, que melhora a compreensão, que melhora a escrita”.

Ruth, Cecília e Eva expressaram a funcionalidade da leitura. Mesmo a pesquisadora direcionando a pergunta gerativa para a concepção, as interlocutoras não deram um conceito sobre o que seja a leitura. Desse modo, destacaram somente possíveis funções que esta tem no cotidiano escolar, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Entretanto, Monteiro Lobato e Sylvia Orthof pensam da mesma forma ao afirmarem que o(a) aluno(a) precisa ter contato com diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento do processo de construção do(a) leitor(a). Logo, os interlocutores reconhecem que, por meio da leitura, somos capazes de interagir com o mundo a nossa volta, que o ato de ler não se restringe à decodificação, implica na compreensão e na construção de sentidos.

Nesse contexto, as narrativas de Ana Maria, Roseana, Sylvia Orthof e Monteiro Lobato, mesmo dando uma concepção de leitura como compreensão e sentidos, abordam, cada um, conceitos diferentes, que remetem a suas visões de acordo com suas trajetórias de formação e suas práticas de ensino. Passaremos, a seguir, para a análise das estratégias de leitura que o(a)s professore(a)s trabalham em sala de aula, bem como o suporte que utilizam para a realização das atividades.

4. 2 Estratégias de leitura de professores em sala de aula

Nesta subseção, a(o)s interlocutora(e)s narram as estratégias de leitura que desenvolvem em sala de aula. As estratégias são caminhos adequados a seguir, mas não prescrevem uma ação, e sim, dão opções planejadas para serem desenvolvidas, dependendo do contexto a ser trabalhado pelo(a) professor(a) em sala de aula. É necessário encontrar a objetividade discursiva dentro de uma estrutura diacrônica das narrativas de vida, ou seja, encontrar aquilo que é investigado, que será importante, dentro do contexto do seu objeto de estudo.

Nesse diapasão, cada professor(a), de maneira particular, realiza um modo de trabalhar as estratégias de leitura no ambiente de sala de aula. Essas estratégias variam com o estilo pedagógico do(a) professor(a), que acredita ser eficaz no processo ensino-aprendizagem. Ao desenvolver essas estratégias, o(a) aluno(a) torna-se a finalidade da prática do(a) professor(a), pois os objetivos de uma aula devem favorecê-lo, enriquecendo o que já sabe com o que ainda precisa conhecer.

Desse modo, entendemos que as narrativas de Ruth Rocha, Cecília Meireles, Sylvia Orthoff e Eva Furnari assemelham-se quando se referem a leitura cronometrada, estratégia desenvolvida na escola do 1º ao 5º ano. Esse tipo de estratégia, orientada pela prefeitura, os professores recebem nas formações para ser desenvolvida em sala de aula.

As evidências podem ser destacadas nas falas “os testes de leitura e eles vão nivelando a criança em relação à leitura através do tempo e da quantidade de palavras que a criança consegue ler em um minuto” (Ruth Rocha). Com esse mesmo sentido, a interlocutora Cecília Meireles relata o seguinte: “Nós usamos muito nessa pandemia a leitura cronometrada, mas cada dia é um tipo de leitura e, no último dia, eles gravavam e nos mandavam o áudio, foi muito legal; e antes, nós já utilizávamos também para sabermos quantas palavras a criança estava lendo por minuto”. Sylvia Orthoff fala que “tem a leitura cronometrada, onde eles têm que ler a média de 130 a 140 palavras por minuto.”. Por fim, Eva Furnari revela que “no quarto dia, ele faz a leitura cronometrada, em que se conta o tempo da leitura do livro que ele utilizou para a semana.”. Constatamos nas narrativas que a utilização dessa estratégia de leitura é comum na prática docente do(a)s professore(a)s.

A leitura cronometrada é uma estratégia técnica, feita sob controle, programada em um tempo de iniciar e de terminar, assim, esse tipo de leitura nivela o(a) aluno(a), a partir da quantidade de palavras que consegue ler por minuto, levando-o apenas a pronunciar palavras rapidamente, sem sequer compreender o que está lendo. Podemos dizer que essa maneira de trabalhar, assemelha-se com o pensamento de Kleiman (2002, p. 20), quando diz que a leitura,

como decodificação, “É uma atividade que se compõe de uma série de automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário”.

Nesse prisma, a autora traz uma discussão pertinente sobre essa estratégia de leitura decodificada que, assim como a cronometrada, é baseada na identificação e pareamento de palavras no texto, sem levar em consideração a vivência da criança, tudo o que sabe, o que pode inferir a partir do seu conhecimento, a forma de intervir diante de determinadas situações dentro do contexto da leitura. Então, o(a) aluno(a), por meio dessa estratégia, torna-se um(a) mero(a) receptor(a) de informações mal intercaladas, torna-se passivo(a) dentro do processo de construção leitor(a), limita-se à forma mecânica em que lhe é apresentada a leitura, não o desafia, pelo contrário, a(o) faz refém do sistema que colabora para esse tipo de estratégia de leitura desenvolvida na escola na qual está inserido.

As estratégias de leitura precisam ser avaliadas, com destaque para as estratégias que limitam o(a) leitor(a), como a estratégia de leitura cronometrada que, por meio dela, o(a) aluno(a), de fato, não constrói os sentidos e significados relevantes para a construção de um(a) leitor(a) ativo(a), envolvido(a) com os aspectos pertinentes que a leitura pode proporcionar. Pelo contrário, para a(o) leitor(a), não há um lugar de fala, não há com o que se manifestar, pois nada fica, apenas o que ele precisa fazer é ler rápido, a fim de que o maior número de palavras possa ser cronometrado. É isso que o sistema vem desenvolvendo e, desse modo, o futuro desse(a)s aluno(a)s fica bastante comprometido.

A professora Ruth Rocha discorda desse tipo de leitura quando diz:

Eu discordo, acho errado, fazemos porque é nossa obrigação, eles apresentam para uma criança que está no primeiro ano, essa deve sair no nível 7, então, a gente precisa, infelizmente, criar umas habilidades, umas estratégias, para que a criança consiga ler aquele texto rápido que, na verdade, o ideal era a criança entender o que ela está lendo (Entrevista narrativa).

Entretanto, mesmo discordando e percebendo que esse modo de trabalhar a leitura não agrega nada de relevante para o(a) aluno(a), a professora se vê presa ao sistema, sendo obrigada a desenvolver essa estratégia, mesmo que não acredite nela. É nessa perspectiva que percebemos como é forte a imposição em relação ao que é exigido como fundamental para o(a) aluno(a) dos anos iniciais do ensino fundamental, acreditando ser o que precisam para se desenvolver futuramente. Analisamos que ainda há muitas falhas e lacunas na educação dessas crianças, pois o que é oferecido não os leva a pensar, muito menos a se posicionar diante do que será imposto ao longo da sua trajetória escolar e de trabalho.

Ao contrário de Ruth Rocha, Cecília Meireles demonstrou gostar dessa estratégia de leitura cronometrada, quando relata: “Nós usamos muito nessa pandemia a leitura cronometrada, mas cada dia é um tipo de leitura e no último dia eles gravavam e nos mandavam o áudio, foi muito legal”. A professora demonstra ver êxito nessa atividade cronometrada, sem perceber que o(a) aluno(a), diante desse tipo de leitura, não compreende aquilo que lê, apenas precisa ler o mais rápido que consegue, ou seja, a criança não faz relações, se prende a poucas palavras que consegue pronunciar. Nesse sentido, entendemos que esse modo de agir da interlocutora se assemelha com um posicionamento de Zeichner (1993, p. 18), onde “Os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas”.

O pensamento do autor revela o modo como algun(ma)s professore(a)s se manifestam na escola, muitas vezes, sem refletir sua prática, recebem as formações como prontas e acabadas, ou seja, não problematizam e nem se posicionam diante de realidades que não são a da sua sala de aula, pois o mesmo precisa conhecer os alunos e as alunas e, a partir de então, refletirem estratégias que criem condições de pensar e se desenvolver nos aspectos cognitivos e sociais. Todavia, se aceitam tudo que lhes são impostos, correm o risco de levar para uma aula atividades descontextualizadas e fora da realidade de seus alunos e alunas. Contudo, Eva Furnari e Sylvia Orthof apenas citaram a estratégia de leitura cronometrada, sem dar seus posicionamentos diante dela.

Outra estratégia citada foi a leitura deleite, as professoras Cecília Meireles e Eva Furnari trabalham essa estratégia e relatam que “Geralmente eu gosto de começar a aula fazendo uma leitura para eles deleitarem, é uma leitura mais prazerosa, geralmente é um texto que eu acredito ser interessante para eles” (Cecília Meireles). “A gente trabalha com a leitura deleite, que é uma leitura no início da aula, ela não é cobrada como atividade” (Eva Furnari). Esse tipo de leitura é trabalhado no início das aulas pelas professoras, é uma leitura prazerosa, em que o(a) aluno(a) tem a possibilidade de ler, sem certa obrigatoriedade, pois não é cobrada como atividade. É importante que o(a) aluno(a) goste de ler, seja estimulado(a) para isso, e, assim, sinta prazer com isso. A esse respeito, Kramer e Souza (1996, p. 9-10) afirmam: “[...] para o professor tornar seus/alunos leitores/escritores vivos precisa ser ele mesmo leitor e escritor”.

Ainda sob esse viés, é fundamental que, dentro de um processo de construção de conhecimentos, o(a) professor(a) seja um leitor(a) ativo(a) para que, assim, proporcione boas estratégias de leitura e para que o(a)s aluno(a)s tenha(m), como experiência de bom/boa leitor(a) o(a) professor(a). É nesse sentido que o(a) professor(a) pode escolher leituras construtivas, adequadas para o(a)s aluno(a)s, com procedimentos de rigor, de modo que ambos

interajam no processo de uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido para o professor e para os alunos.

Além das estratégias já mencionadas, as professoras Cecília Meireles, Eva Furnari, Sylvia Orthoff e o professor Monteiro Lobato trabalham com a leitura compartilhada, quando descrevem:

Primeiramente, gosto de fazer a leitura em voz alta, coloco, também, eles para participar da leitura, para compartilhar a leitura ou parágrafos, ultimamente, tenho usado os textos para adquirirem a fluência, gosto muito de propor a leitura silenciosa e a leitura em voz alta e a leitura compartilhada. (Cecília Meireles).

No primeiro dia, ele realiza uma leitura silenciosa, no segundo dia, ele faz a leitura em voz alta, no terceiro dia, uma leitura compartilhada (onde ele ler uma parte e alguém da família ler outra parte). (Eva Furnari)

Temos a leitura compartilhada, que é a leitura do teste de fluência. (Sylvia Orthoff),

Outra coisa, uma das principais que eu acredito é a leitura compartilhada, porque quando você faz com que esse diálogo, de diversas vezes aconteça muitas vezes onde na minha leitura solitária eu não conseguir perceber, talvez, eu consiga atravessar no outro, conhecendo também o outro e vendo o que agrega no que eu li. (Monteiro Lobato).

A estratégia de leitura compartilhada também é chamada de leitura mais interativa, quando o(a)s aluno(a)s têm a possibilidade de ler em voz alta e o(a) outro(a) colega continuar, a partir do local que ele parou; esse tipo de leitura é bastante proveitosa, se for bem estruturada, pois o(a) aluno(a) também pode se sentir acuado(a), ou melhor, inibido(a), no momento em que estiver lendo para a turma. Para Kleiman (2002), a leitura trabalhada em voz alta, ajuda o(a) professor(a) a conhecer o nível em que o(a) aluno(a) se encontra, bem como o nível de compreensão do que leu.

Todavia, esse tipo de leitura também pode inibir o(a) aluno(a), pois ele(a) estará mais preocupado(a) com sua pronúncia das palavras do que com o entendimento, ou seja, com sua oratória, sem levar em consideração o sentido do texto. Diante do descrito, percebemos que o(a)s professore(a)s confiam nessa estratégia de leitura, compartilhando, dando credibilidade ao seu êxito, para o entendimento do(a) aluno(a) que lê, no entanto, conforme a autora, é preciso também ter cuidado, pois nem todo(a)s aluno(a)s têm a mesma fluência, logo, o que poderia ser algo interessante, passa a ser desconfortável para o(a) aluno(a).

Além dessa estratégia de leitura, também mencionaram a leitura compreensiva, falada por Eva Furnari, Sylvia Orthoff e Moteiro Lobato. Eles revelam que:

A gente trabalha também a questão da compreensão do(a) aluno(a) para cada um dos parágrafos, fazendo a leitura, e questionando o que aconteceu com quem? Como? E desenvolve também a imaginação questionando o que está por vir antes de fazer a leitura do parágrafo é uma leitura que nós vamos fazendo questionamentos a cada parágrafo, então é uma das estratégias para que eles desenvolvam essas habilidades de compreender aquilo que está sendo lido, são as principais. (Eva Furnari)

Leio o texto todinho e vou fazendo as observações, fazendo perguntas em relação aos sinais, organização dos parágrafos, travessão, sinais para marcar a fala do personagem, dependendo do gênero textual, fazendo as perguntas, no momento da correção da atividade é um momento riquíssimo com a participação dos alunos, então é tudo que trabalha a compreensão do aluno, então tudo é válido. (Sylvia Orthoff)

Outra coisa que eu utilizo muito em sala de aula é a questão de circular palavras que eu desconheço e remeter automaticamente ao dicionário. Eu acho que isso facilita muito a compreensão, falo isso por mim, porque muitas vezes eu deixei de entender textos principalmente textos acadêmicos por desconhecer uma palavra dentro de um parágrafo, isso implica muito em não tornar compreensível o sentido daquilo que eu estou lendo. (Monteiro Lobato).

Nesse contexto, ler para compreender é uma das estratégias utilizadas pelo(a)s professore(a)s, assim, a leitura compreensível leva o(a) aluno(a) ao esperado, ao que podemos chamar de ápice, com a oportunidade de desvendar o obscuro, fazer relações, entrelaçar conhecimentos, interpretar fenômenos e dar sua opinião sobre o que seja pertinente. É nesse sentido que o autor Larrosa (2019, p. 133) afirma que “A experiência da leitura converte o olhar ordinário do leitor, que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira”.

De acordo com Larrosa (2019), a leitura compreensiva transforma “o olhar ordinário do leitor”, que ganha a capacidade de ver as coisas de outra maneira; torna-se um olhar atento que não se perde na superficialidade, mas que vão além das ideias do(a) autor(a), alcança um sentido mais profundo, amplia-se para o novo, para uma construção de significados e sentidos, alargando a visão de mundo e daquilo que conhece, das inter-relações que ganham espaço no universo leitor.

Portanto, percebemos como as estratégias de leitura mudam de professor(a) para professor(a), mas também se assemelham, principalmente, quando existem atividades estratégicas fornecidas pela coordenação da escola, como a leitura cronometrada, mas de um modo particular o(a)s professore(a)s também trabalham a leitura deleite, a compartilhada e a compreensiva. O mais importante é que essas estratégias sejam pensadas para o(a) aluno(a), o(a)s professora(o)s devem planejar as aulas, objetivando a aprendizagem de cada um(a), além disso, é importante frisar que, no contexto da sala de aula, o(a) aluno(a) deve ter voz, compartilhar seus conhecimentos e ter a possibilidade de compreender as diversas atividades que envolvem a leitura.

4.3 A prática pedagógica do(a) professor(a) e o ensino da leitura

O espaço institucional da escola contemporânea, por sua vez, traz reflexos das transformações sociais e políticas em que passa o Brasil, configurando-se como um cenário extremamente complexo e desafiador aos professores e às professoras que o vivenciam em seu cotidiano. Nesse sentido, é exigido que esse(a) professor(a) seja um profissional crítico(a), criativo(a), pesquisador(a) da sua ação e, assim, envolvido(a) com as questões da sociedade, mas, diante da complexidade que se vive, esses(as) profissionais, mesmo zelosos(as) com a organização e planejamento da prática, encontram dificuldades na condução do processo ensino-aprendizagem e muitas vezes terminam se sentindo exaustos e desmotivados para realizar um trabalho de qualidade.

No que se refere a análise de dados, a mesma será trabalhada na perspectiva de Bertaux (2010), que evidencia que na fase da análise, cada pesquisador desenvolverá suas próprias técnicas gráficas para representar a estrutura diacrônica de um percurso, logo, essa estrutura diacrônica parte de um contexto histórico que as narrativas estão inseridas. No que se refere a nossa pesquisa, partirá da narração das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para entender melhor essa questão, pedimos que os interlocutores narrassem o que compreendem sobre prática pedagógica. Desse modo, relataram:

Eu acho que a prática pedagógica é algo que a gente vivencia na nossa prática, é o que a gente faz, desenvolve as estratégias que a gente pensa e consegue desenvolver com aluno, sabendo que aquilo pode nos levar a algum lugar, não é em vão, é algo pensado e organizado pelo professor. É o que realizo com um objetivo final. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021)

A prática pedagógica é você intervir, é realizar o seu trabalho com a criança, é você nunca cobrar o que ela não pode oferecer, é você sempre cobrar da criança aquilo que ela pode oferecer. No início eu tinha muito um pensamento de um professor de técnicas antigas, tem muitas técnicas de antigamente que eu ainda continuo usando nos dias de hoje, mas hoje eu estou evoluindo muito como ser humano e como professora, então muitas práticas que eu realizava antes, hoje eu já não realizo mais, envolvia muito a família, eu brigava, chamava atenção, porque para mim era muito incompreensível uma família não dá atenção com a criança, então eu fui perceber que a criança não tinha culpa, a família que tem. Então hoje eu vejo muito isso com coração mais mole, eu era uma professora que via a criança como obrigada a ter o papel de aluno, por exemplo, quando a criança dizia que esqueceu o livro, eu já falava “Mas porquê que você esqueceu o livro? Não deve!” Hoje eu já paro para refletir sobre os fatores que levaram aquela criança, por exemplo, a esquecer o livro, então tem muitas coisinhas que vamos mudando com a nossa prática, várias situações vão mudando nossa prática e eu posso dizer que já mudei muito, muito mesmo. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021)

A prática pedagógica é tudo aquilo que faço, que tenho intenção de fazer, mas tem que ter intencionalidade tudo aquilo que eu penso e que faço com objetivo. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021)

Nós temos um conceito muito fechado em relação à prática pedagógica. Prática pedagógica é aquilo que eu ensino, a maneira como eu ensino, e como o aluno aprende. Porém, eu acho que

é mais voltado para atividades mesmo e a prática pedagógica vai além, está no cuidar do aluno, no orientar, na convivência com o aluno, porque trabalhamos muito os conteúdos de história e acaba esquecendo-se de muitos valores que ajudam a nossa atuação pedagógica e que são imprescindíveis para a atuação ter de fato um efeito não só o mais rápido possível, mas que seja eficaz. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

Tudo que fazemos em sala de aula é com o objetivo do aluno aprender. Realmente, você tem que pensar tudo que vai fazer ali porque eles estão aprendendo a todo momento. É o fazer na sala de aula. (Roseana Murray, entrevista narrativa, 2021)

É o momento que você está com o aluno, é o momento mais importante, é onde está a aprendizagem, quando você está com o aluno corpo a corpo. Mas esse fazer pedagógico não começa ali, ele começa no planejamento, quando você vai planejar os gêneros textuais, as estratégias de leitura, a metodologia de uma forma geral que você vai trabalhar em qualquer uma das disciplinas, começa ali e esse fazer pedagógico começa ali e se concretiza na sala de aula com aluno e é um momento de muita responsabilidade. É um momento que você tem que assumir o que você escolheu, o que você está fazendo e o que você vai fazer, faça bem feito, o momento corpo a corpo com o aluno é onde se dá a aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, é onde acontece para valer, claro que você aprende com as leituras, aprende com muita coisa que se está planejando, mas o foco é quando você está com aluno, você tem que ter acima do gostar a responsabilidade e ter consciência e pensar, então é fazer algo que preste, um trabalho que vale a pena, e acima de tudo planejar. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021)

É tudo aquilo que é feito no planejamento e é executado na prática desse professor. (Monteiro Lobato, entrevista narrativa, 2021).

O relato do(a)s interlocutore(a)s revela o que compreendem sobre prática pedagógica, afirmam que refletem a partir do próprio trabalho em sala de aula, que demanda um conhecimento que possibilite a leitura de sua realidade. Em suas falas, cada professor(a) demonstrou zelo e organização, com sua prática, destacando que não é feita de arranjo e nem de improviso, mas sim por meio de objetivos, intencionalidade e planejamento.

As interlocutoras Ruth Rocha, Cecília Meireles e Roseana Murray, consideram a prática pedagógica como uma ação que tem um objetivo final, o que demonstram quando dizem:

É o que realizo com um objetivo final. (Ruth Rocha)

A prática pedagógica é tudo aquilo que eu faço que eu tenha intenção de fazer sobre aquilo. Tem que ter intencionalidade tudo aquilo que eu penso e que faço com objetivo. (Cecília Meireles)

Tudo que fazemos em sala de aula com objetivos do aluno aprender. (Roseana Murray).

Para as professoras, a prática pedagógica é uma ação pautada em objetivos, ou seja, não é algo solto, tem uma intencionalidade, que está presente em todos os aspectos do seu fazer na escola. Como diz Zeichner (1993, p. 19), “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.”. É necessário que as professoras constantemente avaliem sua prática, para que consigam atingir os objetivos propostos para o bom êxito da aprendizagem dos seus alunos.

A interlocutora Sylvia Orthoff e o interlocutor Monteiro Lobato consideram o planejamento fundamental para o desempenho de suas práticas pedagógicas, mostram que “[...] é fazer algo que preste, um trabalho que vale a pena, e acima de tudo planejar [...]” (Sylvia Orthoff); “É tudo aquilo que se é feito no planejamento e é executado na prática desse professor” (Monteiro Lobato). A prática pedagógica desse(a)s professore(a)s é organizada por meio do planejamento, em que atribuem significado positivo ao que é pensado, antes de ser executado.

Nesse raciocínio, o posicionamento do(a)s interlocutore(a)s atinge um nível de reflexão que parte de um conjunto de ações que estão ligadas à teoria e à prática desse(a)s docentes. Esse modo de pensar se assemelha ao de Azzi (2009, p. 46) quando expressa,

O saber pedagógico elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o(a) professor(a) possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência, identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita, tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal.

Como diz a autora, a prática pedagógica se organiza em torno de uma intenção, ou seja, um objetivo planejado a ser trabalhado, podemos dizer que se caracteriza como uma práxis, com a reflexão da prática pelo(a)s professore(a)s a partir de teorias que embasam a ação em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que o(a)s interlocutore(a)s buscam condições para que, no dia a dia, os objetivos traçados para tais situações sejam alcançados de forma satisfatória. Esse modo de pensar a prática pedagógica mostra que ela se manifesta de forma dialógica, que nas inter-relações entre professor(a) e aluno(a) há espaço para expressar emoções e opiniões.

As interlocutoras, Ruth Rocha, Ana Maria, Eva Furnari, Roseana Murray e Sylvia Orthof, deixam claro essa relação professor(a)-aluno(a), quando relatam:

[...] é o que a gente faz, desenvolve as estratégias que a gente pensa e consegue desenvolver com aluno, sabendo que aquilo pode nos levar a algum lugar, não é em vão. (Ruth Rocha)

A prática pedagógica é você intervir, é realizar o seu trabalho com a criança, é você nunca cobrar o que ela não pode oferecer, é você sempre cobrar da criança aquilo que ela pode oferecer. (Ana Maria)

Porém, eu acho que é mais voltado para atividades mesmo e a prática pedagógica vai além, ela está no cuidar do aluno, no orientar, na convivência com aluno. (Eva Furnari)

É tudo o que fazemos em sala de aula é com objetivo do aluno aprender. (Roseana Murray)

É o momento que você está com o aluno, é o momento mais importante, é onde está a aprendizagem, quando você está com o aluno corpo a corpo. (Sylvia Orthof)

Sendo assim, a relação professor(a)-aluno(a), que faz parte da prática pedagógica, pelas falas do(a)s interlocutor(a)s, precisa ser firmada diariamente, com o(a) aluno(a) por ser o

principal foco no processo de ensino-aprendizagem. É para o aluno que os objetivos e planejamento devem ser traçados, ele necessita ser ouvido, pois nessa dimensão não é só o(a) professor(a) que é o detentor do conhecimento. Esse modo de ver a prática pedagógica compromissada com o(a) aluno(a) reporta ao pensamento de Freire (2011, p 15) ao considerar “se é diálogo, as relações entre os polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam”.

Freire concorda com a condição de ser dialógica a relação professor(a) e aluno(a), dentro do contexto da sala de aula, nessa concepção o(a) professor(a) busca superar os obstáculos e lacunas que, por muitos anos, vigoraram na educação, quando somente o(a) professor(a) tinha voz e vez para falar e depositar conteúdos, e o(a) aluno(a) apenas tinha que receber os conteúdos, sem ao menos poder falar ou comentar algo que pudesse ter chamado a sua atenção. A educação, hoje, tem a missão de conscientização, de abertura para novos olhares, de diálogos, onde o professor é o mediador da aprendizagem e o aluno o protagonista.

Desse modo, é por isso que não cabe ao professor e à professora pensar conforme diz Sylvia Orthof: “Você tem que ter acima do gostar a responsabilidade e ter consciência e pensar que aquelas crianças que estão ali poderiam ser seus filhos, então é fazer algo que preste, um trabalho que vale a pena, e acima de tudo planejar, tudo que é planejado é melhor [e corre] o risco é de sair bem feito”. Como a professora diz “Pensar na criança como se fossem seus filhos”, isso não é o papel do(a) professor(a), pois este deve ter um compromisso com a educação e aquele(a) aluno(a) é de sua responsabilidade, as estratégias desenvolvidas precisam ser organizadas para ele, no intuito de suprir as demandas que vem sofrendo o(a) aluno(a) diante de realidades que não criam condições para se desenvolver nos aspectos cognitivos e emocionais.

Outro aspecto importante que devemos pontuar é da prática pedagógica tradicional de Ana Maria, ela afirma que “No início, eu tinha muito um pensamento de um professor de técnicas antigas, eu brigava, chamava atenção, porque para mim era muito incompreensível uma família não dá atenção à criança [...] Então, hoje, eu vejo muito isso com coração mais mole, eu era uma professora que via a criança como obrigada a ter o papel de aluno, por exemplo, quando a criança dizia que esqueceu o livro, eu já falava “Mas porquê que você esqueceu o livro? Não deve! Hoje, eu já paro para refletir sobre os fatores que levaram aquela criança, por exemplo, a esquecer do livro.”.

A interlocutora Ana Maria mostra-se uma professora cuidadosa, mas, ao mesmo tempo, disciplinadora e autoritária, mas essa postura vem mudando. Ana Maria fala que vem refletindo sua prática e percebe que o que dava sentido antigamente, hoje, “não dá mais”, então, buscou

inovar, para compreender melhor as demandas da sala de aula, principalmente do(a) aluno(a). Essa postura disciplinadora vem ao encontro do pensamento de Behrens (2010, p. 41-42) quando fala que “O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus/suas alunos(as), como pronto e acabado. Busca-se repassar e transmitir as informações, de maneira que os(as) alunos(as) possam repetir e reproduzir o modelo proposto”.

Ademais, a postura tradicional do(a) professor(a) não cabe mais dentro do contexto social em que estamos vivenciando; a educação passa por mudanças, é essencial que posturas autoritárias e disciplinadoras como essas, não aconteçam mais. É relevante o diálogo, onde professor(a) e aluno(a) se comuniquem, para que, futuramente, o pensar ingênuo do(a) aluno(a) se transforme em um pensar reflexivo e emancipado.

Ainda nessa perspectiva, buscamos compreender quais autores(a)s fundamentavam a prática pedagógica desse(a)s professore(a)s, então eles narraram:

Não. Sou péssima de autores. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021)

Hoje não, mas eu procuro porque são vários esqueci de falar, mas eu tenho muita vontade de fazer especialização em alfabetização, mas aqui em Teresina não tem. Quem é da prefeitura está muito rotulado a Semec, em seguir o planejamento que vem. Ficamos muito rotulados em alcançar os objetivos de a criança ler e escrever, é algo que se pratica todo dia, quem está na prefeitura é dessa forma. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021)

Eu gosto muito da Emília Ferreira, Teberosky, Magda Soares. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021)

Não que eu me recorde, aliás, eu utilizo muito as práticas de Paulo Freire, a pedagogia do amor, a questão de colocar para o aluno aquilo que ele vivencia no dia a dia, também trabalho um pouco as questões de afetividade e valor, que é uma teoria da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, porque eu entendo que a criança aprende melhor quando ela gosta daquilo que ela faz e quando eu falo em afetividade é da questão que o autor fala que a capacidade do ambiente afeta a criança positivamente ou negativamente, então a gente tem que entender qual é o meio que o aluno está inserido para que a gente possa ter práticas pedagógicas que sejam eficientes para aprendizagem deles. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

Olha, Paulo Freire que é um exemplo, assim, de todo professor, porque ele tem muita questão da vivência e realmente o aluno ele aprende pelas experiências, pela vivência, é muito importante o professor ver a realidade do aluno e Paulo Freire coloca muito isso de você partir disso e ao máximo colocar na sua prática a vivência do aluno, ver a questão da cultura. Então, para mim é Paulo Freire. (Roseana Murray, entrevista narrativa, 2021)

O Paulo Freire com a questão do ensino-aprendizagem, o Henri Wallon trabalho a afetividade. Ana Teberosky, Jussara Hoffman, entre muitos. Vygotsky, quando ele fala da zona do desenvolvimento proximal. Gosto de muita coisa do Piaget, de você aprender construindo. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021)

Eu não tenho leitura sobre isso, a leitura que eu tenho é da minha formação inicial, mas eu não prossegui com essas leituras. (Monteiro Lobato, entrevista narrativa, 2021)

As interlocutoras, Cecília Meireles, Eva Furnari, Roseana Murray e Sylvia Orthof, revelam que a prática pedagógica que desenvolvem se fundamenta em autores que são

relevantes na área da Educação. Elas refletem a prática à luz do pensamento de Emília Ferreira, Magda Soares, Paulo Freire, Henri Wallon, Ana Teberosky, Jussara Hoffman, Vygotsky e Piaget,

Entretanto, a(o)s interlocutor(a)s Ruth Rocha, Ana Maria e Monteiro Lobato expressam que não fundamentam a prática pedagógica em nenhum(a) autor(a), nenhuma teoria. Desse modo, entendemos que esse(a)s interlocutore(a)s desconhecem a relação teoria e prática, assim como afirma Zeichner (1993, p. 21): “A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não”. De acordo com o autor, toda prática pedagógica parte de uma teoria que se entrelaçam e mesmo que o(a) professor(a) não compreenda essa relação e o que norteia a prática, mesmo assim, há uma teoria presente, pois, a prática trabalha com princípios, conceitos, procedimentos importantes para a ação em sala de aula.

Ao final das narrativas, compreendemos que a prática pedagógica do(a)s professore(a)s é bastante complexa, e requer desse(a) professor(a) uma reflexão da ação em sala de aula. As interlocutoras, Ruth Rocha, Cecília Meireles e Roseana Murray, consideram a prática pedagógica como uma ação que tem um objetivo final. Mas a interlocutora Ruth Rocha não se apropriou da relação teoria e prática, pois não faz relação com a teoria, que orienta a sua prática no dia a dia da sala de aula. Sylvia Orthoff e Monteiro Lobado veem o planejamento como fundamental para o desempenho das práticas pedagógicas, assim como o(a)s interlocutore(a)s relatam, uma prática dialógica, pois trabalham a unidade professor(a) e aluno(a), em uma plena relação estabelecida. Também foi destacada a prática pedagógica tradicional, da interlocutora Ana Maria, que trabalhava com técnicas antigas, como a mesma cita, e com uma postura disciplinadora. A mesma vem mudando com as reflexões que faz em relação à prática.

4. 4 Reflexão crítica/Reflexividade: Perspectiva do ler e compreender nas escolas

Diante das necessidades que a escola vivencia hoje, formar leitore(a)s proficientes é uma delas, pois a sociedade precisa de cidadãos participativos, que saibam dialogar, pesquisar, interpretar e questionar. Leitore(a)s que saibam cumprir o papel dentro do contexto que vivencia, refletir sobre o que ler, confrontando ideias explícitas e implícitas no texto. Nesse sentido, faremos a análise, conforme indica Bertaux (2010), onde a comparação poderá levá-lo a classificar objetos de diferentes maneiras, observando as semelhanças e diferenças entre eles.

A análise poderá, então, justificar a construção desses tipos, mostrando o que os distinguem uns dos outros, mas também mostrando a coerência interna de cada tipo. Nesta análise, as comparações são feitas, por meio das narrativas de vida, as que se assemelham e as que se distinguem. Desse modo, buscamos identificar a prática pedagógica do(a)s

professore(a)s, indicando se há presença de reflexão técnica, prática ou crítica nas estratégias de leitura.

Na prefeitura nós temos liberdade, mas tem umas coisas que não dá para fazer, por exemplo, as crianças fazem os testes de leitura e eles vão nivelando a criança em relação à leitura através do tempo e da quantidade de palavras que a criança consegue ler em um minuto. Eu discordo, acho errado, fazemos porque é nossa obrigação, eles apresentam para uma criança que está no primeiro ano, essa deve sair no nível 7. Então, a gente precisa infelizmente criar umas habilidades, umas estratégias para que a criança consiga ler aquele texto rápido, que na verdade o ideal era a criança entender o que ela está lendo, muitas vezes elas percebem que a ideia é ler rápido, então elas apenas leem rápido, é errado e muitas vezes não sabem o que estão lendo, mas nós professores precisamos fazer e contar isso em relação ao teste de leitura, mas sempre deixamos um tempo para eles terem contato com a leitura antes de contar o tempo. Vamos adequando de acordo com a demanda de crianças, agora que estamos trabalhando com grupos, fazemos em duas semanas, intercalando os grupos. Mas no dia a dia não fazemos dessa forma, a criança lê para entender de fato, estamos pegando o texto de acordo com o nível da criança e dentro das letras para facilitar, estamos estudando o “ch” normalmente apresentando textos que possuem bastante essas palavras com ch, porque desenvolvem a leitura e a escrita, para exigir identificando, a função silábica. Quanto a criança que ainda está no processo inicial, a gente vai apresentando lista de palavras, trabalhando a leitura de palavras quando em um contexto maior, textos, livros, normalmente professor é o leitor e a gente já trabalha a interpretação das crianças nesses textos de forma oral, hoje em dia e sempre trabalhando dentro dos gêneros para dar algum significado à leitura. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021)

[...] Como já estou com muito tempo, tem muitos métodos antigos que para mim ainda são muito válidos. Às vezes o professor novo chega e fala: "mas isso não se usa mais" só que eu continuo, pois para mim ainda tem efeito, eu gosto muito de utilizar ditado, para mim ele é infalível, a formação de palavras, sempre que eu trabalho isso eu sempre utilizo frases, eu nunca deixo uma palavra só e isso faz com que a criança avance, porque muitos professores têm a metodologia seguinte: “hoje vou trabalhar só a letra tal”, mas eu acho que dá para criança conseguir avançar, então quanto mais você oferece esse leque de palavras para leitura eu acho que ela avança. Eu sempre gosto muito de lista de palavras, textinhos diariamente, eu sempre recortava gravuras de livros velhos e colava de caderno em caderno para criança formar palavra, formar frase. Eu sempre gosto de avançar muito nessa área da lista, de textos em quadrinhos, para ela citar, para copiar, muitos condenam, mas eu uso. Também sou fã da caligrafia, caderninho tradicional de caligrafia, meus alunos têm um processo rápido com a letra cursiva, (a prefeitura) eles proibem o uso da letra cursiva, somente caixa alta, no segundo período meus alunos já saíam escrevendo, fui muito criticada por isso, mas eu gosto muito de usar caligrafia. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021)

Geralmente eu gosto de começar a aula fazendo uma leitura para eles deleitarem em uma leitura mais prazerosa, geralmente é um texto que eu acredito ser interessante para eles, por exemplo, se eu vou ensinar a parte de gramática sempre começa com um texto. Primeiramente eu gosto de fazer a leitura em voz alta, coloco também eles para participar da leitura, para compartilhar a leitura ou parágrafos, ultimamente tenho usado os textos para adquirirem a fluência, gosto muito de propor a leitura silenciosa e a leitura em voz alta e a leitura compartilhada, nós usamos muito nessa pandemia a leitura cronometrada, mas cada dia é um tipo de leitura e no último dia eles gravavam e nos mandavam o áudio, foi muito legal e antes, nós já utilizamos também para sabermos quantas palavras a criança estava lendo por minuto, gosto muito de ler com eles poemas para ver a questão da rima, ajuda muito, sempre trabalhando a entonação, eles se encantam muito. Esses dias eu li para eles um texto teatral da Dona Baratinha e eles se encantaram, alguns pediam para ler na frente então eles treinavam um pouquinho e iam. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021)

A gente utiliza estratégias voltadas para cada habilidade, por exemplo de Sequência de fatos, no qual a gente coloca fatos ordenados 1. conta a história e 2. depois desordena os fatos e 3. pergunta para aquela criança o que aconteceu. A gente trabalha também a questão da compreensão do aluno para cada um dos parágrafos fazendo a leitura e questionando o que aconteceu com quem? como? e desenvolve também a imaginação questionando o que está por vir antes de fazer a leitura do parágrafo é uma leitura que nós vamos fazendo questionamentos a cada parágrafo, então é uma das estratégias para que eles desenvolvam essas habilidades de compreender aquilo que está sendo lido, são as principais. As outras são voltadas para questões de pontuação, de sentimento, do personagem, de como o narrador conta a história naquele momento. São mais voltadas para essa questão de percepção daquilo que está subentendido nas entrelinhas, aquilo que está implícito considerando os textos narrativos e também poesias que expressam determinado tipo de emoção. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

Eu leio para eles, eu leio com eles, existem momentos intercalados em que só eles leem, diversos tipos de textos. Leio para eles não só histórias de livros, mas todo tipo de coisa, materiais que eles trazem de casa, por exemplo, folhetos anúncios publicitários, tudo que oportuniza a aprendizagem. (Roseana, entrevista narrativa, 2021)

Temos a leitura compartilhada que é a leitura do teste de fluência, tem a leitura cronometrada, onde eles têm que ler a média de 130 a 140 palavras por minuto, eles têm saído do quarto ano dessa forma, tem a leitura dos textos formativos, quando estamos trabalhando história e geografia, a gente faz essa leitura dos textos e às vezes eu peço para o aluno ler uma parte e em seguida eu explico. Na língua portuguesa especialmente quando se trabalha atividade de leitura eu gosto de fazer a leitura do texto primeiro para eles, eu faço a leitura, vou fazendo observações como por exemplo, o uso das aspas, o discurso direto. Leio o texto todinho e vou fazendo as observações, fazendo perguntas em relação aos sinais, organização dos parágrafos, travessão, sinais para marcar a fala do personagem, dependendo do gênero textual, fazendo as perguntas, no momento da correção da atividade é um momento riquíssimo com a participação dos alunos, então é tudo que trabalha a compreensão do aluno, então tudo é válido. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021)

A estratégia que todo professor precisa para ter é manter, fazer com que a leitura seja mantida no cotidiano, porque nós sabemos que o aluno leu hoje e lê amanhã e não permanece essa frequência da leitura, então eu acho que é o objetivo que você propõe de manter, de fazer a manutenção da leitura em sala de aula. Outra coisa, uma das principais que eu acredito é a leitura compartilhada, porque quando você faz com que esse diálogo de diversas vozes aconteça, muitas vezes onde na minha leitura solitária eu não conseguir perceber, talvez eu consigo atravessar no outro, conhecendo também o outro e vendo o que agrega no que eu li. Outra coisa que eu utilizo muito em sala de aula é a questão de circular palavras que eu desconheço e remeter automaticamente ao dicionário. Eu acho que isso facilita muito a compreensão. Outra coisa que eu acho importante é você estar constantemente variando, porque nós temos o costume de sempre utilizar recursos únicos, nós somos cobrados na secretaria a utilizar gêneros textuais principalmente gêneros textuais que se estruturam por narrativas, então nós esquecemos muito de trabalhar nessas séries iniciais outros gêneros propriamente, então a estratégia é sempre está utilizando gêneros variados. Sempre utilizo uma leitura onde eu tenho o envolvimento da interlocução de várias pessoas lendo; outra é sempre tá utilizando recurso do dicionário, buscar uma palavra desconhecida. (Monteiro Lobato, entrevista narrativa, 2021)

Os professores e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental descreveram diversas estratégias de leitura que trabalham em sala de aula para o desenvolvimento do(a) aluno(a)s. Algumas estratégias se assemelham, outras se distinguem, pois depende muito daquilo que o(a) docente acredita ser relevante para o aluno(a). Cada professor(a) tem o cuidado

com o modo de desenvolver essas estratégias e mostram dedicação e compromisso com o ensino.

Como já mencionamos, Eva Furnari, Sylvia Orthoff e Monteiro Lobato trabalham com a leitura compreensiva, eles revelam que “A gente trabalha também a questão da compreensão do aluno para cada um dos parágrafos fazendo a leitura e questionando o que aconteceu “com quem?” “como?” e desenvolve também a imaginação questionando o que está por vir antes de fazer a leitura do parágrafo é uma leitura que nós vamos fazendo questionamentos a cada parágrafo, então é uma das estratégias para que eles desenvolvam essas habilidades de compreender aquilo que está sendo lido, são as principais” (Eva Furnari). “Leio o texto todinho e vou fazendo as observações, fazendo perguntas em relação aos sinais, organização dos parágrafos, travessão, sinais para marcar a fala do personagem, dependendo do gênero textual, fazendo as perguntas, no momento da correção da atividade é um momento riquíssimo com a participação dos alunos, então é tudo que trabalha a compreensão do aluno, então tudo é válido” (Sylvia Orthoff). “Outra coisa que eu utilizo muito em sala de aula é a questão de circular palavras que eu desconheço e remeter automaticamente ao dicionário. Eu acho que isso facilita muito a compreensão, falo isso por mim, porque muitas vezes eu deixei de entender textos principalmente textos acadêmicos por desconhecer uma palavra dentro de um parágrafo, isso implica muito em não tornar compreensível o sentido daquilo que eu estou lendo” (Monteiro Lobato).

Nesse contexto, o(a)s interlocutore(a)s desenvolvem estratégias relevantes para o processo de interpretação do(a) aluno(a), eles(as) promovem a imaginação, ou seja, a ativação dos conhecimentos prévios do seu/sua aluno(a), estratégia fundamental para uma leitura compreensiva, eles(as) fazem questionamentos que os(as) levam a pensar. Nessa perspectiva, podemos entender que Eva Furnari, Sylvia Orthoff e Monteiro Lobato dão indícios de uma prática pedagógica que desenvolve estratégias de leitura com reflexão crítica, pois busca investir na comunicação oral, com questionamentos que proporcionam um pensar em sala de aula, onde o(a) aluno(a) tem a possibilidade de refletir o que lê e, a partir de então, ter condições de interação, fazendo relações com o universo que vivem e, quem sabe, futuramente, tornar-se cidadãos e cidadãs com exponencial criticidade na sociedade.

Outrossim, esse modo de desenvolver as estratégias de leitura vem ao encontro do pensamento de Liberali (2010, p. 32): “Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”. Os três interlocutores mostraram essa preocupação com estratégias de leitura que levem o(a) aluno(a) a pensar, ativando aquilo que

eles já sabem com o que precisam conhecer. Liberali traz essa discussão importante, é preciso pensar na leitura como um meio para se alcançar o pensamento crítico nos seus/suas aluno(a)s. Pensar não é somente uma ação intelectual, é mais complexo que isso, pois é uma atividade que almeja desvendar o mundo e a si mesmo.

Os interlocutores, Ruth Rocha, Ana Maria, Cecília Meireles, desenvolvem estratégias de leitura que estão mais voltadas para o trabalho com a linguagem, para a parte gráfica da Língua. Podemos perceber nos relatos a seguir: “Mas no dia a dia não fazemos dessa forma, a criança lê para entender de fato, estamos pegando o texto de acordo com o nível da criança e dentro das letras para facilitar, estamos estudando o “ch” normalmente, apresentando textos que possuem bastante essas palavras com “ch”, porque desenvolvem a leitura e a escrita, para exigir identificando a função silábica. Quanto à criança que ainda está no processo inicial, a gente vai apresentando lista de palavras, trabalhando a leitura de palavras quando em um contexto maior, textos, livros, normalmente o professor é o leitor e a gente já trabalha a interpretação das crianças nesses textos de forma oral”. (Ruth Rocha) “Eu sempre gosto muito de lista de palavras, textinhos diariamente, eu sempre recortava gravuras de livros velhos e colava de caderno em caderno para a criança formar palavra, formar frase. Eu sempre gosto de avançar muito nessa área da lista, de textos em quadrinhos, para ela citar, para copiar, muitos condenam, mas eu uso. Também sou fã da caligrafia, caderninho tradicional de caligrafia” (Ana Maria) “Geralmente eu gosto de começar a aula fazendo uma leitura para eles deleitarem em uma leitura mais prazerosa, geralmente é um texto que eu acredito ser interessante para eles, por exemplo, se eu vou ensinar a parte de Gramática, sempre começo com um texto. Primeiramente, eu gosto de fazer a leitura em voz alta, coloco também eles para participar da leitura, para compartilhar a leitura ou parágrafos, ultimamente tenho usado os textos para adquirirem a fluência, gosto muito de propor a leitura silenciosa e a leitura em voz alta e a leitura compartilhada.” (Cecília Meireles).

As estratégias de leitura, desenvolvidas pelas professoras Ruth Rocha, Ana Maria, e Cecília Meireles, são pensadas e desenvolvidas com objetivos planejados, mas essas estratégias de leitura estão mais voltadas para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos e para a fluência do(a)s aluno(a)s, desconsiderando, de forma mais profunda, atividades que levem para uma compreensão do que ler, nesse sentido, entendemos que, nas estratégias das professoras, há indícios de reflexão técnica, em que a maior preocupação do professor seria a eficácia e eficiência dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança.

A interlocutora Roseana Murray se restringe à estratégia de leitura de ler para o(a) aluno(a) quando relata: “Eu leio para eles, eu leio com eles, existem momentos intercalados em que só eles leem, diversos tipos de textos. Leio para eles, não só histórias de livros, mas todo tipo de coisa, materiais que eles trazem de casa, por exemplo, folhetos anúncios publicitários, tudo que oportuniza a aprendizagem.” (Roseana Murray).

A professora demonstra abordar uma estratégia de leitura tradicional, onde a principal voz deve ser a do(a) professor(a), em sala de aula, ou seja, o(a) aluno(a) só internaliza o que é dito pela docente, sem se aprofundar no que sabe, logo, esse tipo de atividade não contribui para que o(a) aluno(a) reflita e se posicione em relação aos seus questionamentos. Também podemos dizer que, nesse modo de trabalhar, demonstra indícios de reflexão prática.

Nesse sentido, podemos entender que a reflexão prática é quando o (a) professor (a) cotidianamente reflete a sua prática, assim como afirma Garcia (1999, p. 162): “A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores e às professoras um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem”. Dentro do contexto da sala de aula, no desenvolvimento dos objetivos traçados na aplicação dos conteúdos, os docentes devem refletir suas estratégias, para que possam perceber o que contribuiu para a aprendizagem do(a)s seus/suas alunos(as) e o que não contemplou, para que sintam segurança quando precisarem mudar determinadas estratégias que não foram relevantes.

Desse modo, é tão importante e necessária a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é por meio dela que temos a capacidade de refletir e de adquirirmos conhecimentos científicos, técnicos, práticos e críticos sendo indispensável na vida cotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Além disso, assume várias funções na vida social, cabendo ao leitor(a) interagir através das leituras que possam lhes fazer sentido.

Portanto, fica claro que a leitura deve proporcionar reflexão, dentro do contexto da prática pedagógica do(a) professor(a) e para o(a) aluno(a). No que se refere ao/à docente, é essencial que ele(a) tenha clareza nos objetivos que deve traçar em sala de aula e que as estratégias para o ensino de leitura sejam trabalhadas de forma que proporcionem o (a) aluno(a) a pensar, a refletir criticamente, a partir de seus conhecimentos prévios, fazendo com que interaja e compreenda o que lê, para que, assim, possa ter condições de questionar e buscar sentidos para a realidade que vivencia.

SEÇÃO V

5 CONCLUSÕES

Chegamos ao final desta investigação, gratas por termos conquistado momentos significativos, de diálogo com o(a)s professore(a)s, interlocutore(a)s deste estudo, o(a)s quais nos possibilitaram uma melhor percepção sobre o objeto de estudo. Como pesquisadoras, vivemos um período de descobertas e de muito aprendizado a respeito das estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos a pesquisa objetivando investigar o seguinte questionamento: Há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esse problema da pesquisa foi fruto de uma inquietação que aconteceu ainda no estágio supervisionado do curso de Pedagogia. A pesquisadora presenciou, em vários momentos da sala de aula, atividades de leitura mecânicas, sem contextualização, e o(a) aluno(a) precisava apenas decodificar os símbolos linguísticos, sem desenvolver alguma compreensão sobre o que leu.

Desse modo, essa investigação se ampliou para o Mestrado em educação, apoiamo-nos em literaturas que aprofundaram as discussões, dentro do contexto deste trabalho. Levamos em consideração os estudos que apontavam para uma prática de leitura compreensível, em que o(a) aluno(a) tivesse a oportunidade de vivenciar experiências contextualizadas e reflexivas em sala de aula, pois, hoje, é fundamental que quanto mais cedo a criança tenha vivências com a leitura, mais cedo se desenvolverá como um(a) aluno(a) autônomo(a), que saiba interagir e socializar em diferentes ambientes.

Utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa narrativa, tendo o método autobiográfico como o caminho percorrido. Os dispositivos para a produção de dados, o questionário e a entrevista narrativa foram essenciais para o alcance dos objetivos da investigação. O questionário foi útil para traçarmos o perfil dos participantes. Entrevistamos sete professores que, por meio de pseudônimos, foram denominados de: Ruth Rocha, Ana Maria, Cecília Meireles, Eva Furnari, Roseana Murray, Sylvia Orthof e Monteiro Lobato. Esses interlocutores sempre se mostraram disponíveis e solícitos em participar desta pesquisa.

Outrossim, a Entrevista Narrativa possibilitou um diálogo com os(as) interlocutores(as), escuta das histórias de vida pessoal e profissional, as quais nos trouxeram novas experiências e conhecimentos. Vez por outra, nos sentíamos entrelaçadas com as histórias, produzindo, em

nós, emoções. As narrativas, fontes ricas de dados, permitiram o alcance dos objetivos propostos neste estudo: analisar se há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professore(a)s, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, como objetivos específicos, buscamos: descrever as concepções de leitura dos(as) professores(as) que atuam no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental; caracterizar as estratégias de leitura utilizadas por professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar a prática pedagógica dos(as) professores(as), indicando se há presença ou não de reflexividade nas estratégias de leitura.

Nesse diapasão, os(as) professores(as) buscaram contribuir com as reflexões sobre as estratégias de leitura que desempenham em sala de aula, sabendo da importância que esta tem para o(a) aluno(a). Todos foram unânimes em demonstrar cuidado e zelo com suas práticas, tendo em vista que são os(as) responsáveis por sistematizar o ensino, com a leitura, para uma prática social, no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio das narrativas dos(as) interlocutores(as) e dos objetivos, foi possível definir as seguintes categorias de análise: Concepção de leitura, Estratégia de leitura, Prática pedagógica e Reflexão crítica. A análise foi realizada na perspectiva de Bertaux (2010), em que um dos desafios centrais desse tipo de análise compreensiva consiste, precisamente, em identificar aquelas que remetem a um mecanismo social que marcou a experiência de vida, em considerá-la como indícios, em se interrogar sobre sua significação sociológica, isto é, a que se refere no mundo sócio-histórico, levando sempre em consideração o objeto de estudo da pesquisa.

No que se refere ao objetivo: descrever as concepções de leitura dos(as) professores(as) que atuam no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados evidenciaram que os(as) professores(as) abordam a concepção de leitura como compreensão e como processo de construção de sentidos. Na primeira, entendem que esse processo de leitura quer dar ao(à) aluno(a) uma leitura mais aprofundada, que não estacione na superficialidade, mas que possa ir além do aparente. Já na segunda concepção, o(a) aluno(a) também tem a possibilidade de atribuir e construir sentidos ao que lê, fazendo relações com a realidade.

Com relação ao segundo objetivo: caracterizar as estratégias de leitura utilizadas por professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as estratégias foram caracterizadas da seguinte maneira: leitura cronometrada, leitura deleite, leitura compartilhada e leitura compreensiva. A primeira é uma leitura que leva em consideração o tempo de palavras que a criança lê, por minuto, é uma estratégia técnica, feita sob controle, programada em um tempo de iniciar e terminar, esse tipo de leitura nivela o(a) aluno(a) a partir da quantidade de palavras que consegue ler por minuto, levando-o(a) apenas a pronunciar palavras rapidamente,

sem sequer compreender o que está lendo. Para o mundo que vivenciamos hoje, em meio à tecnologia, não cabe mais às escolas trabalharem com esse tipo de estratégia.

Outra estratégia de leitura que também foi mencionada é a leitura deleite, que é um tipo de leitura cujo(a) professor(a) realiza no início da aula, mais direcionada para um relaxamento. Esse tipo de leitura é trabalhado no início das aulas, pelos(as) professores(as), é uma leitura prazerosa, em que o(a) aluno(a) tem a possibilidade de ler, sem uma certa obrigatoriedade, pois não é realizada como atividade. É importante que o(a) aluno(a) goste de ler, seja estimulado para isso e sinta prazer com isso. Desse modo, é relevante que o(a) professor(a) também seja um(a) leitor(a) ativo(a) dentro desse contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesse viés, os(as) interlocutores(as) também destacaram a leitura compartilhada, que é um tipo de leitura mais interativa, onde os(as) alunos(as) têm a possibilidade de ler em voz alta e o outro colega continuar a partir do local que parou. Esse tipo de leitura é bastante proveitoso, se for bem estruturada, pois o(a) aluno(a) também pode se sentir acuado(a) ou inibido(a) no momento em que estiver lendo para a turma.

E, por último, a leitura compreensiva. Essa leitura é a que aproxima o(a) aluno(a) do diálogo com o(a) autor(a) do texto, logo, é uma leitura mais aprofundada, assim, o(a) aluno(a) tem a possibilidade de ativar os seus conhecimentos prévios, fazer relações com a realidade e construir conhecimentos. Trata-se da perspectiva de leitura que deve ser trabalhada na escola, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda mesmo na alfabetização.

Em relação ao terceiro objetivo: identificar a prática pedagógica do(a)s professore(a)s, indicando se há presença de reflexividade nas estratégias de leitura, foi evidenciado que os(as) professores(as) manifestaram a prática pedagógica tradicional e também dialógica. A primeira se expressa como uma prática planejada, com objetivos, pois não é realizada sem uma intencionalidade, mas também se apresenta como técnica, disciplinadora e rigorosa, em que o(a) professor(a) detém o conhecimento e o(a) aluno(a), é um mero(a) espectador(a) no processo de ensino. Nesse sentido, não cabe mais esse tipo de metodologia em sala de aula, pois o(a) professor(a) deve ser um(a) mediador(a) da aprendizagem, estimulando o(a) aluno(a) a pensar, construir sentidos e significados dentro do contexto da escola. A segunda prática também é realizada por meio de objetivos e planejamento, mas, além disso, é na relação professor(a) e aluno(a) que se dá a aprendizagem. O(a) discente, aqui, é visto como um ser humano capaz de desenvolver habilidade de leitura e de escrita, além de ser capaz de construir identidade, por meio da leitura. Nesse diapasão, é de fundamental importância que o(a) professor(a) saiba conduzir a prática de leitura, para além da mera decodificação, e sim para a compreensão e sentidos.

Para tanto, as narrativas também mostraram que alguns dos(as) professores(as) não fazem relação da teoria e da prática, além de não conhecerem a teoria que embasa a prática pedagógica. Essa relação é de fundamental importância para o(a) professor(a), pois é por meio da reflexão que há a possibilidade de pensar as ações que realiza em sala de aula e, com criatividade, desenvolver habilidades que assegurem a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Ainda em relação a esse objetivo, buscamos entender se há indícios de reflexividade crítica nas estratégias de leitura dos(as) professores(as). Para tanto, foi detectado que os(as) professores(as) desenvolviam a leitura por meio da compreensão do(a) aluno(a), e estes(as) são estimulados(as) com questionamentos que os(as) fazem pensar e fazer relações com outros contextos, a partir do que sabem, assim, dão indícios de reflexão crítica em suas estratégias.

Também detectamos que as estratégias de leitura que consideram apenas a parte gráfica da Língua e a fluência dos alunos, sem desenvolver a compreensão do que leem, demonstram indícios de reflexão técnica. Essa visão de racionalidade técnica está ligada a uma postura de reverência em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas.

Além disso, detectamos atividades de leitura que estão ligadas à reflexão prática, em que há a clara tentativa de compreender as ações a partir de suas experiências e conhecimento de mundo, partindo de uma visão essencialmente pragmática em que o professor se preocupa com objetivos do momento, do cotidiano da sala de aula, onde não há uma reflexão mais profunda da realidade social. Por estarem preocupados com as estratégias de leitura prática, não avançam para atividades de leitura voltadas para uma reflexão crítica.

Dentro de uma estratégia de leitura reflexiva, o(a) aluno(a) tem a possibilidade de compreender a realidade e, a partir de então, buscar as melhores formas de se desenvolver como um(a) cidadão(ã) participativo(a) no âmbito social, um(a) cidadão(ã) emancipado(a), que luta por direitos de forma crítica e sábia.

Diante de toda essa realidade, percebemos que é fundamental que esses professores leiam mais, busquem se aprofundar em leituras que estejam voltadas para sua prática pedagógica, para que assim, consigam entender qual a teoria que dá o embasamento teórico da sua ação em sala de aula e assim consigam desenvolver estratégias de leituras eficazes para seus alunos, pois é por meio delas que este tem a possibilidade de adquirir um pensar crítico dentro do seu contexto social.

Por meio desta pesquisa, o estudo possibilitou ampliar os conhecimentos sobre a prática do ensino de leitura, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Passamos a compreender que se trata de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes,

que situa o(a) professor(a) em um constante movimento de busca, pois não é o tempo que define o quanto você já se desenvolveu, devendo ocorrer de modo contínuo durante toda trajetória profissional.

O trabalho nos permitiu, enquanto pesquisadoras, uma mudança de pensamento sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Adquirimos um salto qualitativo em compreensão acerca das práticas de leitura, pois é essencial que o(a) professor(a) fundamente a prática em leituras que o(a) ajude a refletir e a agir criticamente. Além disso, este estudo cria possibilidade de novas pesquisas, sendo seu aprofundamento relevante para a área da educação e para os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que devem compreender a importância de ler e de refletir sua prática diariamente, no intuito de também formar cidadãos e cidadãs críticos(as) e participativos(as) na sociedade.

Chegamos ao final, na certeza da importância de destacar o processo reflexivo dentro das estratégias do ensino de leitura no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É necessário um trabalho com a leitura que estimule o(a) aluno(a), com a condição de conseguir que a atividade seja significativa, à medida que corresponda a uma finalidade de compreensão e compartilhamento de ideias.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA. Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-59.
- BEHRENS. Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victória. **A cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2015.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos. 2012.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro com o aluno**: Porto Alegre: Ed. PUCRS 2004.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KLEIMAN, A. B. **Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (org.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 2019.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MICARELLO, H. A. L. S.; FREITAS, L. R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. *In*: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 135-140.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1999. p. 15-34.

PASSEGGI, M. da C. **Memórias e memorial: Pesquisa e formação docente**. São Paulo: Ed. UFRN, 2008.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

PERRENOUD, P. **Formação Continuada e Obrigatoriedade de Competência na Profissão Professor**. São Paulo: Sistema de avaliação educacional, 2000.

PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Prática pedagógica de formação de professores da educação básica: círculo de cultura dinâmica. *In*: FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 47-69.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectiva e desafios**. 2. ed. Porto Alegre. Sulina, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, [s. l.], v. 25, n. 11, jan./abr. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, PT: Ed. UCA, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada :**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA, NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL: indícios de reflexividade, nas narrativas dos (as) professores (as)**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e da Prof.^a Esp. Lauanda Soares Grangeiro, **Universidade Federal do Piauí-UFPI**, e tem como objetivo geral: Analisar as estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar as estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que é na escola que o ensino da leitura é trabalhado de forma sistematizada, desse modo, é fundamental que esse processo seja desenvolvido com o objetivo de promover a formação de leitores críticos e reflexivos, na sociedade letrada em que estamos inseridos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (86)98820-8250. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa se justifica pela inquietação de compreendermos quais as estratégias pedagógicas do ensino de leitura são trabalhadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto atual, considerando a leitura como uma ferramenta fundamental para formação do aluno, pois, exige reflexão e produção de sentidos essenciais para a construção de conhecimentos. Assim, a realização da referida pesquisa espera contribuir para ampliação da discussão acerca das estratégias pedagógicas do ensino da leitura, bem como sua intencionalidade diante da realidade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Serão utilizados como procedimentos para a coleta de dados e como dispositivos de produção dos dados a entrevista narrativa. Pretendemos organizar as entrevistas narrativas de forma virtual, pelo Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. As entrevistas acontecerão virtual, porque estamos vivenciando no ano de 2021 um contexto delicado, ocasionado pela pandemia do Covid-19, em que as professoras estão trabalhando por meio dessa modalidade, dificultando assim os encontros presenciais.

Para análise dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática. O processo de construção dos dados será realizado no período entre novembro de 2021 a abril de 2022, após a aprovação pelo comitê de ética e, nos comprometemos a respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Os participantes se beneficiarão dessa pesquisa pela sua natureza formativa. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos professores. Informamos que na publicação dos resultados não aparecerá seu nome e sim um codinome para identificação.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e as pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu ---
-----, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: Teresina (PI), 17 de agosto de 2021.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B - CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE
ÉTICA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **“AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA, NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL: indícios de reflexividade, nas narrativas dos (as) professores (as)”** para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof.^a Esp. Lauanda Soares Grangeiro

Pesquisadoras responsáveis

CPF: 13656977515

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

Área: EDUCAÇÃO

Departamento: CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Nós, **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**, pesquisadora responsável e **Lauanda Soares Grangeiro**, pesquisadora assistente, pela pesquisa intitulada: **“AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE REFLEXIVIDADE NAS NARRATIVAS DOS (DAS) PROFESSORES (AS)”**, declaramos que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Carmen Lúcia de Oliveira Cabral da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 29 de maio de 2021

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Pesquisador responsável
CPF: 136.596.775-15

Lauanda Soares Grangeiro
CPF: 015.490.773-17

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA, NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL: indícios de reflexividade nas narrativas dos (as) professores (as)

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora assistente: Prof.^a Esp. Lauanda Soares Grangeiro

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 98820-8250 e (86) 98811-0862

As pesquisadoras responsáveis pelo presente projeto se comprometem em preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio da Entrevista narrativa. Pretendemos organizar as entrevistas narrativas de forma virtual, pelo Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. As entrevistas acontecerão virtual, porque estamos vivenciando no ano de 2021 um contexto delicado, ocasionado pela pandemia do Covid-19, em que as professoras estão trabalhando por meio dessa modalidade remota, dificultando assim os encontros presenciais. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Sra. Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Após esse período os dados serão destruídos.

Teresina, 29 de maio de 2021

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

CPF: 136.596.775-15

Pesquisadora responsável

Lauanda Soares Grangeiro

CPF: 015.490.773-17

Pesquisadora assistente



APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, e é a partir dessa interação que o leitor deixa de ser mero espectador das ideias presentes no texto e passa a realizar um movimento ativo de construção de sentidos. Em face dessa compreensão, a nível de Mestrado nos propomos como objetivo **“Analisar se há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental”**. A pesquisa parte da seguinte questão problema **“Há indícios de reflexividade nas estratégias pedagógicas para o ensino da leitura utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental?”**

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa foi à escolhida para o desenvolvimento da empiria. Esse tipo de pesquisa apoia-se na reflexão, na escrita de si, propiciando a revisitação das experiências. A narrativa tem uma dimensão histórico social, e leva os professores a refletirem sobre suas vidas pessoal e profissional ao longo de uma trajetória, reavaliando seu modo de agir diante de situações ocorridas na sua carreira docente e o modo como foi evoluindo até o momento da escrita.

Pesquisadoras: Prof.º Esp. Lauanda Soares Grangeiro e Prof.ª Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Perfil biográfico

- Para começar nossa entrevista, fale um pouco sobre a sua trajetória pessoal e profissional.
- Relate suas experiências formativas no campo de conhecimento que atua profissionalmente.
- Quais os motivos que lhe levaram para ser professora.
- Quais os momentos marcantes da sua trajetória profissional.

2. Atuação profissional

- Em que momento da profissão você se encontra.
- Quanto tempo você atua nessa modalidade de ensino.
- Você já atuou em outra modalidade de ensino.
- Quanto tempo você tem na profissão.

3. A concepção de leitura: reflexões sobre sua ação na construção de sentidos

- Comente sua compreensão de leitura como atividade educativa na escola.
- Você tem referência de algum autor, em especial que trabalhe a leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. Estratégias de Leitura: como podemos ensiná-las.

- Desenvolva seu entendimento de estratégias pedagógicas de leitura.
- Descreva as estratégias pedagógicas que você utiliza para o ensino da leitura na sala de aula.
- Dê sua posição quanto às estratégias pedagógicas que você utiliza nos anos iniciais do ensino fundamental.

5. A prática pedagógica do professor e o ensino da leitura

- Comente sua compreensão de prática pedagógica.
- Sua prática pedagógica acompanha a discussão de algum autor em especial.

6. O aluno em formação

- Descreva o perfil de aluno que você está formando com sua prática pedagógica.
- Comente como sua prática e estratégias de leitura contribuem para a formação do aluno desejado.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PERFIL DO PROFESSOR (A) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA/PI

TÍTULO DA PESQUISA: *As estratégias de leitura no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental: indícios de reflexividade nas narrativas dos (as) professores (as).*

Pesquisadoras: Profa. Dra. Carmen Lúcia Cabral de Oliveira e Prof.^a. Esp. Lauanda Soares Grangeiro

Pseudônimo: _____

Perfil Docente:

1 DADOS PESSOAIS

1.1 SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE: () 20 a 30 anos; () 30 a 40 anos; () 40 a 50 anos; () Acima de 50 anos.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Área de Graduação: _____

Instituição: _____

Licenciatura em: _____

Instituição: _____

Bacharelado em: _____

Instituição: _____

O que te levou escolher esse curso?

Pós-Graduação:

() Especialista /Área: _____

Instituição: _____

() Mestre /Área: _____

Instituição: _____

() Doutorado/ Área _____

Instituição: _____

3 Tempo de serviço na docência (Anos iniciais do ensino fundamental)

() 0 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 14 anos () 15 a 25 anos () 26 a 35 anos

4 Atualmente você exerce a docência em qual ano do ensino fundamental?

() 1º () 2º () 3º () 4º () 5º

Obrigada pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

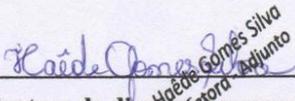
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Autorizamos a Pesquisadora Assistente **LAUANDA SOARES GRANGEIRO**, CPF nº 015.490.773-17, Matriculada nº 20201002517, aluna regularmente matriculada no Curso Mestrado em Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Pesquisadora Responsável Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, a realizar a pesquisa intitulada “AS PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESVELAR DE HISTÓRIAS NARRADAS”. Com o objetivo de Analisar as estratégias pedagógicas do ensino de leitura de professores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino de Teresina/PI, utilizando a Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados.

Teresina, 24 de setembro de 2021



(Assinatura do diretor(a) responsável)

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ESTADO DO PIAUÍ
 Prefeitura Municipal de Teresina
 SEMEC - Secretaria Municipal de Educação



Ofício nº 3.046/2021/GAB/SEMEC

Teresina, 12 de agosto de 2021.
 Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED –UFPI Centro de Ciências da Educação - CCE
 Universidade Federal do Piauí

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 00044.007628/2021-55**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada "**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE REFLEXIVIDADE, NAS NARRATIVAS DOS (AS) PROFESSORES (AS)**", no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição autorizando a referida pesquisa. Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições. Solicitamos ainda que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

KLEYTTON HALLEY DOS SANTOS NUNES

Secretário Executivo de Ensino da SEMEC



Documento assinado eletronicamente por **Kleyton Halley dos Santos Nunes**,
Secretário Executivo de Ensino, em 12/08/2021, às 13:16, com fundamento no
 Decreto nº 18.316/2019 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no
 site <https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador> informando o código
 verificador **2780432** e o código CRC **4C2E6320**.

Referência: Processo nº 00044.007628/2021-55

SEI nº 2780432