

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n4e26115>

As experiências de leitura do sujeito-professor-leitor narradas em uma pesquisa-formação¹

The reading experiences of the subject-teacher-reader narrated in a research-training

Las experiencias lectoras del sujeto-docente-lectornarrada en un invetigación-formación

Juliana Cavalcanti Candeláriu

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3936-9990>

Ecleide Cunico Furlanetto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1326-3075>

Resumo: O presente artigo baseia-se em uma pesquisa que teve como foco o leitor; a experiência leitora. Este artigo fundamenta-se em uma investigação centrada na construção da identidade leitora. Leitor de palavras, textos e livros; leitor de mundo, e dos múltiplos sentidos relativos às próprias experiências e às experiências do outro. De natureza qualitativa, o trabalho tem como objetivo principal compreender, por meio das narrativas autobiográficas, se as experiências de leitura contribuem para a formação do sujeito-professor-leitor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. A pesquisa fundamenta-se nos ensinamentos de Freire (1989; 2021) e Pennac (1993), além dos diálogos estabelecidos com teóricos que investigam a pesquisa-formação na perspectiva autobiográfica, entre os quais destacam-se Passeggi, (2016; 2021) e Furlanetto (2003; 2022; 2024). Por meio da pesquisa-formação, foi criado o Ateliê Coletânea de Experiências de Leituras, cujos dados apresentados indicam que o ateliê oportunizou momentos reflexivos formativos e que as narrativas autobiográficas podem ser consideradas como um potente instrumento formativo de emancipação, ressignificação e transformação e que as experiências de leitura contribuem para a formação do sujeito, do professor e do leitor de maneira individual, mas também para a formação do sujeito-professor-leitor, em uma consciência plural.

Palavras-chave: experiências de leitura; narrativas autobiográficas; formação de professores

Abstract: This article is based on research that focused on the reader; the reading experience. This article is based on an investigation centered on the construction of the reader identity: a reader of words, texts, and books; a reader of the world, and of the multiple meanings related to one's own experiences and the experiences of others. Qualitative in nature, the work's main objective is to understand, through autobiographical narratives, whether reading experiences contribute to the formation of the teacher-reader subject who works in the early years of Elementary School in the São Paulo Municipal School System. The research is based on the teachings of Freire (1989; 2021) and Pennac (1993), in addition to dialogues established with theorists who investigate research-training from an autobiographical perspective, among which Passeggi (2016; 2021) and Furlanetto (2003; 2022; 2024) stand out. Through research-training, the Collection of Reading Experiences Atelier was created, whose data presented indicate that the workshop provided formative reflective moments and that autobiographical narratives can be considered as a powerful formative instrument of emancipation,

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES.



resignification and transformation and that reading experiences contribute to the formation of the subject, the teacher and the reader individually, but also to the formation of the reader-teacher subject, in a plural consciousness.

Keywords: reading experiences; autobiographical narratives; teacher education.

Resumen: Este artículo se basa en una investigación centrada en el lector y la experiencia lectora. Este artículo se basa en una investigación centrada en la construcción de la identidad del lector: un lector de palabras, textos y libros; un lector del mundo y de los múltiples significados relacionados con las propias experiencias y las de los demás. De naturaleza cualitativa, el objetivo principal del trabajo es comprender, a través de narrativas autobiográficas, si las experiencias lectoras contribuyen a la formación del sujeto-docente-lector que trabaja en los primeros años de la Educación Primaria en la Red Municipal de Escuelas de São Paulo. La investigación se basa en las enseñanzas de Freire (1989; 2021) y Pennac (1993), además de diálogos establecidos con teóricos que investigan a través de la investigación-formación, se creó el Taller de Colección de Experiencias de Lectura, cuyos datos presentados indican que el taller proporcionó momentos reflexivos formativos y que las narrativas autobiográficas pueden ser consideradas como un poderoso instrumento formativo de emancipación, resignificación y transformación y que las experiencias de lectura contribuyen a la formación del sujeto, del profesor y del lector individualmente, pero también a la formación del sujeto-profesor-lector, en una conciencia plural en la formación en investigación desde una perspectiva autobiográfica, entre los que se destacan Passeggi (2016; 2021) y Furlanetto (2003; 2022; 2024).

Palabras clave: experiencias de lectura; narrativas autobiográficas; formación docente

1 Introdução

[...] o ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lido, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua [...] (Manguel, 1997, p. 276)

A epígrafe vem elucidar o quanto a leitura desempenha um papel fundamental na formação leitora do sujeito, influenciando tanto o seu desenvolvimento pessoal quanto a sua integração na sociedade. Ao longo da história, a prática da leitura tem sido um meio poderoso de transmitir conhecimento, valores e ideias entre gerações e culturas. E assim, não à toa, o presente artigo tem como mote a leitura a partir da condição de ser leitor. Leitor de palavras, textos e livros; leitor de mundo e dos múltiplos sentidos relativos às próprias experiências e às experiências do outro.

Chartier (2016) afirma que, em termos históricos, a leitura foi inicialmente um privilégio de poucos, restrita a elites educadas ou religiosas. No entanto, com o passar do tempo e o avanço da alfabetização, tornou-se uma habilidade essencial para a participação plena na sociedade moderna. Por meio da leitura, as pessoas têm acesso a informações variadas, desde obras literárias até textos científicos, moldando suas visões de mundo e entendimentos sobre diferentes aspectos da vida.

Candelária; Micheletti e Silva (2023) destacam que, do ponto de vista sociocultural, a leitura contribui para a construção da identidade individual e coletiva. Ela permite que indivíduos compreendam melhor as suas próprias culturas e as culturas de outros, promovendo a empatia e a tolerância através da exposição adiferentes perspectivas e experiências narrativas. Além disso, a leitura de obras literárias e históricas oferece *insights* sobre a evolução das sociedades, seus valores, conflitos e realizações ao longo do tempo.

Ademais, a leitura tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional e social dos sujeitos leitores. Personagens de obras ficcionais podem inspirar o leitor a enfrentar desafios pessoais e/ou sociais, dependendo de como ele, o leitor, relaciona-se com o texto, tomando por base o seu contexto sociocultural, emocional e histórico.

De acordo com Colomer (2007), por meio da leitura, é possível explorar culturas, lugares e perspectivas que estão além das próprias experiências. Livros transportam leitores para tempos históricos distantes, países desconhecidos e realidades sociais diversas e até para lugares e espaços que sequer existem. Ao mergulhar em narrativas que descrevem ambientes exóticos, tradições únicas e desafios humanos universais, os leitores podem desenvolver uma apreciação mais profunda pela diversidade cultural e geográfica do mundo.

Além de proporcionar conhecimento sobre o mundo, o ato de ler também estimula o pensamento crítico, já que propõe a análise de pontos de vista e a avaliação de argumentos apresentados nos textos, desafiando os leitores a desenvolverem suas próprias opiniões de forma fundamentada. Esse processo é essencial para a construção de uma cidadania consciente e participativa, na qual os sujeitos são capazes de contribuir para o debate público e para a sociedade como um todo.

No contexto educacional, a leitura é uma ferramenta essencial para o aprendizado, pois ela não apenas fortalece habilidades linguísticas e cognitivas, mas também promove o desenvolvimento crítico e analítico dos sujeitos. A capacidade de interpretar textos, sintetizar informações e formar argumentos coerentes é importante não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação efetiva na esfera privada e pública da sociedade.

No que se refere à importância da leitura ao professor, sujeito da pesquisa, é fundamental considerar sua formação leitora como elemento de destaque, já que o

hábito da leitura e a competência leitora permitem que ele se mantenha atualizado sobre novos conhecimentos, descobertas científicas e ideias inovadoras que enriquecem sua comunicação verbal e escrita, ampliando seu repertório. Desse modo, ao refletirmos sobre a formação leitora do professor, considerando a leitura como o ato e o gostar de ler, que nosso estudo teve como objetivo principal compreender, por meio das narrativas autobiográficas, se as experiências de leitura contribuem para a formação do sujeito-professor-leitor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. Nesse viés, organizamos o presente artigo da seguinte maneira: inicialmente refletimos sobre a constituição do sujeito-leitor; na sequência, exploramos a formação na perspectiva autobiográfica e, por fim, apresentamos a pesquisa-formação por meio de um Ateliê denominado Coletânea de Experiências de Leitura.

Para refletirmos sobre essas questões, vale a pena antes, considerar a etimologia da palavra “leitura”. Segundo Couto (2011), *lectura* vem do latim e tem seu significado ligado à eleição, escolha. O verbo “ler”, *legere*, também do latim, tem sua origem na agricultura e quer dizer colher, recolher. Analogicamente, escolher os melhores frutos (as melhores leituras) e, por meio da leitura, formar-se. E, em se tratando do professor, formar-se e formar, continuamente, acreditando que, ao ler, os livros lidos e vividos passam a habitar, a fazer parte da história de sua vida, se tornando também seus, carregando sentido e significado para seu passado e seu devir. Desse mesmo verbo, deriva-se o substantivo *lector*, *-oris*, cujo significado é “aquele que lê” ou “o que lê”. Desta forma, metaforicamente, o ato de ler é visto como a ação de “recolher e escolher palavras e ideias”.

Nesse sentido, à medida que o sujeito se constitui como leitor, não lê somente textos e livros; lê também pessoas e, por meio desse amadurecimento como leitor, vai se lendo e relendo, a si e ao outro e, também, o lugar onde está. Define observáveis e vai construindo sua história de vida como se fosse uma biblioteca, uma coletânea de experiências e memórias, podendo constituir um acervo, nunca acabado, mas disponível e acessível para trocas e (re)significações.

Talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossas bibliotecas, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (Larrosa, 2002, p. 22).

Para Freire (2021), o ato de ler é político, pois, por meio dele, podemos compreender as correlações de poder, força e submissão presentes nos movimentos em prol de mudanças e de uma sociedade que muda o tempo todo. Isso é leitura, compreensão, interpretação, apreciação e réplica que acontecem a partir da condição de ser leitor: de palavras, textos e livros; leitor de mundo, de gestos, dos múltiplos sentidos relativos às próprias experiências e às experiências do outro. Pensando a leitura como emancipatória do sujeito que lê, faz-se necessário, também, refletir sobre como se forma esse sujeito em relação à leitura.

Na esteira desse raciocínio, Prado (2007) leva-nos a refletir para compreendermos quem é o sujeito-leitor. Tal empreitada envolve explorar não apenas suas características demográficas, mas também suas práticas de leitura, motivações, interações com o texto e o impacto da leitura em sua formação cognitiva e emocional. Arriscamos defini-lo como o sujeito que interage ativamente com o texto, trazendo para essa interação suas experiências, conhecimentos prévios, crenças, sentidos, sentimentos e emoções. Essa interação é dinâmica e influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto social, cultural e histórico, o gênero textual e as tecnologias de leitura disponíveis.

Assim, o sujeito-professor que reconhece a importância de ser leitor contribui para a formação de seus estudantes como leitores. Esse processo possibilita sua inserção e participação como cidadãos na vida em sociedade, o acesso à memória cultural, à compreensão do passado e à capacidade de refletir criticamente sobre o presente e projetar transformações para o futuro.

Isso porque o livro, por si só, não ensina a ler, tampouco forma e encanta leitores. É o professor, ocupando lugar de mediador da leitura que desempenha esse papel. Daí a importância de se reconhecer a escola como um espaço e talvez o único para grande parte da população de acesso aos livros, à leitura e a aprender e a gostar de ler.

O plano de Organização Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2024 teve como mote “Cidade Leitora”. Nessa perspectiva,

[...] a tríade formada pelo leitor, o espaço e o livro é um vínculo que precisa transcender as páginas e prateleiras. A leitura, como um ato transformador, encontra sua essência na simbiose entre o leitor e o livro, mas também no ambiente que o cerca. O espaço em que a leitura ocorre desempenha um papel fundamental, pois nele é que surge a experiência literária, quanto mais adequado o cenário, mais propício para a imersão nas narrativas e o

mergulho nos universos imaginários. O livro, por sua vez, é o veículo capaz de transportar para além do tempo e espaço. (São Paulo, 2024, p. 10)

É nessa conexão apresentada pela Rede Municipal de Ensino que a leitura se constitui a partir da tríade a qual denominamos 3 (três) L's: leitor-livro-lugar. Fala-se do sujeito-leitor, mas não se pode perder de vista o lugar, que deve ser compreendido como o espaço, o ambiente e até mesmo o outro - o professor, que pode ser um facilitador, um mediador da experiência de leitura, da fruição da condição de ser/tornar-se leitor. Levantar hipóteses sobre o porquê de a escola da escola ter ficado com quase ou toda a responsabilidade de formar leitores não foi o ponto culminante da dissertação² que ensejou o presente artigo, tampouco o de questionar a ausência de políticas públicas que garantam que bebês, crianças, adolescentes e adultos tenham acesso junto às suas famílias, em seus lares, às culturas escrita e leitora. Todavia, volta-se para a responsabilidade de ser a escola o lugar, entendido como o espaço, o ambiente e o outro; na pessoa do professor que também é responsável pela formação do leitor, em qualquer idade, a qualquer tempo. Livros e histórias só existem para e por meio do leitor que os decifra, sente, sintoniza, realiza, reflete, refaz, narra, envolve-se e ultrapassa a apreciação passiva permitindo-se estabelecer uma relação sinestésica com o que se lê, a ponto de passar a fazer parte da vida do próprio leitor.

O professor, ao constituir-se como sujeito leitor, transborda o encantamento que só a leitura pode proporcionar. Tem um repertório ampliado. Utiliza os textos como contextos e não como pretextos para encantar seus estudantes; propõe leitura colaborativa, promove e está aberto a escutar as impressões sobre a obra lida pelo seu estudante que, nesse momento, torna-se seu parceiro de viagem pelas histórias lidas. Para Petit (2010, p. 80), “[...] a leitura se mostra paradoxal, permitindo ao mesmo tempo uma escapada solitária e encontros”. Ao tornarem-se parceiros, por meio da leitura, estabelecem uma relação de afeto, de respeito mútuo, pelo entendimento, pelas emoções, pelos sentidos e sentimentos do outro, de como o lido faz ou não sentido. Deixa-se de ser sozinho. Não há mais vazio. Ainda, segundo a autora,

² Candelária, Juliana Cavalcanti. *Narrativas de experiências no ateliê coletânea de leituras: a formação do sujeito-professor-leitor dos anos iniciais do ensino fundamental*, 2024. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2025. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/7028>

É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos dos livros, outros estão ali ao meu lado: [...] outros leitores do livro, [...] os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que poderia recomendar. [...] Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma. (Petit 2010, p. 80)

Vale ressaltar que o plano de Organização Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de 2024, menciona que, apesar de muitos atribuírem a responsabilidade pela formação do leitor somente ao professor licenciado em Língua Portuguesa, o fato é que a leitura em diversas/todas as áreas do conhecimento pode ser uma aliada, um instrumento poderoso de compreensão do mundo, potencializando as oportunidades de aprendizagem e de comunicação. Em verdade, o tema “leitura” nunca se encerra, considerando metaforicamente que a leitura pode ser entendida como portais para diferentes experiências e culturas. O sujeito-professor-leitor, independentemente do segmento ou do componente que leciona, precisa considerar que a leitura é responsabilidade de todas as áreas e, para todas as idades.

2 A pesquisa-formação e experiência na perspectiva autobiográfica³

Foi a partir de 1980, na Europa, que as investigações narrativas no campo da formação de adultos começaram a se firmar. De acordo com Passeggi (2010, p. 114), “as narrativas autobiográficas propiciam um processo de pesquisa-ação-formação, e se realizam mediante o coinvestimento da pessoa em formação e do formador, no contexto institucional no qual essas narrativas são solicitadas e produzidas” e entre os anos 1990 e 2000 no Brasil, o uso das escritas biográficas como investigação qualitativa nas práticas docentes consolida-se, ganhando espaço tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. É hoje um campo respeitado e amplamente utilizado, com produção teórica robusta.

Desta forma, por meio das histórias de vida e das narrativas autobiográficas, a pesquisa, na Europa, foi considerada um método de investigação qualitativa com o objetivo de explorar as práticas docentes e as trajetórias de formação, não apenas para gerar conhecimento sobre essas práticas, mas também para entender como os professores atribuem significado a elas, tendo como precursores Dominicé, Pineau,

³ A pesquisa-formação e experiência na perspectiva autobiográfica foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética, cujas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na pesquisa de dissertação que origina este artigo. Parecer do CEP nº 6.678.566.

Delory-Momberger e Josso e no Brasil, Passeggi, Furlanetto e Nóvoa, tendo como princípio orientador a experiência.

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimento. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (Passeggi, 2016, p. 14).

Pineau (2008), in Passeggi (2016) propõe uma modelagem paradigmática das interações entre pesquisa, ação e formação, abordando questões que estruturam e legitimam um campo científico, relacionadas a elementos práticos (Quem investiga o quê?), aspectos ideológicos (Por quê?) e metodológicos e epistemológicos (Como?). No modelo de pesquisa-ação-formação, três objetivos principais se destacam: de compreensão teórica⁴, o praxeológico de engenharia de estratégias de formação⁵ e o emancipatório⁶.

Pineau (2006) considera que este último é o mais importante dos três, pois implica reconhecer a pesquisa como parte integrante do processo formativo e não algo separado dele. A pesquisa é o que possibilita o desenvolvimento da consciência para formar-se com e por meio dela. Nessa perspectiva, acreditamos ser a pesquisa-ação-formação um possível instrumento de autoconhecimento, autoformação e transformação de práticas pedagógicas por servir como momentos formativos ao sujeito/professor, com a intenção de serem significativos e de oportunizar vivências e experiências, por meio da construção, reflexão e compartilhamento de suas narrativas de vida e de constituição como professor, como professor leitor. Além disso, pode proporcionar aos participantes descobrir o que motiva a narração de cada um deles,

⁴ O objetivo da compreensão teórica é aprofundar o conhecimento sobre um determinado assunto, indo além da memorização de fatos e integrando conceitos, teorias e princípios fundamentais para desenvolver o pensamento crítico, refletir sobre o conhecimento e aplicá-lo em novas situações. Isso significa entender a mensagem de um texto ou um conteúdo de forma objetiva e eficaz, seja para a prática educativa ou para a vida em sociedade.

⁵ O objetivo praxeológico da engenharia de estratégias de formação é entender a realidade da formação, identificando os desafios e as oportunidades de melhoria. A intenção é aprimorar a prática pedagógica ao analisar e planejar novas metodologias, levando em conta tanto as experiências do sujeito professor, dos estudantes em consonância com a base teórica disponível.

⁶ Um objetivo emancipatório visa à liberdade e autonomia de pessoas ou grupos, em um processo ativo de reflexão e transformação da realidade. Nele, as pessoas participantes tornam-se protagonistas, agindo coletivamente e ativamente em sua formação, para construir um futuro social diferente.

em caráter formativo e não algo isolado, já que a narrativa reflexiva propõe o processo de emancipação desses sujeitos.

A pesquisa é o que possibilita o desenvolvimento da consciência para formar-se com e por meio dela, considerando um estado permanente de autoformar-se. Corroborando com a ideia acima citada, Nascimento (2013) afirma que

Enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação revela em suas faces avaliativa e formativa dimensões que devem ser consideradas e percebidas durante o processo de escrita. Suscita o exercício de uma prática reflexiva, necessária à formação do profissional da educação. São essas dimensões que dão ao memorial de formação um estatuto de dispositivo de pesquisa-ação-formação, quando permite a realização de uma arte criadora no desenvolvimento e a apropriação de processos formativos biografados em forma de um trabalho acadêmico (escrito), valorizando a subjetividade de quem escreve. (Nascimento, 2013, p. 257)

Passeggi (2016) utiliza a expressão pesquisa-formação, sem, no entanto, contrariar o termo adotado por Pineau (2006). A autora afirma que a “[...] pesquisa-formação adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis o processo de pesquisa e formação, ou de pesquisa-ação-formação [...]”. (Passeggi, 2016, p. 15). E continua:

A pesquisa-formação incide, portanto, sobre a representação do professor e do pesquisador como seres aprendentes, capazes de refletirem sobre suas aprendizagens ao longo da vida (lifelong learning), e em todas as circunstâncias (lifewide learning). O que sugere o desenvolvimento de suas potencialidades para produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. (Passeggi, 2016, p. 15)

Concordamos com a autora e, portanto, adotamos a nomenclatura pesquisa-formação. Assim, é nesse movimento cíclico de imersão e reflexão nas experiências transformadas em histórias de vida e contadas em narrativas que, tanto nós, na condição de pesquisadoras, quanto às participantes, nos transformamos e somos transformadas; aprendemos e compartilhamos conhecimento, ao mesmo tempo em que construímos novas histórias e experiências através do aprendizado da narrativa, da escuta atenta e do olhar para si e para o outro.

Contudo, como ressalta a autora, a formação que considera o sujeito e a experiência como centro da pesquisa está em permanente processo de reflexão e pouco ainda se sabe sobre a formação dos professores enquanto “adultos em formação” e não “alunos em formação” (Passeggi, 2016, p. 68). Ela considera que

Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade de refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (Passeggi, 2016, p. 68).

Daí a relevância das narrativas autobiográficas, compreendidas não apenas como relatos de vivências, mas como instrumentos metodológicos capazes de articular experiências individuais a contextos históricos, culturais e profissionais. Ao investir nesse tipo de escrita como abordagem investigativa, possibilita-se ao professor-participante revisitar criticamente sua trajetória, (re)significar sua identidade docente e contribuir para a produção de conhecimento no campo da formação de professores. Nesse mesmo sentido, Furlanetto, Nunes e Gonçalves (2024) consideram que:

Para que os sujeitos possam se apropriar do seu poder de formação, é necessário que os saberes subjetivos que construíram durante as suas vidas encontrem o seu lugar nos processos formativos, pois nesses contextos eles podem ser reconhecidos e questionados, ao mesmo tempo em que servirão como suportes para aprendizagens futuras. Para termos acesso a esses saberes, é necessário que os sujeitos os expressem por meio de narrativas[...] (Furlanetto; Nunes; Gonçalves, 2024, p. 5).

As narrativas autobiográficas têm sido um campo de estudo fascinante, que não apenas desvenda a complexidade das histórias individuais, mas também lança luz sobre a natureza da identidade e da memória. Nesse contexto, a perspectiva de Josso (2007; 2012) destaca-se como uma lente poderosa para compreender e analisar as intrincadas conexões entre a história pessoal e os contextos sociais mais amplos.

Josso (2012) argumenta que a construção da subjetividade é um processo dinâmico e interativo, moldado tanto por experiências individuais quanto por influências socioculturais. Ela propõe a noção de "sujeito autobiográfico", destacando a centralidade da narrativa na formação e expressão da identidade. A autora afirma que as narrativas desempenham importante papel na constituição dos sujeitos, pois permitem que eles organizem e deem sentido às suas experiências ao longo do tempo. Ao contar suas histórias, as pessoas não apenas relembram eventos passados, mas também os interpretam à luz de seu presente, negociando constantemente sua relação com o mundo ao seu redor.

Além disso, considera que as narrativas não são meramente relatos neutros de fatos, mas construções interpretativas que refletem valores e perspectivas individuais. Elas são influenciadas por uma variedade de fatores, como cultura, gênero, classe social e contexto histórico, destacando a natureza relacional e contextual da identidade.

Desse modo, Josso (2007), em sua literatura, nos oferece um arcabouço metodológico rico para investigar narrativas autobiográficas. A autora valoriza a escuta ativa e a reflexividade, reconhecendo a importância de se levar em conta tanto a voz do narrador quanto o contexto social mais amplo em uma abordagem dialógica, na qual o pesquisador e o participante colaboram na construção compartilhada da narrativa. Isso envolve uma interação sensível e empática, na qual o pesquisador não apenas coleta dados, mas também constrói significados em conjunto com o narrador. Importante mencionar que a autora tem uma visão rica e multifacetada das narrativas autobiográficas, destacando sua importância na construção da identidade e na compreensão da experiência humana e, ao adotar uma abordagem sensível e reflexiva, podemos explorar mais profundamente as histórias individuais e sua relação com os contextos sociais mais amplos, enriquecendo nossa compreensão da complexidade da condição humana. Nesse mesmo sentido, Josso (2007) afirma que

Trabalhar as questões de identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (Josso, 2007, p. 415)

Ao refletir sobre sua maneira de estar na vida, o sujeito vai compreendendo como se tornou ele mesmo e nesse processo que Pineau (2006) nomeia de autoformação, articular-se o passado e o presente com o futuro de forma consciente e, nessa perspectiva, ocorre à significação da história de vida, resultando em um processo libertador e transformador. No mesmo entendimento, Delory-Momberger (2006) propõe caminhos para a formação por meio de histórias de vida, afirmando que não se trata da narrativa factual da existência, mas sim da narrativa ficcional conveniente, por meio da qual o indivíduo constrói-se. Um sujeito só pode existir dentro de uma história a ser elaborada e é a manifestação desse sujeito que molda sua própria história. São palavras da autora,

[...] vias se abrem, não porque o passado foi reconhecido como tal e por si mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si, que

não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas. Na relação de engendramento de temporalidades entre si, não é o passado que dá luz ao futuro, mas a projeção do possível de mim-mesmo. (Delory-Momberger, 2006, p. 365)

Ela acrescenta que “[...] a narrativa não entrega ‘fatos’, mas as ‘palavras’[...]” (Delory-Momberger, 2006, p. 361). Essas palavras são entregues a partir da leitura subjetiva e do sentido que o sujeito faz do momento vivido. Assim sendo, há de se proporcionar experiências aos professores que, voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa-formação, por meio das narrativas autobiográficas, a partir de suas memórias e experiências de leitura, considerando que o saber epistemológico gerado por este estudo poderá servir de apoio as experiências narrativas autobiográficas em seus processos de formação continuada. Nas palavras de Passeggi,

O sujeito autobiográfico se apresenta como desdobramento do sujeito empírico que toma a si mesmo, como objeto de reflexão. E mediante o uso da linguagem oral, escrita, digital, gestual, icônica, transforma-se em narrativa, poesia e história. O que pode parecer desencorajante é que a natureza do *sujeito autobiográfico* não é a vida (bíos), mas a linguagem (grafia), e que vive, portanto, sob a forma de uma narrativa, de um texto, em que se vê como um “eu” e se analisa como um outro. É esse si-mesmo, o eu pensado e examinado que, em síntese, surge e vive na efemeridade da *narração*, como ato discursivo, e permanente na eternidade da *narrativa*, enquanto produto material, resultante da narração. (Passeggi, 2012, p. 109)

A autora reconhece a importância da experiência na aquisição dos conhecimentos essenciais para viver. Considera, também, que cada indivíduo constrói ativamente seu próprio entendimento ao longo da vida e que ninguém se satisfaz apenas em receber conhecimento, como se este fosse simplesmente transmitido por aqueles que detêm formalmente seus segredos. A concepção de experiência promove uma abordagem pedagógica interativa e dialógica.

Complementando o entendimento, Bôas menciona o uso do termo “experiência” na formação de adultos, “[...] sobretudo quando se trata de caracterizar e de analisar seus processos próprios de aprendizagem [...]” (Bôas, 2017, p. 870). A autora considera que a experiência ocorre quando, por um lado, o sujeito age sobre o mundo, provocando mudanças tangíveis que ele pode verificar e, por outro lado, quando o sujeito, por meio da reflexão, estabelece uma relação entre sua ação e as mudanças observadas. Não se trata apenas de agir no ambiente ou de constatar a ação do mundo sobre si mesmo, pois para que a experiência seja efetiva, é necessário estabelecer uma conexão entre esses dois elementos.

Assim sendo, ao se falar em autoformação, podemos considerá-la como processo pelo qual o sujeito assume a responsabilidade pela sua aprendizagem contínua e pelo desenvolvimento de competências ao longo da vida. Ao contrário da formação formal, que geralmente ocorre em ambientes institucionais, a (auto)formação é (auto)dirigida e (auto)gerida. Isso significa que os indivíduos definem seus próprios objetivos de aprendizagem, escolhem os recursos e métodos mais adequados para alcançá-los e avaliam seu próprio progresso.

Com o mesmo entendimento, Larrosa (2002) concebe a experiência não apenas como um acontecimento ou evento isolado, mas como uma vivência intensa e transformadora. Para ele, a experiência implica uma imersão profunda no mundo, onde o sujeito não apenas recebe informações, mas se envolve emocional e existencialmente com aquilo que está acontecendo. É através dessa imersão que a experiência se torna significativa e capaz de alterar a perspectiva do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo.

Os autores acrescentam que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de dar sentido às nossas experiências. Por meio da linguagem, damos forma às nossas vivências, transformando-as em narrativas autobiográficas que ajudam a construir nossa subjetividade e compreensão de mundo. São “palavras” do próprio autor:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (Larrosa, 2002, p. 21).

Passeggi, por sua vez, refere-se à reflexividade narrativa

[...] entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos e tentativas (Passeggi, 2021, p. 96).

Assim, o sujeito autobiográfico surge como uma extensão do sujeito empírico, que reflete sobre si mesmo como um objeto de análise e, por meio da reflexão e da utilização da linguagem, a transforma em uma narrativa. Larrosa (2002) também explora as dimensões éticas da experiência, argumentando que nossas escolhas e ações são moldadas pelas experiências que vivenciamos. Ele enfatiza a

responsabilidade ética de nos engajarmos profundamente com as experiências, reconhecendo o impacto que elas têm não apenas em nós mesmos, mas também nos outros e no mundo ao nosso redor.

O conceito de experiência de Larrosa tem implicações profundas para educação, especialmente no que diz respeito à formação integral dos sujeitos, pois desafia modelos educacionais tradicionais que, muitas vezes, concentram-se apenas na transmissão de informações, defendendo uma abordagem que valorize a experiência como um processo de construção de significados e identidades. Nesse sentido, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21) O autor oferece uma perspectiva profunda e reflexiva sobre o conceito de experiência, desafiando-nos a repensar como entendemos e valorizamos as vivências humanas, “[...] a pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” (Larrosa, 2002, p. 20)

Desse modo, a prática reflexiva é essencial durante toda a jornada de trabalho do professor, sendo vista como uma necessidade contínua. Para tanto, deve-se iniciar pela reflexão sobre suas experiências que envolve observar suas próprias ações em sala de aula, diagnosticar desafios, criar estratégias, compreender os resultados, analisar e selecionar novas abordagens. Aliás, ressalta-se que Nóvoa (2009) ampliou a ideia sobre a necessidade de levar o professor ao autoconhecimento, considerando a pessoa do professor, considerando a autoformação como “momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.” (Nóvoa, 2009, p. 39)

3 A pesquisa-formação e a constituição do Ateliê Coletânea de Experiências de Leitura

Na vertente da pesquisa qualitativa, com fundamento nos estudos de Passeggi (2011; 2016; 2017; 2021) encontramos a pesquisa-formação que considera a experiência como eixo central das narrativas autobiográficas. Para o desenvolvimento do delineamento metodológico, consideramos que as narrativas autobiográficas são um campo investigativo que tem avançado para conceber as narrativas de si, considerando o sujeito da formação e não a formação em si mesma.

Assim, foi criado o Ateliê intitulado Coletânea de Experiências de Leitura⁷, espaço formativo e de pesquisa no qual foram produzidos os dados da pesquisa.

O Ateliê constituiu-se a partir de um convite aos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Paulo da Diretoria Regional de Educação São Miguel. Esse convite formalizou-se por meio de um questionário no *Google Forms*. A intenção era encontrar até 10 (dez) professores, a partir de suas relações com suas experiências e memórias de leitura, para participar da pesquisa-formação.

A quantidade de participantes deu-se em razão de nossa própria experiência como formadora de professores: consideramos o quantitativo ideal para que houvesse troca de experiências valorizando a escuta atenta. A ideia do Ateliê era que todos participassem ativamente e houvesse tempo – sem interrupções, de modo que todos pudessem se expressar com maior fluidez e tranquilidade. Dessa forma, poderiam refletir sobre suas experiências e validá-las e/ou resignificá-las.

O Ateliê realizou-se em 4 (quatro) encontros e, em cada um deles, havia um propósito principal a ser experienciado. No primeiro, realizaram-se o acolhimento, a apresentação da pesquisa e dos objetivos e a explicação sobre como aconteceria a participação das professoras presentes, incluindo os riscos e benefícios, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE. No segundo, a proposta foi lembrar e narrar oralmente as experiências de leitura na infância. No terceiro, houve a apresentação oral ou pictórica, manual ou digital, de uma linha do tempo da formação leitora. No quarto encontro, ocorreu a apresentação da narrativa autobiográfica escrita da formação leitora e da relação dessa formação com o fazer docente. Após a obtenção dos dados, foi realizada a análise interpretativa a partir de núcleos temáticos que emergiram das narrativas.

Em relação à produção de dados, essa se deu a partir de observações, anotações e gravações de áudio dos encontros realizados, posterior transcrição, mediante autorização expressa de todas as participantes. De antemão, afirmamos que este não é um trabalho acabado, pois tende a se abrir a novos questionamentos.

⁷ O Ateliê intitulado “Ateliê Coletânea de Experiências de Leitura” surgiu a partir da participação das autoras, em uma disciplina eletiva do Programa de Mestrado em Educação, cujo objetivo foi investigar o processo de formação pautado nas narrativas autobiográficas.

Desse modo, o Ateliê delineou-se em torno de quatro encontros. Em cada um deles houve uma leitura com a intenção de provocar, encantar e despertar os sentidos, sentimentos e emoções que pudessem “desengavetar” as memórias e experiências da formação leitora de cada uma das participantes.

A intenção do Ateliê em relação aos encontros foi proporcionar um ambiente em que as participantes pudessem se expressar sem censuras ou bloqueios que os deixassem inibidos ou desconfortáveis. Dessa forma, no primeiro encontro, o acolhimento aos participantes foi de tal modo que lhes proporcionasse segurança e clareza em relação aos objetivos propostos e apesar do clima amistoso, as professoras, inicialmente, estavam tímidas, mas essa timidez foi gradualmente dissipando-se dando, inclusive, abertura para a troca de expectativas pré-encontro.

A partir dessa experiência inicial, já no segundo encontro, as professoras aproximaram-se, no sentido de trocar confidências e até mesmo conversarem sobre o cotidiano, situações amenas, mostrando-se bem confortáveis e ansiosas (no bom sentido) para repetirem os encontros, pois as atividades do Ateliê haviam lhes feito muito bem. Para iniciar esse segundo encontro, realizamos a leitura de um texto intitulado *A Leitura*, de João Anzanello Carrascoza, uma crônica do livro *Aos 7 e aos 40*. O texto conta a história de um homem, na época em que era criança e estava aprendendo a ler e a escrever. Em um dado momento, o narrador relata, de forma bem-humorada, as dificuldades que tinha no início de seu processo de alfabetização e que seu irmão mais velho caçoava dele. Ele continua contando que sua mãe, uma vez disse aos dois: “um dia eu e ele iríamos ler não só as palavras, mas tudo ao nosso redor, inclusive as pessoas”. (Carrascoza, 2016, p. 18)

Pretendíamos ativar memórias de experiência com leitura e, em um curto espaço de tempo, uma das participantes comentou sobre o texto e narrou suas memórias de infância, compartilhando como foi seu processo de alfabetização. Todas nós ouvíamos com atenção e mais participantes comentaram sobre essa fase de suas histórias de vida, suas experiências de como aprenderam a escrever e a ler.

Aos 6 anos observava meu pai ler jornal nos finais de semana, era um hábito, todo domingo. Eu fiquei curiosa ao vê-lo sentado lendo o que tanto prendia a sua atenção. E assim queria ler e escrever a qualquer custo. Quando aprendi as letras do alfabeto, eu pegava uma folha e escrevia. Quando eu perguntava ao meu pai e à minha mãe o que havia escrito, respondiam... tal coisa, eu ficava feliz e corria para escrever outra palavra (Eliana).

Algumas sutis provocações para incentivar reflexões foram feitas e outras participantes animaram-se a falar. Marina pede a palavra e comenta: “[...] recordei que desde os meus 5 anos, que foi quando comecei a ler, eu criei um gosto muito grande por gibis, me apaixonei. Aliás, até hoje sou apaixonada pela turma da Mônica.” (Marina)

Em seguida, Vânia nos contou que: “O contato com a leitura teve início ainda na infância, após ser alfabetizada aos 6 anos de idade. Ler qualquer palavra era novidade, lembro-me de sair com minha mãe e ficávamos brincando de ler as palavras nos muros e placas de rua.” (Vânia)

Nas narrativas acima encontramos o encantamento pela leitura e pelo ato de ler na infância, a importância do mediador que lê, a companhia “nas viagens” que as histórias podem proporcionar e a decodificação que empodera, que liberta para algo que se aprende e não se pode mais desaprender: ler. As professoras participantes se inquietaram, comentaram concordando e rememorando suas experiências de e com a leitura.

Na esteira desse raciocínio, Placco afirma que memória faz e refaz, afasta e aproxima. “Ao interiorizar estímulos externos, por meio de uma mediação de caráter simbólico, a memória se amplia significativamente em relação a conteúdos culturais e emocionais.” (Placco, 2015, p. 29). Assim, a intenção dos questionamentos foi que a mediação criasse uma “ponte” entre o presente e a estreita relação com as experiências passadas, buscando oportunidades de encontrar possibilidades de sentidos e (re)significações. Durante esse segundo encontro foi realizada outra leitura. O livro escolhido foi *O passeio*, escrito por Pablo Lugones. Essa obra trata da passagem do tempo e da memória e de experiências de leituras com adultos significativos. O enredo do livro escolhido apresenta um “passeio” pelo tempo em que uma menina anda de bicicleta com seu pai. Com o passar das páginas, ela vai crescendo, enquanto o pai, envelhece. Há momentos de aproximação, mas também de distanciamento e até do vazio em razão da ausência do pai. No entanto, a certeza de que ficaram as “[...] boas recordações para lembrar e que o passeio pode continuar”. (Lugones, 2017, p. 51)

As professoras participantes emocionaram-se. Lembranças de pessoas queridas vieram à tona e, mais uma vez, o encontro que tinha hora para acabar

estendeu-se, a pedido das participantes. Para dar continuidade, a proposição foi refletir sobre esse “poder” que a leitura tem. Qual foi o livro lido ou que alguém leu para você queo(a) encantou pelo ato de ler?

Foi Cecília quem começou a narrar:

Minha avó passava horas contando narrativas que prendiam minha atenção pelo gênero escolhido (os chamados contos de assombração). Ficávamos horas ouvindo e conversando sobre o assunto, lembro-me das sensações e arrepios que sentia, tinha muito medo, mas sempre pedia para ouvir outra história. [...] Esses momentos ficaram gravados em minha memória e me acompanham até hoje; há momentos em que eu me pego rindo sozinha, lembrando de suas histórias. (Cecília)

Em seguida Érika tomou a palavra:

Meu avô materno, Arthur Oliveira Brasil, era caixara, e eu passava todas as férias escolares na casa dele. Sempre que chegavam petroleiros novos no canal de São Sebastião, ele me falava a qual país pertencia, me mostrava a bandeira, algumas coisas da História daquele território. Um dia eu observei que havia chegado um navio com letras, bandeira e cores diferentes. Era um petroleiro da África do Sul. Foi meu primeiro contato com a palavra ÁFRICA [...] Também em 1976 que meu avô Arthur me presenteou com um dos seus livros de “ficção científica” de seu autor preferido, Júlio Verne. O “Vô Tuí” era minha referência de livros na infância, na casa dele tinha uma estante repleta com exemplares de histórias, ficções científicas, romances de piratas e navegações, eram disparados em maior número.

E ainda tem outro livro chamado Uma nova professora, antigo, de 1978. Adorava ler especialmente para meus filhos, mas uma amiga foi em casa com a filha dela que ficou encantada com o exemplar, levou emprestado e nunca mais devolveu. Tenho boas recordações das experiências dessa leitura, mas também tristeza por nunca ter mais o livro. (Érika)

Nesse momento, uma das pesquisadoras também narrou sua história:

Fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave. Fazia as lições na escola e refazia em casa. Gostava de estudar e tinha pressa para aprender a ler e escrever. Lembro uma vez que pedi à professora para me ensinar a escrever meu nome e ela me disse que eu teria que esperar chegar na lição da JARRA. Chateada, fui contar quantas páginas da cartilha e ainda faltavam para alcançar essa lição. Faltavam muitas. Minha avó materna, “vó Hilda”, que sempre cuidou de mim enquanto minha mãe trabalhava que me ensinou a escrever meu nome e, também, tomava minhas lições, apesar do pouco saber letrado.

Nas narrativas acima, notamos a presença de um núcleo comum: os avós nas memórias de experiências de leitura. Sobre os avós:

Ao partilharem suas vidas, com laços estreitos enraizados na cultura, avós e netos se influenciam e se modificam reciprocamente, tornando possível uma coeducação de gerações: “Os avós educam, portanto, os netos e, ao mesmo tempo, embora de modo diferente, são reeducados por essas crianças”. (Oliveira, 1999, p. 24 *apud* Fernandes, 2013, p. 1092)

Muito além do amor “com açúcar” que permeia a relação entre netos e avós, a convivência é formadora tanto para netos quanto para avós, em razão da socialização e da troca de experiências. Histórias de vidas, que até uma leitura e outra eram tão particulares, tão singulares, foram tornando-se coletivas, plurais. Memórias e experiências de leitura compartilhadas passaram a ser de todas, como um fio que, ao ser trançado, vai-se transformando em um tecido. Nesse entrelaçamento de memórias, das experiências sobre quem somos, a partir dos livros que lemos ou que leram para nós, reabrindo capítulos de nossas histórias de vida, é que concluimos o segundo encontro.

O terceiro encontro aconteceu com o mesmo intervalo de tempo entre o primeiro e o segundo: uma semana. A ideia dessa vez foi narrar oralmente ou de forma pictórica, uma linha do tempo da nossa constituição como sujeitos leitores. A orientação era que essa linha do tempo poderia partir de qualquer momento da vida e o ponto a ser observado nela era se a leitura realizada, autonomamente ou por meio do outro, contribuiu, de alguma forma, para a escolha profissional de se tornar professora.

A leitura escolhida para dar início ao encontro foi o livro: *Clara e o Homem na Janela*, de María Teresa Andruetto e Martina Trach. A obra é um livro ilustrado de qualidade gráfica: a escolha do papel, da fonte, da guarda e das cores. Uma verdadeira obra de arte.

Clara e o Homem na Janela conta a história de Clara, uma menina que entrega roupas a um homem que vive recluso em casa. O encontro entre os dois gera uma amizade e mostra a importância da leitura. Clara é filha de uma lavadeira e recebe a incumbência de entregar roupas a esse homem que mora só; entre os livros e não sai de casa. A menina e o homem estabelecem uma relação de amizade através da troca de livros. A obra destaca a importância da leitura e os vínculos que ela pode criar entre as pessoas.

Fizemos uma leitura pausada para que as professoras pudessem adentrar a história, observar as imagens com atenção e sentir o que as personagens sentiam. Nossa intenção era que tomassem a história para si. Ao final da leitura, o estado de contentamento alcançado nos emocionou. E como afirma Pennac (1993, p. 120), “Ler um livro muito interessante, pode ser se atracar a um livro, em gíria. Em linguagem

figurada um livro grosso é um tijolo. Liberem-se essas ligações, o tijolo se transforma em nuvem” e, após romper o silêncio, as professoras, uma a uma, narraram oralmente suas experiências de e com a leitura. A proposta do terceiro encontro foi apresentar, por meio digital ou manuscrito, pictórico, escrito ou oral, uma linha do tempo da formação leitora de cada uma das participantes. Marina apresentou sua linha do tempo desenhada digitalmente e narrou:

Meus pais não faziam leitura pra mim, mas meu avô materno adorava contar histórias e sempre as contava, em roda, para mim e meus primos. A história sempre tinha um ensinamento ao final; dessas histórias algumas eu entendia, outras não faziam sentido naquele momento, mas anos depois passaram a fazer. (Marina)

Aline, em sua narrativa oral de sua linha do tempo, afirmou que ainda não se considera leitora e, também, que não conseguia se lembrar de momentos em família em que a mãe lesse para ela e para o irmão. Disse que emergiu nesse processo de rememorar as experiências vividas com a leitura e foi questionar a mãe, que lhe contou que não lia com frequência, mas que lia para eles antes de dormirem. Narrou que, ao refletir sobre o objetivo proposto para a construção de sua linha do tempo, rememorou que seu pai trabalhou na mesma empresa por mais de trinta anos e foi mencionado em um livro escrito para registrar a história dessa empresa. Ao saber disso, Aline ficou muito envaidecida e emocionada, quis ler o livro e ficou com o único exemplar de seu pai, mas emprestou e não conseguiu recuperá-lo.

Meu pai trabalhou durante toda a vida em uma empresa e esta empresa produziu um livro de memórias e meu pai foi citado no livro. Quando ele me contou, muito orgulhoso de si, por fazer parte da história de vida da empresa a qual dedicou toda sua vida, eu pedi o livro emprestado. Por coincidência, estava com um projeto na escola que lecionava na época sobre a empresa junto com um professor. Claro que meu pai me emprestou o livro; ficou feliz em saber que crianças também saberiam da história da empresa. Apresentei o livro de memórias ao meu parceiro, o professor que estava conduzindo o projeto comigo, que ficou muito animado e pediu o livro emprestado para se apropriar da história, mas ele nunca me devolveu. Na verdade, todas as vezes que o cobre ele disse que devolveu, mas não. Perdemos o contato e nunca tive o livro de volta e não tive coragem de contar a verdade para o meu pai. Minha sorte é que ele nunca me pediu o livro de volta. (Aline)

Aline emocionou-se e, nesse momento, interrompeu sua narrativa da linha do tempo e tirou um pequeno embrulho de presente de sua bolsa. Buscou o olhar de Érika que, atentamente, correspondeu e disse: "Sua história é também a minha. Encontrei seu livro em uma loja virtual e comprei para você". Aline entregou o exemplar do livro "perdido" para Érika. "Agora você o tem de volta. É do mesmo ano

que o seu era. Talvez até seja o seu". Ambas, chorando e rindo ao mesmo tempo, abraçaram-se e ressignificaram suas histórias de vida. Nas palavras de Aline, "Quando ouvi a história da Érika, rememorei essa parte da minha história de vida e presenteá-la pôde, em parte, ressignificar a minha. Não pude ainda devolver o livro para o meu pai, mas pude devolver o livro dela."

Diante da narrativa de Aline, as palavras de Furlanetto e Passeggi se presentificam:

A pesquisa autobiográfica inclui a si mesmo e o outro, suas histórias e o tempo no qual as experiências são vividas. Para Delory-Momberger (2016, p. 136), "[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida". (Furlanetto; Passeggi, 2023, p. 7)

Estávamos todas ali, emocionadas, compartilhando de uma experiência singular-plural. De acordo com Placco (2015), durante o processo de formação, o aprendizado do grupo pode progredir, estagnar ou regredir, dependendo das experiências vivenciadas pelos participantes. É evidente que ambientes acolhedores têm o potencial de facilitar e ampliar a expressão das emoções das pessoas envolvidas. Esse foi o objetivo do Ateliê que foi atingido em sua plenitude!

4 A reflexividade narrativa na pesquisa-formação

De acordo com Passeggi "[...] a reflexividade narrativa concerne esse desdobrar-se que creditamos a uma disposição humana e que acontece no ato singular de narrar e de refletir sobre experiências vividas". (Passeggi, 2021, p. 95) Assim sendo, analisando o 3.º encontro, pudemos notar esse movimento reflexivo em comum nas narrativas das professoras participantes: a escola, nos primeiros anos do ensino fundamental, não contribuiu para a formação delas como sujeitos leitores; ao contrário, a proposta de leitura obrigatória para fins avaliativos as afastava do ato e do prazer de ler. Os excertos abaixo ratificam:

As leituras eram feitas para avaliação dos estudantes sempre atreladas à nota e isso não me traz boas recordações, pois gerava medo e frustrações. Isso para mim era um terror, porque eu era muito tímida. Antes de chegar minha vez, eu já estava me tremendo todinha. (Cecília)

A escola particular na qual estudava não incentivava a leitura, mas exigia que lêssemos livros bimestralmente para avaliações. Livros estes, exigidos em vestibular, mas que, ao meu ver, eram de difícil compreensão e não havia um encantamento ou um aguçar da nossa curiosidade ou ainda uma discussão

sobre eles por parte dos professores, que nos faziam apenas ler para merecer o nosso tão exigido 10. (Aline)

Muitas vezes lia resumos para fazer as provas, mas depois conversando com colegas sobre o enredo da obra, personagens, me interessava e acabava lendo; não pela obrigação, até mesmo porque já tinha feito a prova, mas pela curiosidade aguçada através da descrição narrada pelos amigos. (Érika)

Assim, constata-se, pelas narrativas, que a escola, espaço considerado privilegiado para a formação de leitores não contribuiu para a constituição do sujeito leitor por não potencializar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento do comportamento leitor. Segundo Brakling, “[...] referem-se àqueles aspectos que dizem respeito à relação do sujeito com outros leitores e aos valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler”. (Brakling, 2004, p. 15)

A leitura era imposta e com um objetivo meramente avaliativo; não eram garantidos momentos para socializar as impressões sobre o lido: ouvir, falar, confrontar e compartilhar ideias, formar roda ou clube de leitores, situações essas que favorecem o prazer de ler e o encantamento pela leitura, em razão das múltiplas oportunidades de experienciar a história lida.

Considerando, pois, as narrativas, encontramos sustentação nos ensinamentos de Freire:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas às vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. (Freire, 1989, p. 12)

Podemos notar, nas narrativas e amparadas nas lições do autor, que não se trata da quantidade de leituras a ser cumprida na escola, mas da qualidade e da significância que a leitura possui ao ser realizada na escola. Referem-se, ainda, à intencionalidade e à relação que o professor, na qualidade de mediador da leitura possui e se entrega também como um sujeito leitor, um sujeito-professor-leitor.

Eliana, em sua vez, narrou que também foi submetida a “provas do livro”, mas que a estratégia do professor que a ensinou a pensar e a refletir contribuiu para sua formação como leitora. A essa época, ela já cursava o magistério.

[...] a leitura também era obrigatória, mas ele dava uma lista de obras infinitas, de diferentes gêneros, com o intuito de cada um escolher uma obra para leitura bimestral, curtir a leitura e compartilhar com outros estudantes. Na

época não tinha percebido a inteligência e a estratégia pedagógica desse professor, ele fez com que lêssemos de forma prazerosa. (Eliana)

Pela narrativa de Eliana, percebemos que a mediação do professor daquela turma fez toda a diferença. A eles (estudantes da turma da Eliana), foram oportunizados os 3 (três) L's: leitor – livro – lugar e, por meio dessa experiência, constituiu-se um sujeito, uma professora leitora que, em sua narrativa, confessa ter sido em razão da leitura e dos dois professores que a encantaram a sua escolha de tornar-se professora de Língua Portuguesa. Jô também foi “inspirada” pelas intervenções e práticas de leitura de seu professor e nos contou que sua família era muito unida e que se protegiam dos julgamentos de outras pessoas.

Foi no 6º ano que conheci o professor Marcos e tudo mudou. Ele leu a história “Mito da Caverna”, de Platão, sobre pessoas acorrentadas em uma caverna olhando para o fundo, vendo somente a sombra. Essa metáfora me tocou profundamente, como se estivesse falando para mim. (Jô)

Perguntamos a elas: foi a leitura que, de alguma forma, contribuiu para a escolha de se tornar professora? E Aline, sem aguardar a resposta de Jô, responde prontamente: “Não foi a leitura que contribuiu para que eu me tornasse professora, mas ser professora contribuiu para eu me tornar leitora” e, nesse momento, retoma sua narrativa:

Se a leitura me fez escolher minha profissão? Nem de longe. Quando pequena sempre gostei de brincar de escolinha [...]. Na pandemia, o isolamento me fez querer sair de casa e não poder, então iniciei minha pequena coleção literária. Comprei vários livros e só então entendi o que era viajar através da leitura, como era meteletransportar de um lugar para o outro a partir da imaginação e de me emocionar com a dor da personagem [...] Desde então sempre passo em livrarias, me permito entrar e explorar alguns títulos que vejo *spoilers* na internet e sempre saio com um na mão. (Aline) (Sic)

Jô concordou com a afirmação de Aline. Aliás, as participantes foram unânimes. Mesmo Eliana e Jô, que afirmaram que a leitura contribuiu na escolha para se tornarem professoras, consideraram que ser docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo incentiva a ler e formar leitores por meio das formações continuadas e do acervo disponível, tanto de livros para a formação profissional quanto os literários, mas o encontro precisava terminar, não por vontade de nenhuma das participantes, mas pelo avançado da hora.

Entre o terceiro e o quarto encontro, haveria um maior espaço de tempo em razão do recesso das professoras e ficou combinado que nesse último encontro seria

realizada a leitura das narrativas autobiográficas escritas. A proposta era descrever, por escrito, a linha do tempo, considerando a relação entre o sujeito-professor-leitor e se as experiências de leitura influenciam suas intervenções docentes.

Ao chegarem para o encontro, todas nós vestíamos um uniforme: sorriso largo e braços abertos para um grande e afetuoso abraço. Sentimos que todas estavam muito emocionadas: o reencontro, a sensação de que seria o último e ansiedade pela leitura de suas narrativas. Em uma mesa redonda, todas acomodadas, iniciamos o encontro fazendo a leitura de um poema escrito por Madalena Freire: “Eu não sou você, você não é eu.” A emoção transbordou e novamente lágrimas foram derramadas, mas eram lágrimas de contentamento, de contemplação. Após alguns comentários sobre a leitura, perguntamos se alguém gostaria de começar e Eliana habilitou-se e trouxe sua narrativa:

Tive oportunidade de ser professora de leitura no ano que o Estado iniciou o projeto. Li muito, conheci muitas obras e autores infanto-juvenis com o objetivo de indicar livros para estudantes que não gostavam ou queriam ler. [...] Eu pensava: será que vou servir de inspiração para alguém, como eu tive professores que me inspiraram? (Eliana)

Natalina concordou com Eliana e acrescentou em sua narrativa:

As experiências de leitura que tive ao longo da minha vida não apenas moldaram quem eu sou como pessoas, mas influenciam profundamente minha prática pedagógica. [...] Acredito firmemente que a leitura tem o poder de transformar vidas e, como professora, sinto-me responsável por cultivar essa paixão nos meus alunos, ajudando-os a se tornarem leitores ávidos e pensadores críticos. (Natalina)

Jô pede a palavra e narra

Eu também procuro encantar meus alunos com a leitura e rodas de conversas sobre o que foi lido. Lembro que quando fui professora de berçário, lia muito para eles e cheguei a presenciar um bebê imitando meu comportamento leitor. (risos)

Vânia nos conta que

tem um projeto chamado Maleta Viajante: toda semana uma estudante leva a maleta contendo um livro para fazer a leitura durante o final de semana com a família e que faz contação de histórias para os alunos dos 1.ºs e 2.ºs anos e eles podem recontar a partir da compreensão que tiveram por meio de desenhos ou materiais concretos. (Vânia)

Cecília manifesta-se: “Minhas experiências com a leitura refletem na professora que me tornei, pois entendo que ler empodera, traz conhecimento, novas

ideias e perspectivas, transformam mentes e pessoas. É libertador” e Marina concorda:

A leitura está na minha prática também. Um ano antes de entrar na Prefeitura, eu estava em uma escola particular e trabalhei na Sala de Leitura, foi muito legal porque eu descobri vários projetos, conheci vários livros. Uma simples história pode passar uma mensagem tão maravilhosa para os alunos e isso pra mim é incrível. (Marina) (Sic)

E Érika finaliza acrescentando:

Ler para os estudantes traz a sensação de poder viajar no mundo imaginário, fazê-los se encantar com este universo e ainda com a construção de repertórios que li, muitos deles consigo trazer para a sala de aula, tentando transbordar a mesma emoção, alegria e sentimentos no que tive ao ler aquele livro ou história. (Érika)

Pelas narrativas autobiográficas, pudemos compreender que a leitura tem um verdadeiro “poder” de constituição do sujeito leitor. Não se trata, pois, de simplesmente acessar a língua como norma culta padrão ou ser a porta aberta para o conhecimento, mas de construção do eu que se abre para todo universo, real e inventado que a leitura pode proporcionar e que, inevitavelmente, impacta a experiência de ser. Por meio das narrativas, também foi possível compreender que a leitura se faz presente nas práticas docentes das professoras participantes.

À medida que elas narravam suas experiências com a leitura, sua constituição como sujeito leitor e como ela se relaciona com suas intervenções docentes, ressignificações de obras lidas foram surgindo. As memórias vividas em suas trajetórias como alunas ainda estavam vivas no presente. Não houve qualquer julgamento ou questionamento se as experiências de leitura foram boas ou ruins, até porque se trata de uma experiência singular e subjetiva e que, ao ser narrada, tornou-se plural. A verdade é que elas foram significativas. Essas experiências constituem também a práxis das professoras, que vão sendo ressignificadas à medida que formar-se é processual.

No mesmo sentido, as experiências como filhas, netas, alunas não se perdem, mas se transformam em razão da possibilidade de voltar-se para si: (trans)formar-se: o que não fazia sentido passa a fazer, pois é ressignificado por meio da reflexão, em um processo contínuo de aquisição de novos saberes, oportunizado pela experiência de narrar, de autobiografar-se, reinventando a própria experiência.

O quarto encontro terminou com o sentimento e a promessa de que voltaríamos a nos reunir em um Clube de Leitoras, para discutir obras literárias. Abraços foram trocados e a certeza de que nossas vidas tinham sido transformadas por meio das reflexões e da formação que o Ateliê nos proporcionou. Todas as participantes permaneceram no grupo de *WhatsApp*, que agora nos serve para indicação de livros e, para surpresa de todas, Aline narrou, por áudio, que após o Ateliê, determinou para si mesma que precisava voltar a procurar pelo livro e foi até o professor para quem o havia emprestado. Recuperou o livro que era de seu pai. Aline proporcionou a Érika o reencontro com o objeto livro que havia perdido e, também, pôde ressignificar sua própria história ao resgatar o livro que pertencera a seu pai: experiências plurais.

5 Considerações Finais

Furlanetto e Passeggi (2023) afirmam que o ponto mais valioso de uma conversa não reside nas perguntas ou nas respostas em si, mas no espaço que se abre entre o que já sabemos e o que podemos descobrir coletivamente. É nesse terreno fértil, cultivado pela reflexão compartilhada, que exploramos o outro, a nós mesmos e a nossa conexão. Esse espaço “entre” mencionado pelas autoras fundamenta o que acreditamos: que as considerações permaneçam em aberto. Em aberto porque o tema da leitura não se esgota, tampouco a formação do sujeito, do professor e do leitor, na perspectiva das narrativas autobiográficas como processo reflexivo, formativo e transformador da prática docente.

Partimos do seguinte objetivo: compreender, por meio das narrativas autobiográficas, se as experiências de leitura contribuem para a formação do sujeito-professor-leitor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. O caminho percorrido permitiu constatar que o Ateliê Coletânea de Experiências de Leitura foi experienciado pelas professoras como uma oportunidade de formação, em razão da possibilidade de refletir acerca do papel da leitura em suas histórias de vida. Ao compartilharem experiências e, especialmente ao refletirem sobre os sentidos atribuídos a si mesmas, viveram um processo de auto/hétero-formação, já que os encontros, além de servirem como suporte para lembrar e ressignificar as experiências, possibilitaram elaborações coletivas.

Nesse processo de autoformação, restou demonstrado o laço entre a experiência que foi memorada, a qual produziu saber e o que se sabe hoje, mas que pode, ao ser compartilhada e refletida, ser ressignificada. Em suas narrativas, as professoras confessaram que a participação no Ateliê contribuiu para o processo formativo e para o despertar do sujeito-leitor adormecido em meio a tantas demandas do cotidiano e da profissão docente. Consideram que imergir na pesquisa-formação, nas leituras realizadas durante os encontros e nas experiências narradas pelas outras participantes proporcionou a ressignificação de suas próprias histórias de vida e de suas práticas docentes, especialmente em relação ao ato de ser e formar leitores.

O caminho percorrido na pesquisa permitiu compreender que a leitura transcende a mera atividade de absorção de informações. Ao proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda do mundo, ela capacita os sujeitos a se tornarem cidadãos mais informados, empáticos e engajados, contribuindo para a constituição das subjetividades inseridas culturalmente. Esse processo possibilitou a reflexão sobre a importância da formação leitora de professores, ajudando a compreender que as experiências de leitura contribuem para a formação do sujeito-professor-leitor.

Na vivência do Ateliê, além de oportunizar reflexões sobre as experiências de leitura e suas relações com as práticas pedagógicas, objetivou-se, de forma específica, discutir a formação do sujeito leitor; investigar a formação do sujeito-professor-leitor, considerando como suas experiências de e com a leitura reverberam em suas práticas pedagógicas; investigar em que momento aconteceu (ou não) o “encantamento” pela leitura e compreender se a participação no Ateliê oportunizou momentos reflexivos formativos, por meio da construção da linha do tempo das histórias de vidas narradas orais e escritas.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas apresentam-se como grande aliada à formação, ao promover a tomada de consciência de que se formar implica trazer à tona os saberes aprendidos ao longo de toda a vida e ressignificá-los, em um processo singular, haja vista a reflexão sobre sua própria história de vida. No entanto, também plural, pois é também pela escuta, pela interação, trocas e por meio da reflexão que podemos nos transformar.

Tão importante quanto todas as descobertas apontadas até aqui, é possível afirmar que a pesquisa-formação, por meio do Ateliê Coletânea de Experiências de Leitura, proporcionou momentos reflexivos formativos e experiências de sentir o

“encantamento” pela leitura. Além disso, evidenciou que as narrativas autobiográficas podem ser consideradas como um potente instrumento formativo que oportuniza o processo de autoformação, emancipação, ressignificação e transformação das histórias de vida dos participantes ao longo dos encontros.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Tereza. **Clara e o homem na janela**. São Paulo: Ameli, 2020.

BÔAS, Lúcia Villa. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. **Rev.Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 867-887, abr./jun, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000300867 Acesso em: 22 ago. 2023.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em: https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_01/leituras/Tema%201%20-%20Saiba%20mais%20-%20Sobre%20leitura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores%20qual%20%C3%A9%20a%20chave%20que%20se%20espera.pdf Acesso em: 27 fev. 2024.

CANDELÁRIA, Juliana Cavalcanti; MICHELETTI, Guaraciaba e SILVA; Leila Sampaio da. Leitura e formação docente a partir das narrativas autobiográficas. **Revista Interfaces**, São Paulo, v. 15, n. 11, p. 207-220, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/1/article/view/130>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CANDELÁRIA, Juliana Cavalcanti. **Narrativas de experiências no ateliê coletânea de leituras: a formação do sujeito-professor-leitor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2024. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/items/04ed9913-729c-4700-a6f1-e03ca8a9dd92>. Acesso em: 01 ago. 2025.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aos 7 e aos 40**. Rio de Janeiro: Alfaguara, p. 17-22, 2016.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira da História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 275-295, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40774>. Acesso em: 17 abr. 2024.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COUTO, Mia. Rios, cobras e camisas de dormir. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Avós e netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edreal/a/LLL55dccMSdgFKy5W7gDGkx/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/paulo-freire-a-importancia-do-ato-de-ler-pdf/> Acesso em: 12 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 259-268, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2023.

FURLANETTO, EcleideCunico; PASSEGGI, Maria. Dialogar com crianças: O que aprendemos com elas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18858>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FURLANETTO, EcleideCunico. **Como nasce um professor**. São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANETTO, EcleideCunico; NUNES, Cristiane Nobre; GONÇALVES, Ivanice Nogueira de. Ateliê Formativo: narrativas de profissionais da educação em espiral. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Piauí, v. 28, n. 57, p. 1-21, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2526-84492024000200105&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 05 jan. 2025.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 41-438, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 22 nov. 2023.

JOSSO, Marie Christine. O corpo biográfico: o corpo falado e o corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 dez. 2023.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 abr. 2024.

LUGONES, Pablo. **O Passeio**. Blumenau: Pulo do Gato, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NASCIMENTO, Gilciléia Lélia. Souza do. Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. **Revista Inter-Legere**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 7, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4689> Acesso em: 26 maio 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e o poder auto(transformador). **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v.17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932024000100110Acesso em: 12 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição, Souza, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, [s. l.], p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboço_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional Acesso em: 29 abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição (organizadora e autora). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267> Acesso em: 11 set. 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, MICHÈLE. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofórmico de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set-dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WjsTMTpbfCqbWKwmZvWGkvR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 jul. 2023.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLEnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov.2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRADO, Coraci Helena do. A aula e a constituição do sujeito-leitor. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 3, jan-jul. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/8270970/Downloads/admin,+20413-84864-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/8270970/Downloads/admin,+20413-84864-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 08 abr. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Plano de Organização 2024**, São Paulo: SME, COPED, 2024.

MINI BIOGRAFIA

Juliana Cavalcanti Candelária

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, membro do grupo de pesquisas Narrativas, Aprendizagens e Formações (NARRAR, UNICID – CNPq). Formadora de professores na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

E-mail: julianacavalcanticandelaria@gmail.com

Ecleide Cunico Furlanetto

Pós- Doutora pela Universidade de Barcelona. Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Cidade São Paulo e Coordenadora do grupo de pesquisas Narrativas, Aprendizagens e Formações (NARRAR, UNICID – CNPq).

E-mail: ecleide@terra.com.br