



Volume II

Formação & Prática Docente:

Múltiplas Abordagens

Organizadoras:

Francicleide Cesário de Oliveira

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Maria Eridan da Silva Santos



Francicleide Cesário de Oliveira
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Maria Eridan da Silva Santos
(Orgs.)

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: MÚLTIPLAS ABORDAGENS
(VOLUME II)

2023



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - EDUERN

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - EDUERN

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação

Selton Deolino da Silva

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Formação e prática docente: múltiplas abordagens [recurso eletrônico]. / Francicleide Cesário de Oliveira, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra, Maria Eridan da Silva Santos (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN; FAPERN, 2023.

155 p. : v. 2

ISBN: 978-85-7621-455-7 (E-book).

1. Docente - Formação e prática. 2. Docente - Práticas pedagógicas. 3. Professor mediador - Leitura. 4. Leitura literária. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 370.733

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á



O Projeto Institucional de Fortalecimento de Ações de Divulgação e Popularização da Ciência nos Territórios do RN, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a **Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN)**, em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte



Parceria pelo

Desenvolvimento Científico do RN



A Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê **a publicação de mais de 300 e-books**. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, **a FAPERN terá investido R\$ 855.000,00 (oitocentos e cinquenta mil reais)** oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Os editais lançados abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/ organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados. No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou

a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 22/2022 – FAPERN, realizou a chamada para a publicação de e-books com o objetivo de contribuir para o fortalecimento e divulgação da pesquisa a partir dos programas de pós-graduação e dos Grupos de Pesquisa das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Gilton Sampaio
de Souza*

Diretor-Presidente da FAPERN

Cicilia Raquel

Maia Leite

Presidente da FUERN



A formação docente assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15)



APRESENTAÇÃO

A segunda edição da coletânea Formação e prática docente: Múltiplas abordagens objetivas fortalecer e divulgar as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores(as) do Grupo de Pesquisa em Planejamento do Processo Ensino- aprendizagem (GEPPE), constituídos(as) por docentes/pesquisadores(as) e alunos(as) regulares e egressos(as) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), bem como, em parceria com docentes/pesquisadores(as) do Departamento de Educação e egressos(as) do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Nesta edição, os capítulos apresentam resultados de pesquisas referentes a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia, trabalhos finais de disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e pesquisas de Dissertações de Mestrado de discentes regulares e egressos do mesmo Programa, bem como de docentes/pesquisadores(as) vinculados(as) ao GEPPE, em suas linhas de pesquisa Linguagem, formação do leitor e TICs, Didática: teoria e prática de disciplinas do ensino e aprendizagem, e Educação, ética e formação em espaços escolares e não escolares.

A coletânea reúne 10 (dez) capítulos que entrelaçam temáticas relacionadas à formação e à prática docente. Na área da formação, os temas abordados na obra apresentam a trajetória de professoras da Educação Básica em seu percurso formativo, por meio das emoções mobilizadas pelas recordações desencadeadas ao longo da realização da pesquisa. Aborda também a perspectiva da formação do professor mediador de leitura como um caminho para formação de leitores; a leitura literária como via de acesso à sociedade contemporânea; leitores literários na escola básica; as práticas de letramento literário por intermédio do trabalho com a aprendizagem criativa; a biblioteca escolar como espaço de formação e autoformação de leitores e a formação profissional docente no ensino superior sob o prisma dos sentidos e modelos.

Na área das práticas, as pesquisas envolvem temáticas relacionadas à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Divulga, ainda, resultados acerca dos saberes docentes necessários às práticas pedagógicas alfabetizadoras e as atividades realizadas no espaço da biblioteca escolar em uma escola pública.

Assim, a nossa expectativa é que os capítulos deste e-book proporcionem reflexões e discussões férteis aos leitores sobre os temas tratados na obra e que a partir destes, surjam novos objetos de estudos para pesquisas que contribuam para a ampliação das temáticas expostas.

Aos autores e às autoras (docentes/pesquisadores/estudantes/egressos), o nosso agradecimento pelo aceite ao convite para divulgação de suas pesquisas que possibilitam a melhoria da prática e da formação docente da escola pública, gratuita e de qualidade.

Francicleide Cesário de Oliveira
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Maria Eridan da Silva Santos
Organizadoras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Reginaldo Linhares, Letícia Bezerra França, Maria da Conceição Costa	13
SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA Francicleide Cesário de Oliveira, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra, Maria Eridan da Silva Santos	26
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PAU DOS FERROS/RN Andreza Emicarla Pereira Cavalcante, Maria Lúcia Pessoa Sampaio	42
“TORNAR-SE PROFESSORA”: TRAJETÓRIAS ÉTICO-EMOCIONAIS DE PROFESSORAS-RECORDADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA Vitória Régia de Oliveira Moura Morais, Sheyla Maria Fontenele Macedo	57
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REVISITANDO SENTIDOS E MODELOS Iandra Fernandes Caldas, Maria Lúcia Pessoa Sampaio	74
O PROFESSOR MEDIADOR DA LEITURA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES Aparecida Suiane Batista Estevam, Diana Maria Leite Lopes Saldanha	86
BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO LEITORA Maria Eridan da Silva Santos, Maria Lucia Pessoa Sampaio, Francicleide Cesário de Oliveira	98
LEITURA LITERÁRIA: VIA DE ACESSO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA Maria Eridan da Silva Santos, Francicleide Cesário de Oliveira, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra	110
A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA BÁSICA Emanuela Carla Medeiros de Queiros, Renata Junqueira de Souza	123
APRENDIZAGEM CRIATIVA DA LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO Amanda Débora da Costa, Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra	138



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Reginaldo Linhares

Letícia Bezerra França

Maria da Conceição Costa

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui, por excelência, um parâmetro norteador para a organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento discente em seu percurso de aprendizagem. Avaliar a trajetória de cada estudante, analisar as experiências vivenciadas, bem como a descrição cuidadosa e atenta às reais situações de aprendizagem fornecem subsídios teóricos para a prática educativa.

Partindo dessa premissa, apresentamos neste trabalho um recorte bibliográfico das pesquisas de dissertações intituladas: “Avaliação da aprendizagem: da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da Educação Infantil” (LINHARES, 2020) e “Avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental: instrumentos e critérios docentes” (FRANÇA, 2021), ambas apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Essas investigações estão vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), do Departamento de Educação (DE), do CAPF/UERN.

Com o objetivo de discutirmos como a avaliação da aprendizagem das crianças é construída no contexto da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, delineamos, ao longo desse material, concepções e práticas avaliativas com base nas pesquisas empíricas anteriormente citadas.

As análises investigativas das dissertações supracitadas contemplam a diversidade dos contextos educacionais e estabelecem aproximações no que se refere às experiências avaliativas, uma vez que o acompanhar das aprendizagens é constituído por meio dos registros escritos realizados pelo professor, sendo instrumento imprescindível à prática docente através do acompanhamento contínuo de sistematização dos avanços e dificuldades das crianças em cada etapa de ensino.

Compreendemos por registros docentes todas as formas de historicizar as atividades e

os percursos realizados pelo professor, sejam sob forma de fotografias, relatos e/ou relatórios escritos, vídeos, fichas avaliativas, portfólios, entre outros.

Tais apontamentos asseguram ao professor a retomada desses dados quando necessário, principalmente, se considerarmos que podemos observar os avanços e os recuos, pensando em novas possibilidades metodológicas para a aprendizagem dos alunos. Destacamos, também, que os registros escritos podem acontecer com base nas manifestações físicas expressas pelas crianças, no falar, sentar, andar, gesticular, pois através das observações de ações dessa natureza podemos refletir sobre as emoções que a criança está sentindo.

2 O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TRANSIÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensarmos em avaliação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental requer do professor — principal mediador na escola — considerar o ato avaliativo como processo contínuo e reflexivo, permanecendo atento a cada aluno, ao diversificar estratégias de ensino e utilizar vários instrumentos avaliativos para integrar o acompanhamento discente.

Em outras palavras, a construção do ato de avaliar com base na elaboração de fontes documentais, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, representa parte importante para o trabalho do professor. Pois, segundo Hoffmann (2012), permite retomar processos que a memória por si só não é suficiente para lembrar, e principalmente, por expressar o entendimento das crianças e dos caminhos que percorrem para aprender, ao exercitar um olhar humanizado sobre elas, ao observar, dialogar, refletir e buscar estratégias para contribuir com a formação integral, por meio de um fazer pedagógico consciente.

Pensando nisso, ao delimitar nosso olhar para a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, compreendemos que a avaliação da aprendizagem da criança se efetiva mediante vários fatores que norteiam o trabalho dos professores de creches e pré-escolas. Além dos documentos do Ministério da Educação (MEC) que orientam a Educação Infantil e encaminham os professores a realizarem a avaliação da observação seguida pela escuta atenta e os registros da aprendizagem da criança. Conforme a LDB/96, em seu Art. 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 17).

Em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, o processo avaliativo, seguindo o mesmo caráter processual da Educação Infantil, é indispensável à elaboração de instrumentos e procedimentos de acompanhamento contínuo por meio de observações e registros reflexivos. Tal orientação está expressa no parecer CNE/CEB Nº 4/2008, no qual a avaliação, tanto no primeiro ano no Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo

e terceiro anos, é orientada por algumas premissas básicas, a saber, no item 9 do documento,

9.1 — A avaliação tem de assumir forma **processual**, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

9.2 — A avaliação nesses três anos iniciais **não pode repetir a prática tradicional** limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3 — A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 — **É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;**

9.5 — A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p. 2, grifos nossos).

Sob essas orientações normativas, a avaliação é reconhecida como contínua, ao invés de pautar-se em atribuição de notas, com função classificatória. Segundo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, essa normatização está aliada à necessidade do planejamento e à construção de informações de qualidade sobre o que está sendo ensinado e aprendido desde a entrada das crianças na escola, principalmente, pelo fato da alfabetização ser considerada um processo complexo (BRASIL, 2009).

Diante de tais orientações, nota-se que o registro docente é uma das formas mais adequadas de documentar o percurso de aprendizagem das crianças, pois por meio dele se registra o processo de progressão individual e coletivo; por isso se consolida no ambiente educacional como instrumento potente para a realização da avaliação da aprendizagem. De Paula e Wandembruck (2013) reforçam essa afirmação ao destacar que,

[...] documentar seja a maneira mais eficiente de avaliar um processo educativo, seja essa documentação feita através de escritos, gravações, filmagens, etc. Falamos da documentação feita de maneira sensível, analisando experiências e todo o contexto da criança, não tratamos aqui do simples registro como forma compilativa de anotações que mais tarde não servirão para nada (DE PAULA; WANDEMBRUCK, 2013, p. 16431).

Conforme as autoras, o professor deve estar atento à realização das anotações das atividades desenvolvidas com as crianças, para explorá-las em suas lacunas de aprendizagem e avanços cotidianos, com base nas necessidades formativas identificadas em seu contexto social ou na própria sala de aula.

Sob essa ótica, o registro docente como instrumento avaliativo exerce uma função im-

portante no cotidiano pedagógico ao subsidiar o professor na realização da avaliação, possibilitando observar em que sentido o aluno precisa avançar e quais competências necessita desenvolver para o seu aprendizado. Para isso, é necessário que os registros sejam de caráter qualitativo, abordando as etapas do processo de aprendizagem e os avanços discentes. Assim, refletimos sobre o dia a dia da criança na escola. Dessa forma, Ostetto (2017) observa que:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projeto e o concretizado (OSTETTO, 2017 p. 21).

A autora afirma a importância do registro como ferramenta que auxilie o processo de avaliação da aprendizagem, considerando o contexto no qual a criança está inserida e as vivências adquiridas em sala de aula. O professor, registrando diariamente, oportuniza, de forma imprescindível, um impacto positivo da ação docente frente ao que se foi pensado e planejado para trabalhar com os alunos. Costa (2015) acrescenta que:

Acreditamos que os registros docentes, desde os diários de campo e diários de classe até as tabelas e gráficos que nos informam dados acerca da aprendizagem discente, possibilitam uma visão social e subjetiva a respeito da história de vida das crianças, auxiliando os professores e a escola na compreensão dos achados e perdidos no percurso educacional dos indivíduos que a ela confiam a tarefa de educar (COSTA, 2015, p. 163-164)

De acordo com tais posicionamentos, a avaliação na perspectiva continuada proporciona um olhar diferenciado sobre as crianças, oportunizando que os conhecimentos das diferentes áreas sejam trabalhados pelos professores e concebidos pelas crianças, de forma inovadora e interativa. A escola precisa se libertar das “amarras” que induzem a uma avaliação autoritária e conservadora, já fadada ao fracasso, que pouco acrescenta à vida escolar e social das crianças.

Nesse sentido, precisamos romper com alguns paradigmas em relação à avaliação da aprendizagem, não se concebe mais analisarmos os saberes das nossas crianças com base apenas nas práticas conservadoras, nas quais o conhecimento é medido com vistas às dimensões classificatórias, que categorizam o desenvolvimento da criança em bom ou ruim, desconstruindo a capacidade de desenvolver o seu senso crítico. Sobre essa questão, Hoffmann (2017) afirma que:

Para isso, parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. Este é o maior desafio que se tem de enfrentar: ampliar o universo dos educadores preocupados com a “questão da avaliação”, estender-se essa discussão do interior das escolas a toda a sociedade, pois, considerando-se que o mito da avaliação é decorrente da sua histórica feição autoritária, é preciso descaracterizá-la dessa feição frente às antigas e às novas gerações (HOFFMANN, 2017, p. 35-36, grifo da autora).

Compreender a avaliação é um processo que requer sensibilidade por parte dos professores e da equipe gestora de creches ou de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, por implicar “desestabilizar” práticas que estão impregnadas. Estas são condicionadas, na maioria das vezes, por ações avaliativas que desconsideram a infância, o brincar, o imaginar em detrimento de atividades mecânicas e conteudistas como preparação e/ou antecipação do processo de ensino e aprendizagem das crianças, principalmente, quando pensamos no Ensino Fundamental, no qual a criança ingressa aos seis anos de idade.

Nesse sentido, faz-se necessário reorganizar as estruturas de ensino, no que diz respeito ao tempo, aos espaços e materiais, às metodologias e aos objetivos para acolher essas crianças, que chegam um ano mais cedo na escola. Decorre, nesse caso, a importância de considerar, sobretudo, a criança como sujeito histórico e social, que constrói e reconstrói conhecimentos cotidianamente, mediados pelas atividades em sala de aula e em seus contextos de convivência.

Ao utilizar a avaliação como investigação e acompanhamento sobre como a criança aprende, a reflexão se transforma em ação, como aponta Hoffmann (2019). Essa ação desponta no professor a imprescindibilidade de se informar sobre o que o aluno já sabe ou o que precisa aprender, para, em seguida, adequar seu planejamento às especificidades e necessidades educativas dos seus alunos. Sobre isso, De Paula e Wandembruck (2013) afirmam que “[...] é importante ter um planejamento muito consistente sobre onde se deseja chegar para esboçar um caminho sólido e com isso os registros e documentações significativas para o processo da criança no contexto escolar (DE PAULA; WANDEMBRUCK, 2013, p. 16431).

Fica claro, portanto, que a avaliação não está desvinculada da ação pedagógica, mas integra parte do processo de ensino e aprendizagem, “[...] e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho [...]” (BRASIL, 1998, p. 97). Assim, de acordo com Hoffmann (2012), o ato de avaliar deixa de ser um momento de término da prática pedagógica, transcendendo na busca de interpretações dos avanços e dificuldades do educando, tendo como base a mediação docente e as diferentes oportunidades de aprendizagem.

Esse processo de avaliação sobre a criança, ao ser realizado em cada etapa de ensino

pelo professor, é redimensionador “[...] da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo, participativo, ser contínuo, cumulativo e diagnóstico” (BRASIL, 2013, p. 123); ou seja, deve acontecer durante todo o ano letivo, em diversas situações de interação escolar, ofertando espaço para que os aprendizes se situem em relação às suas potencialidades ou dificuldades, como também, alicerçando a intervenção pedagógica do professor na busca de contribuir para o progresso e sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Pensando no contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o ideal seria que os professores tivessem condições de analisar, estudar previamente os registros elaborados pelo docente do ano letivo anterior, para conhecer a criança e planejar ações que a beneficiará na aprendizagem, superando as dificuldades e potencializando o que já consegue realizar.

Beneficiar o educando no curso de sua aprendizagem significa proporcionar momentos em que as crianças expressem suas ideias, a partir de situações problematizadoras do seu dia a dia, desafiando-as a princípio para a realização de tarefas menores, depois tarefas mais avançadas, mas sempre respeitando o percurso de aprendizagem; e nesse caminhar, os professores podem tecer comentários, repensar as rotas, retomar conceitos, observar e “[...] transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento” (HOFFMANN, 2018, p. 73).

Elaborar e retomar os vários registros representa um momento importante de construção e compreensão sobre o aprendido e a condução do processo educativo. Diante dessa afirmativa, reforçamos a importância do processo avaliativo, considerando o instrumento orientador das práticas pedagógicas e sinalizador das subjetividades de cada criança, caracterizando as relações que os alunos mantêm com o saber e seu desenvolvimento nas várias dimensões da vida humana.

Através das discussões sobre registros escritos, encontramos em Zabalza (2004) considerações pertinentes para reafirmá-los como instrumentos norteadores para as ações pedagógicas em sala de aula, tanto por parte do professor, quanto do aluno. O autor considera os diários de aula como instrumentos de pesquisa e de desenvolvimento profissional, por meio dos quais, unidos à prática do registro, o professor torna-se, “[...] modelo de professor como profissional que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar resultados das pesquisas aplicáveis a sua atividade e de se tornar ele mesmo pesquisador de sua prática” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Ao reunir tais registros e anotações, esse material se torna uma experiência autonarrativa, o que permite ao professor dialogar consigo mesmo e com a sua própria atuação nas aulas, por meio da escrita, das leituras e reflexões (ZABALZA, 2004). Segundo o autor, ao escrever sobre a própria prática nos diários de aula, o docente cria possibilidades de reconstruir sua atividade profissional, além de constituir um recurso formativo que oportuniza o acesso

ao mundo pessoal dos sujeitos, à racionalização de vivências e à reconstrução do que se vive.

De fato, um dos caminhos para a consolidação de uma prática educativa que prima pela qualidade do ensino, sem dúvidas se efetiva através do ato de registrar, pois segundo Marques e Almeida (2016), possibilita reflexões acerca do trabalho pedagógico, constrói memórias sobre o processo, experiências, permite o acesso a informações que ao serem analisadas, oportunizam a reconstrução da prática, sendo instrumento de percepção do desenvolvimento das crianças. Tal afirmação é endossada na tese de Marques (2010), destacando o registro como instrumento de sistematização e construção de memória sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. Ainda segundo a referida autora,

[...] é interessante observar que a documentação pode estar a serviço do educador (como instrumento de reflexão sobre a prática, de avaliação do processo de aprendizagem das crianças, de planejamento, contribuindo, em suma, em seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo junto com o educador, a memória de seu percurso de formação na instituição), e dos pais (como possibilidade de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola e a trajetória da criança naquele grupo) (MARQUES, 2010, p. 123, grifos da autora).

Esse apontamento traduz o que discutimos durante esta seção, demonstrando o sentido dos registros para o cotidiano educativo como um instrumento avaliativo integrado ao processo educativo a serviço do aluno, da ação docente e do compromisso com a família ao promover diálogo, que demonstra a trajetória das crianças.

Diante de tais discussões, é importante pontuarmos que, apesar do registro ser um dos instrumentos com melhor simetria para avaliar a aprendizagem na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio do qual os professores podem obter informações dos alunos e organizar o fazer docente, o instrumento, em si, não assegura a prática emancipatória da avaliação. No entanto, isso pode ser assegurado através do uso que o professor fará com os resultados da avaliação da aprendizagem para potencializar a *práxis* pedagógica, ou seja, como aproveitar os dados obtidos durante o acompanhamento, a observação, a análise das diversas atividades e momentos individuais e coletivos vivenciadas no espaço educativo, visando à qualidade do ensino e à ampliação das oportunidades de aprendizagem da criança.

Ao entendermos que a avaliação por meio do acompanhamento é uma prática em construção, conforme defende Hoffmann (2018), sugere-se que os docentes organizem rotinas pedagógicas, trabalhem com pequenos grupos de alunos para terem condições de observar, analisar, refletir e considerar no plano escrito as manifestações individuais de cada aluno acerca dos

objetos de conhecimento.

Isso porque acreditamos não haver uma receita pronta, um manual a ser seguido, mas a organização pedagógica e parâmetros norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as fichas avaliativas elaboradas pelos próprios docentes, entre outras referências, que podem orientar os docentes na construção de ações avaliativas diagnósticas, processuais, mediadoras, reveladoras da realidade e que consideram as crianças como centro da arte de ensinar e aprender.

Todo esse delinear avaliativo se insere em uma perspectiva avaliativa do tipo mediadora, defendida por Hoffmann (2018), por ser “[...] ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re) organizando-as, transformando-as” (HOFFMANN, 2017, p. 86, grifo nosso). Por meio da integração e reciprocidade entre professor e criança, entendemos a importância da avaliação mediadora, que atravessa os processos educativos e pode ser auxiliada pelos registros realizados pelos professores. Assim, o docente terá subsídios que facilitem reflexões sobre as dificuldades e os avanços dos alunos em uma perspectiva de ação contínua, dinâmica e flexível.

Essa dinamicidade e flexibilidade caracterizam o olhar avaliativo: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessários para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar o tempo e o jeito da criança (HOFFMANN, 2012, p. 18).

Diante dessa discussão, compreendemos que o professor precisa refletir criticamente sobre a prática do registro, que não deve se tornar um parecer descritivo, só mais uma forma de medir o conhecimento dos alunos. Muitos professores se perguntam: o que considerar na escrita de um registro de acompanhamento da aprendizagem das crianças? Como já dito, acreditamos que não existem modelos prontos e acabados, contudo, apontamos para a necessidade de elaboração de critérios claros e objetivos que, de fato, explicam em detalhe a real situação de aprendizagem.

Nessa lógica, os critérios avaliativos são itens que determinam o que avaliar, delimitam o que o professor espera que a criança alcance a partir da prática educativa. Em outras palavras, é como a criança será observada e como se relaciona com o saber. Para Hoffmann (2018), os critérios são considerados o ponto de partida e precisam ser flexíveis diante das diferentes maneiras de aprender dos educandos. Essa flexibilidade expressa a quebra à generalização ou enquadramento da aprendizagem da criança em padrões rígidos, fechados, os quais, na maior

parte do tempo, não indicam de forma individualizada, específica, os saberes da criança. Na visão mediadora, Hoffmann (2018) defende que os critérios para avaliar não precisam ser precisos, pois o mais importante é questionar a criança, desafiá-la para saber até onde ela sabe, qual o jeito que ela está aprendendo, e assim, ao invés de se limitar a uma resposta predeterminada, se ampliam as chances de enxergar, ouvir e compreender o outro que pode oferecer referências mais importantes do que esperávamos.

Nessa ótica, a escola precisa repensar as práticas avaliativas, incluindo os critérios utilizados para a sua realização, para não se normatizar nos modelos de avaliação tradicional que ainda permanecem nas instituições de ensino.

Feito todo esse passeio bibliográfico acerca da ação avaliativa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos o quanto o registro docente é importante para garantir às crianças a possibilidade de inclusão nos processos educativos, contribuindo para o seu desenvolvimento, em especial, para clarificar, como apontam Costa e Linhares (2018, p. 2), “[...] os êxitos e lacunas que possam existir no processo de alfabetização da criança.”

Portanto, diante das ideias apresentadas, faz-se necessário entendermos que avaliar é muito complexo, pois não podemos comparar as crianças e suas aprendizagens. É papel do professor investigar, incluir, orientar e beneficiar o aluno, nutrir a curiosidade, compreendendo cada um em sua subjetividade, considerando que as crianças aprendem em tempos diferentes e por meios também distintos.

3 RECONSTRUIR PRÁTICAS – VALORIZAR O PROCESSO AVALIATIVO: CONSIDERAÇÕES PARA O AGORA

As reflexões, tecidas neste capítulo, permitiram-nos entender as articulações entre a avaliação da aprendizagem como parte do trabalho pedagógico docente e como espaço de socialização da construção dos conhecimentos pelas crianças situadas na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, pensar em avaliação da aprendizagem significa dizer – valorizar todas as produções das crianças – ao longo do processo de ensino; é estar atento e sensível a escutar e perceber com atenção o que cada aprendiz realiza.

O agir avaliativo deve ser decorrente do acompanhamento interativo e dialético, no qual a sala de aula é o espaço para mediações de questionamentos, problematizações, mobilização intelectual de professores e alunos. A diversificação de várias estratégias de observação, de diálogo, de proposição de situações desafiadoras e apoio às crianças diante das suas dificuldades são fundamentais para favorecer a aprendizagem e a evolução intelectual das crianças.

Para que a avaliação da aprendizagem assim seja concebida, exigem-se recursos adequados, por exemplo, instrumentos de avaliação com objetivos claramente definidos, adequados ao nível da criança e às circunstâncias de aprendizagem, para que, de fato, ampliem o

olhar e a capacidade interpretativa do avaliador.

Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança da Educação Infantil e a dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige a mobilização de um conjunto de procedimentos didáticos que acontecem em diferentes tempos e espaços da escola, entre eles: diversificação de instrumentos; ampliação de critérios; oportunidades de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional, por meio da brincadeira, da contação de história, do jogo em sala de aula, da inclusão das novas tecnologias da informação, da ludicidade, do desafio, da interação e da participação em atividades grupais e individuais. Tais procedimentos, representam caminhos facilitadores para favorecer a aprendizagem, sendo também elementos fundamentais que integram o processo de acompanhamento das manifestações discentes.

Os dados empíricos apresentados neste artigo (LINHARES, 2020; FRANÇA, 2021), apontam para os registros escritos como o principal instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem. Essa forma de avaliação é justificada por ser uma ação, por meio da qual, possibilita ao professor reunir informações importantes sobre o aluno, as quais lhe oferecem condições para conhecer como a criança iniciou o ano letivo, identificando a evolução dos conhecimentos por meio das intervenções pedagógicas mediadas durante um espaço de tempo e evidenciando o que ela ainda precisa aprender. Enfim, tais recursos servem ainda para estabelecer que condições podem ser ofertadas para se potencializar o desenvolvimento das crianças.

Registrar, portanto, não é uma tarefa burocrática, mas um exercício reflexivo, esclarecedor, que requer coerência, ética, precisão, disponibilidade, organização pedagógica e conhecimento epistemológico para que as anotações parciais ou gerais não atendam a uma lógica classificatória, mas sirvam de investigação e acompanhamento do processo de aprendizagem.

Então, quando se registra, de forma escrita ou através de outras fontes documentais, a história da criança é socializada no ambiente educativo. Os registros escritos na prática avaliativa figuram para responder a questões singulares sobre o que se observa/descreve acerca das crianças. Ao analisar essas informações, espera-se que o professor reconstrua sua prática, reveja suas concepções de ensino e de mundo, elabore novas estratégias de ensino que se voltem em torno da aprendizagem e qualidades dos processos pelos quais passam as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ter-**

ceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008:** Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. 2º edição. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2019.

XXXX. **Título da tese.** São Paulo/SP, 2015, 302 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

XXXX; XXXX. Título do trabalho. *In:* X Fórum Internacional de Pedagogia, 10, 2018, Pau dos Ferros/RN. **Anais [...].** UERN/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. 2018.

DE PAULA, Déborah Helenise Lemes de; WANDEMBRUCK, Paola Monique. O “Registro” como memória das práticas de linguagem movimento na Educação Infantil. *In:* XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Pontifícia Universidade Católica do Curitiba/Paraná. **Anais [...].** Curitiba/Paraná. 2013, p. 16428 – 16441. Disponível em: <https://slidex.tips/download/o-registro-como-memoria-das-praticas-de-linguagem-movimento-na-educacao-infantil>. Acesso em: 18 abr. 2019.

XXXX. **Avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental:** concepções, instrumentos e critérios docentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

Pau dos Ferros, RN, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: Uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

XXXX. **Avaliação da aprendizagem**: da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2020.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A Documentação Pedagógica como instrumento de formação profissional. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 269-288, nov. 2015/ fev. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002777086>> Acesso em: 24 de jan. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In* OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica – Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 19-53.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS
À PRÁTICA PEDAGÓGICA
ALFABETIZADORA

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

K

U

H

A

M

V

X

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALFABETIZADORA

Francicleide Cesário de Oliveira

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Maria Eridan da Silva Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas que envolvem os saberes docentes são consideradas relativamente recentes. No cenário internacional, iniciaram entre o fim da década de 1980 e início dos anos de 1990, visando compreender a relação entre esses saberes no processo de ensino e aprendizagem. No contexto educacional brasileiro, tais pesquisas começaram a ser desenvolvidas durante a década de 1990, tendo como base a compreensão da complexidade que permeia a prática pedagógica. Por isso, essas investigações apontam os(as) professores(as) como protagonistas do processo de produção de saberes e, conseqüentemente, instigam a necessidade de uma formação ampla com vistas ao desenvolvimento dos aspectos acadêmico, pessoal, profissional (OLIVEIRA, 2022).

Mediante esse cenário, no que diz respeito à docência na alfabetização de crianças, ampliam-se as discussões acerca da formação dos(as) docentes alfabetizadores(as), tendo em vista os avanços nas construções teóricas sobre alfabetização e pela sua incorporação nas práticas pedagógicas. Perante essa evolução, surge a necessidade da construção, mobilização e utilização de saberes diversos que possibilitem condições para os alunos construírem os conhecimentos sistematizados sobre a língua escrita durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, deve-se considerar o contexto letrado em que os alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem, estão inseridos e as experiências de vida e de linguagem da criança.

Dito isso, o presente capítulo expõe discussões acerca da necessidade da construção de uma base de saberes específicos à docência, de modo particular, à docência alfabetizadora. Desse modo, esse texto consiste em um recorte de uma pesquisa de dissertação: *Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas* (FONTES, 2013), desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação/POSEDUC da UERN, no período de 2011 a 2013.

Nesse sentido, o que nos motivou a investigar sobre essa temática foi a necessidade de

conhecermos os saberes necessários aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) para uma prática pedagógica que considere a alfabetização em uma perspectiva do letramento. Consideramos essencial que esses(as) profissionais construam uma base de conhecimentos específicos a essa etapa de ensino, visto que, durante muito tempo na história da educação brasileira, a alfabetização foi negligenciada.

Com base nessa motivação, procuramos responder a seguinte pergunta: quais são os principais saberes que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) devem construir para desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora que envolva estratégias adequadas a cada fase das crianças em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Para isso, traçamos como objetivo para este capítulo: conhecer saberes indispensáveis aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora que considere cada fase do processo de alfabetização das crianças.

A fim de alcançar o objetivo proposto, adotamos uma metodologia de cunho qualitativo, tendo como percurso teórico-bibliográfico reflexões referentes à construção dos saberes docentes relacionados à alfabetização de crianças, que são mobilizados nas práticas docentes alfabetizadoras. Os dados empíricos apresentados neste trabalho resultam de recortes do *corpus* da pesquisa da dissertação supracitada, construídos por intermédio da realização de uma entrevista coletiva com três professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN, realizada nos dias 03 de janeiro e 22 de fevereiro de 2013. As professoras participantes são identificadas pelos seguintes nomes fictícios escolhidos por elas mesmas: *Sol*, *Estrela* e *Pérola*.

Neste texto, focalizamos apenas trechos da entrevista que contemplam questões sobre a experiência relacionada aos *Saberes do/a professor/a alfabetizador/a*. Cada professora informa sobre sua experiência, destacando exemplos de ações diárias acerca dos saberes que utilizam no cotidiano de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em processo de alfabetização.

OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS ÀS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

O trabalho dos(as) professores(as) é fundamentado no conhecer e no saber (saber, saber-fazer e saber ser). Nesse sentido, é imprescindível a construção de uma base de conhecimentos teórico-práticos, isto é, compreender as teorias que norteiam o ensino-aprendizagem e o trabalho docente, a fim de relacionar os saberes à prática pedagógica. Esses conhecimentos, são constituídos por meio de um conjunto de fontes advindas tanto dos processos de formação, como também, das experiências vivenciadas na docência.

O conceito de saber vai além do saber-fazer. A nossa compreensão sobre esse ponto

dialoga com o que defende Tardif (2012), quando explica que a noção de saber é vista em um sentido amplo, englobando “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF 2012, p. 60). Gauthier (1998) é outro autor, que no campo do ensino, entende os saberes como um repertório de conhecimentos, isto é, “[...] um conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho [...] num determinado contexto de ensino [...]” (GAUTHIER, 1998, p. 61).

Construir uma base de conhecimento composta por diversos saberes para uma atuação visando à qualidade da aprendizagem dos alunos – considerados sujeitos ativos que participam da construção do próprio conhecimento – é pressuposto básico para atuar na profissão docente. Por isso, a atividade docente deve dispor de saberes específicos que orientem e (re)signifiquem as práticas, sendo, portanto, exigido um conjunto de habilidades que, ao serem construídas, integradas e articuladas, passam a influenciar a natureza e as abordagens dos modelos do fazer docente.

Nesse contexto, os(as) professores(as) estão em contínuo processo de aprendizagem acerca da própria profissão. Como não há uma conclusão dos estudos das teorias, das metodologias e das técnicas relacionadas à prática docente, constantemente esses(as) profissionais podem se deparar com novas situações-problema; e, estas, por sua vez, podem se revelar como casos únicos e inéditos, exigindo sempre uma renovação e reelaboração dos saberes docentes.

A construção dos saberes docentes relacionados à alfabetização de crianças está associada ao fortalecimento da formação inicial, que, por sua vez, deve ser fundamentada em princípios teórico-práticos visando dar suporte à consolidação dos saberes na prática docente. Dessa forma, no leque de conhecimentos indispensáveis aos(as) professor(as) alfabetizador(as), destacam-se: Psicologia (desenvolvimento da criança e os processos cognitivos na construção da aprendizagem), Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística (as fases de aquisição da língua escrita), bem como, no letramento.

Faz-se necessário recorrer a essas fontes, uma vez que concebemos uma prática alfabetizadora que considere a criança como um sujeito-aprendiz e como participante ativo do próprio processo de aprendizagem e além de compreender as situações cotidianas da sociedade letrada. Isso exige um(a) professor(a) alfabetizador(a) com conhecimentos múltiplos, pois as crianças passam por um longo e exigente processo de “idas e vindas”, reorganizações do pensamento, para construir relações entre fonemas e grafemas (ROJO, 2009).

Nesse processo de construção da aprendizagem da língua escrita, Ferreiro (2001), em suas observações e investigações, descobriu que quando o professor permite e orienta a construção dos conhecimentos da criança, ela desenvolve a aprendizagem de forma processual, vivenciando cada hipótese da evolução da língua escrita. A autora classifica as etapas vivencia-

das nesse processo em fases *pré-silábica*, *silábica*, *silábico-alfabética* e *alfabética*, cada uma desenvolvida com características peculiares.

Compreendemos, assim, o(a) professor(a) de alfabetização infantil como um(a) profissional que deve articular os múltiplos saberes, que não se limitam ao saber pedagógico ou a um saber-fazer sem reflexão, mas a um saber plural e temporal. Plural, por se tratar de uma diversidade de saberes de origens distintas; e temporal, por ser construído não somente durante a carreira profissional, mas durante todo o percurso da vida do professor, ao longo do tempo.

Como as mudanças que ocorrem frequentemente nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, surgem novas demandas no contexto educacional, tornando a profissão docente cada vez mais complexa. Por isso, é imprescindível que o(a) professor(a) mobilize não apenas os saberes referentes ao domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. No caso da alfabetização, ensinar a codificar e a decodificar as letras, sem conexão com as práticas sociais, não é suficiente, já que em virtude das mudanças no conceito de alfabetização, como também, na forma de conceber e considerar a criança, o(a) professor(a) passa a lidar com um conhecimento em construção – porque a aprendizagem da língua escrita não se limita a um processo mecânico; além disso, a criança como sujeito aprendente, é autora da construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, é importante compreender que:

[...] A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas. [...] (SOARES, 2020, p. 11, grifos da autora).

O conceito de alfabetização apresentado por Soares (2020) nos instiga a compreender que ser alfabetizado não se limita a dominar as habilidades técnicas da alfabetização, mas é, também: compreender o que ler e saber escrever sobre o que leu, ao afirmar, em uma pesquisa anterior, que alfabetizar constitui “[...] um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio [da língua escrita]” (SOARES, 2012, p. 16, grifos da autora). Isso significa que estar alfabetizado plenamente é, também, saber fazer uso social da escrita em suas situações cotidianas, usando-a em suas diferentes funções. Quem não desenvolve essas habilidades, não é mais considerada uma pessoa alfabetizada.

Em meio às exigências atuais, os(as) professores(as) que atuam na alfabetização de

crianças devem construir uma formação sólida e adequada, a qual deve ser oferecida pelas instituições formadoras, para compreender como funciona a estrutura da língua, e o modo como esta é usada em nossa sociedade, para uma posterior compreensão do significado e da importância desse processo e, com isso, possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos. Eles(as) precisam compreender também que os “[...] saberes, por si sós, não garantem a alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem-sucedida da lecto-escrita, pelas crianças” (CAMPELO, 2002, p. 02).

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 228) confirma que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...]”. Com isso, o autor demonstra que os(as) professores(as), como sujeitos principais que atuam com os alunos, possuem, utilizam e produzem saberes específicos à área de atuação na docência.

Desenvolver a docência na alfabetização é um ofício que exige o domínio de saberes peculiares à atuação na sala de aula com as crianças, como, por exemplo, os saberes relacionados às metodologias específicas e aos níveis e hipóteses da aprendizagem da leitura e da escrita, os conhecimentos que se referem a saber vivenciar com as crianças, as funções sociais da leitura e da escrita e a compreensão da visão de mundo dos alfabetizados, instigando a percepção sobre as possibilidades e limites no percurso da aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, entender conceitos como: alfabetização, analfabeto/alfabetizado, analfabetismo/alfabetismo são também imprescindíveis à formação docente.

Leal (2005) acrescenta que é necessário que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) construam saberes essenciais à prática alfabetizadora como:

(1) **o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento**, para garantirmos, de fato, a formação de alunos leitores e produtores de diferentes espécies de textos; (2) o que é esse objeto de ensino, **a escrita alfabética**, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) quais são as **hipóteses que os alunos elaboram** e, consequentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo **diagnosticar** com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; (4) os **percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem** que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (5) os **tipos de intervenção didática** que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as consequências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros (LEAL, 2005, p. 90, grifos nossos).

A autora apresenta uma sequência lógica de saberes que consideramos necessários à prática pedagógica alfabetizadora e que respeita a aprendizagem dos(as) alunos(as). Esses saberes contemplam desde a concepção de alfabetização, que por vivermos em uma sociedade letrada, é importante que esteja relacionada ao letramento e passando pelo conhecimento do objeto de estudo do processo de alfabetização, sendo a escrita alfabética. E para um ensino-aprendizagem que respeite as particularidades de cada criança, é importante conhecer as hipóteses que as crianças elaboram durante a aprendizagem da escrita alfabética, de forma que seja possível diagnosticar o que cada uma aprendeu sobre a língua escrita e o que ainda precisa aprender, e com isso, suscitar ações que facilitem a elaboração de estratégias de aprendizagem no processo de mediação pedagógica para alcançar o objetivo que é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Alfabetizar crianças não é uma tarefa fácil, exige dos(as) docentes, saberes necessários das especificidades da área para não tratar como um processo simplista, tendo em vista que:

[...] Por trás da aprendizagem aparentemente simples, que é o conhecimento das letras e do modo de associá-las, existem aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais que, em conjunto, são responsáveis pela conquista da língua escrita (COLELLO, 2004, p. 09).

Isso implica dizer que o processo de alfabetização, embora seja um processo complexo, é passível de ser encarado e compreendido pelas crianças, se seu desenvolvimento for mediado por um profissional que se preocupe com o processo contínuo da sua formação docente e possibilite a reelaboração de “[...] saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. [...]” (PIMENTA, 2009, p. 29). Isto é, a formação de um profissional que compreenda que o processo de alfabetização não acontece espontaneamente ou com base em metodologias mecânicas, mas através da mobilização de uma diversidade de saberes docentes, os quais são gerados da relação teoria-prática das experiências cotidianas do trabalho de sala de aula, fundamentado na *práxis* (ação-reflexão-ação).

OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Ao longo da história da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), percebemos a ampliação do papel do(a) profissional dessa etapa de ensino. Isso porque as novas compreensões acerca da alfabetização e do processo de ensino-aprendizagem, são (re)construídas com base nas pesquisas desenvolvidas, tanto no que se refere às concepções e às práticas de alfabetização, como também, à formação.

Esse processo de (re)construção, ocasionou como consequência ao trabalho docente, na alfabetização de crianças, a necessidade de construir uma diversidade de saberes docentes (TARDIF, 2012) específicos à alfabetização, uma vez que as crianças passaram a ser consideradas sujeitos ativos e participantes durante a elaboração do próprio conhecimento (LEAL, 2005; FERREIRO, 2001; SOARES, 2012; 2020). Deixando de ser considerada um ser passivo que apenas absorvia as informações que eram transmitidas pelo professor.

Dessa forma, uma das exigências com relação à formação inicial e continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a) é a construção de uma base de conhecimentos específicos à docência nessa etapa de ensino para poder mobilizá-los no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, ao analisar a compreensão das professoras participantes desta investigação, percebemos que elas entendem a necessidade e a importância dos saberes docentes específicos ao processo de alfabetização das crianças; por isso, elencam alguns conhecimentos que ao longo de seu percurso de formação e de prática docente foram elaborados que continuam construindo.

Enunciado 01: Estrela
Eu acho, assim, que o nível do aluno, em que o aluno se encontra, o que ele já sabe, os saberes prévios, para buscar, para o aluno avançar, começar do que ele já sabe para avançar. Eu acho que específico mesmo da alfabetização é você ter conhecimento do aluno de como ele chega na escola, o que ele precisa para desenvolver sua aprendizagem. É necessário que o professor tenha esse embasamento, tanto teórico, dos autores, como também o jogo de cintura dele na sala de aula, como eu citei aí, de tipo, o quê? Como o professor vai se virar na sala de aula para que realmente esse aluno vá desenvolver, o que é que eu vou trazer para meu aluno para ele avançar. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

Neste enunciado, a professora Estrela destaca a necessidade de uma série de saberes docentes, com múltiplos conhecimentos para o trabalho com a alfabetização de crianças, como postula (ROJO, 2009). Nesse sentido, convém ressaltar que esses alunos passam por um processo de organização/reorganização do pensamento para construir/reconstruir os conhecimentos acerca do processo de aquisição da língua escrita enquanto sistema de representação.

Assim, conhecer os níveis de conhecimentos, as fases em que as crianças se encontram no processo de aprendizagem da escrita é um saber básico e necessário aos(as) professor(as) alfabetizadores(as). As docentes investigadas reconhecem essas fases baseadas nos saberes práticos do seu fazer pedagógico, como também, teórico; visto que, durante a entrevista, elas afirmam que Emília Ferreiro é uma das teóricas que elas se baseiam para nortear seus saberes. Além de conhecer os níveis de aprendizagem das crianças, as professoras também consideram importante valorizar os conhecimentos prévios, por reconhecer que a escrita é um objeto cultural e não um produto exclusivamente escolar, pois as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização (FERREIRO, 2001).

As professoras enfatizam bastante a necessidade de construir uma base de saberes para fazer com que as crianças avancem. Para isso, a professora Estrela alerta para a importância de obter saberes diversos:

Enunciado 02: Estrela
[...] porque o aluno tem vários níveis de aprendizagem na sala; então, o professor, ele tem que estar atento a esses saberes e saber o que fazer com aquele aluno em cada nível e como a colega falou aí, estudar, buscar e procurar saber o que fazer para que ele avance na leitura e na escrita, que são os principais e que todos se desenvolvam, porque a gente sabe que tem aquele aluno que tem capacidade enorme de desenvolver, de avançar e aquele outro que não. Aí o que eu vou fazer para aquele que ainda não [avançou], vamos dizer que é o mesmo tipo de atividade, e um [avançou] e o outro não; então, eu tenho que repensar, que buscar outra maneira, mesmo sendo o mesmo conteúdo, seja qual for: português, matemática, qualquer um, para que ele também avance. Então, o quê? Eu tenho que estudar e buscar a maneira de como realizar essas atividades que vão fazer com que o aluno avance, o que vai acontecer a aprendizagem. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

A compreensão de Estrela com relação às divergências entre como os alunos avançam na aprendizagem revela a sua responsabilidade em viabilizar condições para que todos evoluam e se tornem sujeitos aprendizes. Seu pensamento demonstra que o fato de os conhecimentos não estarem dispostos de forma pronta e acabada favorece o repensar as práticas metodológicas adequadas aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, possibilitando a construção dos conhecimentos através de um processo dinâmico.

O depoimento de Estrela confirma, também, a preocupação que as professoras revelam em consolidar essa base de saberes docentes, mesmo compreendendo que uma vez construídos, eles não são definitivos. Ou seja, precisam ser reconstruídos cotidianamente no movimento da *práxis* docente como reconhece (PIMENTA, 2009), ao conceber o professor como um sujeito que não se limita a reproduzir o conhecimento elaborado pelos especialistas, mas visa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de *práxis* docente e de transmissão humana. Podemos concluir, então, que é na ação refletida e na dimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Diagnosticar os níveis de aprendizagem das crianças contribui para saber planejar as atividades, adequando-as conforme o que as crianças sabem e precisam aprender, de modo que as professoras podem mediar os conhecimentos sempre objetivando a evolução do aluno no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a professora Sol mostra como ela medeia as atividades com seus alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem:

Enunciado 03: Sol

Eu gosto muito de trabalhar o texto fatiado. Acho que foi uma das ações, assim, que eles avançaram muito. Como eu fazia: Aqueles que já sabiam ler, eu dava uns pedacinhos do texto, pequenininho, o desafio para eles, para eles montarem o texto; os que estavam na fase silábica, eu já dava as palavras; e os que ainda estavam na pré, eu dava as frases para eles ordenarem o texto. E aqueles que estavam, ainda, bem na garatuja, que a gente ainda encontra alguns, aí o que eu que fazia: eu dava o alfabeto móvel, pegava o textozinho colocava lá na carteira e o alfabeto móvel para eles irem montando, conhecendo as letras, identificando as letras, as palavras. E funciona mesmo. (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva).

Enunciado 04: Pérola

É o que eu disse às meninas, eu gosto muito de colocar eles para fazer a leitura oral; como eu estou no 1º ano, aquele que já conseguia ler, eu o trazia para frente e ali ele fazia a sua leitura oral, aí os demais ficavam atentos, e os que não liam diziam: “tia, eu quero ler”. Eu dizia: “então venha ler”. E ali ele fazia a sua leitura de acordo com a sua compreensão. Quer dizer, já para incluir ele também, porque se eu não colocasse, eu estava fazendo o quê? Até excluindo essa criança e até ...

Aí é o que eu digo, é dessa forma, em todas as atividades eles são incluídos, dependendo do que for trabalhado, de forma diferente da silábica à alfabética, a pré-silábica, mas que esteja com o mesmo conteúdo.

(Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva).

As professoras, nomeadas de Sol e Pérola, exemplificam como desenvolvem as atividades em suas turmas compostas por alunos de diferentes níveis de aprendizagens da leitura e da escrita, de forma que todos os alunos sejam contemplados com atividades direcionadas ao seu nível de desenvolvimento.

Mediar as atividades de leitura e escrita adequadas ao que as crianças sabem só é possível quando, segundo Leal (2005), os(as) professores(as) alfabetizadores(as) sabem diagnosticar, com clareza, o grau de conhecimento que as crianças têm sobre o sistema de escrita alfabética, o que favorece pensar e planejar as estratégias conforme o que elas sabem, o que é possível saberem resolver, quais atividades são desafiantes para cada uma, mas que são possíveis de serem resolvidas; e com isso, realizar uma mediação pedagógica capaz de ajudá-las a percorrer caminhos que as levem a novas aprendizagens.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas são essenciais para as crianças avançarem, de modo que contribuam para o planejamento e replanejamento contínuo e sistemático das situações que possibilitam novas aprendizagens. Assim, consideramos que conhecer o nível de aprendizagem acerca do sistema de escrita alfabética é um saber necessário aos(as) professores(as) alfabetizadores(as), visto que essa habilidade poderá nortear as ações docentes. É esse saber que possibilita desenvolver boas estratégias que fazem com que as crianças se apropriem de diferentes princípios do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, Fontes (2013) sintetiza os saberes necessários à docência alfabetizadora, segundo os posicionamentos elencados pelas professoras participantes da investigação, os quais elas consideram indispensáveis à docência como alfabetizadoras.

Quadro 01 – Saberes docentes necessários às professoras alfabetizadoras

Fazer com que as crianças, dos diferentes níveis de aprendizagem, avancem.	Conhecer, compreender e respeitar os níveis de aprendizagens das crianças,
Levar o aluno a pensar, refletir.	Enfrentar os desafios do dia a dia.
Saber sobre a realidade/individualidade/ convivência do aluno.	Conhecimentos teóricos específicos à: alfabetização, leitura e escrita, ao letramento.
Trabalhar os conhecimentos prévios para fazer os alunos avançarem.	Envolver todos os alunos nas atividades independentemente do nível de aprendizagem.
Saber que o planejamento é flexível.	Ensinar o gosto pela leitura.
Teoria e prática nas ações em sala de aula.	Ensinar a ler e não apenas a decodificar.
Saber fazer, saber como fazer.	Saber planejar.
Saber pedagógico.	Saberes práticos e atitudes.
Saberes disciplinares.	Saberes experienciais.
Refletir sobre a prática docente.	Atender às necessidades dos educandos.
Ter jogo de cintura (saber agir diante das difíceis situações do dia a dia).	Saber organizar os saberes e adequá-los aos momentos.
Ser agente facilitadora das descobertas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.	Saber selecionar e adequar as estratégias metodológicas de acordo com as necessidades das crianças.
Autoavaliar, reavaliar e redirecionar a prática.	Possibilitar exposição de ideias pelas crianças.
Possibilitar o contato com diversas atividades para superar as dificuldades.	Saber entender o mundo e a visão das crianças.
Situar-se/sintonizar-se na criança para entender o processo ensino-aprendizagem que está realizando.	Possibilitar momentos de aprendizagem significativa.
Apoiar e dar oportunidades às crianças.	Não se limitar ao repasse de informações.

Fonte: (FONTES, 2013, p. 131-132).

Como podemos ver, ao longo do diálogo estabelecido na entrevista coletiva com as professoras e com base na leitura das respostas, as docentes mencionam diferentes habilidades ou aptidões, competências, atitudes relacionadas ao trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), isto é, aquilo que, no modo de ver de cada uma, pertence aos saberes docentes indispensáveis à atuação, na prática alfabetizadora.

Entre os saberes citados, compreendemos haver aqueles que são necessários aos(as) docentes que atuam em todos os níveis de ensino, como, por exemplo: viabilizar condições de o aluno pensar, refletir, conhecer sobre sua realidade/individualidade/convivência, saber

trabalhar os conhecimentos prévios para motivar os alunos a avançarem, entender que o planejamento é flexível, saber fazer e compreender como fazer, isto é, relacionar teoria e prática em sala de aula, promover o contato do aluno com diversas atividades para superar as dificuldades; saber auto avaliar, reavaliar e redirecionar a prática, possibilitando momentos de aprendizagem significativa.

É importante que o trabalho do(a) professor(a) tenha como pré-requisito esse conjunto de saberes, conforme as professoras revelam em seus discursos, visto que tais posicionamentos demonstram que, para a atuação na docência, é indispensável que se considere os saberes e os conhecimentos sobre a docência. Nesse sentido, os(as) docentes devem transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma forma de trabalho que mobilize a diversidade de saberes e, com isso, assumam o propósito de construir sentido às situações próprias das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, que visem alcançar êxito nas ações desenvolvidas, seja no que diz respeito à gestão da classe, dos conteúdos, dos processos de aprendizagem, constituindo um conjunto de saberes que fundamenta as ações do professor nos contextos educacionais.

Consideramos relevante, portanto, para o desenvolvimento de práticas exitosas, a necessidade de construção dos saberes para empregá-los e mobilizá-los em sala de aula, visando conseguir resultados positivos em seu fazer pedagógico. Saberes como os relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das crianças no que diz respeito ao *letramento*, aos aspectos específicos da *alfabetização*, à *leitura* e à *escrita*, como, por exemplo, o conhecimento acerca das hipóteses do desenvolvimento da língua escrita descritos por Ferreiro (2001), que são característicos ao processo de alfabetização.

Além disso, é importante, desde cedo, *saber ensinar o gosto pela leitura*, com estratégias de leituras que instiguem prazer e não por obrigação e faça parte da rotina pedagógica. Para isso, faz-se necessário *saber ensinar a ler e não apenas a decodificar*, visto que de acordo com Soares (2020), a alfabetização não se trata de uma aprendizagem de um código porque a língua escrita não é um código, mas um sistema de representação.

Conhecer as hipóteses da evolução da língua escrita, propostas pelas autoras supracitadas, é um dos saberes indispensáveis ao professor alfabetizador, uma vez que as crianças alfabetizadas, em seu processo de aprendizagem, passam por fases, o que possibilita *saber fazer com que as crianças, dos diferentes níveis de aprendizagem, avancem*, tendo em vista que o(a) professor(a) necessita *saber envolver todos os alunos nas atividades independentemente do nível de aprendizagem*. Para que as crianças e suas fases sejam respeitadas, é fundamental que o(a) professor(a) conheça as individualidades de cada uma para poder oportunizar atividades relacionadas ao seu nível de aprendizagem, respeitando os saberes já construídos e fazendo com que esses(as) estudantes avancem.

Nesse processo de construção da aprendizagem da criança, as professoras enunciam que os conhecimentos teóricos específicos acerca da alfabetização, do letramento, da leitura e

da escrita são indispensáveis à base de saberes docentes de professores(as) alfabetizadores(as). Assim como as professoras, consideramos que esses conhecimentos são de extrema necessidade para quem atua na alfabetização de crianças, visto que não podemos perder de vista a íntima relação entre alfabetização e letramento, que, embora constituam dois processos distintos, com suas dimensões próprias, são considerados inseparáveis, conforme defende Soares (2012), ao compreender o atendimento das demandas da sociedade letrada, repleta de eventos e de práticas de letramentos.

Os dados gerados pela entrevista tornam visível a compreensão das professoras acerca da relação, na prática, dos conhecimentos sobre o letramento e a alfabetização. É interessante observar que, ao mencionarem os diversos saberes mobilizados no cotidiano do seu trabalho pedagógico, as professoras consideram indispensável que o(a) alfabetizador(a) saiba organizar esses saberes para adequá-los às práticas didático-pedagógicas, considerando a realidade da vivência dos alunos, diagnosticando suas necessidades, de modo que o direcionamento das suas ações figurem como adequados às estratégias metodológicas conforme os níveis e as condições de aprendizagens e atenda as particularidades de cada aluno.

O saber refletir também é considerado pelas professoras um saber indispensável à prática docente, uma vez que a reflexão constitui o questionamento efetivo da prática, incluindo intervenções e visando mudanças nas ações pedagógicas. Assim, consideramos que esses momentos conduzem à construção de novos saberes, com vistas a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que obtenha resultados positivos, ou seja, que de fato, as crianças alcancem os objetivos referidos às diversas aprendizagens do processo de alfabetização.

É válido lembrar que os saberes por si sós, como defende Campelo (2002), não garantem o sucesso na alfabetização das crianças. É necessário que os professores medem os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos contextos de letramento.

“O jogo de cintura” (mencionado pela professora Estrela), o qual ela considera como um saber, diz respeito à diversidade de saberes que o(a) professor(a) deve mobilizar no cotidiano de sala de aula. Ou seja, isso significa como o docente deve agir mediante as situações corriqueiras e inéditas que acontecem ao desenvolver as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

As professoras ainda revelam diversos saberes que construíram, sempre deixando claro que estes não foram produzidos de forma estanque, mas ao longo de um processo que envolve a relação teoria-prática. Essa postura reflexiva ratifica que os saberes são organizados nessa relação, resultante de um processo histórico de organização e elaboração de uma série de saberes pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes docentes fazem-se necessários para a atuação em todos os níveis e etapas de ensino, conforme mencionamos anteriormente. Neste texto, nosso foco é em relação aos saberes mobilizados pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as análises desenvolvidas suscitaram respostas para a questão de pesquisa e, conseqüentemente, conduziram ao alcance do objetivo proposto que foi conhecer saberes indispensáveis aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora que considere cada fase do processo de alfabetização das crianças.

Os enunciados mostraram que as professoras reconhecem a necessidade de construir uma diversidade de saberes específicos à alfabetização de crianças para uma atuação que possibilite o planejamento de estratégias adequadas às fases do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, é indispensável sistematizar determinados saberes para mobilizá-los no cotidiano da sala de aula, como, por exemplo: conhecer as hipóteses da aprendizagem da escrita para saber como mediar as estratégias e atividades com as crianças, de acordo com o seu nível de aprendizagem, de modo que favoreça a evolução em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

O quadro 01 apresenta uma síntese, um conjunto de saberes essenciais à docência de forma geral, mas sobretudo àqueles relacionados aos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Assim, destacamos: as especificidades da *alfabetização, da leitura e da escrita*, bem como, sobre *letramento*, tendo em vista que as professoras reconhecem que o fato de vivermos em uma sociedade letrada requer que o processo de alfabetização aconteça concomitante ao do letramento.

Elas também mencionaram saberes como: *saber selecionar e adequar as estratégias metodológicas de acordo com as necessidades das crianças; conhecer, compreender e respeitar os níveis de aprendizagens das crianças; fazer com que as crianças, dos diferentes níveis de aprendizagem, avancem; envolver todos os alunos nas atividades independentemente do nível de aprendizagem; ensinar o gosto pela leitura; ensinar a ler e não apenas a decodificar*, entre outros saberes essenciais à docência alfabetizadora, visto que esse processo de alfabetização é complexo e exige que os(as) professores(as) mobilizem inúmeros saberes para que atendam às individualidades de aprendizagem de cada criança.

O domínio desses saberes figuram como importantes, visto que conduzem o(a) professor(a) na organização do planejamento e replanejamento de estratégias metodológicas que visem uma aprendizagem significativa e desafiante, ao permitir o conhecimento das peculiaridades do processo de alfabetização de cada criança, e com isso, favorece uma nova forma de pensar e planejar o que é mais adequado a cada fase, a cada criança para que elas possam avançar em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002. Caxambu/MG. **Anais da 25ª ANPED**. Caxambu/MG. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/25/mariaestelacampelot10.doc > Acesso em 09 Ago. 2012.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

XXXX. **Título da dissertação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.

XXXX. **Título da tese**. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-33.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Ed. 6. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, jan./fev./mar./abr. 2000.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESTUDO
DE CASO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PAU DOS FERROS/RN

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

K

U

H

A

M

V

X

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PAU DOS FERROS/RN

Andreza Emicarla Pereira Cavalcante
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva apresentar os resultados da pesquisa intitulada “As trajetórias formativas de uma bibliotecária e suas contribuições para mediação de leitura”. O projeto foi realizado durante o ano de 2015, em uma escola pública de Pau dos Ferros/RN e foi efetivado a partir da nossa participação na disciplina “Formação do Leitor e Ensino de Literatura” do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Pau dos Ferros.

Esse estudo consiste em uma abordagem de métodos mistos, pois se particulariza no “[...] uso de métodos quantitativos e qualitativos [...] pré determinado e planejado no início do processo da pesquisa” (CRESWELL; CLARK, 2013 p. 61). Os tipos de pesquisa utilizados foram: documental e de campo, tendo como instrumentos de coleta de dados: a observação participante e a aplicação de questionário (com questões abertas e fechadas).

No primeiro momento, realizamos uns estudos bibliográficos respaldados em autores como: Koch e Elias (2009) e Antunes (2003), a respeito do ensino de leitura; Villardi (1999) acerca da formação do leitor; Bortolin e Almeida Júnior (2009), a propósito da biblioteca escolar; Rocha (2015) e García (1999) sobre formação.

Por meio do aporte teórico, propomo-nos problematizar os processos educacionais da instituição de ensino escolhida como *lócus* da pesquisa. Apontamos que o critério de escolha se deve à nossa atuação nessa escola enquanto professora desde 2013. Inicialmente, realizamos a pesquisa documental e, assim, coletamos os dados quantitativos da escola. Ao mesmo tempo, realizamos a observação participante, de modo que pudemos diagnosticar dificuldades, no que concerne à leitura, interpretação e produção de textos.

Acreditamos que a formação do leitor deve ser o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] toda a dinâmica da vida escolar está centrada na capacidade de ler e compreender bem o que foi lido.” (VILLARDI, 1999, p.4). Então, decidimos eleger como objeto de investigação as práticas de leitura na biblioteca escolar. Sendo assim, o sujeito da nossa pesquisa é a Bibliotecária Flor¹. E em conversas informais e na convivência com suas práticas pedagógicas, foi possível diagnosticar insuficiente apropriação teórica sobre: as

1 Por questões éticas de pesquisa e de preservação da identidade, o nome não será divulgado, usaremos esse pseudônimo para a identificação na pesquisa.

concepções de leitura, a relevância da formação do leitor e a mediação de leitura. Dessa forma, construímos a seguinte problemática: Qual a contribuição (ou não) da formação continuada da bibliotecária para mediação de leitura, com o intuito de contribuir para a formação de novos leitores?

Com a finalidade de responder a essa problemática, definimos o seguinte objetivo geral: investigar a contribuição (ou não) da formação continuada para mediação de leitura, com o intuito de contribuir para a formação de novos leitores. Como desdobramentos dessa questão, delineamos também os objetivos específicos, a saber: (i) identificar quais as trajetórias formativas vivenciadas para a atuação, enquanto bibliotecária, e suas contribuições nas práticas de leitura. (ii) diagnosticar, com base no enunciado da bibliotecária, quais as práticas de leituras desenvolvidas, com o intuito de formar novos leitores. (iii) contribuir com a formação continuada da bibliotecária, através da realização de minicursos de literatura, leitura e formação do leitor.

Os dados coletados na pesquisa documental (dados quantitativos) foram sistematizados em tabelas. Ao mesmo tempo, os elementos coletados na pesquisa de campo (dados qualitativos), através da observação participante e do questionário, foram tabulados e confrontados com os aportes teóricos aprendidos no estudo bibliográfico. No decorrer do processo de análise, esses dados dialogam entre si, buscando assim uma compreensão integral do *corpus* e nos possibilitando atender à questão problema.

Após análise do banco de dados, buscamos intervir nos processos educacionais da instituição de ensino pesquisada, através de uma ação transformativa. Tendo em vista que pesquisamos sobre trajetórias formativas e sabendo da importância da formação continuada, decidimos por construir um minicurso intitulado: “Leitura: Desvendando o prazer e possibilitando a formação do leitor”. Isso com o objetivo de mediar questões teóricas como: concepções de linguagens; concepções de leitura; formação do leitor no contexto escolar e mediação de práticas de leitura, por meio do gosto. Assim, definimos como objetivo contribuir com a formação da Bibliotecária Flor, com vistas a redirecionar suas práticas pedagógicas.

O presente trabalho está organizado em dois tópicos. No primeiro, intitulado “Dos aportes teóricos aos enunciados de Flor”, expomos os enunciados da Bibliotecária e estabelecemos um contraponto com os aportes teóricos estudados, a fim de verificar aproximação ou distanciamento entre tais consonâncias, esse tópico está subdividido em três subtópicos, a saber: (1.1) “As contribuições da formação continuada para a mediação de leitura na biblioteca escolar”; (1.2) “O pensar sobre a leitura no contexto escolar.”; (1.3) “A formação do leitor: o gosto como elemento indispensável”.

No desenvolvimento do segundo tópico, “A ação transformativa: discutindo resultados”, o tratamento gira em torno da aplicação da nossa ação transformativa, enfatizando os resultados alcançados com o desenvolvimento da pesquisa.

Nas considerações finais expomos os resultados e conclusões da pesquisa, refletindo sobre a relevância da formação continuada para subsidiar práticas de leitura exitosas, seja na biblioteca ou na sala de aula, contribuindo assim, a nosso ver, para a formação do leitor no contexto escolar.

2 DOS APORTES TEÓRICOS AOS ENUNCIADOS DE FLOR

Discutimos, nesta seção, os aportes teóricos que pautaram nossa pesquisa e, assim, apresentamos questões que se referem à formação continuada, biblioteca escolar, leitura e formação do leitor. Essas temáticas dialogam com os enunciados da Bibliotecária Flor. Desse modo, realizamos a análise do nosso banco de dados e verificamos pontos de aproximação ou distinção entre os posicionamentos expostos pelo sujeito investigado.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Há uma aproximação histórica dos conceitos de educação e formação, de modo geral, a ponto de se tornarem quase sinônimos (ROCHA, 2015). No entanto, o que adotamos nesse estudo é um conceito de formação mais amplo “[...] susceptível de múltiplas perspectivas [...]” (GARCÍA, 1999, p. 19), que não se identifica nem se limita a outros conceitos também empregados como: ensino, treino entre outros.

Destacamos que Flor (sujeito dessa pesquisa) cursou o magistério no ano de 1988 e, atualmente, é aluna regular do curso de Gestão Pública na UERN; como podemos perceber, a primeira instrução foi há mais de vinte e cinco anos, o que requer uma constante atualização, já que o curso realizado por ela, atualmente, não contribui diretamente para sua prática pedagógica na biblioteca.

Entendemos que o conceito de formação deve estar associado à capacidade e à vontade de formação, pois “Formar nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY, 1991, p. 43 *apud* GARCIA, 1999, p. 19). Nesse sentido, trata-se de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o qual o sujeito constrói até atingir um estado pleno.

Partindo das discussões iniciais sobre formação, de agora em diante ponderamos sobre as concepções de formação inicial e formação continuada, mobilizando os autores Nóvoa (1997) e Cunha (2003). Para Nóvoa (1997), a formação inicial é “[...] Mais do que um lugar de aqui-

sição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional. [...]” (NÓVOA, 1997, p. 18).

Nessa ótica, compreendemos a relevância dessa fase no processo formativo do professor, pois é a formação inicial que possibilita ao futuro educador a aprendizagem da profissão docente (NÓVOA, 1997), viabilizando a construção de saberes próprios da sua área, como a didática e as abordagens de aprendizagem, possibilitando a atuação na sua profissão.

Vale ressaltar que o sujeito desta investigação, a Bibliotecária Flor, não tem uma formação inicial no curso de Pedagogia para atuar nos anos iniciais, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, em seu Art. 62. Flor tem somente o magistério, consideramos então fundamental investimento numa formação continuada, que subsidie o trabalho da professora bibliotecária.

Sobre essa questão, Cunha (2003) afirma que são:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p. 368).

Assim, compreendemos a formação continuada como etapa na qual o profissional realiza, por iniciativa própria, a busca por aperfeiçoamento profissional, em que podemos citar como exemplo, a formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*, além de outros de cursos, congressos, palestras, etc.

Tendo apresentado as concepções de formação (inicial e continuada), evidenciamos os enunciados da Bibliotecária Flor, com o objetivo de investigar suas trajetórias formativas, quando indagamos: *Em sua formação continuada, que momentos teórico-práticos você destaca como importantes para o embasamento de sua atuação, hoje, enquanto bibliotecária?*

Episódio 1:

Não. Porque nossa 15ª DIREC não nos proporcionou nenhum curso durante esse período em que estou assumindo essa função.

Podemos observar uma negativa de Flor sobre a sua participação em momentos teórico-práticos que contribuam em sua prática enquanto bibliotecária. A justificativa da profissional,

para tanto, é que a 15ª DIREC não favoreceu nenhum curso, e nos questionamos: será que a bibliotecária não poderia buscar, por iniciativa própria, outros espaços de formação que lhe oferecessem subsídios para a mediação da leitura na biblioteca?

Compreendendo a biblioteca como espaço “[...] de formação de leitores e pesquisadores [...]” (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.206), vemos a formação continuada como caminho para o aperfeiçoamento do professor bibliotecário, tendo em vista que esse profissional enfrenta o desafio da mediação pedagógica, da leitura literária e da informação (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Sem dúvida, essa ação não é uma tarefa fácil, por exigir a mobilização de vários saberes e a formação permanente, o que pode contribuir significativamente.

Relacionando os enunciados de Flor à nossa observação participante, percebemos que a ausência de momentos de formação vem intervindo negativamente na sua prática na biblioteca. Isso considerando que ela não se reconhece enquanto mediadora de leitura e restringe sua ação apenas à organização dos livros nos armários e registro de consulta, quando sabemos que, na verdade, os bibliotecários “[...] têm atribuições infinitamente maiores que as mencionadas” (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 205).

Concordamos que a formação continuada pode possibilitar a essa profissional a compreensão de que a biblioteca escolar deve funcionar como espaço de formações múltiplas. Além disso, perceber a importância do seu papel na constituição de novos leitores. Para tanto, é necessário redimensionar a prática pedagógica na biblioteca, buscando estratégias que aproximem cada vez mais o educando do texto, por meio do gosto pela leitura literária.

2.2 O PENSAR SOBRE A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Entendemos que as concepções de linguagem subjazem as atividades de leitura no contexto escolar, tendo em vista que “toda atividade pedagógica de ensino [...] tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39).

Adotamos, neste trabalho, a concepção de linguagem enquanto “[...] interacionista, funcional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2003, p. 42). É um entendimento de leitura enquanto “[...] uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17).

Compreendemos que essa concepção de linguagem apresenta como foco a “interação autor-texto-leitor”. Desse modo, a atividade de leitura “[...] é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11). Visto isso,

nesse entendimento, o leitor é parte integrante do texto, capaz de interagir com ele e (re)significá-lo. Sendo assim, podemos afirmar que o texto não está pronto por necessitar do leitor para lhe atribuir sentido.

Nessa visão, “[...] a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11) e, ao mesmo tempo, “[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11).

Desse modo, percebemos a necessidade de o professor bibliotecário refletir acerca de quais concepções de linguagens e leitura estão pautando sua *práxis* educativa. Ao mesmo tempo, redirecionar, se necessário, as atividades realizadas na biblioteca, com vistas a oferecer ao educando uma leitura significativa, que se traduza em momentos singulares de interação com o autor-texto-leitor.

O desafio do educador se materializa na necessidade de se apropriar de uma concepção de linguagem numa “[...] tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores [...]” (ANTUNES, 2003, p. 40). Assim, viabilizar uma atividade de leitura prazerosa ao educando, possibilitando-lhe transpor a leitura por obrigação e, por conseguinte, contribuindo com a sua formação leitora.

Nesse sentido, buscamos, nesta seção, evidenciar os enunciados de Flor, no que concerne a suas percepções sobre leitura. Vale ressaltar que a concepção está pautada em uma compreensão de linguagem e, por isso, decidimos indagar: *O que você compreende por leitura? A sua formação continuada contribuiu para a construção desse conceito?*

Episódio 2:

É o de mais importante para a mente e a expressão oral do ser humano. Como também para mim, que exerço esta função, já exige para ajudar o corpo docente e discente. Não.

Podemos observar que Flor compreende a leitura como algo importante para o ser humano, utilizando, inicialmente, um discurso generalista e, em seguida, contextualiza a situação em si quando afirma que é imprescindível para a realização de seu trabalho na escola.

Percebemos que a bibliotecária atribui um caráter social à leitura, quando enfoca os benefícios conquistados, através do ato de ler, sendo citado por ela: “a mente”. Inferimos que a Bibliotecária compreende a leitura como uma ação que estimula o pensamento sobre as diferentes questões. Esse posicionamento vai ao encontro do que nos afirma Villard (1999) ao

expor que “[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas” (VILLARD, 1999, p. 3).

Em seguida, a Bibliotecária assinala que a leitura também contribui para a “expressão oral”. Assim, compreendemos que ela acredita que quem lê bastante se expressa muito bem.

Outro trecho do enunciado de Flor, que deve ser discutido, é quando ela menciona que a formação continuada não contribuiu para construção da sua concepção sobre a leitura. Assim, inferimos que essa importância social, que a bibliotecária atribui ao ato de ler, foi construída em suas vivências pessoais e profissionais.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR: O GOSTO COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL

A prática de leitura está no cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa concepção, entendemos que somente através da formação do leitor é que o indivíduo poderá compreender o texto de forma significativa. No entanto, é comum percebermos que, na escola, “[...] à medida que os alunos avançam na escolaridade, menor a ligação que têm com a leitura” (VILLARD, 1999, p. 4). Isso se deve justamente à falta de espaço para leitura literária, geralmente, os textos literários são reduzidos a fragmentos, dissociados, sem nenhum significado e, em resumo, desinteressantes. Além disso, os exercícios de interpretação limitam a compreensão do leitor, tornando-se enfadonhos, chatos, causando certo distanciamento do texto.

Para o redimensionamento dessas práticas, é necessário o alargamento de opções de leitura, o aluno deve dispor de vários gêneros textuais. Para tanto, cabe ao “[...] professor [...] procurar oferecer ao aluno os mais variados tipos de texto, a fim de que se familiarize com os diferentes tipos de discurso” (VILLARD, 1999, p. 06).

Ressaltamos ainda que “[...] o texto literário deve ocupar um lugar prioritário em relação ao trabalho desenvolvido na escola” (VILLARD, 1999, p. 06). Isso se deve às peculiaridades desse tipo de texto, que possibilitam ao leitor, por sua vez, experiências jamais vivenciadas na realidade, alargando sua concepção de mundo e se preparando para práticas cotidianas reais. Além disso, contribui significativamente para sua formação crítica, aguçando primordialmente a sua criatividade.

Como nosso objetivo, nesta seção, é discutir a formação do leitor, partindo do gosto pela leitura, consideramos relevante elucidar as diferenças entre o hábito e gosto, com base em Villardi (1999), quando expõe:

[...] em termos de leitura, os anos de escolarização regular são capazes de criar um hábito que, no entanto, só perdura sob a perspectiva de algo que precisa ser feito, pois dele depende todo desempenho no cumprimento das etapas de escolarização preestabelecidas, desaparecendo tão logo desaparece sua necessidade (VILLARDI, 1999, p. 10).

É comum observarmos discursos de pessoas que dizem que não gostam de ler e, muitas vezes, nos deparamos até com educadores que alegam esse fato. Nesse momento, questionamo-nos: onde ficou o hábito de leitura que os acompanhou durante toda a vida escolar? Com base na assertiva de Villardi (1999), percebemos que esse hábito só prevalece até o momento em que a pessoa se sente obrigada a cumprir com os exercícios, trabalhos avaliativos, entre outros mecanismos de avaliação que cobram a leitura; porém, no instante em que essa necessidade acaba, o sujeito não voltará mais a ler.

Percebemos que esse hábito não é o suficiente para a formação do leitor. Isto é, a constituição do leitor “[...] só ocorre se a leitura for vista não como o cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele [...]” (VILLARD, 1999, p. 11).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que essa formação se fundamenta no “[...] prazer como elemento fundamental na relação do leitor com o texto” (AMARILHA, 1997, p. 45). Por isso, a escola precisa proporcionar momentos prazerosos com a literatura.

Por meio dessas discussões teóricas sobre a formação do leitor, apresentamos os enunciados da Bibliotecária Flor para dialogarmos a esse respeito. Desse modo, indagamos: *Você considera importante a formação do leitor? Por quê?*

Episódio 3:

Sim. Devido hoje, na educação, a bibliotecária ter que trabalhar diretamente com toda a equipe pedagógica da instituição de trabalho.

Percebemos que a bibliotecária menciona uma resposta afirmativa quanto à importância da formação do leitor. Todavia, volta o seu olhar para sua própria formação, quando mais adiante reflete sobre a necessidade de desenvolver o seu trabalho com toda a equipe pedagógica da escola. Em outras palavras, Flor nos revela que é importante essa formação leitora para poder desenvolver seu trabalho de maneira mais efetiva. É claro que os bibliotecários deveriam ser leitores assíduos, principalmente, do acervo da própria escola, para poderem mediar essas leituras com os professores e alunos. Mas, infelizmente, o que observamos são profissionais

que se ocupam somente em guardar os livros e registrar consultas.

Nessa perspectiva, consideramos importante essa valorização de Flor acerca da formação do leitor. Isto é, a profissional pesquisada entende que partindo da sua própria constituição leitora poderá realizar melhor o seu trabalho.

Ainda sobre a formação de leitores, perguntamos a Flor: *Quais as práticas de leitura desenvolvidas pela biblioteca com o intuito de formar novos leitores?*

Episódio 4:

Na escola em que trabalho hoje, estou sentido dificuldades de trabalhar o que minha função exige. Porque muitas vezes tenho desvio do meu foco, do mesmo.

Nessa assertiva, a Bibliotecária não cita nenhuma atividade realizada pela biblioteca para contribuir com a formação de novos leitores. Ao mesmo tempo, na nossa observação participativa, constatamos que Flor não dispõe de tempo para se dedicar a suas atividades na biblioteca, pois é constantemente solicitada para realizar outras tarefas na escola. Por isso, nas palavras dela, o “desvio” do foco. Desse modo, o trabalho com o texto literário fica sob a responsabilidade apenas do professor em sala de aula. Sendo que, muitas vezes, até a consulta de livros não é realizada pelos alunos, porque a Bibliotecária está ocupada em outras atividades da secretaria da escola.

Diante dessa análise, constatamos que essa biblioteca escolar está realizando a “não-mediação”, isto é “[...] a inadequação, a omissão, ou a negligência no ato da oferta na leitura” (BARROS, 2006, p. 21). As iniciativas de contato com o texto literário são realizadas por alguns professores, ainda isoladamente. Acreditamos que, se essa profissional atuasse como agente articulador entre os docentes, com projetos de leitura que conseguissem envolver toda a escola, os docentes teriam um suporte para aperfeiçoar cada vez mais as práticas de leitura em sala de aula.

3 A AÇÃO TRANSFORMATIVA: DISCUTINDO RESULTADOS

Após coleta dos dados quantitativos e qualitativos e a realização da análise do *corpus*, compreendemos a relevância de intervir no contexto escolar investigado, com intuito de contribuir com os processos educativos da instituição de ensino.

Como ação transformativa, realizamos o minicurso: “Desvendando o Prazer e Possibilitando a Formação do Leitor”, que teve como ementa: Concepções de linguagens e leitura. Leitura: hábito ou gosto? A relevância da formação do leitor no contexto escolar. Estratégias de leitura e de como contar história. Motivação para ser um contador de história. Ampliação do repertório de leitura. Literatura: Por quê? Para quê? Leitura e Análise de obras literárias. Carga horária: oito horas-aula.

Nessa ação, tínhamos como objetivos específicos: (i) Compreender a linguagem como interação social. (ii) Entender a leitura como uma atividade interativa e complexa em produção de sentidos. (iii) Compreender que o gosto pela leitura é indispensável à formação de leitores. (iv) Perceber o papel da escola na formação de leitores. (v) Apresentar estratégias de leitura e de contação de história. (vi) Apreender a relevância da literatura para a formação do indivíduo. (vii) Propiciar momentos de prazer e contato com o texto literário.

Os resultados foram muito gratificantes, ressaltamos o empenho de Flor no minicurso e a reflexão constante de sua atuação enquanto bibliotecária. Assim, construímos uma relação entre o aporte teórico apresentado e a realidade da escola.

Buscamos, no decorrer do minicurso, propiciar momentos de puro prazer com o texto literário, ampliando o repertório de leitura da Bibliotecária. Outro ponto relevante foram as análises de obras literárias, que possibilitaram a construção de critérios de escolha. Sem dúvida, não podemos deixar de citar a apresentação das estratégias de leitura e contação de história, pois esses momentos foram de puro encantamento para Flor, uma vez que ela se mostrou maravilhada e entusiasmada para realizar cada estratégia apresentada.

Para legitimar nosso discurso, expressamos os enunciados de Flor na avaliação do minicurso.

Episódio 1:

O que foi bom?

Pelo prazer de ver o novo, ou seja, de entrar na leitura de forma prazerosa e me envolvendo junto do que a professora Andreza me proporcionou com todo o material trabalhado.

Episódio 2:

O que foi ruim?

O pouco tempo do curso, e não ter posto em prática, no momento do minicurso, as ferramentas da leitura. Devido, como falei acima, o pouco tempo envolvido.

Observamos que Flor pôde desvendar o prazer que o texto literário proporciona, ampliando a própria concepção de leitura. Nessa perspectiva, o ato de ler “[...] possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler” (ANTUNES, 2003, p. 71). Essa experiência mágica é, sem dúvida, muito gratificante.

Outro fator relevante, no enunciado de Flor, é quando ela expõe o desejo de colocar em prática as estratégias de leitura apresentadas (Episódio 2). Isso demonstra o contágio por intermédio do texto literário, como também, os estudos realizados junto aos autores selecionados.

O ponto negativo exposto pela Bibliotecária com relação ao minicurso foi referente ao tempo (8 horas-aula). Para essa intervenção, tivemos disponibilidade apenas para esse período, porém entendemos ser necessária a continuidade desse trabalho de apropriação teórica. Como também, a realização de oficinas para aprofundar práticas de mediação de leitura. Destacamos que esses momentos devem ser planejados pela bibliotecária até na própria instituição na qual atua, a fim de solicitar o acompanhamento do apoio pedagógico da escola.

Contudo, atendemos o nosso objetivo de contribuir com a formação continuada da bibliotecária. E, partindo da avaliação oral do minicurso, acreditamos que despertamos nessa profissional um momento de reflexão de sua prática e o desejo de redimensionar as ações da biblioteca escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, nosso objetivo foi investigar a contribuição (ou não) da formação continuada para mediação de leitura, com o intuito de contribuir para a formação de novos leitores.

No decorrer da coleta de dados quantitativos e qualitativos, percebemos que a escola pesquisada ainda apresenta uma estrutura física insuficiente para atender aos sujeitos recebidos naquele espaço. Destacamos a falta de uma sala para a biblioteca, na qual os alunos pudessem realizar pesquisas e consultas de livros. Enfim, um espaço atrativo para a leitura.

Diagnosticamos, também, as problemáticas existentes no processo ensino-aprendizagem e evidenciamos as dificuldades encontradas para a alfabetização e o letramento no ciclo do 1.º ao 3.º ano. Acreditamos que só um projeto pedagógico articulado com toda a escola, que objetive mediar a leitura literária, através do gosto, possa contribuir significativamente para o ensino da língua materna, principalmente nos anos iniciais, período mais favorável à formação de novos leitores.

Constatamos que os desafios enfrentados pela escola no ensino da leitura e voltando nosso olhar para a biblioteca escolar, tivemos como objetivo contribuir com a formação continuada da Bibliotecária Flor. Tendo em vista que percebemos, em nossa observação participante, a pouca apropriação teórica para subsidiar o trabalho de mediação de leitura.

Assim, concordamos que, para viabilização de práticas prazerosas de leitura no contexto escolar, é necessário *a priori* um aprofundamento teórico-metodológico, tanto do professor quanto do bibliotecário. E acreditamos que formar leitores é um desafio e, sem dúvida, a formação inicial e continuada contribui para a mobilização de saberes que subjazem essa prática educativa.

Na ação transformativa, conseguimos propiciar um momento teórico fecundo em discussões e reflexões sobre as atividades de leitura, viabilizadas pela biblioteca, como também, instantes de puro prazer através da literatura.

Esse trabalho foi muito significativo, pois tivemos a oportunidade de investigar a instituição na qual atuamos como professoras e, principalmente, contribuir com essa realidade. O nosso crescimento enquanto pesquisadoras também deve ser ressaltado, pois foi nossa primeira experiência com a abordagem de pesquisa em métodos mistos, detentor de um projeto transformativo; consideramos, então, uma experiência riquíssima na nossa constante formação em educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marli. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica Petrópolis: Vozes, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROS, Maria Helena. T.C. A mediação da leitura na biblioteca. In: BARROS, Maria Helena. T.C.; BORTOLIN, Sueli.; SILVA, Rovilson José da. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: ed. FA, 2006, pp.17-22.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRESWELL, John. W.; CLARK, Vicki Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. São Paulo: Pen-

so, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini et. al. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

JOUVE, Vincent. Trad. Brigitte Hervot. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo de.; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: Um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingerode Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

ROCHA, Silva Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 3, 2015. **Anais [...]**. Mexico. 2015.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó - SC: Argos, 2001.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para toda a vida**. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

4

“TORNAR-SE PROFESSORA”: TRAJETÓRIAS ÉTICO-EMOCIONAIS DE PROFESSORAS- RECORDADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

“TORNAR-SE PROFESSORA” – TRAJETÓRIAS ÉTICO-EMOCIONAIS DE PROFESSORAS-RECORDADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vitória Régia de Oliveira Moura Morais

Sheyla Maria Fontenele Macedo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A carreira docente embute em si uma trajetória repleta de realizações, mas também agrega uma gama de emoções e dilemas de natureza ética que, por vezes, se escamoteiam e são, de certa forma, negligenciados, e nem sempre reconhecidos como relevantes na história daqueles que tanto contribuem com os sonhos e projetos de incontáveis seres humanos: os professores.

Este trabalho, caracterizado como pesquisa qualitativa, é embasado na História Oral Temática, como método investigativo, e faz uso da técnica da entrevista (FREITAS, 2006). Optamos por essa rota por compreender que a História Oral propicia suscitar as experiências vividas no “ontem”, narradas no “hoje” e que instigam reflexões e problemáticas acerca do “amanhã”.

O trabalho tem como objetivo “compreender os sentidos e os significados ético-emocionais no processo formativo de ‘tornar-se professora’”. Diálogo este que revela os processos de formação docente nas esferas das dimensões ética e emocional, e englobam o percurso identitário, os valores éticos profissionais, as emoções e os sentimentos vivenciados pelo professor, em sua carreira docente.

O manuscrito é organizado em duas seções articuladas entre si. Na primeira, propomos o revisitar das concepções de ética sob o enfoque humanista e o campo das emoções, ambas no contexto da profissão docente. Já no segundo subtítulo, apresentamos as histórias contadas e recontadas por meio de narrativas de professoras da Educação Básica, e que desvelam suas formações.

Como contributo final da pesquisa, apresentamos os resultados por intermédio da analogia do nosso “diamante-professor”. Pontuamos que a ética e as emoções são marcantes na experiência do professor. Os valores éticos agem muitas vezes como “guias” e “norteadores” da sensibilidade, *a priori* das emoções, de modo a orientá-las. Esse “sentir orientador” envolve a percepção emocional de que o labor profissional docente é coerente com os seus valores. Em suma, a pesquisa revela que nossas formações precisam encampar estudos e práticas nas esferas entre a ética e as emoções, pois sentir que se está no caminho certo é o que dá sentido, molda e move o professor no seu ofício.

A PRESENÇA DAS DIMENSÕES ÉTICO-EMOCIONAIS NA PROFISSÃO DOCENTE

Propomos para esta seção tecer as aproximações entre a ética e a emoção, na profissão docente. Nesse sentido, dialogamos principalmente com Estrela (2010), Caetano, Freire e Sobral (2018) e Solomon (2015).

Para esse início de conversa, buscamos elucidar as concepções que sustentam este trabalho. Não realizaremos um tratado sobre ética ou acerca dos conceitos que fundamentam a temática das emoções. Nossa intenção é a de que se possa clarificar as bases epistêmicas sob as quais se estruturam os nossos objetos de estudo.

Outrossim, entendemos que a temática da ética é multifacetada de noções. Muito se pode afirmar sobre a ética. Entretanto, pautamo-nos na ética humanista:

Uma ética baseada na postura reflexiva consciente, e na sensibilidade ética, na práxis, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores. [...] Ética essa apoiada no preceito do que é bom para a vida, e não para o tempo histórico em que se vive. [...] Em suma, a ética humanista é uma prática que permite ao ser humano aflorar o melhor de si ao mundo, e que ao ser forjada como conduta, permitiria gerar uma rede de bem (XXXX, 2018a, p. 477).

Nessa perspectiva, ao firmar as nossas discussões na “trilha” da ética humanista, partimos desta compreensão de uma ética firmada no bem, em que o ser humano é sensível ao outro, mas antes de tudo, atento ao que sente, pensa e faz diante do que a vida lhe pede e apresenta.

No plano das emoções, e não diferentemente da ética, deparamo-nos com uma amalgama conceitual que poderá desconcertar aquele que tenta forjar uma noção real acerca desse contexto. Mas vislumbramos que, nas palavras de Solomon (2015), essa noção se elucida e desvenda por si mesmo.

[...] as emoções nos proporcionam *insight* e entendimento, as maneiras pelas quais as emoções dão forma a nosso mundo, as maneiras que tornam as emoções estratégias por meio das quais manipulamos e administramos nosso mundo, e as maneiras pelas quais somos responsáveis por nossas emoções (SOLOMON, 2015, p. 326).

Portanto, para compreender o que estamos vivenciando, instante por instante, fazemos

isso por meio das emoções. São elas que nos conectam conosco e com o mundo. É através desse “fio” emocional que tecemos entendimentos acerca do que somos para nós, para os outros e para o mundo.

Para Estrela (2010), “[...] é na prática docente que os sentimentos e a ética se entrelaçam intimamente, se confrontam e se questionam” (ESTRELA, 2010, p. 58). Essa autora destaca a importância dessas discussões para a prática docente “[...] que assume de forma mais consciente a articulação da ética e das emoções” (ESTRELA, 2010, p. 106), entendendo o quão imbricadas estão essas dimensões e que, para que isso aconteça, é preciso uma profunda mudança na formação e, na prática docente.

Sobre tessituras entre a ética e as emoções, Gonzáles *et al* (2013) asseveram que “[...] questões éticas são frequentemente envolvidas em emoções. São dilemas que tocam nossa afetividade, nos afeta, move nossos sentimentos” (GONZÁLEZ-BLASCO; MORETO; JANAUDIS; BENEDETTO; DELGADO-MARROQUÍN e ALTISENT, 2013, p. 33). A ética ecoa na emoção e vice-versa. Logo, depreende-se que em situações de ensino, os questionamentos éticos estão envoltos nos sentimentos, pois ainda na visão desses autores, uma técnica pode ser incorporada sem que haja reflexão, mas não se pode adquirir virtudes ou mudar de atitude sem passar por esse processo. Assim, refletir é deixar-se guiar profundamente pelos sentimentos para consultar e formar os valores que embasam as nossas ações.

Os valores éticos pessoais, os valores éticos profissionais, os sentimentos e as emoções estão unidos, ainda que colocados em “compartimentos diferentes”, fazem parte da mesma “bagagem vivencial” a formação percorrida para o “ser-educador”.

Em nosso entender, o professor se vê como professor quando se sente professor. É no campo da sensibilidade, dos sentimentos que o processo de identificação acontece. É por meio de uma avaliação subjetiva daquilo que sente e daquilo que almeja, que as certezas são visualizadas. Na busca pelo “tornar-se professor”, registram-se experimentos de uma série de emoções e sentimentos, a exemplo do medo, da insegurança, da alegria, da vergonha, do amor. São essas vivências emocionais que “marcam” a formação da identidade da pessoa-professor. Assim, compreendemos que a formação identitária docente acontece no “solo” da dimensão emocional.

Sabendo que “[...] cada professor tem uma história, uma maneira própria de sentir-se no mundo” (OLIVEIRA; BERTOLO; MESCOUTO; VILHENA, 2011, p. 243), é possível vislumbrar o emaranhado de “fios” emocionais e éticos que se encontram para, juntos, “tecer” a identidade pessoal e profissional do professor.

Para Solomon (2015), a intensidade da emoção refere-se à força e à convicção dos nossos julgamentos internos e não apenas às sensações corporais. De modo que,

[...] a medida de intensidade [da emoção] é um julgamento ético – quanto importante é a questão na vida da pessoa – e não uma amplitude fisiológica. Naturalmente, os sintomas fisiológicos da raiva geralmente serão proporcionais à estimativa de vulnerabilidade do self e de dano a ele, mas não são esses sintomas fisiológicos que indicam a intensidade da raiva (SOLOMON, 2015, p. 354).

Esse alinhamento acontece não apenas com o mundo externo, mas com o nosso mundo interno, pois nas vivências, “[...] há fatos que não têm ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade e há fatos que, embora vivenciados por outros, só repercutiram em nós” (CANDAUI, 2016, p. 408). Sentimos de modo único, lembramos de modo único. O professor, que está em um papel repleto de demandas éticas-emocionais, vivencia um constante “sentir-refletir” e “refletir-sentir” dentro de si.

AS HISTÓRIAS ÉTICO-EMOCIONAIS DAS RECORDADORAS – ROTAS, REFLEXÕES, APROXIMAÇÕES, ENLACES E SENTIDOS

A História Oral nos permitiu compreender “[...] as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional” (BURNIER *et al*, 2007, p. 345), evidenciando o sentido da docência, sendo criado a partir dessa conjuntura.

Essa metodologia pode ser definida como “[...] um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 13). É um procedimento organizado, que envolve o estabelecimento do projeto, a recolha e processamento das entrevistas, a passagem do oral para o escrito e os resultados analíticos (MEIHY; HOLANDA, 2011).

Para nos referirmos às nossas professoras, adotamos o termo cunhado por Caldas (2021), denominado “recordadoras”. Para a autora, recordar é caminhar pela trilha do coração através da memória. Sendo assim, as histórias das nossas recordadoras, tal como as pedras preciosas, possuem formatos, lapidações, brilhos e intensidades diferentes, de modo que essas professoras trazem consigo algo único, um jeito de ser e de sentir-se professora. Tomamos ainda a liberdade de utilizar a analogia de pedras preciosas também para os pseudônimos, sendo, respectivamente, Esmeralda, para a professora/recordadora da Educação Infantil; Rubi, para a professora/recordadora do Ensino Fundamental; e Safira, para a professora/recordadora do Ensino Médio.

Assim, por meio das análises das histórias das recordadoras, foi possível identificar a trajetória delas na profissão docente, incluindo o percurso identitário e as relações tecidas entre as esferas da ética e das emoções, assim como discorrer sobre o conceito de ética e ética profissional e os valores éticos profissionais trazidos por elas. Ainda, nas singularidades das narrativas, identificamos as principais emoções e os sentimentos vivenciados pelas professoras durante a sua carreira profissional. E, por fim, foi possível discorrer sobre as aproximações entre as dimensões emocional e ética, no contexto da profissão docente. Lembrando que, não é o nosso intuito comparar, mas apreciar cada história de vida e identificar as nossas dimensões éticas e emocionais. Iniciamos pela professora da Educação Infantil, em seguida, pela professora do Ensino Fundamental e, por fim, pela professora do Ensino Médio. Tal como uma agulha, vamos “costurando” entre essas narrativas, de modo a “alinhar” e dar “pontos” (de vista).

ESMERALDA – A professora/recordadora da Educação Infantil

[...] Eu tive que deixar minha cidade – o que foi um desafio muito grande para mim – e fui para uma cidade que eu não conheço nada, e eu nunca tinha ido para outra cidade. Eu fui fazer o concurso, e caí de paraquedas em uma cidade nova, uma cultura diferente, sem família, sem amigos e eu tive que deixar a timidez de lado, deixar o medo de lado, e colocar para fora a professora que havia em mim, porque aí eu tinha entrado na Educação Infantil em 2005, e eu voltei à Educação Infantil em 2016, muito tempo depois (ESMERALDA, 2022).

Alinhar as emoções a um bem maior é, sobretudo, compreender a profissão como esse comprometimento ético que permite “abrir espaço” interno e desafiar-se com base em valores, no que é considerado importante, valioso, com propósito. E eis que trazemos à luz o seguinte questionamento: O que poderia ser tão forte a ponto de dar direcionamento e coragem para seguir em frente, mesmo diante de emoções tão intensas e, por vezes, paralisantes, como, por exemplo, o medo e a timidez? Provavelmente, o senso de dever, o senso ético, o compromisso com algo maior que si mesmo, com o bem coletivo. Essa “bússola” ética vai tornando visível o que há além do horizonte, aquele “ser professor” que nunca está terminado, mas que vai gradualmente se formando, e está lá, em algum lugar, “na professora que há em mim”, assim, como diz Esmeralda (2022): “[...] E a essa altura da minha vida eu vejo que, se eu ainda não dei conta, eu vou dar, eu vou tentando”.

Nessa mesma narrativa, Esmeralda compartilha um dos grandes desafios que precisou vivenciar: mudar-se de cidade. Bragança (2012), em seu livro sobre as histórias de vida dos professores, conta o quanto essas mudanças geográficas impactam e dão início a uma nova etapa de vida e formação.

Esmeralda afirma ainda que a ética e a emoção estão interligadas, ao passo que, para ela, o valor ético do respeito precisa conduzir as emoções no ambiente de trabalho.

[...] acredito que a ética ela está de fato interligada com a emoção, pois se eu não gosto de um ambiente de trabalho, ou não gosto de determinadas situações, ou determinadas pessoas no meu ambiente de trabalho, é preciso trabalhar essas emoções (ESMERALDA, 2022).

Caetano (2011) nos conta que as competências socioemocionais podem ser, em simultâneo, competências éticas. Ou seja, quando a recordadora relata que mesmo não gostando do ambiente de trabalho e de certas situações, ainda precisa “trabalhar” as emoções e respeitar o lado do outro, ela se refere ao processo de guiar as emoções através da ética, dos valores éticos. É o que Estrela (2010) quer dizer quando disserta sobre a necessidade de uma preparação emocional e ética por parte do professor, pois caso não haja, ele se torna vulnerável às situações instáveis da vida escolar.

No tocante à formação do professor, é unânime, na opinião das recordadoras, a necessidade de mais discussões dessa natureza no cenário da profissão docente, é percebida a relevância dessas dimensões para a formação profissional, como revela Esmeralda (2022):

Eu tive formação voltada para as dimensões ética e emocional no contexto de ensino, mais especificamente na pós-graduação. Como eu fiz uma das minhas pós-graduações em psicopedagogia, com ênfase em educação inclusiva, então atende a essas áreas. Mas acredito que não é suficiente. Porque é uma coisa que vamos nos deparar quando estamos em sala de aula. Então acho que essa questão emocional, essa questão da ética, tem que ser trabalhada sempre, sempre, sempre, sempre! [...] Eu já sinto aquela emoção de que sou responsável por fazer a diferença na vida daqueles jovens, daquelas crianças (ESMERALDA, 2022).

É por isso que Williges, Fischborn e Copp (2018) dizem como os sentimentos, em especial o sentimento de empatia, têm potencial para desempenhar uma função-chave na moralidade. Não há como desvencilhar a emoção do Ser professor. E como dissertam Solomon (2015) e Estrela (2010), as emoções nos orientam no mundo e estão intimamente ligadas à ética. É por isso que percebemos o quanto essa “montanha-russa de emoções”, como se refere Esmeralda, também vem atrelada às reflexões. Ao narrar as emoções, são levantados também os questionamentos éticos, as reflexões. Quando a recordadora cita o sentimento de preocupação com relação ao trabalho, ela já lança mão de vários questionamentos, como, por exemplo, a reflexão sensível de estar, ou não, fazendo um bom trabalho. Logo, podemos dizer que as emoções estão inter-relacionadas com a dimensão ética, ao passo que a dimensão emocional “abre caminho” para a chegada dessas reflexões éticas.

RUBI – A professora/recordadora do Ensino Fundamental

Rubi, em sua narrativa, abre portas para reflexões pertinentes ao campo da ética e da emoção. Ela pondera sobre o sentimento investido na prática ética:

É o fato de eu ter de manter esses alunos em sala de aula, de uma forma que eles absorvam o meu conhecimento. [...] Agora, que tipo de sentimento eu vou colocar para que eu mantenha esses alunos na sala de aula? Seria sentimento de ameaça? (Ex.: Se sair, eu vou tirar o ponto!) Sentimento de amizade? (Ex.: Vamos terminar aqui, quando terminar eu vou dar a licença para vocês, ou já que você não quer fazer isso, tente fazer isso). (...) Então percebo que a ética não mudou. O que precisa mudar é o sentimento que você coloca na prática dela, né?! Qual é o sentimento que você coloca ali na atuação dessa ética? (RUBI, 2022).

Para Rubi, quando colocamos a ética em prática, também colocamos em prática as emoções e os sentimentos. Assim, depreende-se da narrativa da recordadora, que a dimensão emocional atua como uma espécie de “catalisador” da ética. Ou seja, depende não apenas do que eu sinto, mas do sentimento “investido” na ética, é isso que fará a diferença na minha prática enquanto professor. Vislumbramos uma ética emocional. Então, quando Rubi (2022) afirma que “[...] a ética não mudou, o que precisa mudar é o sentimento que você coloca na prática dela”, é possível traçar o seguinte entendimento: devemos atentar para os sentimentos empregados nas ações éticas. Dito de outro modo, é preciso que os sentimentos sejam atrelados à prática ética, gerando, de fato, um sentir-refletir:

E eu consigo ver a relação da ética com a emoção. Eu vejo ética como seguir regras, mas regras que não precisam ser rígidas, então a flexibilidade dessas regras vai ser de acordo com a emoção que você coloca nela (RUBI, 2022).

As falas mencionadas por Rubi possibilitam a compreensão de que a emoção “dosa” a ética. A ética unida à emoção oferece flexibilidade, equilíbrio e sensibilidade, de modo que é possível estar diante de uma ética sensível. As emoções e os sentimentos despertados no dia a dia, confrontam as nossas ações com os nossos valores nos fazendo perceber e (re) avaliar a nossa rota, para, então, inspirar mudanças.

Acrescentamos, ainda, que não apenas a emoção que “dosa” a ética, mas o inverso também ocorre. Existem situações em que as emoções intensas precisam dessa “dose” de ética, reflexão, valores, para alcançar a medida/intensidade certa.

Foi aí que a ficha caiu e eu disse: – Realmente eu preciso mudar, porque o outro só vai se aproximar se eu der espaço e eu sempre fui muito de pensar que não tenho obrigação de ter amizade com todo mundo, e eu não preciso agradar a ninguém. O meu discurso de antes era esse, e até então eu achava que era empoderamento, mas hoje eu vejo que era autodefesa (RUBI, 2022).

Foi pelo desconforto gerado diante do sentimento de indiferença que Rubi refletiu sobre seus comportamentos, sobre as relações criadas e sobre os valores (incluindo aqueles de que sentia falta, como o valor ético da amizade), que a recordadora chegou à conclusão de que precisaria mudar algo em si mesma, para alinhar com aquilo que considerava importante.

Para Rubi, em nenhum momento da formação inicial ou continuada, ela teve disciplinas voltadas para a ética e para as emoções. Segundo ela, as disciplinas eram apenas voltadas para conhecimentos técnicos, deixando uma lacuna formativa no que tange às dimensões referidas. Assim, ressalta o quanto estas se fazem necessárias, agregando no âmbito pessoal e profissional.

Ao longo da minha carreira eu nunca tive formação sobre a dimensão ética e a dimensão emocional voltadas para o ensino. Tudo foi sempre muito técnico. [...] E acredito que seria importante demais esse tipo de formação ético-emocional. Foi preciso uma pandemia para perceber o quanto nosso emocional reflete no profissional. Na verdade, eu acho que a gente sempre soube, mas aí nós tolerávamos. Pensávamos assim: – É um problema lá de fora, e a gente não pode trazer para dentro. Mas se eu estou com um problema lá dentro de mim, então para onde eu for, aquele problema vai (RUBI, 2022).

Rubi ainda ressalta que o advento da pandemia contribuiu na percepção do quanto o emocional espelha no profissional e vice-versa, de modo que é preciso se desvencilhar cada vez mais da antiga compreensão de que na escola não há espaço para a esfera emocional e que é necessário deixar os problemas pessoais e as nossas emoções “fora” do ambiente escolar. Deparamo-nos, aqui, com a compreensão de Solomon (2015, p. 26) sobre as emoções serem “[...] estratégias por meio das quais nos tornamos felizes ou infelizes e que dão significado às nossas vidas [...] vivemos em nossas emoções e por meio delas”. Para esse autor, a nossa existência não só inclui episódios emocionais, mas é definida por tais emoções. Não é à toa que, mesmo na tentativa de dividir academicamente, por subtítulo, as narrativas das recordadoras, percebemos a presença das emoções e também da ética ao longo de todas as falas. E isso ocorre justamente porque se assemelha à nossa vida, que é definida, é feita de emoções, e não há modo de desvencilhá-las, separá-las, seria improvável nos desatarmos desse “alinhavo emocional” que somos.

SAFIRA – A professora/recordadora do Ensino Médio

Nas suas narrativas, Safira nos conta sobre como o enlace ético-emocional está presente nas diversas situações escolares:

[...] eu percebo a relação das emoções com o respeito. E eu tenho para mim que o respeito também é um laço afetivo. Tem momentos na aula em que eu faço um combinado com eles, para prestar atenção na hora da explicação e tiramos um tempo no fim para conversar. Então tem essa parte do respeito. Quando alguém está meio cabisbaixo eu vou lá e pergunto se está tudo bem, se algo está acontecendo, se dormiu bem, e busco entender, pois a gente acaba buscando perceber algumas coisas que estão acontecendo, para poder ajudar, fazer alguma coisa (SAFIRA, 2022).

Safira recordou uma situação “comum” em sala de aula: os momentos em que os alunos e os professores precisam chegar a um acordo. Por mais que faça parte do contexto escolar, esse é, muitas vezes, um momento desafiador, pois é preciso alinhar os sentimentos dos alunos, com o que sentem e precisam os professores. A recordadora chegou a um consenso quanto ao silêncio durante a explicação da disciplina, em troca de abrir mão de um pouco do tempo final da aula. Esse exemplo do dia a dia da escola mostra os “frutos” éticos-emocionais trabalhados em sala, tendo em vista que foi preciso, anteriormente, “plantar” respeito e amizade nessa turma, para ser possível, aluno e professor, firmar compromissos.

No tocante ao contexto formativo, Safira nos conta da ausência de formações ético-emocionais no trajeto acadêmico, tal como já alertam Estrela (2010), Freire *et al* (2012), MACEDO (2018.^a):

Não tive nenhuma formação específica que falasse sobre ética e/ou emoção durante meu trajeto acadêmico. Isso aí eu fui aprendendo com discursos, com os alunos, no mestrado, como eu havia falado, com o planejamento, com os professores. [...] Se tivesse uma disciplina voltada para isso seria melhor, não teria tanto problema com relação a isso na graduação (SAFIRA, 2022).

Assim, as formações específicas sobre as dimensões ético/emocionais não estiveram presentes no trajeto acadêmico de Safira, todavia, ela destaca discussões importantes que ocorreram durante o Mestrado. As compreensões de Safira acerca dessas dimensões aconteceram, principalmente, na prática diária, no convívio com os diversos atores educacionais e na pós-graduação.

Entendemos que, aqui, temos uma “parada obrigatória” em nosso trajeto. Questionar-nos sobre como seria diferente se essas dimensões discutidas neste trabalho fossem an-

coradas nas bases do ensino, na formação de professores que atravessam a profissão docente. Quantas mudanças existiriam nas relações de sala, e para além delas? Quantos conflitos seriam evitados? Quantas soluções seriam facilitadas? Quantos novos caminhos seriam encontrados? Quantas mudanças existiriam no ser-humano-professor? Por fim, deixamos aqui estas reflexões na esperança de que um dia sejam realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado pontual deste trabalho, identificamos que a ética e as emoções marcam presença na experiência do professor, de modo que os valores éticos agem muitas vezes como “guias” e “norteadores” da sensibilidade, e por sua vez, das emoções, de modo a orientá-las. Assim, o que dá sentido, molda, move o professor no seu ofício é, de fato, sentir que está no caminho certo. E este caminho “certo” envolve em si todo um componente ético em direção ao bem pensar, sentir, falar e agir. Já o “sentir”, valida e envolve a percepção emocional de que está fazendo algo que é coerente com aquilo que se pensa, reflete os valores, ou seja, aquilo que temos de valioso, e que se reconhece como a nossa tábua de valores. E são essas emoções que impulsionam, que movidas pelo campo da ética, motivam o professor no caminho para o aperfeiçoamento de si e do fazer docente.

Finalmente, e para culminar o objetivo dessa pesquisa, apresentamos, de modo simbólico, a analogia “o nosso diamante-professor”, “lapidado” através dos contributos teóricos e empíricos da pesquisa, que revelam os elementos constitutivos da profissão docente, e que precisam estar nas formações.

No que tange ao encontro das dimensões ética e emocional, constatamos que elas se fundem no Ser, na essência. A ética não está de um lado do ser humano e as emoções do outro. Elas se imbricam e se integram ao Ser. O “tudo é o todo” na configuração humana. Não se pode compartimentalizar o Ser. Mas, sem dúvidas, percebemos que essas dimensões expressas na coroa do diamante (Figura 1) a seguir, foram negligenciadas no curso da formação, a ponto de as professoras participantes evidenciarem em vários momentos essas lacunas. As experiências éticas são vinculadas às experiências emocionais pelas recordadoras, e ainda destacam os valores éticos, de modo que se ligam à assimilação do conhecimento. As emoções “dosam” a ética, quando oferece a ela flexibilidade, equilíbrio e sensibilidade, e o inverso também acontece. A ética “dosa” as emoções, por existirem situações pessoais e profissionais que evocam emoções intensas, desafiadoras, e estas são, por vezes, “dosadas” com base nos valores, avaliadas pelo crivo ético, para tomar uma proporção saudável.

Portanto, apresentamos o que consideramos um “tesouro” (simbólico) resultante da reflexão de que, tal como um diamante, a profissão do professor vai sendo “polida” e ganhando

“forma”. Então, chamaremos nossas considerações de “diamante professor”, lapidado no curso da viagem.

Para melhor compreendermos a nossa analogia, pesquisamos qual a estrutura de um diamante, ei-lo (POESIE, 2019): a mesa (a maior faceta do diamante); a coroa (invólucro da mesa, os pés dela); o rondiz (o ligamento entre a estrutura de cima e o pavilhão) e o pavilhão (base do diamante). Todas as partes são interligadas. E foi com base nessa construção, que apresentamos a seguir a figura 1, que traduz a estrutura da profissão docente conforme a marcha de nossa caminhada.

Figura 1 - Elementos Constitutivos da Profissão Docente – conforme “achados” da pesquisa



Fonte: Da autoria (2022).

Iniciamos a apresentação de nossa figura a partir do “rondiz”, que é o que liga a parte de cima do diamante, representado pela cor verde-claro. Em seguida, apresentamos a “mesa” e a “coroa”, destacadas nas cores rosa e amarelo, respectivamente. Por fim, expomos as categorias de baixo, que constituem o “pavilhão”, ressaltadas na cor lilás. Após explanar sobre o nosso diamante, trataremos do seu “processo contínuo de lapidação”.

Compreendemos o rondiz como a “pessoa-professor”. Em um diamante, o rondiz se constitui na principal força para integrar a peça. A qualidade do diamante se desenvolve a partir de um rondiz bem elaborado. Assim, identificamos em nossa jornada a principal “força”, o rondiz da profissão docente: a pessoa-professor. Essa perspectiva foi embasada em Nóvoa (2014), quando ele afirma que a pessoa é professor, e todo professor é a pessoa, nada acontece só em uma esfera. Esse entendimento é confirmado nas narrativas de todas as recordadoras, ao reforçarem essa “pessoalidade profissional” trazida pelo autor, como condição essencial para a profissão docente. Entendemos, então, que é esse o elo que une e fornece ainda mais “resistência” à peça.

Descobrimos, nessa jornada, que a “formação” se constitui mesmo na “mesa” de nosso diamante, visto que sem ela não há profissão docente, não há um “Ser professor”. A mesa do diamante tem papel fundamental em sua aparência, é a parte mais vista, pois “[...] é ela que refrata os raios de luz que passam pelo brilhante, direcionando-os para as outras facetas que fazem a pedra brilhar” (POESIE, 2019, p. 3). A “mesa” do diamante professor reflete todas as suas “partes”, suas “facetas”. Essas facetas são as várias faces do diamante, ou seja, são os nossos elementos constitutivos. É quando olhamos para a formação do ser professor que enxergamos refletidas todas as suas dimensões.

Então, como diz Day (2004), o núcleo do ser professor é o ponto-chave da profissão, é forjado por dimensões, dentre elas, pessoal, profissional, intelectual, social e emocional. Dessa forma, “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009, p. 06). Não existe só o professor, existe o ser professor. Assim, o diamante professor ganha “forma” a partir das diversas dimensões que o perpassam. De modo que as nossas professoras foram (e continuam sendo) “forjadas” com base nessas dimensões.

A “coroa” de nosso diamante, demonstrada na cor amarela, é multifacetada, destacamos nela as seguintes dimensões: Dimensão psicológica; Dimensão sociocultural; Dimensão espiritual; Dimensão biológica; Dimensão organizacional; Ciclos de vida profissional; Identidade profissional docente; Saberes, aprendizagens, conhecimentos e competências; Dimensão ética; Dimensão emocional; outros fatores/dimensões. Já o “pavilhão” do diamante demarca a profissão docente e está representado na cor lilás. Ele sustenta algumas das bases de nosso diamante, sendo exatamente: Percurso escolar prévio; Formação inicial e continuada; Referências pessoais/profissionais; Autoconhecimento/desenvolvimento pessoal; História de vida.

Cada uma das recordadoras, ao seu modo, foi construindo pontes para chegar até o lugar que estão hoje. Esmeralda conta como a vida das mulheres ao seu redor influenciou positivamente para que ela se encantasse e assumisse o caminho na profissão docente. Rubi, que tinha o coração ocupado por outra profissão, diante da necessidade e de não ser possível se deslocar para uma cidade distante, acabou optando por ser professora, em meio a tais circunstâncias. Safira, que mesmo “caindo de paraquedas” no curso, acabou percebendo, com o tempo, que talvez não tenha escolhido a profissão, foi de fato, escolhida por ela, e que independente de que tempo se deu essa identificação com a profissão, hoje já “anda firme” nessa rota, e não se imagina caminhando por outras direções. Assim, cada professora, antes de tudo, pessoa dotada de história única, irrepetível, mostra o quanto suas narrativas deixaram marcas singulares na pessoa-professor que se tornaram e que ainda se tornarão.

Depois de apresentar cada faceta dos tesouros encontrados em nossa jornada, os nossos achados, importante é informar que consideramos ainda a presença de outros fatores externos, pois, do mesmo modo que, ao lançar o olhar sobre um diamante não é possível vislumbrar todos os ângulos de uma só vez, acreditamos que existem elementos constituintes do diamante

da profissão docente, que estão encobertos pela “subjetividade”. É significativo ainda destacar que existem pontos de intersecção no diamante em que os elementos se encontram. Assim, a profissão docente vai ganhando sentido a partir dessas articulações.

Quanto ao processo de lapidação, assim como observado na figura 1, ele acontece do modo contínuo, por todo o diamante, de modo a agregar “resistência e força” à construção da profissão “professor”, através das experiências, do movimento reflexivo e sensível (MACEDO, 2018a), e dos sentidos e significados internalizados ao longo do trajeto, abarcando “[...] aprendizagens, valores, comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades” (SOUZA, 2004, p.161). E ainda na compreensão de que, tal como Frankl (2005) diz, a nossa vida, seja ela pessoal ou profissional, é orientada para a busca de sentido. Assim, o processo de lapidação da profissão de professor também será aquilo que tem potencial para modificar o self (PRIOSTE *et al*, 2018) pessoal/profissional docente.

Esse “lapidar” pode ser percebido em todas as narrativas, cada uma ao seu modo. Esmeralda vivenciou a docência antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia, percebeu que foi a partir dessa prática que ela se identificou como professora. Tal vivência, ofereceu sustentação para que ela, mesmo quando precisou seguir por outras rotas, por outros empregos, decidiu voltar e enveredar pelo que, de fato, lhe fazia sentido – ser pedagoga, ser professora. Rubi não “se apaixonou à primeira vista” pela profissão, mas como ela mesma diz, com o passar do tempo foi se apegando, se encantando. E mais ainda, foi refletindo sobre o que precisava mudar em si mesma, enquanto pessoa e professora. Esse “passar do tempo” a que Rubi se refere, pode ser compreendido, em outras palavras, como “um punhado” de experiências e reflexões acumuladas que foram “dando forma”, “lapidando” para que se ela se mantivesse firme na profissão, encontrando sentido no caminhar, apesar dos percalços.

Safira encontrou a “trilha” da docência por acaso, quando menos esperava, e só depois de estar nela é que viu o quanto aquela caminhada fazia sentido. E, em suas palavras, depois de estar no curso, acabou se apaixonando e encantando os seus alunos.

Portanto, nossas recordadoras passaram por processos exclusivos de “lapidação”. Esmeralda se identificou antes de iniciar o curso; Rubi e Safira iniciaram o curso para depois se identificarem. Em todos os casos, algo unânime foi percebido: a presença das experiências, das reflexões e dos sentidos e significados internalizados.

Importante mencionar que, assim como o diamante físico, o “diamante professor” é obra de arte, ou seja, se constitui de forma diferente em cada peça, de maneira única e singular, pois cada professor desenvolve a sua história.

Outra reflexão que agregamos é que não é o tempo da profissão ou a idade cronológica que lapidam o “ser professor”. Esse “polir” constante ocorre por meio das reflexões sensíveis, das experiências e dos sentidos e significados revelados na jornada da pessoa-professor, de

maneira a ser forjada de forma constante e não linear.

A consciência do ser professor perpassa, sem dúvidas, pelo todo do diamante, mas a profissão docente exige que nossas práticas sejam realizadas com base em quem somos, no que sentimos, quais valores éticos e emoções carregamos. Nossas experiências envolvem as esferas do Eu e do outro, do dever, do ser, do pertencer. E nesse emaranhado de possibilidades, se encontram as “formações”, que precisam despertar para incluir a educação ética e emocional do professor, pois essas dimensões são carregadas para as escolas, sendo preciso guiar conscientemente nosso “saber-fazer” pela rota de bem.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto; SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, v. 12, n. 35, p. 343 – 358, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBB-qHn6jkXsK7nzn3k/?lang=pt> Acesso em 02 jan. 2021.

CAETANO, Ana Paula Viana. Pensamento ético dos professores: o lugar da intuição e das emoções. **Revista portuguesa de pedagogia**, Extra série. Lisboa, p. 125 - 134, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32929/1/document.pdf> Acesso em 12 abr. 2020.

CAETANO, Ana Paula Viana; FREIRE, Isabel Pimenta; SOBRAL, Catarina. Emoções e ética na formação dos professores: a complexidade em ação. **Revista Contexto & Educação**, Lisboa, ano 33, n. 106, p. 119 - 138, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7847/5894> Acesso em 11 jan. 2020.

CALDAS, Iandra Fernandes. **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de pedagogia da UERN de Pau dos Ferros**. 2021. 295f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. 2021 Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/tesesDefendidasem2021/arquivos/6442tese_iandra_fernandes_caldas_retificada.pdf Acesso em 23 de março de 2022.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na educação: memórias e identidades**. São Paulo: Cetec capacitações, 2013. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/memorias/historiaoral.pdf> Acesso em 10 set. 2020.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, 303p.

DAY, Christopher. **A Passion for Teaching**. Londres: RoutledgeFalmer, 2004.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afetivas e éticas**. Porto: Areal editores, 2010, 111p.

FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Rio de Janeiro: Ideias & Letras, 2005, 176p.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Anabela. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, v. 46, n. 2, p. 151-171, jan. 2012. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_8 Acesso em 29 dez. 2019.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GONZÁLEZ-BLASCO, Pablo; MORETO, Graziela; JANAUDIS, Marco Aurélio; BENEDETTO, Maria Auxiliadora de; DELGADO-MARROQUÍN, Maria Teresa; ALTISENT, Rogelio. Educar las Emociones para promover la formación ética. **Persp. Bioét.**, Chía, v. 17, n. 1, p. 28-48, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/832/83228613003.pdf> Acesso em 5 abr. 2020.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso**. 2018a. 513 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, Portugal, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071> Acesso em 10 dez. 2019.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A ética, a ética profissional e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2018b.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. CAETANO, Ana Paula Viana. Título do artigo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56078> Acesso em 05 abr. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, Espanha, v. 1, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acesso em: 14 dez. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes; MESCOUTO, Joyce Viviane da Silva; VILHENA, Alga Cristi Vital. A história da construção identitária de professores do ensino superior. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 235-246, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639965/7526> Acesso em 10 abr. 2020.

POESIE. **Quais as partes de um diamante?** Minas Gerais: 2019. Disponível em: <https://blog.poesie.com.br/diamantes/quais-sao-as-partes-de-um-diamante/> Acesso em 20 mar. 2022.

SOLOMON, Robert Carson. **Fiéis às nossas emoções: o que elas realmente nos dizem**. 2. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267> Acesso em 23 de março de 2022.

WILLIGES, Flávio; FISCHBORN, Marcelo; COPP, David. **O lugar das emoções na ética e na metaética**. Pelotas: Editora UFPel, 2018.

5

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REVISITANDO SENTIDOS E MODELOS

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:

REVISITANDO SENTIDOS E MODELOS

Iandra Fernandes Caldas

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação é uma viagem aberta, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir [...] Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto. (LARROSA, p. 53, 2006).

Nossa viagem não foi planejada porque não se pode definir antecipadamente o resultado. Ela implica voltar-se para si mesmo em busca de um objetivo expresso no próprio nome – *formação = forma + ação* – uma ação que altera o sujeito, que muda sua forma de pensar e agir, que oferece a possibilidade de uma constante evolução, que se *forma e – trans + forma* – em um movimento contínuo de *vi-la-ser*.

A formação é um tema recorrente no âmbito das discussões sobre a educação. Essa realidade provavelmente contribuiu para que o interesse, as iniciativas e as pesquisas, nessa área de conhecimento, se intensificaram nos últimos anos. Interesse esse, que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas a essas questões.

O presente capítulo tem como foco a formação profissional e é um recorte da pesquisa de tese: “Tecer memórias, (re) contar histórias da formação profissional docente”, de nossa autoria, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAPF/UERN), na linha de pesquisa Texto e Construção de Sentido. Expomos a construção narrativa de dez professores aposentados do Departamento de Educação do mesmo Campus da UERN, de forma que pudéssemos estabelecer um diálogo com as diversas discussões sobre formação profissional. Em particular, neste capítulo, enfocaremos os principais conceitos, concepções e dimensões sobre a formação profissional docente.

Assim, optamos por uma abordagem bibliográfica da pesquisa bibliográfica, sobre os principais conceitos e dimensões sobre a formação profissional docente, compreendendo que toda experiência de formação implica um encontro do *eu* com o *outro* em um diálogo contínuo

para o desenvolvimento do *si*, e tomar consciência do *si* é o primeiro passo para se efetivar o projeto de *tornar-se*. Nesse processo, “a nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2010, p. 22).

TORNAR-SE PROFESSOR, UM PROCESSO FORMATIVO EM CONSTRUÇÃO

Parte significativa da literatura acadêmica que discute a formação docente costuma estar relacionada à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. A formação do professor da Educação Superior ainda recebe pouca atenção, visto que, entre outras razões, esse docente vem se constituindo, historicamente, com base na profissão exercida paralelamente com a formação.

Diante dessa constatação, partimos do pressuposto de que as pessoas se formam ao longo da vida, em várias instâncias, por meio de múltiplas interações. Nesse sentido, a formação deve ocorrer considerando que a educação familiar, cultural, formal e acadêmica constitui o ciclo profissional do professor:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeições e de adesões (DOMINICÉ, 2014, p. 89).

Esse processo formativo acontece de maneira gradativa e, em determinados momentos, paralelamente. Assim, não se pode afirmar precisamente quando ocorre seu início e fim. A formação não pode ser percebida como algo que acontece imediatamente, mas de maneira contínua e processual, possibilitando que o professor esteja em constante desenvolvimento. Formação é um conceito complexo e que dá margem a muitas discussões. De acordo com Garcia (1999), a *Formática* é a área de conhecimento que estuda a formação de maneira geral. A formação tem a função social de contribuir para a construção de *saberes* em benefício da cultura e do sistema socioeconômico. E pode englobar diferentes aspectos, dependendo do ponto de vista adotado; como objeto, a formação é oferecida, organizada exteriormente ao sujeito, sendo intrínseca a este, é uma iniciativa pessoal. Além de conter um conceito amplo e complexo, devemos considerar que:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da informação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999, p. 21-22).

O conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores do contexto sociocultural e na autorrealização. Para Freire (2015), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25) em um movimento cíclico, dinâmico e dialético fundamentado em uma ação de fazer e pensar sobre o fazer. No pensamento de Garcia (1999), a formação pode ser classificada em: Autoformação, Heteroformação e Interformação. Na *autoformação*, o indivíduo participa de forma independente, a singularidade da pessoa impera e demonstra controle de seus objetivos, processos, instrumentos e resultados. Na heteroformação, a formação é desenvolvida de modo extrínseco, ou seja, sem a participação do sujeito, os especialistas organizam o processo e são neutros, não levando em conta a personalidade das pessoas. Na interformação, a formação é intrínseca, se refere à ação educativa disseminada entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização do conhecimento e que tem apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica. Ela está ligada ao termo *Bildung* (de origem alemã), que “[...] significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente” (GARCIA, 1999, p. 20).

Outros teóricos como Nóvoa (2010) compreendem a formação de professores de maneira plural e heterogênea, em que todo processo de formação é um processo de apropriação individual, que acontece em uma permanente interação e confronto com o outro. Entre uma relação mais pessoal sobre a formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional. Dessa forma,

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2010, p. 24, grifos do autor).

A formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos pessoais, institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. Os adultos se formam, eminentemente, por meio de uma atitude reflexiva sobre as experiências vivenciadas, e nesse processo se faz necessário: “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2015, p. 42). Essa finalidade requer uma postura autônoma e problematizadora da realidade, considerando os dados de objetividade/subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias, visto que a formação não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, ainda que não as desconsidere, não se restringe ao domínio de um saber fazer pedagógico, mesmo que não o descarte.

Isso posto, Marcelo Garcia (1999) destaca que, para ocorrer a formação docente, existem sete princípios fundamentais que são importantes para efetivação do processo: Individualização (crescimento pessoal e profissional); Continuidade (processo em constante construção); *Inovação* (mudança para a melhoria da Educação); Desenvolvimento Organizacional (busca por melhorias para a Instituição em que trabalha); *Integração* (teoria/prática); *Integração* (conteúdo e formação pedagógica); e, Isoformismo (professor formado no mesmo espaço em que irá exercer a sua profissão) (GARCIA, 1999). Esses princípios determinam o processo de formação do professor, são padrões de conduta a serem seguidos pelo sujeito no decurso do seu desenvolvimento profissional. Para esse autor, o processo de formação profissional é sistemático e organizado e pode ser dividido em etapas que, em sua individualidade, apresentam uma problemática específica em relação aos seus objetivos. São elas: o Pré-treino (experiências do futuro professor como aluno da Educação Básica); a Formação Inicial (fase da Graduação); a Iniciação (os primeiros anos de experiência profissional como docente atuante); e, a Formação Permanente (que acontece ao longo da vida profissional) (GARCIA, 1999)

Assim, entendemos que a formação do professor não se inicia, necessariamente, na Graduação, mas ela ocorre ao longo de sua vida escolar, perpassando pela Educação Básica e Educação Superior, visto que em todos esses níveis, as pessoas registram suas experiências e se apropriam delas. O sucesso desse processo está no inacabamento do ser humano ou na sua inconclusão (FREIRE, 2015), está na capacidade que o sujeito tem de se reinventar, adquirindo novas atitudes, saberes e competências, capazes de responder às mudanças, porque “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2015, p. 53).

A título de considerações, quando falamos sobre o tema “Formação do Professor”, remetemo-nos a três importantes definições: a Formação como processo, que compreende as propostas teóricas e práticas sobre o tema; a Formação como área de investigação, que consiste no campo de pesquisa, possuindo um objeto, uma metodologia e uma comunidade envolvida e a Formação como disciplina, que é um conjunto de conhecimentos, que pode se tratar da

escola, do aluno, do ensino e do próprio professor (GARCIA, 1999). Nesse tópico, a formação será discutida na perspectiva de processo, objetivando conhecer a proposta teórica e prática sobre esse tema e assim, poder fundamentar as memórias trazidas pelos professores aposentados sobre o processo de formação de cada um deles. Para tal finalidade, adotamos o seguinte conceito:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26, grifo do autor).

O professor é um profissional que se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. Dessa forma, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. A formação de professores, no decurso de sua trajetória, objetivando formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, recebe influência de diferentes visões, decorrentes das diversas formas de compreender a prática educativa e, por conseguinte, a educação. Pérez Gómez (2007) distingue quatro perspectivas básicas para a formação de professores, assim dispostas: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. A perspectiva acadêmica de formação docente vem consubstanciar a formação de professores como um processo de transmissão de conhecimento e aquisição da cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Concebe o professor como um especialista em uma ou em várias disciplinas e, por isso, sua formação deverá dar conta do domínio dos respectivos conteúdos.

A perspectiva técnica de formação de professores prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, ignorando a complexidade dos fenômenos práticos, como é o caso da educação. Ao supervalorizar o técnico, abandona os componentes artístico e reflexivo, indispensáveis ao fazer pedagógico dos profissionais da educação, particularmente dos professores. É notório que essas perspectivas, acadêmica e técnica, continuam permeando os atuais programas de formação docente, embora concorram com outras concepções relativas à formação de professores e às suas práticas, cujos avanços estão também mais no campo das ideias e das palavras do que, efetivamente, na prática.

Na perspectiva prática de formação dos professores, o ensino é percebido como uma atividade complexa, inserida no contexto do específico, cheia de situações imprevisíveis e

conflituosas. Nesse sentido, o professor é concebido como um artista ou profissional clínico. Assim, o elemento nucleador da formação de professores é a prática limitada à reprodução daquilo que se traduz em uma cultura profissional a ser socializada e assimilada mediante exercícios práticos, cujo modelo é o professor experiente. Contudo, para além desse enfoque tradicional da formação de professores centrada na prática reflexiva, já se identifica uma evolução, da qual resulta um novo enfoque de cunho reflexivo sobre a prática. Nessa vertente, se situam os estudos de John Dewey (1979), nos quais se pode encontrar uma das primeiras propostas de formar um professor reflexivo. Porém, é Donald Schön (2000) que se destaca, na atualidade, como referência ao se tratar do ensino como prática reflexiva e do professor como alguém capaz de refletir sobre sua prática – professor reflexivo.

Na perspectiva da reconstrução social, o ensino é concebido como uma atividade crítica, uma prática social impregnada de escolhas de natureza ética, na qual a intencionalidade é orientada por valores traduzidos em princípios de procedimentos, que dirigem e se concretizam durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente a sua atividade cotidiana, buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem e o contexto em que está inserido.

Essa perspectiva, para Pérez Gómez (2007), é a que melhor atende às expectativas de avanços na proposição de uma formação docente que considere a complexidade da formação e transformação social e, conseqüentemente, da educação dos seres humanos; uma formação que requeira a produção e o desenvolvimento de saberes docentes para o enfrentamento das situações-problema e de respostas às demandas que se apresentam à educação. García (1999), propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores, que, em alguns pontos, são análogas às de Pérez Gómez (2007), a saber: orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática e orientação social-reconstrucionista. Cada uma dessas concepções vai influenciar de modo determinante os conteúdos, os métodos e as estratégias para formação dos professores.

Na orientação acadêmica, o maior objetivo do processo formativo é o domínio do conteúdo, isto é, a formação consiste no processo de transmissão dos conhecimentos científico e cultural. A orientação tecnológica tem como foco o conhecimento e as destrezas necessárias para o ensino, considerando-o como uma ciência aplicada, em que o professor é visto como um técnico que domina os processos para ensinar. A orientação personalista enfatiza o caráter pessoal do ensino.

Para essa orientação, o ponto central é a pessoa, a atuação profissional do professor depende de como ele percebe a si próprio, de como entende a realidade em que se encontra inserido e da inter-relação dessas duas percepções. A orientação prática, que se encontra fundamentada na organização e no desenvolvimento das práticas de ensino, concebe-o como uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelo contexto,

com resultados imprevisíveis e carregada de conflitos de valor, exigindo constante reflexão sobre as ações. Por último, a orientação social-reconstrutiva mantém uma estreita relação com a orientação prática.

Nesse sentido, a reflexão é de fundamental importância para a atuação profissional, porém não pode ser concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas como um compromisso ético e social, com uma prática mais justa e democrática.

Para García (1999), o conceito de formação não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos, como educação, ensino e treino. Esse conceito inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que tem a ver com a capacidade de formação e com a vontade de formar-se. O indivíduo é o principal responsável pela iniciação e pelo desenvolvimento do processo de formação, porém não significa que a formação seja autônoma, mesmo os professores encontrando diversos contextos de aprendizagens que favorecem o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A formação implica uma reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa prática e sobre o que isso favorece para o aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos e a ressignificação dos nossos saberes. Afinal, não nos tornamos professores da noite para o dia. Somos fruto de um processo de construção do *ser* e do *estar* na profissão no decurso da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Compreender que é necessário instigar o desenvolvimento da autonomia, que os sujeitos em formação crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, na curiosidade, na criatividade e na ação reflexiva. Algumas vezes, a formação tem ignorado a associação entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, confundindo formar e formar-se, sem compreender que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com a formação, assim como, não valoriza a articulação entre o professor indivíduo e o coletivo docente com vistas a uma identidade profissional.

Outra reflexão importante apontada por Nóvoa (1997) é que a profissão docente se encontra sob a influência de dois processos antagônicos: a *profissionalização* e a *proletarização*.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoraram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335 apud NÓVOA, 1997, p. 23-24, grifos do autor).

Segundo Braz (2006), a profissionalização responde às exigências de um novo professor, cujas características básicas estão assentadas numa autonomia crescente que permite a construção/reconstrução permanente das situações políticas, sociais e pedagógicas que permeiam sua profissão:

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar um “paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras preestabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50-51, grifos dos autores).

Para esses autores, a profissionalização pode ser compreendida em duas dimensões: uma interna, que constitui a profissionalidade, e outra externa, que é o professionismo. A profissionalidade refere-se ao desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, e o professionismo subentende uma negociação com outros grupos profissionais, com vistas ao reconhecimento das características específicas de sua profissão, para lhes proporcionar certo controle no exercício de suas atividades. Bourdondocle (1991) inaugura a expressão professionismo e o termo está vinculado à ideia de que “[...] O professionismo se traduz na intenção do profissional de proteger, fazer reconhecer e manter os valores de um determinado campo profissional, e se materializa por intermédio de associações, sindicatos ou outras formas de representação social (MACEDO, 2018, p. 99).

Na perspectiva apresentada, Brzezinski (2002) considera que o professor é um profissional capaz de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade da aprendizagem, bem como de atuar no processo cognitivo e constitutivo da cidadania do aprendente, através da relação com o saber desenvolvido no decurso de sua formação, que vai se articular como um constructo de sua identidade socioprofissional:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa e nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2008, p. 286).

A formação do pedagogo é uma atividade reflexiva e complexa que exige uma preparação cuidadosa e singulares condições para o seu exercício, mediante as exigências de sua profissão e as múltiplas possibilidades do campo de atuação. E para ampliar essa compreensão, Tardif (2008) faz três considerações sobre as concepções e as práticas vigentes em relação à formação de professores. Primeiro, reconhece que os professores de formação são sujeitos do conhecimento que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e podem, de fato e de direito, contribuir para a formação dos futuros professores: “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos *reflexivos*” (TARDIF, 2008, p. 288, grifos do autor); segundo, a formação de professores ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares concebidos, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e a realidade do trabalho do professor.

O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos de sua profissão, por conseguinte, é imprescindível que esses conhecimentos sejam considerados no seu processo formativo; terceiro, a formação ainda é conhecida sob um modelo *aplicacionista*, em que o aluno absorve os conhecimentos disciplinares de forma fragmentada, especializada e declarativa, realizando o estágio para aplicá-los. Quando se inserem na realidade, aprendem o seu trabalho, na prática, constatando que os conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana, afinal, “formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática” (TARDIF, 2008, p. 289). No entanto, não é preciso esvaziar as disciplinas dos programas de formação, mas abrir espaço para uma formação profissional que reconheça o aprendente como sujeito do conhecimento, reconhecendo que:

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar (JOSSO, 2010, p. 43).

O conhecimento acentua o inventário de referenciais e faz emergir a valorização das capacidades intelectuais em diferentes níveis do saber-pensar e do saber-fazer. E para que se efetive esse processo a formação deve ter rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo; assumir riscos; aceitar o novo; rejeitar qualquer forma de discriminação.

Além disso, faz-se necessário a reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural; ter consciência do inacabamento; reconhecer-se como um ser condicionado; respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade e competência profissional (FREIRE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente pode ser entendida como um processo pessoal, permanentemente contínuo e inconcluso que envolve muitas etapas (GARCIA, 1999; MARCELO, 2009) e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação inicial (teórico-prática), que se volta para a docência, envolvendo aspectos conceituais, didáticos, pedagógicos e curriculares, de modo que o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida, integradamente às práticas sociais e cotidianas.

Contudo, consideramos que a realidade teórica atual oferece um vasto caleidoscópio sobre a formação do professor, fazendo-se importante destacar que enquanto algumas universidades estão muito próximas de um modelo centrado na prática reflexiva e na participação crítica no coração das ciências da educação, outras lhe são antípodas. Dessa forma, os dilemas e as contradições do Ensino Superior refratam-se no papel das universidades e na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Anádja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

XXXX. **Título da tese**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, p. 295, 2021.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira: revisão científica Maia da Conceição Passeggi, 2ed. Ver. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biografia & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4ª. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**: um estudo de caso. 2018. 513 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071/>. Acesso em: 19 de maio 2021.

NÓVOA, António. Prefácio. In. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biografia & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: desafios e perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

6

O PROFESSOR MEDIADOR DA LEITURA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

O PROFESSOR MEDIADOR DA LEITURA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Aparecida Suiane Batista Estevam

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é um modo de compreender e ressignificar amplamente o mundo e tudo o que está à sua volta e, por esse motivo, não podemos restringi-la apenas à decodificação do código escrito ou abstração de alguma informação de modo superficial e mecânico. Desse modo, compreendemos que o ato de ler, em seu sentido amplo, nos permite ficar mais que informados, dado que temos a possibilidade de interpretar, refletir, criticar, ressignificar o que está posto.

Em vista disso, o presente capítulo apresenta discussões no âmbito da leitura de literatura e sua importância para a formação do gosto e prazer pelo ato de ler. Constitui-se um recorte do trabalho monográfico intitulado “O papel do professor na mediação de leitura com vistas à formação de leitores” (ESTEVAM, 2019) e é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Além disso, objetivamos, de forma geral, discutir sobre a relevância da leitura de literatura para a formação humana e de modo específico: *i)* discutir sobre a leitura em sua perspectiva ampla; *ii)* discorrer sobre o papel do professor na formação de leitores.

O trabalho foi construído por meio da abordagem qualitativa, por visar estruturar os dados a partir do diálogo com os sujeitos colaboradores e o espaço educacional no qual estes estão inseridos. Constitui-se uma pesquisa de campo, cujas técnicas para levantamento dos dados é a observação participante e a aplicação de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas a uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental (colaboradora do estudo) de uma escola pública do município de Pau dos Ferros/RN (*locus* da pesquisa). Vale ressaltar, ainda, que a fim de manter a ética na pesquisa, optamos por atribuir à professora o nome fictício de *Estrela*, assim sua identidade fica preservada.

Por fim, com o intuito de melhor fundamentar o trabalho e alcançar os objetivos previamente delimitados, fundamentamos em autores como Souza (2004); Amarilha (2012); Geraldi (1997, 2006); Saldanha (2013), dentre outros que discutem sobre leitura, literatura, formação de leitor e mediação do texto literário com vistas ao desenvolvimento do gosto e prazer pela literatura.

A LEITURA PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO: É POSSÍVEL?

No Brasil, o acesso à educação de *qualidade* enquanto direito de todos ainda se constitui um sonho utópico, e isso é resultante das inúmeras crises (políticas, econômicas, sociais e culturais) que enfrentamos nos últimos anos, visto que desde a colonização do país, junto às inúmeras tentativas de organização do sistema educacional, esse direito é reservado a poucos, sobretudo, às classes dominantes.

A história da educação nos mostra a exclusão dos sujeitos advindos das classes populares e a frequente luta pela democratização do ensino porque, no início, somente a elite tinha direito a sentar nos bancos escolares e usufruir do ensino elementar. Do mesmo modo, é também o acesso às práticas de leitura, pois apesar de termos avançado muito no que diz respeito ao acesso à educação pública, ainda hoje, a desigualdade social e cultural perdura em nossa sociedade e nem todos têm acesso aos bens culturais, como o livro, por exemplo.

Nesse sentido, atribui-se à escola, enquanto instituição social, a responsabilidade de promover a formação integral dos sujeitos e a oportunizar a todos (sem distinção) o contato com o universo fabuloso da literatura, isto é, a comunidade escolar deve promover práticas significativas de leitura, com vistas à formação de leitores, cuja preocupação seja a de ensinar a língua e não o ensino da gramática, porque

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 118).

Compreendendo isso, a escola não limitaria a leitura de literatura a fragmentos e textos descontextualizados, cujo objetivo seria o de promover a aquisição do código escrito e a apropriação das regras gramaticais (ações de reprodução), o que não é adequado para formar leitores para uma vida inteira, para isso, a escola deve promover práticas de leitura de modo contextualizado, em que a obra literária passe a ser vista como uma ação transformadora (ação de produção/criação) capaz de ultrapassar a mera decodificação que permeia o ato de ler (GERALDI, 1997).

Acreditamos que a conclusão de todas as etapas da Educação Básica nos “habilita” que sejamos bons leitores, pois acreditamos ter aprendido a ler; no entanto, na maioria das vezes, o que conseguimos foi apenas aprender a decodificar. Ainda somos “leigos” no que diz respeito a

construir um posicionamento crítico acerca daquilo que vemos, vimos e ouvimos diariamente, isso porque nos limitamos a decodificar e codificar corretamente o código e esquecemo-nos de ir além do texto, de analisar seu contexto e as inúmeras situações que o envolve.

Desse modo, perdemos a oportunidade de compreensão do que está escrito nas entrelinhas, privilégio possível apenas para aqueles que se arriscam e transitam pela própria subjetividade humana, pois como destaca Santos (2009, p. 38), “[...] quem lê amplia seus horizontes, seus conhecimentos, seus repertórios culturais, sua capacidade crítica e inventiva. Quem lê amplia sua compreensão leitora e sua própria capacidade de ler o mundo”, ou seja, a leitura contribui com o alargamento dos horizontes e com o pleno exercício da cidadania, já que, conscientes do lugar que ocupamos na sociedade, somos capazes de emitir posicionamentos críticos, refletir sobre nossas ações e nos impor contra qualquer alienação.

Sendo assim, compreendemos que a leitura em seu sentido amplo se configura como um ato de liberdade que rompe com as amarras alienantes e superficiais que nos envolve diariamente. Entendida dessa forma, a leitura ultrapassa a mera decodificação passiva e mecânica do código escrito, pois é mediada com o intuito de propiciar não só a interpretação das informações, mas de estabelecer sentidos com o que é experienciado na prática.

Sobre isso, Martins (2007, p. 32) acrescenta que “A leitura vai [...] além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo [...]”, isto é, a leitura ultrapassa os limites do que está materializado no suporte de texto, seja ele físico ou virtual, ao considerar as experiências vividas anteriormente pelo leitor. Estas, por sua vez, interferem na compreensão e no sentido atribuído ao texto e, por isso, o leitor em formação passa a ser, ora autor, ora protagonista da história, tendo, pois, total liberdade para modificar os rumos da história e de seus personagens.

Nessa perspectiva, a leitura de literatura deve ocupar lugar de destaque, uma vez que favorece o alargamento de horizontes, o desenvolvimento da criticidade e criatividade, o exercício da imaginação, a multiplicidade de entendimentos e a construção de novos saberes e sentidos do texto.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. E mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos [...] (COSSON, 2011, p. 17).

O texto literário, como criação artística, exerce uma linguagem ficcional e traz uma experiência estética que atrai e envolve o leitor, permitindo-o adentrar em outros mundos, em outras realidades, vivenciar processos de identificação com os mais diversos personagens. A leitura de literatura possibilita experimentar emoções tipicamente humanas: raiva, alegria, tristeza, satisfação, medo, surpresa, insegurança, confiança. Da mesma forma, as situações e desafios enfrentados pelos personagens colocam o leitor em contato direto com suas batalhas reais e as possibilidades de enfrentamento e resolução desses problemas, fazendo-o enxergar novas fronteiras, não desistir dos sonhos, mas buscar realizá-los.

O leitor e/ou ouvinte ao ler/ouvir uma história se torna autor ou ator dessa narrativa, transforma-se em personagem da narrativa, assume posições e apropria-se de atitudes e falas que o representam enquanto sujeito social e histórico. Dessa forma, deixa de ser um mero espectador e adentra no palco com toda a coragem para viver sem medo seus desejos, sentir suas emoções, enfrentar os medos e viver destemidamente o que tem de ser vivido, dado que

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro. Mas, do lado do palco também, ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir uma máscara e viver suas emoções, seus dilemas. [...] Ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo, e não ter uma plateia que não a si mesmo (AMARILHA, 2012, p. 53).

Ler é, portanto, participar de todo o enredo narrativo, assumindo diferentes papéis, sendo ora ator, ora espectador, mas tendo sempre a si mesmo como público principal que, euforicamente, bate palmas quando gosta do espetáculo ou simplesmente se cala, ou se enfurece quando acha que poderia ter sido diferente o rumo daquela trama; atitudes estas que realiza sem nenhum peso na consciência e sem nenhuma preocupação quanto aos julgamentos externos, pois nesse momento exerce o seu direito de não gostar de determinado texto.

Destarte, consideramos que a leitura literária enquanto fonte de prazer deve existir desde a Educação Infantil, através da história contada ou narrada, de maneira que a criança começaria desde cedo a caminhar pelo mundo simbólico e fantasioso que somente a literatura oportuniza, pois concordamos com Abramovich (1997) que as histórias lidas pelas crianças ou contadas pelo professor são imprescindíveis para a formação de leitores, já que é por meio desse contato com a fantasia dos contos de fadas e do texto literário, em sua essência, que a criança vai constituindo-se um sujeito leitor e “[...] ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Com isso, a criança poderá despertar, desde o início de sua formação, o gosto pelo texto literário, compreendendo-o como uma necessidade capaz de suprir seus desejos e dar-lhe

coragem para o enfrentamento de seus medos, além de vê-lo como um meio para divertir-se, pois depois de apresentadas ao livro e às histórias por meio da oralidade, as crianças começam a sentir-se encorajadas a enfrentar a escrita e a leitura em sua individualidade – o que não significa colocar a leitura literária como pretexto para o alcance da escrita – mas proporcionar, daí em diante, o brincar com as palavras e sua sonoridade simbolicamente (ponte para alcançar os livros e lê-los quantas vezes for necessário para sentir, a cada leitura, um novo sentimento, uma nova satisfação).

Desse modo, a leitura, cujo objetivo primeiro seja o de contribuir com a formação de leitores para uma vida toda, deve ser uma prática diária nas salas de aula e na vivência da escola como um todo, e como afirma Souza (2004),

[...] não pode ser um trabalho esporádico ou, como alguns professores colocam em seu “semanário”, um ou dois dias por semana. Ela deve ser trabalhada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa a outra e uma conversa sobre um livro sempre estimula a leitura de outro (SOUZA, 2004, p. 58, *grifo da autora*).

O trabalho com a leitura literária não pode, portanto, ser uma eventualidade e uma atividade improvisada, pois os alunos, sobretudo as crianças, têm diariamente a necessidade de criar, fantasiar e obter as respostas para as suas perguntas. Por esse motivo, a leitura de literatura pode e deve ter seu espaço garantido em todas as aulas. Assim, é possível afirmar que não devemos limitar o contato e a apreciação do texto literário enquanto fonte de prazer às aulas de português, pois estamos a todo tempo rodeados de textos, imagens e situações que requerem de nós uma interpretação e que, inevitavelmente, poderão estar associadas a outras disciplinas, a outros saberes.

O PROFESSOR MEDIADOR E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O homem, por natureza, desde as suas origens, tem a necessidade de criar e comunicar-se com o outro. Conforme discute Souza (2004), todos nós humanos e em especial as crianças, sentimos a necessidade de fantasiar o mundo; e é por esse motivo que nos identificamos com as histórias e os personagens que melhor nos representam na realidade, ou ao contrário, sentimo-nos realizados quando fugimos do plano real e nos refugiamos na ficção para alimentarmos os sonhos e sentimentos que desejaríamos viver/ter, mas que só nos é possível através da literatura.

Nesse sentido, o ato de ler por prazer não se sustenta numa leitura obrigatória com fins unicamente pedagógicos. Enquanto professores, temos que compreender que para formarmos leitores é necessário criar espaços para haver o diálogo entre o sujeito que lê e o texto que está sendo lido. E que tal relação deve estar baseada no prazer (sentimento de satisfação); na identificação de cunho pessoal ou não (que permite ao aluno enxergar-se ou colocar-se no lugar dos personagens); no interesse e na liberdade de interpretação, o que permite ao estudante interpretar, questionar, se posicionar contra ou favor de acordo com suas vivências de mundo.

Precisamos compreender que “[...] a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação [...]” (SOUZA, 2004, p. 38). Ou melhor, o ato de ler alicerçado pelo gosto pela leitura é uma construção diária, que exige esforço e incentivo por parte do outro, pois não se aprende a gostar de ler repentinamente. O gosto pela leitura poderá ocorrer tanto no convívio com o outro quanto individualmente, o importante é que, quando oportunizado o acesso à cultura literária, pudemos encontrar nos livros aquilo que desejamos para a nossa vida ou um espaço para discutir sobre o que não concordamos.

Dessa forma, quando relacionamos tal necessidade à função da escola, podemos afirmar que o professor se torna, portanto, o principal agente mediador da leitura de literatura. De acordo com Saldanha (2013), o professor como facilitador da aprendizagem e mediador de leitura, que promove a interação entre o texto e o leitor de forma dinâmica, segura e que constantemente usa diversos tipos de textos e estratégias, cujo objetivo seja o de cativar nos leitores em formação o prazer em ler, este precisa ser, primeiro, um leitor, pois de nada adianta suas técnicas e seu reconhecimento quanto ao ato libertador da leitura, se frequentemente ler, mas se o fizer por “obrigação”, cuja exigência está intimamente ligada ao seu trabalho na sala de aula.

Como argumenta Saldanha (2013, p. 66), “É preciso repensar as atividades de leitura realizadas em escolas, [...] pois devemos ter consciência de que a formação de leitores não ocorre de forma imediata, mas requer um extenso prazo para conseguir objetivos consistentes [...]”, ou melhor, a leitura requer empenho tanto por parte do professor, que precisa aprender a ler não só os livros, mas os acontecimentos da vida, quanto por parte dos alunos, que precisam entender que uma leitura deve ser feita por gosto e pela sensação de prazer e não por hábito, apenas. Assim, um professor mediador de leitura, comprometido com a formação de leitores, tem a responsabilidade de favorecer o encontro do leitor com o livro enquanto objeto de desejo.

Sabendo disso, consideramos importante questionar a professora colaboradora desse estudo acerca do processo de mediação de leitura em sua sala de aula, atentando-se ao planejamento com foco na seleção dos textos ou obras literárias a serem trabalhadas durante o ano letivo em curso. Nessa perspectiva, quando questionada sobre o modo de seleção dos textos a serem levados para a sala de aula, a professora afirma:

Procuramos trabalhar todos os gêneros textuais durante o ano e alguns destes textos em acordo com os conteúdos e projetos a serem desenvolvidos (ESTRELA, 2019, dados do questionário da professora).

Consideramos a escrita da professora um pouco limitada, pois não nos é deixado claro se essa “exigência” em trabalhar todos os gêneros textuais é da escola, do currículo ou se há uma flexibilidade e liberdade de sua parte em adequar essa diversidade textual quando lhe for mais oportuno ou se já é demarcado quando se deve trabalhar um determinado gênero. Isso nos faz refletir e indagar: a literatura tem ocupado quais espaços nessa sala de aula? Há um trabalho interdisciplinar ou o texto literário restringe-se a determinadas disciplinas ou a certas eventualidades do ano?

Concordamos com Geraldi (2006) quando este reitera que, para recuperar o prazer pela leitura literária, é necessário respeitar o caminho do leitor, isto é, entender que o ato de ler não deve ser uma imposição, que cada leitor possui suas preferências (uns gostam de contos de fadas outros gostam de romance) e que esses gostos precisam ser respeitados para que o prazer pela leitura seja construído diariamente de forma espontânea. Além disso, há que se considerar as relações que o leitor estabelece com os livros fora do ambiente escolar e a diversidade de textos literários que devemos oportunizar aos alunos, para poderem formar seus próprios repertórios de leitura.

Sobre os aspectos considerados no momento da escolha do repertório de leitura a ser trabalhado com os alunos, a docente afirma escolher

Leituras que estejam envolvendo os conteúdos trabalhados, projetos, atividades pedagógicas no geral do ano letivo em curso e outras leituras prazerosas e livres para o aluno entender que a leitura não é só por obrigação dos estudos (ESTRELA, 2019, dados do questionário da professora, grifos nossos).

A princípio, entendemos com essa fala que o texto literário atua como um pretexto para a professora trabalhar os conteúdos disciplinares ao longo do ano letivo. E se analisarmos, com base nas discussões de Geraldi (2006), é possível afirmar que o texto pode ser pretexto para a realização de dramatizações, desenhos, produções escritas e artísticas e não para “automação” de conteúdos disciplinares e atividades pedagógicas. Ao contrário, o professor deve acreditar no potencial de seus alunos e sempre desafiá-los a uma nova leitura, acreditando que por ser inacabada, uma leitura sempre motiva outra.

Para exemplificarmos isso, citamos a realização de uma roda de leitura feita em uma das aulas observadas, em que as crianças dispunham de alguns livros para escolherem o que mais lhes chamou atenção e, posteriormente, fazerem a leitura. Após a leitura silenciosa feita por

cada aluno, exigiu-se deles o preenchimento dos seguintes enunciados: 1. *Ficha de leitura: a) Autor; b) Ilustrador (a); c) Editora; d) Gênero textual; 2. Pequeno resumo do texto que você leu, ou seja, um relato com suas palavras; 3. Você gostou do texto, o que mais lhe chamou atenção? Justifique; 4. Vamos ser também ilustradores. Faça um desenho para representar o livro que você escolheu.*

Isso nos leva a perceber que nesse momento da aula, apesar de haver o contato com o livro e a troca de experiências entre os alunos sobre as histórias que haviam lido, a literatura, nesse contexto, acabou funcionando como intermediária de outras aprendizagens que não a própria obra literária e sua capacidade de fruição (AMARILHA, 2012).

Por outro lado, quando a professora Estrela enfatiza que ocorrem leituras prazerosas e livres por parte dos alunos, acreditamos que ela esteja se referindo ao momento inicial da aula, considerado por nós o momento mais significativo da pesquisa, pois é nesse espaço de tempo que apreciamos a poesia, o cordel, o gibi e os contos de fadas na voz das crianças, lidos e declamados espontaneamente. Vale salientar que entre os textos mais lidos nas aulas observadas, destacam-se as poesias e os cordéis de poetas locais como Robson Renato e Antônio Francisco.

Em vista disso, consideramos a postura adotada pela docente como uma iniciativa bastante positiva, pois enquanto muitos professores veem a leitura como uma perda de tempo, Estrela permite e valoriza diariamente, na prática, esse espaço de socialização, que surpreendentemente tem a participação efetiva e entusiasmada dos pequenos grandes leitores, que demonstram esperar ansiosamente a sua vez de realizar a contação/proferição da história.

Dessa maneira, defendemos, tal como Souza (2004), que a leitura com vistas à formação de leitores não deve ser um trabalho eventual, oportunizado apenas em um ou dois dias da semana, mas uma experiência diária, contextualizada, interdisciplinar e sobretudo prazerosa. Isso porque a literatura cabe em todos os espaços e em todas as disciplinas, sem a necessidade de classificarmos o momento certo ou a época oportuna, até porque a literatura transcende os limites temporais.

Sabendo, portanto, que a aprendizagem se dá no contato com o outro e com o meio em que se está inserido, que o gosto pela leitura se constrói diariamente e tem o professor um papel fundamental para que isso se efetive na prática, é que consideramos importante elucidar a opinião da professora Estrela acerca do papel do professor na formação de leitores, tendo esta, defendido que

[...] o docente deve criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de modo criativo, os problemas que surgem. Sempre respeitando o prazer do aluno em ler um determinado gênero textual de sua preferência (ESTRELA, 2019, dados do questionário da professora).

Estamos vivenciando uma época de desvalorização “escancarada” no que diz respeito à profissão docente, e isso reflete significativamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola. É por isso que consideramos a afirmação da professora Estrela um grande desafio aos educadores que se encontram, em sua maioria, cansados de lutar contra um sistema opressor. Entretanto, acreditamos que ainda existam obstáculos a serem superados, que o professor busca cumprir com sua responsabilidade social, propiciando, assim, situações de aprendizagem desafiadoras e de qualidade e despertando nos aprendizes a imaginação e a criatividade por meio do acesso ao texto literário.

Portanto, o ato de ensinar requer, conseqüentemente, que o professor, assim como o leitor em formação, quando em contato com a literatura, criem e recriem práticas, conceitos e teorias todos os dias; mudem o curso dos acontecimentos quando se fizer necessário e, sobretudo, acreditem na possibilidade de alcançar o êxito planejado inicialmente, tendo sempre o cuidado de respeitar os anseios do sujeito principal: o aluno, que em contato com a leitura literária, deve ser sempre desafiado a transcender o ato mecânico e repetitivo da decodificação.

Desse modo, tem o professor a responsabilidade primeira de despertar o gosto e o prazer pela leitura enquanto uma necessidade humana. Sua mediação é fundamental para haver o encontro e a apreciação do texto literário por parte do leitor e, sobretudo, para que se estabeleça uma relação ampla em que se torna possível a construção de significados que vão para além do que está escrito no texto.

Em face disso, julgamos importante saber o que seria um professor mediador de leitura para a professora Estrela, que a princípio enfatiza a necessidade de o professor ser leitor, argumentando que,

[...] isso resulta numa prática diária de leitura na sala de aula, estimulando os alunos a serem bons leitores, fazendo interferência a partir do conhecimento prévio e explorando a heterogeneidade da sala de aula (ESTRELA, 2019, dados do questionário da professora).

Concordamos com a professora Estrela quando afirma que o professor deve ser primeiro um sujeito leitor, isso porque acreditamos ser este um pré-requisito para o professor atuar como mediador entre o leitor em formação e o texto literário. Além disso, para a criança ter autonomia na leitura, é necessário haver essa interferência pedagógica também citada pela colaboradora, haja vista que o gosto e o prazer pela leitura se dão socialmente, no contato com o livro, mas também no contato com o outro que tem muito a ensinar (SOUZA, 2004). Por esse motivo, a mediação da leitura deve ser sempre planejada, sistematizada e intencional, pois assim o professor, enquanto mediador, à medida que questiona, motiva e sugere novos caminhos a serem seguidos pelos aprendizes, estará construindo e não transmitindo saberes.

Dessa forma, o papel do professor, enquanto mediador de leitura, torna-se indispensável para haver, de fato, a formação de leitores, visto que funcionando como ponte que interliga os dois extremos: texto e leitor, deve o professor buscar construir um espaço propício e harmonioso para que o leitor em formação, no contato com o universo literário, sinta-se desafiado e encorajado a desvendar novos mundos, a olhar por novas perspectivas e a criar novos horizontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de literatura é o tipo de leitura que melhor oportuniza a formação do gosto pelo ato de ler, uma vez que nos possibilita sonhar, criar novas interpretações para as histórias, alargar os horizontes e construir uma bagagem cultural. Além disso, acreditamos ser esta a função mais significativa do ato de ler.

O texto literário, por possuir uma linguagem poética, foge da objetividade e da linearidade apresentada nos livros didáticos e permite a reconstrução e atribuição de novos conceitos por parte do leitor/ouvinte. Assim, a leitura literária torna-se indispensável para a formação de um leitor crítico, capaz de posicionar-se de forma consciente e reflexiva diante das informações acumuladas diariamente.

Nessa perspectiva, as discussões do presente estudo apontam para a necessidade de trabalharmos a leitura em seu sentido amplo, cuja compreensão está para além do ato mecânico de decodificar o código escrito, sendo entendida como uma ação que pressupõe interpretação das informações de modo contextualizado; atribuição de novos sentidos às ideias postas; crítica e resignificação dos conceitos.

Para tanto, a leitura literária não pode ser vista como uma perda de tempo e tampouco trabalhada esporadicamente ou sob improviso, mas deve ser uma prática diária, planejada e envolta de intencionalidade. E o professor, enquanto principal mediador na instituição escolar, precisa fundamentar seu trabalho com a leitura de literatura em bases sólidas, buscando estratégias e técnicas que favoreçam o desenvolvimento do gosto e prazer pelos livros, bem como, a formação de leitores para a vida inteira.

Portanto, reafirmamos a importância da literatura para a formação e humanização dos sujeitos, como também, a necessidade de sua mediação diariamente nas salas de aula com vistas à formação do gosto pelos livros; e não apenas como pretexto para o ensino da gramática ou de qualquer aspecto que reduza a obra literária a questões vazias de sentido e limite a capacidade do leitor em exercer sua imaginação e criatividade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no programa BALE**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SANTOS, Fabiano dos. **Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural**. *In*: SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.



BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO
DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO LEITORA

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO LEITORA

Maria Eridan da Silva Santos

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Francicleide Cesário de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

A biblioteca está intimamente ligada à leitura, é o espaço mais indicado para desenvolvimento de pesquisas, leituras e propícia à reflexão. Isso se dá através de atividades dinâmicas como rodas de leitura, contação de histórias e reconto, histórias teatralizadas e musicalizadas. No seu papel educativo, a Biblioteca Escolar também exerce uma função cultural, pois nela encontramos diversos tipos de livros literários (ou não), que contribuem com a formação cultural do aluno. A Biblioteca Escolar deve ser vista como espaço mobilizador da leitura, formador de leitores. Para isso, é necessário que seja percebida na escola como um local de presença constante de professores, bibliotecários e alunos, ou seja, de toda a comunidade escolar, um lugar de troca de experiências e de apropriação do conhecimento.

Reflexões acerca desse espaço estão raramente incluídas nas discussões pedagógicas e de planejamento nas escolas públicas. Percebemos um distanciamento dos professores e alunos da Biblioteca Escolar, como se a biblioteca fosse alheia à sala de aula e não tivesse articulação com o processo de formação de alunos leitores e com as práticas de sala de aula.

Na prática pedagógica escolar são frequentes as discussões sobre a leitura, alunos que não sabem ler, dificuldades de aprendizagem e conseqüente falta de leitura, alunos que não querem ler por desinteresse, etc. Se a escola não percebe a biblioteca no seu papel como mediadora da leitura, como local adequado e apropriado para mobilizar as capacidades leitoras no aluno, através de atividades motivadoras e incentivadoras do gosto pela leitura, fica difícil o encontro do aluno com a leitura e com o acervo literário. Este, nas salas de aula é, na maioria das vezes, utilizado como fonte para trabalhar conteúdos gramaticais, entre outros fins que variam de professor para professor, de acordo com a concepção de leitura de cada um.

A Biblioteca Escolar é sempre vista como aquele espaço de tranquilidade, com somente um profissional lá, muitas vezes, preocupado só com a arrumação do acervo nas prateleiras, lugar silencioso, passivo. Essa realidade é contrária à ideia de Silva (2009), que discute a biblioteca como sendo uma grande arena em que acontecem os conflitos de ideias, as concepções, os modos de entender o mundo, pois nela se encontra uma variedade de textos que coloca o leitor

em condição satisfatória de escolher o que quer ler, considerando: gostos, preferências, interesses, desejos e vontades. Segundo Silva (2009), não existem batalhas que se desenvolvam no silêncio, pois a leitura é uma luta que se trava com as ideias, com o imaginário e com os pensamentos, mesmo que façamos as discussões com o ausente e, na maioria das vezes, com o desconhecido autor do texto lido. Assim, os conhecimentos vão se defrontando com o novo e vão se transformando mesmo que o leitor insista em não aceitar.

O autor nos mostra o poder de transformação que a leitura tem em cada leitor e deixa claro que toda leitura é uma possibilidade de novos conhecimentos, novas concepções, promovendo assim sua interação com o meio social. Para ele, o autor, nas escolas há uma carência de estratégias para mobilizar o aluno a buscar o livro, a frequentar a biblioteca, a compartilhar suas experiências leitoras com seus colegas. Assim, o aluno se sentiria sujeito do seu processo de formação construindo autonomia e liberdade, iniciativa e criatividade, porém, ele reforça que para isso é necessário um facilitador, um mediador do encontro entre o futuro leitor e o texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) reconhecem que a biblioteca é fundamental para a formação de leitores, desde que desenvolva atividades dinâmicas de dramatização de histórias ou de partes da história, descrição dos personagens e ambientes, comentários sobre os textos lidos, busca de informações sobre episódios citados, ou mesmo sobre termos usados; contação com fantoches, exposição de livros, narração de histórias, histórias teatralizadas, formando leitores capazes de decifrar o código linguístico, sabendo interpretar o lido, encontrando significado no texto e desenvolvendo práticas de intertextualidade (BRASIL, 1997). A biblioteca é um espaço adequado para influenciar o gosto pela leitura e, dessa forma, contribui diretamente para a formação e autoformação do leitor.

Esse trabalho é um fragmento da pesquisa de dissertação de SANTOS (2016), que trata a Biblioteca Escolar como espaço de vida, dinâmica e movimento, onde a mediação de leitura é atividade primordial, através da mobilização do acervo, para chegar até o leitor, e ele possa desfrutar desse bem cultural e indispensável para a sua formação e autoformação leitora. A Biblioteca Escolar é um espaço que precisa desenvolver atividades diversas de leitura, dando ênfase à leitura literária, compreendida por nós como elo e inter-relação entre o leitor e a sociedade.

2 LEITURA LITERÁRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DO LEITOR

Quando pensamos na leitura literária e sua relação com a formação leitora, logo percebemos a importância da literatura no desenvolvimento da leitura dentro e fora da sala de aula. A leitura literária se configura numa forma de o sujeito, enquanto leitor, se realizar como ser

social, no sentido de que a literatura pode contribuir significativamente para a formação desse leitor. A partir do momento em que temos acesso ao mundo da literatura, é comum que busquemos vários textos para a leitura, seja a poesia, seja o conto, o romance ou outro gênero da esfera literária. O certo é que “um professor que gosta de ler terá mais condições de despertar, nos seus alunos, o interesse e o prazer pela literatura do que aquele que lê ou prestigia pouco as aulas de literatura” (BRAGATO FILHO, 1995, p. 86).

Nesse sentido, as atividades de leitura devem ocorrer desde muito cedo, ainda no início da vida escolar, quando a criança não tem o domínio da leitura. É na fase inicial de contato com o livro que temos a chance de aprender a usá-lo, a observar as imagens que estão dentro dele, associando-as, mesmo sem saber decifrar as letras, ao texto que o livro traz. O texto literário permite que o leitor descubra outra realidade além daquela que ele apresenta. O contato logo cedo com a literatura permite que a criança viva uma experiência rica em aspectos lúdicos que mexem com a imaginação e o simbólico do humano. Abramovich reforça que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Desse modo, pensar em formação e autoformação do leitor literário, considerando a Biblioteca Escolar como espaço de mediação dessa formação, remete-nos a um olhar atento às bibliotecas escolares, dando ênfase às da rede pública de ensino, no que se refere aos acervos de literatura, às condições de funcionamento e às atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas nesse espaço escolar, bem como à autoformação no que se refere ao conceito e como se desenvolve na prática essa autoafirmação do leitor. Conforme Campello:

A biblioteca, instituição milenar, que durante séculos garantiu a sobrevivência dos registros do conhecimento humano, tem agora seu potencial reconhecido como partícipe fundamental do complexo processo educacional. Pois pode contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo, em que informação e conhecimento assumem destaque central. A biblioteca faz realmente diferença (CAMPELLO, 2008, p. 15).

Como podemos notar, Campello desperta para a necessidade de se olhar para a biblioteca como uma parceira na formação leitora, e não apenas como um lugar onde se armazenam livros. A biblioteca pode ser o lugar ideal para a efetiva formação do leitor fora das quatro paredes da sala de aula. Em relação ao acervo literário nas escolas públicas brasileiras, de certa forma, já se avançou muito através de alguns investimentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem desenvolvido ações, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Esse Programa prima pela criação de bibliotecas em todas as escolas. Mesmo assim, ainda estamos distantes dessa realidade, pois muitas escolas não dispõem da Biblioteca Esco-

lar por vários fatores, o que podemos confirmar através da pesquisa realizada pelo Programa Literatura em Minha Casa, em que os alunos receberam uma coleção de livros infanto-juvenil, considerada essa ação como motivadora na formação do aluno leitor. Mesmo com a necessidade de garantir o acesso a diferentes formas de leitura, e já existindo ações voltadas para essa garantia, ainda enfrentamos muitas dificuldades em formar leitores na escola. Isso é confirmado por várias pesquisas e avaliações que ocorrem no âmbito educacional. Para Vieira e Fernandes:

Para que a biblioteca seja, de fato, um lugar dinâmico e de uso constante da comunidade escolar e para que as práticas de leitura de alunos e professores a partir do acervo das bibliotecas sejam significativas, é preciso, em primeiro lugar, que a biblioteca seja frequentada por essa comunidade. E se as experiências de leitura suscitadas por ela forem prazerosas, tanto melhor (VIEIRA E FERNANDES, 2010, p. 108).

Notamos que o espaço da biblioteca deve ser agradável e receptivo, no sentido de que o encanto pelos livros possa acontecer da forma mais natural possível. Esse gosto prazeroso pelo ambiente da biblioteca pode facilitar o processo de mediação da leitura, uma vez que as crianças criam interesse pelos livros, despertam a curiosidade pelo que a biblioteca oferece.

Conforme Souza (2012), para superação desse problema, cada escola deve desenvolver um programa de literatura de acordo com a história de vida e as habilidades das crianças que atende, compreendendo a biblioteca como espaço vivo de interação e diálogo. Para o autor, a biblioteca deve ser esse espaço de mediação, formação e, paralelamente, espaço de autoformação. Então, é preciso que o professor e o bibliotecário conheçam tanto as crianças quanto o potencial do material disponível, além de compreenderem a estrutura da literatura; só assim eles terão competência para estabelecer uma relação de cumplicidade entre a criança e o livro.

Nesse sentido, é de suma importância que a escola mantenha uma articulação íntima com a biblioteca, de modo que as atividades possam ser desenvolvidas em conjunto com o professor da sala de aula e o bibliotecário. A biblioteca precisa fazer sentido para as crianças, que estão em processo de formação leitora. Santana (2014, p. 89) reforça que “o fato de os estudantes circularem pela biblioteca não é garantia de público para as atividades de mediação de leitura, e não ter um público definido gera a dificuldade de sistematizar as suas atividades e a análise de seus efeitos”.

Em se tratando desse espaço, Brito reitera que:

A Biblioteca Escolar deve funcionar como um espaço – na verdade, o espaço privilegiado – em que estas coisas aconteçam, organizando – para que os estudantes, sob a orientação e com a participação de seus professores, encontrem possibilidades de estudo, de pesquisa, de descoberta, de questionamento dos temas e conteúdos que estão aprendendo. E não para que reproduzam mecanicamente o que lhes foi apresentado no espaço da aula, mas para que ampliem e tornem vivos e significativos estes aprendizados (BRITO, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, o êxito do trabalho na Biblioteca Escolar não depende somente da forma da oferta de textos, do número de livros existentes, mas, principalmente, de como são mobilizadas as atividades pela comunidade escolar, o quanto esta aprofunda o projeto de formação e transformação dos sujeitos pela leitura, tendo a Biblioteca Escolar como espaço de ações vivas, dinâmicas, significativas, mediadoras, viáveis, de partilha, de conhecimento, de experiência intelectual de forma que favoreça o pensar e o agir criticamente do aluno para sua intervenção no mundo.

A articulação entre escola e biblioteca pode fazer com que os alunos leitores mantenham um vínculo mais efetivo com o espaço da biblioteca, não somente para visitar este ambiente, mas para se aproximar dos livros, com a intenção de lê-los. Esse tipo de vínculo não traz benefícios apenas para a formação leitora dos alunos, mas facilita também a superação de fragilidades que o aluno pode apresentar em diversas atividades em sala de aula. Para Roca, “a Biblioteca Escolar pode oferecer a todos os alunos da escola a possibilidade de acesso igualitário à informação, à educação e à cultura” (ROCA, 2012, p. 21). Por isso, é importante que o trabalho desenvolvido na biblioteca esteja em perfeita consonância com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, através de atividades lúdicas e prazerosas que possam fazer com que os alunos se sintam confortáveis e interessados em participar de todas as atividades de leitura.

Nesse sentido, acreditamos que a Biblioteca Escolar pode desenvolver um trabalho de mediação de leitura numa perspectiva de formar e autoformar leitores, pois o contato com a literatura pode dar voz ao leitor, contribuir para sua formação cidadã, mobilizar o senso crítico do aluno, levando a uma mudança de comportamento e atitude sobre sua vida

Para falarmos em autoformação, é necessário trazer para a discussão os três polos principais apontados por Galvani (2000): a) Hetero-formação (os outros), que acontece a partir da ação dos outros em vários ambientes culturais, sociais, inclusive na escola; b) Eco-formação (as coisas), a formação se dá através dos espaços, partindo da ação do meio ambiente físico, que exerce forte influência sobre as culturas da humanidade e sobre a imaginação de cada indivíduo capaz de organizar o sentido dado à experiência; c) Autoformação (si), que vem como resultado do hétero com o eco na formação do eu.

Nessa perspectiva, compreendemos a autoformação do indivíduo como um processo de construção de um conjunto de relações entre indivíduo/meio. Então, podemos dizer que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65).

Desenvolver a autoformação indica um ressignificar do ser, uma construção da autonomia que surge como uma organização do eu no mundo com os outros. Essa ideia é corroborada por Galvani ao mencionar que:

Não é possível pensar autoformação sem o acoplamento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva [...]. Sem essa articulação, só existiriam acoplamentos reflexos e condicionantes sem nenhuma possibilidade de autonomização do sujeito. A autoformação se declina então entre três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjetivação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização) (GALVANI, 2002, p. 97-98, grifo do autor).

A autoformação se constitui como um processo vital e constante de modificações e transformações das pessoas com relação aos fatos e acontecimentos durante a sua vida. Acreditamos que é composta por três eixos que orientam o processo de formação: o eu, os outros e o meio. Se não considerarmos essa relação necessária para a nossa construção enquanto pessoa, leitor, cidadão, não conseguiremos desenvolver autonomia por competências e habilidades e acabamos por construir uma formação pautada em condições alheias a nós, que nos negará oportunidades de crescimento de forma crítica, reflexiva e, por consequência, autônoma. Para Galvani, a autoformação deve estar pautada em princípios:

Princípio da autonomia: entende-se frequentemente por autonomia capacidade de fazer sozinho; princípio da alternância: é o mais antigo dos sistemas de formação, tem suas raízes no desejo de qualquer homem, qualquer sociedade de transmitir às próximas gerações a sua experiência; princípio da competência: conjunto de saberes e capacidades de resolver problemas; princípio da parceria: quando se tem um projeto comum de modo que, todos os envolvidos se conhecem (GALVANI, 2000, p. 05).

Considerando que a autoformação requer autonomia, alternância, competência, parceria, e que envolve o homem na sua totalidade, numa relação de retroalimentação com suas experiências anteriores, é que a entendemos como um processo vital, e que é também transdisciplinar, pois só assim dará conta de formar o homem numa perspectiva de cidadania.

Nesse contexto, a escola deve fazer da Biblioteca Escolar um ambiente organizado, prazeroso, com atividades diversificadas, acessíveis aos alunos, aos profissionais da educação

e comunidade, um espaço de formação e autoformação de leitores; desenvolver atividades de acordo com a proposta pedagógica da escola, numa perspectiva de mediação de leitura voltada para a construção do gosto pela leitura.

Conforme Ribeiro:

A biblioteca escolar: possui a função educativa e cultural. A primeira auxilia a ação do aluno e a do professor e, a segunda complementa a educação formal, ao oferecer possibilidades de leitura, colaborando para que os alunos ampliem os conhecimentos e as ideias acerca do mundo, além de incentivar o gosto pela leitura na comunidade escolar (RIBEIRO, 1994, p. 61).

As ações realizadas pela Biblioteca Escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Por meio da leitura podemos desenvolver aptidões para o exercício da cidadania e, com isso, contribuir com as transformações sociais de forma consciente, pois acreditamos que a Biblioteca Escolar tem o poder de nos dar respostas para tantos questionamentos e colaborar para o desenvolvimento crítico-reflexivo do aluno.

3 LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM DESAFIO A SER SUPERADO

A leitura no Brasil vem, ao longo dos anos, caracterizando-se em um grande desafio à formação leitora das crianças, adolescentes e adultos. As políticas públicas educacionais não priorizam a leitura como elo de crescimento intelectual, social, cultural e humano. Afirmamos isso tendo em vista que nas escolas públicas, na sua maioria, não existe Biblioteca Escolar, nem acervo suficiente que atenda às expectativas, aos gostos e às preferências dos leitores, e outro grande problema é a falta de profissionais mediadores desse processo. Apesar das dificuldades, acreditamos que é na escola pública onde se desenvolvem as principais práticas de leitura no universo infantil, mesmo que essas práticas sejam esporádicas e fragmentadas do contexto espaço temporal. Melhor explicando, são realizadas descontextualizadamente e fora dos interesses das crianças. De acordo com Silva:

A promoção da leitura em nosso país poderá se consolidar quando houver políticas públicas que estimulem a formação dos professores e, ao mesmo tempo, reestrutrem o papel da biblioteca escolar na ação pedagógica.[...] para haver uma efetivação da leitura no país, há que se estruturar um encadeamento de procedimentos que leve em conta a formação contínua do mediador de leitura para contar histórias, realizar empréstimos e, principalmente, ações que possibilitem à biblioteca da escola tornar-se um espaço onde a leitura seja restituída, em seu sentido de prática social e cultural (SILVA, 2009, p. 20).

Diante disso, pensamos que o bibliotecário é a pessoa mais indicada a promover e facilitar esse encontro. Para isso, precisa que seja um leitor assíduo, que tenha gosto e prazer pela leitura e coragem de desafiar as realidades escolares (falta espaço, falta acervo, faltam estantes...) e que seja estratégico e pedagógico para desenvolver projetos de valorização da biblioteca e, conseqüentemente, da leitura considerando uma realidade que não favorece muito a sua atuação. Porém, formar leitores se constitui em desafio não só do bibliotecário, mas de sala de aula também, através da prática do professor. É possível um trabalho integrado com a biblioteca e porque não dizer com a escola, haja vista que percebemos a biblioteca e a sala de aula como partes que integram a instituição escola.

É nesse contexto da escola que deve haver uma diversidade de atividades que favoreçam o desenvolvimento satisfatório do processo ensino-aprendizagem, considerando as atividades de leitura e, por conseguinte, a formação de leitores como primordiais para o êxito e sucesso escolar do aluno. Nesse sentido, Sousa sugere que “[...] a Biblioteca Escolar seja utilizada interativamente e abrigue atividades que divulgue os livros da biblioteca de forma lúdica e prazerosa, para envolver as crianças” (SOUSA, 2009, p. 10). Para a autora, esse trabalho deve ser realizado de forma integrada: professor de sala de aula, bibliotecário e equipe pedagógica da escola. Na concepção da autora, a biblioteca deve estar sempre em evidência nas discussões e planejamento, pois se constitui em grande aliada na formação leitora e para a qualidade da educação.

Na discussão da autora, ela apresenta como proposta para o trabalho da biblioteca ter êxito, uma divulgação do acervo nas escolas e um trabalho de conscientização com os profissionais responsáveis pelo processo de formação leitora sobre a importância da leitura literária. Pensando nessa proposta, acreditamos que, se os profissionais compreenderem o poder e o valor da escola na propagação da cultura, podem aderir à proposição e começar a nortear suas ações, enquanto mediadores, fazendo uso constante e consciente do acervo disponibilizado para salas de aula e biblioteca; poderão também integrar o uso dessas obras aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar. Aguiar e Zilberman (1986, p. 141, grifo das autoras) mencionam em seu trabalho que:

A biblioteca é um espaço democrático, conquistado e construído através do fazer coletivo (alunos, professores, e demais grupos sociais), e sua função básica é transmitir a herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro.

Diante disso, compreendemos que as atividades desenvolvidas na Biblioteca Escolar contribuem de forma significativa para o aprendizado e, com isso, a coloca no patamar de indispensável e parte indissociável da escola e dos sujeitos escolares. A Biblioteca Escolar deve ser

um ambiente em atividade de aprendizagem, um ambiente coletivo, democrático e prazeroso de construção de conhecimento, de formação e autoformação do leitor.

4 CONCLUSÕES

A Biblioteca Escolar só poderá cumprir a sua função de integrar-se ao processo ensino-aprendizagem da escola, se o mediador que atua nesse espaço for um profissional dinâmico, persistente e criativo, por caber a ele estabelecer interação entre: a biblioteca e os alunos, biblioteca e professores, biblioteca e conteúdo. Um trabalho que, na verdade, não é fácil e exige relacionamento harmonioso com alunos, professores e toda a comunidade escolar; deve considerar a biblioteca como espaço coletivo, interativo, dinâmico e, acima de tudo, educativo que deve ser propiciador de atividades numa perspectiva de formação leitora e, por consequência, cidadã.

No meio educacional, há uma convicção propagada de que a leitura é uma prática muito importante e necessária, principalmente a leitura literária, que deve ser desenvolvida e cultivada por todos, pois ela age no indivíduo de forma que pode transformar e humanizar. Aqui fazemos um alerta de que não basta só oferecer uma diversidade de textos literários, é necessário que o professor, o bibliotecário e o mediador de leitura conheçam e mobilizem os diversos modos de ler. Para isso, precisam planejar momentos de leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura compartilhada como parte das atividades do programa de leitura na biblioteca, pois não se concebe uma Biblioteca Escolar sem um programa de que prime pela literatura como objeto.

Muito embora exista Biblioteca Escolar em algumas escolas, o acesso dos alunos a esse ambiente ainda é pouco. O acervo é dificilmente explorado e o que se aprende na sala de aula raramente tem relação com os títulos que nela existem, é uma realidade notória nas escolas o descaso com as bibliotecas em relação à sua valorização enquanto espaço transformador e formador. Portanto, há uma urgente necessidade de se intensificar a discussão sobre a funcionalidade das bibliotecas escolares, a função do bibliotecário e as possíveis contribuições para o crescimento do conhecimento do aluno numa perspectiva de formação de leitor por gosto e prazer, fator que diretamente influencia no êxito do processo ensino-aprendizagem do aluno.

As mais diversas formas de se trabalhar com a leitura, segundo Silva (2009), são pré-requisitos na convivência social; para o autor, a leitura é um dos principais veículos de acesso à cidadania, já que através da leitura adquirimos o desenvolvimento intelectual, enriquecimento cultural e inserção social facilitada. Acreditamos que a Biblioteca Escolar precisa estreitar suas relações com a leitura e dinamizar atividades que favoreçam a formação de leitor por gosto e prazer.

Desse modo, é muito importante que a Biblioteca Escolar seja espaço de participação coletiva, envolva todos os responsáveis pela educação, pois quando todos tiverem consciência do valor educacional desse espaço coletivo e democrático da construção do conhecimento, o processo ensino-aprendizagem certamente terá uma nova cara, um novo fazer e uma melhoria nos resultados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, **O Estranho mundo que se mostra às crianças**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6. ed. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1986.

BRAGATO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries**. v. 10. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar**. Temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

COSSON, Rildo, **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRITO, Luis Percival Leme. O papel da Biblioteca na formação do leitor. In: Biblioteca Escolar: Que espaço é esse? **Salto para o Futuro**. Ano XXI. Boletim 14. Outubro de 2011.

GALVANI, Pascal. Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes Didactiques, pratique et symbolique. **Nouvelles Revue de l'AIS** éd. Centre National de Suresnes, 2000.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. CETRANS, São Paulo: Triom, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. **Transinformação**, São Paulo, v. 6, n. 1/2/3, 1994.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTANA, Gabriel Lopes de. **Escola em rede: bibliotecas comunitárias e as demandas sobre a gestão escolar**, Recife. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2014.

SANTOS, Maria Eridan da Silva. **Mediar, formar e autoformar na biblioteca escolar e ambulante: análise de ações que transformam**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2016.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: MEC. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.



LEITURA LITERÁRIA: VIA DE ACESSO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

LEITURA LITERÁRIA: VIA DE ACESSO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Maria Eridan da Silva Santos

Francicleide Cesário de Oliveira

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

1 INTRODUÇÃO

A leitura se constitui num instrumento de fundamental importância para se viver em uma sociedade, que aceleradamente avança nos aspectos tecnológico, científico, cultural e social, tendo em vista o processo de globalização em que vivemos. Essa perspectiva nos leva a compreender a escola como um espaço de incentivo e mediação de leitura.

Em um passado não tão distante, muitos de nós, professores e alunos, frequentamos a escola, vivenciando a ideia de que a leitura era uma atividade a ser desenvolvida simplesmente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Essa compreensão de leitura foi superada e passou a ser vista como um hábito. Mas ao longo dos anos, essa ideia de hábito foi também sendo superada pelo hábito ser compreendido como experiência que acontece automaticamente e, na maioria das vezes, quase sem pensar sobre esse fazer

Atualmente, a leitura é compreendida como fonte de conhecimento para a vida, capaz de desenvolver o pensamento crítico, favorecendo a construção e expressão da criatividade comunicativa das pessoas e, por conseguinte, proporcionando a disseminação do saber no jogo interativo que nos é proporcionado pelo convívio social.

Nessa vivência diária com o outro, o ato de ler é um dos mecanismos que nos possibilita construir e interpretar enunciados, ou seja, lidar com o signo linguístico, moldando o nosso jeito de viver e construindo a nossa história. Nos últimos anos, a ênfase dada em debates tem sido a compreensão de que é possível, na escola, pensarmos a leitura como fonte de prazer, pela motivação, pelo deleite sem qualquer compromisso técnico.

Contudo, entendemos que a sistematização das atividades de leitura na escola poderá proporcionar ao indivíduo melhores condições de atuar por meio de um gênero textual, já que é através destes que o ato interacional acontece, conforme o interesse comunicativo dos interlocutores. Além disso, a leitura nos possibilita uma melhor escrita, melhor interpretação, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que contribuam para construção de competência nas mais variadas áreas do conhecimento, podendo também contribuir para a criatividade e capacidade de sonhar, fantasiar e acreditar que o mundo pode ser bem melhor. Mas o que se apresenta em nossas unidades de Ensino Fundamental é uma certa dificuldade em desenvol-

veremos em nossos alunos o gosto pela leitura, aspecto observável no desinteresse das nossas crianças em ler.

Diante da problemática da falta de estímulo e/ou interesse dos alunos pela leitura, temática recorrente no mundo da educação, estamos desafiados, enquanto professores e bibliotecários, a buscar o aprimoramento de nossa prática docente e educativa, pensando a biblioteca como instituição que muito tem a fazer e pode fazer para o nosso país ser um país de leitores. No meio escolar, a vontade de ler está intimamente relacionada às formas de desenvolvimento das atividades de leitura realizadas nas salas de aula e do trabalho desenvolvido na e pela Biblioteca Escolar, tema central da nossa pesquisa. Portanto, o papel do bibliotecário como mediador desse processo é, sem dúvida, um aspecto determinante na construção e formação de leitores.

Este capítulo é um recorte que advém da pesquisa de mestrado de SANTOS (2016), realizada junto à Biblioteca Escolar João XXIII, da Escola Estadual João Escolástico, atendida pelo Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), na cidade de Pau dos Ferros/RN. Discutimos a prática e a mediação de leitura na sala de aula e a biblioteca como espaço dinâmico e interativo, um espaço vivo, um suporte que, integrado com a proposta curricular da escola, constitui-se num recurso pedagógico eficiente e influente nos resultados da aprendizagem dos alunos e, por consequência, uma atuação social mais digna, consciente e ativa.

2 LEITURA: DIVERSOS CONCEITOS E DIVERSAS MANIFESTAÇÕES

A leitura nas suas diversas manifestações de tipos e formas faz parte da nossa vida diariamente e se constitui uma necessidade do homem, pois vivemos numa sociedade letrada que exige de nós essa capacidade leitora. Por isso, apresentamos alguns conceitos sobre leitura, numa dimensão histórico-social e crítica; contudo, nos deteremos mais na leitura literária, haja vista que a nossa pesquisa é direcionada a analisar como se dá a mediação de leitura na Biblioteca Escolar numa perspectiva de formar e autoformar o leitor literário.

Nossa concepção de leitura toma por base nossa experiência de vida enquanto leitora, mas principalmente aquelas advindas da leitura de estudos teóricos, como, por exemplo, de Chartier (2009), Benevides (2002), que veem a leitura em sua dimensão cultural e histórico-social. Ambos entendem que a leitura não deve ser vista como algo em separado, mas como prática recorrente e fundamental dentro do contexto cultural e social, ligada à vida em toda sua essência. Martins (2006) lembra que a leitura é sempre uma experiência individual, ao mesmo tempo que pode ser a decifração de signos linguísticos ou um processo de compreensão mais ampla e abrangente, em que o leitor passa a construir sentido com a decifração desses sinais. Cosson reforça que:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Sendo a leitura essa experiência, não pode ser tratada isoladamente dos problemas sociais, pois não está fora do mundo. O leitor se identifica com a leitura da maneira que se faz participar do contexto social e cultural oferecido por essa leitura. A leitura caracteriza-se como um processo dinâmico, informativo, formativo e constante que facilita a participação do homem na sociedade e sua compreensão da história. Por ser a leitura um instrumento de produção e conhecimento, se acionada de forma crítica e reflexiva, conforme discute Silva (2009), favorece o desenvolvimento do senso crítico, criativo, compreensivo e inovador, podemos pela leitura nos transformar e transformar a sociedade.

Considerando-se as contradições da escola, é que uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de conscientização voltados às mudanças sociais na preparação de um mundo com valores culturais que estabelecem a cidadania. Brito lembra que a leitura “[...] é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos, é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos” (BRITO, 2006, p. 84). Ainda para Brito, a leitura é considerada uma experiência historicamente construída, de forma que seu desenvolvimento não pode se configurar apenas como um acúmulo de informações, mas todo um conjunto de coisas e valores que podem ser adquiridos dentro e fora da escola. Soares (1988) diz que a leitura é um processo político, em que formadores de leitores, como professores e bibliotecários, desempenham um papel importante de transformação social. Para Lajolo:

Ler não é decifrar como um jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, p. 54):

Fica claro que a leitura constrói novos significados, ampliando nossas experiências vividas, especialmente fora da escola, seja nas relações familiares, sociais, culturais ou políticas. Freire (2003) lembra que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, de modo que a leitura da palavra é apenas a continuidade da leitura do mundo.

Dessa forma, a escola precisa mostrar a importância não somente dos textos pedagógicos que se limitam a ensinar a ler, mas demonstrar a infinidade de leituras no contexto social, as quais priorizam os acontecimentos e transformações da sociedade de grande relevância à vida cotidiana do aluno. É necessário que o professor seja o mediador entre o texto e o leitor, para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto que está sendo trabalhado, auxiliando-os a verem outros aspectos que, sozinhos, não haviam se dado conta; a considerarem as ideias de outros, diferentes das suas, a estabelecerem relações com outros textos, com sua realidade e com diferentes conhecimentos. Por isso, o olhar atento do professor para os alunos, em cada momento de leitura, observando o nível de participação e como cada um age e interage diante do texto lido é imprescindível na formação do leitor.

Se a leitura for realizada diariamente e acompanhada de perto pelo professor, oportuniza ao aluno um aprimoramento e um aprofundamento significativo da sua capacidade leitora, seja no sentido do conhecimento do acervo, da fluência da leitura ou da possibilidade de compreensão da diversidade de leituras que lhes são propostas todos os dias na escola e no contexto social. Isso porque, de acordo com Silva:

Em sociedade são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante de fatos e das ideias que circulam através dos textos (SILVA, 1989, p. 27).

A leitura tem uma infinidade de formas de uso. A leitura crítica, por exemplo, direciona-se sempre para o horizonte do bom senso, procurando elevar a positividade e construir mentes reflexivas e hábeis na formação de valores que vão ao encontro das contradições da realidade. As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade, de forma que podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem, com base nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas e necessárias em uma sociedade letrada.

A Biblioteca Escolar, em sua funcionalidade, deve ativar todos os materiais componentes do acervo, bem como, o seu plano de atividades com esse acervo através do bibliotecário, de modo que consiga engajar professores e alunos no mundo da leitura, de forma prazerosa e significativa, capaz de provocar a mudança qualitativa do ensino. Torna-se importante analisar a dinâmica da mediação realizada na Biblioteca Escolar e sua relação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] é necessário ampliar nossa visão leitora para além da com-

petência leitora e escritora”. (BALDI, 2009, p. 8).

Isso porque ninguém nasce lendo e muito menos gostando de ler; existe um caminho muito importante a ser seguido que, quanto mais cedo for trilhado, melhor, pois a participação social e o exercício da cidadania estão diretamente vinculados à prática e ao uso adequado da leitura. Segundo McGuinness, “o principal requisito para se tornar um bom leitor é o desenvolvimento de uma boa capacidade linguística durante os primeiros anos de idade” (MCGUINNESS, 2006, p. 38). Toda e qualquer Biblioteca Escolar deve elaborar uma proposta de trabalho voltada para as práticas de leitura, capaz de desenvolver o pensamento leitor dos alunos no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos literários, estimulando o aperfeiçoamento da compreensão leitora e as possibilidades de estabelecer relações e construções de sentidos, bem como, a influência e a expressividade na leitura pelos alunos. Proposta como essa, só é possível se o bibliotecário conceber e utilizar a leitura como fonte de prazer e de informações, ampliando o repertório dos alunos com a diversidade de textos literários dispostos na biblioteca.

Há uma necessidade de aguçar a imaginação dos alunos, compartilhar várias leituras, dinamizar várias experiências, de modo que descubram os encantos da leitura e as possibilidades de descobertas do mundo que o cerca e de si mesmo, tornando-se pessoas mais sensíveis, mais críticas e, por consequência, mais criativas como aqui refletido:

Daí podemos pensar a leitura de literatura com uma das formas de acesso a outras referências que nos permite sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permita os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis (BALDI, 2009, p. 9).

A leitura pode despertar o que há de melhor em nós, não somente no aspecto intelectual, mas também nos aspectos emocional, social e humano. Acreditamos que mediar a leitura na sala de aula nos remete à necessidade de selecionar propostas a serem dinamizadas com os textos, com muita atenção no planejamento, com critérios bem definidos, rompendo com a incoerência entre o que a escola discursa e o que ela faz.

Em consonância com as propostas pedagógicas da escola e dos professores, estas podem favorecer o desenvolvimento da capacidade e do gosto pela leitura, mas, na prática, essa atividade tem sido pouco contemplada e não tem sido priorizada; assim, esbarramos em atividades meramente tradicionais de exploração, o que inviabiliza o êxito de suas intenções, acabando por se tornar só mais um discurso vazio na escola. Questões como essa nos remetem à necessidade de mediação entre o texto e o leitor feita pelo professor, considerando sua intencionalidade e a sua concretização em sala de aula. Existe uma grande dificuldade em superar

antigas práticas e adotar novas posturas que concorram a mudanças significativas, não só nas atividades de leitura, mas também em outras atividades de linguagens na sala de aula, pois conforme Matta:

Se a leitura é um ato de negociação, as aulas de leitura devem ser politizadas, discutidas, interativas, para levar o aluno a ampliar a sua capacidade de discutir, criticar, argumentar e defender seus pontos de vista, aliás, indispensáveis ao pleno convívio na sociedade (MATTA, 2009, p. 78).

Diante dessa valorização social da leitura e das dificuldades que se apresentam na sua funcionalidade nas escolas, acreditamos que uma das soluções possíveis para superá-las seria dinamizar, através das bibliotecas escolares, projetos viáveis que primam pelo incentivo à leitura. Campello (2008) reconhece a Biblioteca Escolar como fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam esporadicamente, sendo, portanto, um espaço para atividades que venham favorecer a prática do ato de ler de forma crítica, reflexiva e interativa, pois se constitui num espaço de vida, de conflito de ideias, de informação e de conhecimento. Campello (2008) diz que a biblioteca, ao reunir para uso de um coletivo e organizadamente, uma diversificada gama de portadores textuais, representa um recurso indispensável para a formação de leitores eficientes, capazes não só de decifrar, mas de interpretar e encontrar significado, desenvolvendo a prática da intertextualidade.

Ainda que não seja a salvação da escola e da educação, a Biblioteca Escolar pode ser um lugar privilegiado que contribua para a qualidade do ensino, ao promover práticas de leitura e acesso à informação de qualidade, integrando técnicos, professores e alunos à sua comunidade. A Biblioteca Escolar tem um papel relevante no processo de desenvolvimento das práticas de leitura literária, bem como buscar uma participação ativa das atividades pedagógicas, de forma que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, já que é fundamental na formação dos alunos. Segundo Cosson:

Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura. Parte dos livros lidos são obras didáticas, consoante o perfil do aluno da maioria dos leitores, e o livro mais lido é a Bíblia. Quando leem literatura, o texto selecionado é o *best-seller* do momento, seguido pela leitura indicada pela escola, como se supõe pela presença de obras canônicas e de literatura infantil na lista dos preferidos. Aliás, não é sem razão que o professor é o principal mediador da leitura, ainda que os livros indicados pela escola sejam majoritariamente didáticos (COSSON, 2014, p.12).

Quando incentivamos a leitura através da literatura, optamos por uma leitura artística, prazerosa que permite ao leitor desenvolver seu potencial subjetivo, para sustentar e garantir a sua permanência na escola e enquanto leitor. A ideia de texto literário ser arte é corroborada por Lois (2010), que vem discuti-lo como arte e não como pedagogia, e acrescenta, ainda, que o texto literário dialoga com a subjetividade do leitor e não com a técnica.

Assim, consideramos a leitura literária como formativa, pois além de possibilitar nossa formação leitora, ainda nos forma como sujeitos da nossa própria leitura; assim sendo, ela nos permite refletir o ato da leitura e, neste refletir, acabamos por perceber que a leitura literária nos leva à condição de assumir a posição de sujeito, pois só podemos exercer a criticidade e a reflexividade quando nos reconhecemos como sujeito.

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA: AÇÃO PRIMORDIAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Nossa compreensão de mediação se fundamenta nos princípios de Vigotsky (1998), que discute o homem enquanto sujeito do conhecimento. Para o autor, o homem não tem acesso direto aos objetos, tudo é por meio da mediação, operando através de alguns reflexos do real mobilizados pelos sistemas simbólicos que tem. Vigotsky enfatiza que a construção do conhecimento se dá como uma interação mediada por várias relações, mediação feita pelos outros, de modo que esse outro necessariamente não tenha que ser pessoa, para ele pode ser objetos que fazem parte da organização do ambiente de convívio do sujeito.

Saldanha (2013) corrobora com a ideia do autor de que o homem é sujeito ativo que cria o meio, a realidade, ou seja, vai se transformando e mudando o mundo de acordo com o que vai fazendo, produzindo, relacionando-se. Vigotsky (2007) compreende como os processos psicológicos do homem se desenvolvem tanto no aspecto individual quanto sociocultural e discute os saberes adquiridos pela criança antes de chegar à escola, uma vez que, para ele, a criança já vivenciou várias situações de aprendizagens e traz conhecimento construído nas relações sociais, na família, na comunidade.

O papel de mediador para a promoção leitora da criança é primordial, visto que a prática de leitura é constante no cotidiano infantil. A mediação de leitura feita pelo professor favorece conhecer as capacidades e desenvolvimento evolutivo da criança, identificando o que elas já conseguiram aprender e o que sabem com a ajuda de um adulto. Esse estágio é denominado por Vigotsky (2007) de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real. Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, ele afirma que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é como se fosse uma porta de entrada para se chegar à Zona de Desenvolvimento Real, pela mediação pedagógica, ou seja, com a ajuda do professor, o aluno sai de um estágio para outro de desenvolvimento. Aí está a importância da mediação do professor em qualquer aspecto ou situação de aprendizagem; porém, aqui, fazemos referência à leitura.

De acordo com as discussões e leituras realizadas, compreendemos a mediação como envolvimento afetivo do professor com a obra literária e a realização de práticas de leitura com os alunos que incentivem e propiciem o diálogo entre o texto e o leitor. Não temos como negar que a prática de leitura é uma constante na vida do homem, isso faz dela uma necessidade urgente nas escolas.

Seguindo essa linha de pensamento, Saldanha afirma que:

A mediação de leitura deve ser prioridade nas atividades escolares, e o professor é fundamental nesse processo, porque está continuamente interagindo com o aluno. Entretanto, sabemos que existem várias dificuldades para a formação de mediadores de leitura, tendo em vista que as práticas escolares voltam-se para atender às exigências curriculares, saindo da escola o aluno esquece a leitura (SALDANHA, 2013, p. 66).

Um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a gostar da leitura. Para Queirós, “[...] nos dias atuais já é possível visualizar pequenos avanços na formação leitora dos sujeitos, ainda que de forma lenta, tendo em vista a grande massa desprovida desse bem cultural” (QUEIRÓS, 2014, p. 97). Para isso, precisamos compreender que esse aprender e gostar de ler pode ser suscitado, criado, motivado, através da mediação do professor ou bibliotecário escolar, entre o texto e o leitor.

Para essa autora, a mediação de leitura deve ocorrer de forma segura, o que requer do professor mediador que seja um leitor e goste de ler. Requer, ainda, que o professor utilize uma variedade de textos e ofereça materiais e caminhos possíveis de serem percorridos, enfim, tentar conquistar a criança, incentivando-a a buscar o texto e a leitura pela descoberta, e curiosidade pelo interesse e prazer em ler. Sampaio (2010) diz que a tarefa de conquistar leitores é algo que exige uma metodologia inovadora e criativa, mediar leitura deve ser algo encantador e precisa que o mediador,

Interaja com o público de forma lúdica e diversificada, despertando o prazer pela leitura entre eles: adereços, (máscaras, perucas, fantasias...), músicas, brincadeiras; contação e reconto de histórias; contação de história através do teatro, com personagens personalizados; roda de leitura [...] SAMPAIO, 2010, p. 38, grifo da autora).

Portanto, motivar as crianças para a leitura consiste em planejar bem as atividades de leitura, desenvolver capacidades de mediação que instiguem a curiosidade da criança, levá-la a sentir-se participante ativa do processo, compreendendo o lido e motivando-se a ler outros textos numa dinâmica interativa e dialógica com o texto.

4 CONCLUSÃO

Acreditamos que a leitura literária tem o poder de aproximar as pessoas, despertar no aluno o desejo de frequentar a escola, aguçar a curiosidade, instigar o desejo de querer sempre mais, vivenciar outras aventuras através das histórias literárias, além de conduzir a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Conforme Cosson, “[...] a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a excelência da literatura é um modo único de experiência” (COS-SON, 2014, p. 50).

A leitura é meio para a compreensão e transformação da realidade, e o educador precisa mobilizar as capacidades do aluno, sensibilizá-lo para sentir-se e agir como sujeito ativo construtor do seu próprio conhecimento. Para o ensino da leitura, é preciso que se tenha a concepção de que ela é, portanto, uma relação de interação do homem com a realidade como espaço de manifestos ideológicos na sua natureza dialógica onde as forças sociais e interesses de classes se manifestam.

O ato de ler nem sempre é agradável, pois dependendo de como ele é tratado ou encami-nhado, pode tornar-se numa atividade enfadonha para o leitor e sem motivação, ocasionando o desgosto pela leitura. Por isso, cabe ao educador mediar a prática de leitura, de forma motivado-ra para a leitura ser espontânea e que vá ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades da formação do educando, considerando seu compromisso enquanto estudante, mas também suas expectativas enquanto leitor criativo, desafiador e de iniciativa, abrindo caminhos para despertar a consciência leitora do aluno, que se dá, quando ele percebe a importância da leitura na sua vida e a influência desta no desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano.

A literatura faz parte da nossa vida desde os primórdios, conforme Cosson (2014), desde as histórias que relatam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem, entre tantos outros exemplos que já serviram de base para expansão da literatura em diversas manifestações. Entretanto, ele também discute o não lugar da literatura, atualmente, na vida das pessoas, baseado numa pesquisa realizada em 2012, conhecida como Retratos da Leitura no Brasil, que apresenta como resultado uma média de quatro obras lidas por cada brasileiro no ano. Essa é a realidade brasileira, em relação à leitura de literatura e, por isso, nós acreditamos fortemente que a nossa pesquisa é necessária e importante para motivar e incentivar a prática de leitura literária nas escolas e, assim, contribuir de forma mais efetiva na construção de um país de leitores. Portanto, as diversas formas de leitura são fundamentais para a construção de uma sociedade mais livre e democrática, fundamentada na diversidade, na construção da memória e no exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BALDI Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**. Uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramento dos professores em formação: a constituição/formação do sujeito/leitor**. Natal, 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In.*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar**. Temas para uma prática pedagógica, 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: Leitura e Literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74)

MCGUINNESS, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço**: a trajetória do seu filho da linguagem à alfabetização. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MATTA, Rosângela Schemim da. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. Barueri/SP: Manole, 2005.

QUEIRÓS, Emanuela Carla Medeiros: **Olhares para experiência na formação de crianças leitoras**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. POSEDUC/UERN, Mossoró, RN, 2014.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura**: uma experiência no Programa BALE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013.

SAMPAIO, Maria lúcia Pessoa. **Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas** – BALE, Pau dos Ferros, 2010.

SANTOS, Maria Eridan da Silva. **Mediar, formar e autoformar na biblioteca escolar e ambulante**: análise de ações que transformam. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2016.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Biblioteca Escolar: quem cuida? In: GARCIA, Edson Gabriel. **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In.*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplina-

res. São Paulo: Ática, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ed. 7. São Paulo: Martins e Fontes, 2007.



A FORMAÇÃO DE LEITORES
LITERÁRIOS NA ESCOLA BÁSICA

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA BÁSICA

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Renata Junqueira de Souza

1 FIO DA HISTÓRIA

[...] — *Não continuas a escrever?*

— *Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida* — disse, apontando um novo caderninho — quase a meio. O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

— *Não temos dinheiro* — fungou a mãe entre soluços.

— *Não importa* — respondeu o doutor. Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:

— *Não pare, meu filho. Continue lendo...*

Mia Couto

O trecho pertence a um conto bem conhecido – “O menino que escrevia versos”, do livro *O fio das missangas*, de Mia Couto, escritor moçambicano que nos permite adentrar em terras africanas (berço das histórias), por entre cenários e personagens que narram a vida e seus diversos conflitos cotidianos. Serve para nos fazer pensar sobre a importância da escuta, da conversa e da fabulação pelas infinitas vias da palavra. Afinal, ouvir, contar ou escrever histórias são saberes que alimentam a imaginação, criam vínculos com a realidade e, consequentemente, educam e humanizam.

O menino sem nome, filho de um mecânico e de uma mãe em desespero emocional, escreve versos. Uma atitude inaceitável para os padrões da sociedade que até hoje tem dificuldades de ouvir a voz do coração, tampouco de uma criança que “brinca de viver” com lápis, papel e poesia. Como ele próprio diz ao doutor “[...] estou, sim, a viver”. No plano ficcional, é

importante não esquecer a matéria-prima da literatura, a palavra revestida de criação poética, dramática e ficcional. Como sugere Reyes (2021, p. 25), “[...] é precisamente a vida – e a morte e o que está no meio delas [...]”. Nesse sentido, é imprescindível destacar que ao discutir literatura e formação de leitores, estamos discutindo um produto da própria criação humana, com finalidade estética e comunicativa, por vezes saberes desconhecidos, como demonstraram os pais do menino.

Entretanto, não somente os pais, mas professores e outros mediadores de leitura acabam cometendo esse mesmo equívoco, ignoram o que dizem as crianças sobre os textos literários lidos ou ouvidos em sala de aula, pois são, na maioria das vezes, guiados pelas fichas de leituras, mutilando propósitos e despropósitos da literatura. Há inúmeros estudos acerca dessa discussão, e um bem conhecido é o ensaio de Soares (1999) sobre a escolarização imprópria da literatura no contexto escolar. A autora revela uma problemática que se faz presente nas salas de aulas e que, mais adiante, vai sendo comprovada em vozes e escritas de crianças em formação leitora.

São exemplos literários dessa realidade, textos como – A incapacidade de ser verdadeiro, de Carlos Drummond de Andrade; O menino que carregava água na peneira, de Manoel de Barros, entre tantos outros que nos convidam a (re) pensar o terreno fértil da infância e da literatura, muitas vezes silenciado e incompreendido em sua essência imagética, criativa e poética. Se todos soubessem que oferecer literatura às crianças contribui para a construção de um mundo mais humano, teríamos, talvez, muitos caderninhos com versos escritos e muitos meninos (as) carregando água em peneira a vida toda e, quem sabe, vendo muitos pedacinhos de lua no chão, como fez o menino Paulo, personagem de Drummond.

Vista desse modo, enquanto necessidade universal de todos os povos, Candido afirmava que “[...] Não há povo e não há homem que possa viver sem ela (a literatura), isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 2017, p. 176).

Porém, há muitos desafios envolvidos no processo de formar leitores, especialmente no que diz respeito à compreensão da literatura e sua mediação por meio de vários modos de estimular a leitura e entre eles, a contação de histórias. É urgente conhecer/entender o lugar da literatura no contexto escolar, e a partir disso, potencializar os leitores/ouvintes das narrativas. Para tanto, se faz necessário compreender “[...] as palavras como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos e fazê-los reverter sobre nós”, esclarece Sartre (1999, p. 38). Só assim será possível transcender os saberes que as histórias nos conferem quando proferidas ou contadas. São elas o fio condutor da formação leitora nos ritos iniciáticos da leitura. Se não houver essa clareza, pouco avançaremos.

Nesse ponto, a escola se torna um lugar de descobertas infinitas, de encontros, de mediações, de promoção do conhecimento, dentre eles, os saberes que a literatura proporciona, afinal, todos necessitamos de arte, cultura e mediações simbólicas e ficcionais, mas para isso, é

preciso exercitar a escuta nas atividades de leitura. Chambers (2016) afirma que a conversação é tão importante quanto a própria leitura do texto literário ou a contação das histórias. Segundo o autor, é preciso entender os leitores como coautores das narrativas, suscitadas através de sua participação ativa.

É nessa direção que discutimos o lugar de fala das crianças nas atividades de contação de histórias de uma escola pública, localizada no interior do sertão potiguar, no estado do Rio Grande do Norte. Um recorte da pesquisa de mestrado (QUEIROS, 2014) que prioriza a escuta dialógica de crianças, do qual destacamos em episódios aquilo que elas sentem ao se depararem com as narrativas lidas e /ou contadas. Foram dois (02) anos entre a organização da pesquisa e a geração/análise dos dados até chegarmos aos resultados, ainda com mil e uma possibilidades de investigação. Porém, aqui focaremos no que dizem as crianças sobre as histórias e, no decorrer da exposição, faremos uma reflexão sobre o desafio de formar leitores nas escolas públicas em uma região marcada pela ausência de políticas de fomento e acesso à leitura.

Para isso, o artigo está organizado em três partes distintas. A primeira é a introdução, convocando leitores para reflexão e apresentando a temática/problemática/objetivo da pesquisa. A segunda discorre sobre os caminhos trilhados e as bases teóricas em torno dos conceitos de pesquisa que adotamos, e por último, apresentamos os dados/resultados do estudo em foco. Tecemos algumas considerações acerca da investigação e finalizamos com as referências utilizadas na construção deste texto.

2 DIREÇÃO DO OLHAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

A partir do trecho extraído do romance Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa (1986, p. 60), quando diz que “[...] O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, entendemos que fazer pesquisa perpassa um processo de entrega e envolvimento, elementos necessários para uma travessia – fase importante para a construção dos resultados de pesquisa, a qual vai ganhando sentido à medida que é vivenciada. É nessa fase que apresentamos os cenários, os sujeitos, os instrumentos para geração de dados, as análises e os recortes para este texto, a fim de partilhar com o leitor os caminhos percorridos para compreendermos o sentido da literatura infantil nas vozes de crianças em formação.

Com base na pesquisa qualitativa, aquela que tem sua trajetória marcada no campo das Ciências Humanas pela subjetividade e complexidade, rica também em pormenores, tem na interpretação e descrição dos dados uma análise com base no *ambiente natural* dos sujeitos, sendo dificilmente possível de ser quantificada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, a investigação qualitativa alarga-se em reconhecimento no panorama educacional, por questionar e tentar compreender o sujeito a partir do contexto em que vive, suscitando, através da participação do pesquisador, as interpretações pelas próprias experiências. Ao longo da pesquisa, procuramos organizar os instrumentos investigativos pensando no contexto das crianças, na escola em que elas estudavam, no bairro em que elas moravam, enfim, na região como um todo, pois esses elementos também foram fundamentais para as reflexões aqui tecidas, sobretudo, na relação entre pesquisadora e pesquisados.

Dada essa condição, o cenário é a escola pública. Situada na região do Alto Oeste do estado do RN, no município de Pau dos Ferros/RN. Única escola do bairro, sendo 98% dos alunos oriundos do próprio bairro.

As várias idas e vindas na fase de observação, aplicação dos instrumentos e condução da geração de dados junto às crianças participantes foi um tempo de muito aprendizado e descobertas. Como a escola fazia parte dos atendimentos do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE² – ação extensionista que desenvolve atividades e promoção da leitura na região, inclusive na referida escola, campo de pesquisa, facilitou a seleção da instituição escolar.

O ano era 2011 quando iniciamos as visitas e, desde então, ela se tornou campo de pesquisa; em 2012, escolhemos as crianças por meio de dois critérios: saber ler e saber escrever. Resolvemos, na sequência, convidar dez crianças, cinco do 3º ano e cinco do 4º ano, cujas idades variam entre 8 e 11 anos. Todas elas participavam de atividades realizadas pela extensão universitária.

Para gerar os dados de pesquisa, foram definidos alguns instrumentais: utilizamos primeiro um Questionário investigativo – para conhecer melhor o perfil das crianças, instrumento que nos revelou a pouca familiaridade dos alunos com os livros e a literatura fora da escola; O Diário de leitura – nosso principal instrumento, pensado e planejado a partir dos estudos e orientações de Machado (2007), o qual nos trouxe dados reveladores acerca da compreensão das crianças sobre leitura e literatura em especial. Foram escritas diárias que revelaram, em textos e desenhos, aquilo que se passava no cotidiano da escola em torno da formação de leitores; e, por fim, a Entrevista coletiva – para poder alargar aquilo que estava nas escritas dos diários e do questionário, ampliando ainda mais o entendimento das crianças sobre os momentos de leitura por elas vivenciados na escola.

Para alcançar o objetivo proposto, qual seja: analisar a compreensão das crianças sobre os textos literários a partir da contação de histórias no contexto escolar, vamos nos deter nas questões voltadas para as atividades de leitura vividas pelas crianças no contexto da escola. Foram selecionados gráficos e trechos dos instrumentos citados anteriormente, revelando os luga-

2 Para mais informações acerca do Programa BALE, acesse o site: <http://www.programabale.com.br/>

res e sentidos da literatura infantil na formação leitora, através da escola e do programa BALE.

A análise desses dados foi conduzida pelo ideal já citado na pesquisa qualitativa, com ênfase na interpretação. Os trechos foram mencionados na íntegra, respeitando a originalidade da escrita das crianças, e seus nomes foram autorizados para fins de pesquisa. Para uma melhor visualização do diário, fizemos o *scanner* de todos eles e os trechos são ilustrados com a imagem da escrita, a fim de prevalecer o sentido desse instrumento para os alunos.

Para este artigo, foram selecionados apenas alguns dados, com o propósito de ilustrar a discussão/análises. Por fim, é preciso destacar que o percurso foi, de fato, muito mais interessante, pois nele encontramos detalhes, falas, olhares, gestos e saberes nas entrelinhas de cada Diário, que somados ao Questionário e à Entrevista coletiva, nos deram a possibilidade de conhecer a importância da literatura na formação leitora dessas crianças.

3 LITERATURA: UMA COMPREENSÃO ESTÉTICA, CULTURAL, SOCIAL E FORMATIVA

Quando debatemos literatura, especialmente aquela disseminada na/para a infância, é preciso ampliar os significados desse termo. Aqui utilizamos literatura infantil, mas temos ciência de sua grandeza “e já se sabe que correto não é um adjetivo que cai bem na literatura, pois a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (ANDRUETTO, 2012, p. 60). Contudo, muitas práticas em sala de aula ainda são planejadas com o predomínio de abordagens informativas e gramaticais, conforme destacam Souza e Cosson (2018).

Essa problemática não tem sido novidade nas últimas décadas, embora tenhamos avanços por meio dos estudos acerca do letramento literário. É sabido que diversos autores identificam em suas pesquisas o caráter didatizante da literatura quando trabalhada no contexto escolar, o que implica uma ausência notória, principalmente dos professores, de uma formação estética e cultural que os textos literários possibilitam.

Nesse sentido, há urgência na formação dos professores (XXXX, 2019), bem como em outros aspectos, como, por exemplo, o acesso aos livros literários, políticas públicas de formação leitora, espaços dinamizados, entre outras ideias que têm como pano de fundo a experiência significativa da literatura para os envolvidos no processo de formação.

Colomer (2007, p. 70) comenta que a literatura,

[...] é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar [...].

Em outras palavras, como oportunidade de emancipar o leitor, a literatura é sentida como uma das formas que mais gera autoconhecimento, nela há espaços em que as culturas se mobilizam frente a um processo interativo, permitindo a compreensão e a representação da vida por meio dos sentidos, dos afetos, dos pensamentos que se desenvolvem à medida que lemos ou ouvimos histórias, enfim, é a concretização do conhecimento da própria história (COMPAGNON, 2009).

Sob a luz dessas perspectivas teóricas, estamos discutindo também a formação humana dos leitores. Formação que acontece no sentido atribuído às palavras, o que Sartre (1999, p. 38-39) discorre a partir da seguinte ideia:

[...] cada palavra é um caminho de transcendência, dá forma e nome às nossas afeições; ela as atribui a uma personagem imaginária que se incumbe de vê-las por nós e que tem como única substância essas paixões emprestadas; a palavra lhe confere objetos, perspectivas, um horizonte. Assim, para o leitor tudo está por fazer e tudo já está feito; a obra só existe na exata medida das suas capacidades; enquanto lê e cria, sabe que poderia ir sempre mais adiante em sua leitura, criar mais profundamente; com isso a obra lhe parece inesgotável e opaca, como as coisas.

Em nenhuma outra atividade essas possibilidades se apresentam de forma tão convidativas, necessitando apenas de um leitor atento que desvele os caminhos das palavras. A leitura de literatura tem dessas “armadilhas”, que nos completam enquanto nos impulsionam a reorganizar os pensamentos e atitudes frente ao próprio texto e ao mundo. Nada mais sofisticado que alicerçar saberes a partir das histórias, as quais revelam o nosso cotidiano, com personagens que encenam, muitas vezes, a vida que vivemos.

Portanto, o potencial estético, criativo e formador que a literatura oferece está além dos condicionantes impostos pela instituição formadora, seja a escola, seja a universidade, lugares diversos onde a literatura está como matéria disciplinada. A experiência estética vivida pelos leitores só reforça a necessidade de compreendermos a literatura como um encontro de vozes que emergem dos sentidos produzidos, tocando individualmente cada leitor em seu espaço e tempo histórico.

Sendo a literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2017, p. 176), ela nos torna leitores mais ávidos, tanto de textos como da vida. Para tanto, exige leitores cooperativos para preencher os vazios, espaços do não-dito que existem justamente para serem recheados pelos efeitos causados nos leitores. Enquanto esse trabalho formativo não possibilitar esse percurso de descobertas e implicações, a literatura permanecerá incapaz de exercer sua função socializadora. Afinal, “[...] a questão passa efetivamente pela formação do sujeito leitor, leitor não apenas de livros, mas leitor de imagens, leitor de várias linguagens, leitor da política, leitor da administração pública, e leitor efetivamente compromissado com o seu olhar crítico na discussão dos caminhos que a sociedade precisa tomar para alcançar um equilíbrio[...].” (YUNES, 2010, p. 53-54).

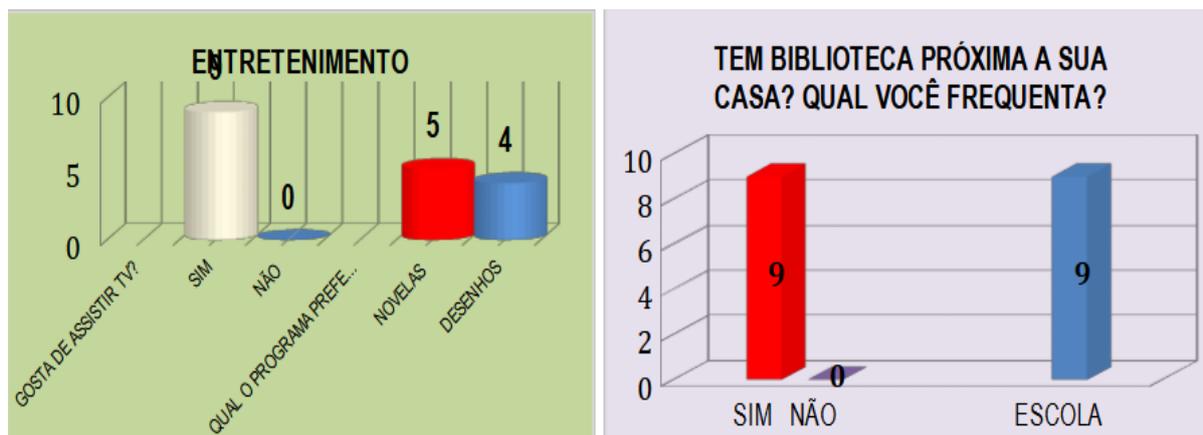
Por esses e outros tantos motivos, é cada vez mais necessário que o leitor retome seu lugar de protagonista da formação em vez de distanciar-se do texto. Reconhecer o potencial formativo da literatura é conhecer possibilidades de transformação, e, considerando a presença da literatura na educação, em que a formação dos professores deve ser uma prioridade nessa área do conhecimento, tendo em vista que serão mediadores de outros leitores, é urgente repensar as práticas de leitura vivenciadas nas escolas.

4 “EU LEIO...”: HISTÓRIAS, MUITAS HISTÓRIAS

Quando estamos diante do processo de formação leitora, no universo da criança, é como se estivéssemos lendo as palavras do Manoel de Barros (2010), ao afirmar que “buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor”. Afinal, criança é sinônimo de invenção, astúcia, movimento. Quando se pesquisa em seu ambiente natural, no caso desta pesquisa, a escola, são inúmeros achados que nos movem em direção aos desafios e também às possibilidades da leitura do texto literário.

Quando questionamos as crianças da pesquisa sobre o contato com os livros, temos dois dados importantes: o perfil de entretenimento que elas possuem e o acesso aos livros literários, ou “livros de histórias”, como elas próprias denominam. Os gráficos abaixo foram construídos a partir das respostas do Questionário. Vejamos:

Gráficos 01 e 02 – Entretenimento e acesso ao livro de literatura



Fonte: Queiros (2019).

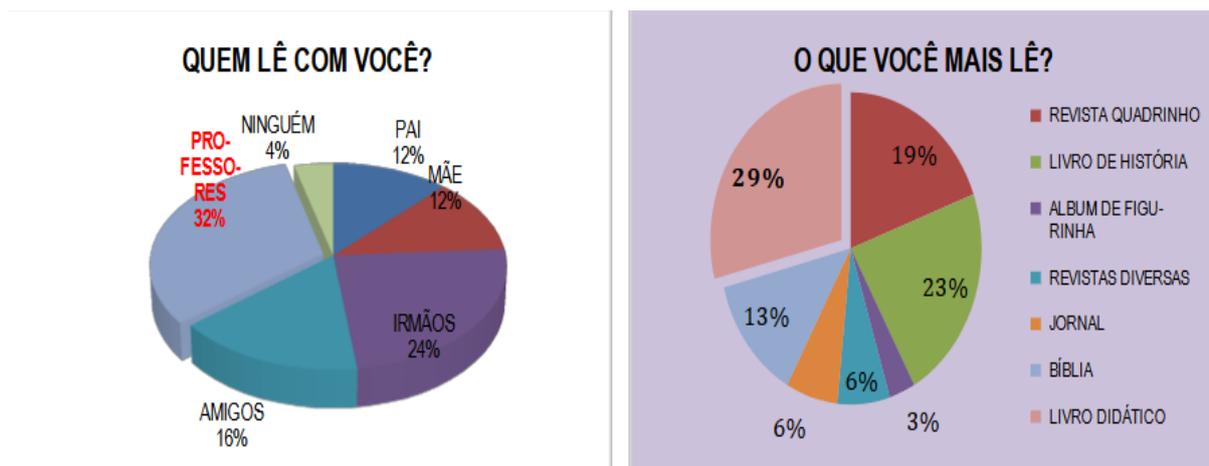
No primeiro gráfico, temos o retrato da infância brasileira, em que o predomínio da mídia televisiva tem se mantido no *ranking* do entretenimento infantil junto com outras telas (*tablets*, celulares). Somada a isso, a ausência de espaços com livros, conforme o segundo gráfico, em que a única forma de acesso aos livros é na escola. Esse dado aumenta cada vez mais a responsabilidade para com a formação leitora, além de escancarar a falta de políticas públicas de incentivo à leitura por meio de bibliotecas.

Essa realidade é sentida em nosso país, e “somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for do seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar na democratização da cultura letrada” (Castrillón, 2011. p. 16). Não podemos formar leitores sem condições básicas como livros, acervos variados, espaços planejados e confortáveis para a leitura e bons professores, mediadores de leitores.

É válido lembrar que estamos analisando um contexto de crianças entre 7 e 11 anos, situadas (na época da pesquisa) em um bairro distante do centro, sendo a biblioteca da escola o único lugar onde as crianças tinham, de fato, acesso aos livros.

Somadas a isso, mais duas questões que colaboram com a discussão em torno das condições de acesso ao texto literário apresentam uma preocupação em torno da responsabilidade da escola e dos professores na mediação do texto literário. Quando perguntadas sobre a presença de um leitor mais experiente na vida delas, o/a professor/a destaca-se em 32% das respostas, sendo aquele que mais lê também o livro didático e o “livro de histórias”, conforme aparece no segundo gráfico com 29% das respostas:

Gráficos 03 e 04 – Motivação para leitura e o que mais leem



Fonte: Queiros (2019).

Os professores continuam sendo a principal referência de leitura para as crianças, sendo responsáveis, na maioria das vezes, pela iniciação à prática da leitura de literatura. Além disso, como já esperávamos, a leitura principal fica por conta do livro didático, destacado pelas crianças como o “livro” mais lido na escola.

A partir das condições em que a literatura aparece no contexto escolar, recorremos a Soares (1999), quando discorre sobre a implicação dessa ausência de práticas leitoras que envolvam a estética, a função comunicativa e cultural da literatura. As histórias estão sendo moldadas para fins didáticos. A crítica recai novamente sobre o didatismo da leitura do texto literário para fins que se distanciam da formação humana. Há, portanto, um distanciamento dos leitores do sentido do texto para o preenchimento de respostas óbvias, sem esforço cognitivo (CHAMBERS, 2007).

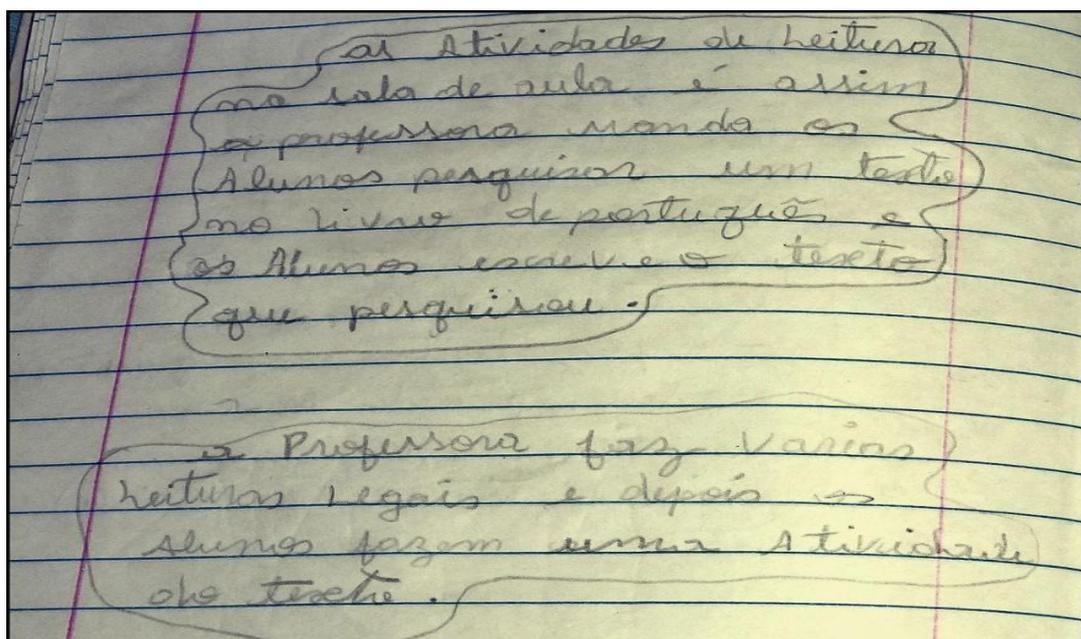
Todavia, ao escutar as crianças em situação mais próxima do texto literário, focando nos detalhes e enaltecendo a comunicação entre ambos, seja o texto lido ou ouvido, encontramos verdadeiras reflexões para com o sentido estético e formativo que as narrativas oferecem. Isso por ser o texto literário,

[...] um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. (BRITTO, 2015, p. 53-54).

Afinal, ela (a criança) se depara com um faz de conta revestido de vida, pois nasce do e no pleno espanto do viver. Sua matéria-prima é fincada na experiência humana, ainda que Candido (2017) reafirme o toque poético, ficcional e/ou dramático.

Nesse sentido, faz-se urgente repensar o lugar da literatura na escola, especialmente na formação de crianças. É preciso um olhar atento para o uso do tempo na escola, em que cada vez menos se oferecem possibilidades para a reflexão e o pensamento. Essa realidade é refletida nas próximas escritas diaristas, quando as próprias crianças descrevem as atividades de leitura em sala de aula.

Imagem 01 0 – Diário de Allan – (Aluno do 4º ano)



Fonte: Diário de leitura – Arquivo digitalizado da pesquisadora (Queiros, 2014).

A leitura aparece timidamente como uma atividade interessante, porém marcada pelo didatismo, pela troca de algo escrito/registrado para fixar determinado conhecimento. A experiência literária aparece vazia de sentidos. O processo de construção do conhecimento é tomado por uma ação involuntária por meio de atividades sobre o texto. Quer dizer, há um afastamento do leitor pensante, portanto, limita-se a um conhecimento superficial, geralmente de perguntas e respostas prontas, sem esforço cognitivo.

É visível que a criança informa o que é solicitado pela professora como atividade sobre o texto, ação pós-leitura que marca o rompimento com a significação da leitura. Ao afirmar “A professora faz várias leituras legais e depois os alunos fazem uma atividade do texto”, compreendemos uma sequência didática pré-estabelecida, na qual a participação do leitor está ligada às atividades pós-texto.

Cosson e Souza (2018, p. 99) explicam que “[...] a perspectiva idealista defende que a melhor maneira de inserir a literatura na escola evitando os riscos da pedagogização é abster-se de qualquer propósito formativo, ou seja, apenas dando acesso às obras para que os alunos se “deleitem” com elas”, o que, de fato, não acontece nos relatos das crianças.

A seguir, selecionamos um trecho da Entrevista coletiva em que as crianças dialogam sobre os sentimentos construídos na leitura do texto literário *A festa no Céu*, de Ângela Lago, lido com elas em uma das atividades realizadas pelo Programa XXXX em visita à escola e que recorreremos às memórias por meio de fotografias desse dia. Vejamos:

“Eu sinto muita alegria quando eu reencontro o BALE. Também, eu gosto muito quando os meninos são chamados pra responder perguntas lá [...]”
(Allan)

“Foi. Eu tava assistindo e passou um desenho sobre a tartaruga, aí eu fui e me lembrei”. (Aqui ele justifica uma tartaruga porque na história, ela é o principal personagem. Ele associou outra tartaruga com a da história que ele ouviu). (Erik)

“Eu também lembrei! Aquelas histórias, que era no canal 19 ou 28 que era um... Livro de histórias, e passou a história da festa do céu”. (Ingrid)

Cerrillo (2016) e Britto (2015) sugerem que a literatura seja mais que uma diversão, entretenimento. Isso porque a lógica do mundo moderno é compreendida pela invasão do consumismo aligeirado e pelo esquecimento fadigoso, enquanto o texto literário, no seu sentir mais puro, é lembrado em outros instantes, pois é revivido em sons, imagens, gestos e tantos outros detalhes, como fizeram as crianças ao expressarem emoções, ao relembrares uma história que elas conheciam. As descrições dos alunos evidenciam a estratégia de leitura da conexão texto-texto, pois ao se depararem com a leitura/escuta de uma história, as crianças fazem relação com outros textos, nesse caso, desenho animado e contação de história televisiva. Essa estratégia não só alarga os conhecimentos dos alunos, mas os faz compreender melhor o texto (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Todos esses exemplos demonstram a fantasia de que falava tão intensamente o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, no seu manifesto por um Brasil literário em 2009³:

3 A leitura do manifesto, por Bartolomeu Campos de Queirós. Link: [Manifesto por um Brasil literário - YouTube](#) Bartolomeu Campos de Queirós. Acesso em 19 de dezembro de 2022.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura, que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. [...] a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (QUEIROS, 2009).

Diante das vozes das crianças, identificamos elementos que norteiam as práticas de leitura que elas vivem no espaço da escola. A ênfase recai sobre o caráter instrucional. Nega-se a fruição, a contemplação, o espaço de interação entre leitor e texto. Não há ensinamento para apreciar e/ou valorizar a literatura, bem como a ausência de uma compreensão de que a literatura é um ato de comunicação, produto da própria cultura (CERRILLO, 2016).

Pelas vozes também encontramos leitores ávidos. Crianças usufruindo da literatura por meio do encantamento, revivendo pelas memórias instantes de “alegria”, como disse Allan, ao lembrar a história que ele ouviu em um dia, certamente, em que não houve “atividades do livro” para responder.

5 PARA (NÃO) CONCLUIR

A intenção de trazer as vozes das crianças em processo de formação leitora foi para refletir sobre a pedagogização da literatura na escola e a incapacidade, ainda presente nesse contexto, de pensar a infância como um tempo propício para aprender a escutar, dialogar e a compreender a infinidade de saberes existentes na experiência com a leitura dos textos literários. Os exemplos compartilhados neste artigo, ainda que de um tempo específico, são o retrato de muitas práticas de leitura em escolas públicas brasileiras.

A escola como instituição social ainda apresenta lacunas quando se trata da formação de leitores. Em vez de compreender os textos literários pelas vias dos sentidos e seus significados, visualizamos uma ação que, frequentemente, subestima o potencial da criança frente ao texto, especialmente o literário, marcado pela ação comunicativa.

As experiências das crianças, vividas nas atividades de leitura promovidas pelo Programa BALE, reafirmam a necessidade de inserirmos práticas de leitura que protagonizem os leitores e permitam a interação por meio da conversação acerca do texto, sem exigências, apenas uma mediação que movimente o leitor diante do texto, tornando-o capaz de criar e recriar significados, valorizando os sentidos produzidos e viabilizando uma formação para além de conteúdos, para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRUTTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CERRILLO, Pedro. **El lector literário**. Ciudad de México, México: FCE, 2016. (Colección Espacios para la lectura).

CHAMBERS, Aidan. **Dime: Los niños, la lectura y la conversación**. Tradução Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GIROTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. (2010) *In.*: SOUZA, Renata Junqueira de.; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; MENIN, Ana Maria. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Vozes das crianças no processo de formação leitora**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1999.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. *In*: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília: Liber Livro, 2010.



APRENDIZAGEM CRIATIVA DA
LEITURA NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO LITERÁRIO

I

U

D
D

O

E

C

G

F

X

Y

H

K

U

A

M

V

X

APRENDIZAGEM CRIATIVA DA LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Amanda Débora da Costa

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte do trabalho monográfico exigido como requisito avaliativo final para a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros- RN. O tema da pesquisa se justifica em razão de percebermos a importância da leitura para estimular o imaginário criativo das crianças.

A investigação se desenvolveu durante a experiência do ensino remoto devido ao momento em que vivenciamos uma pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Diante disso, impedidos de realizar ações presencialmente, o contato se efetivou via *WhatsApp*, através do qual formalizamos o convite às professoras participarem da pesquisa e marcamos uma videoconferência no *Google meet* para apresentarmos os objetivos traçados e a temática “O trabalho com a leitura, na prática de letramento literário e sua contribuição para aprendizagem criativa na formação de leitores” bem como suas finalidades. Após esse momento, encaminhamos o questionário por meio de *link* do *Google* formulários. Os dados foram construídos também por meio da observação e da participação nas atividades de mediação de leitura nas duas turmas do terceiro ano.

Alguns profissionais da educação desconhecem a existência da aprendizagem criativa da leitura, então, a nosso ver, é necessário haver cada vez mais pesquisas sobre as contribuições da leitura no sentido de compreender o que ela proporciona, ou seja, precisamos atribuir valor ao que a leitura de texto ou de mundo pode trazer ao meio acadêmico, escolar e social.

Nesse sentido, a leitura vem ganhando cada vez mais destaque na formação humana atualmente, podendo ser conceituada como um ato necessário no modo de vida social. Isto porque ao nascer, a criança já está imersa em um mundo letrado, estabelecendo contato com vários cheiros, texturas, sons e pessoas que vivem rodeadas de atividades de leitura. Dessa forma, começamos a atribuir sentido às interações com o mundo, as quais, segundo Martins (2007), são os primeiros passos para incentivar a aprendizagem da leitura, isto é, a começarmos a aprender a ler.

A leitura possibilita ao leitor relacionar-se com o texto verbal ou não verbal e contribui de forma significativa para a formação leitora dos indivíduos, visto que desenvolve conhecimento, imaginação, criatividade, curiosidade, criticidade e favorece possibilidades de aprendizagens. Consideramos, então, pertinente discutir sobre a leitura, na prática de letramento literário e as possíveis contribuições para uma aprendizagem criativa dos leitores.

A habilidade de leitura se expressa como um conhecimento resultante da criatividade humana, ou seja, desde a Pré-história já poderiam ser consideradas as múltiplas formas de se comunicar, isto é, por intermédio da construção da cultura e da necessidade de interagir com o outro, por meio dos gestos humanos, mímicas e desenhos produzidos nas paredes das cavernas, o homem sentiu a necessidade de compartilhar e expressar ideias, sentimentos, emoções e manter relações com o outro. Esses são alguns fatores importantes para a comunicação humana que se materializa por meio da leitura da palavra e do mundo.

Diante dessa contextualização, surgiu uma problemática que nos inquietou: Como o trabalho de leitura na prática de letramento literário contribui para a aprendizagem criativa na formação de alunos leitores, em duas turmas do 3.º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino na cidade de Pau dos Ferros/ RN?

Perante nossas indagações e a fim de encontrarmos respostas, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar o trabalho com a leitura na prática de letramento literário, buscando investigar se este contribui para a construção da aprendizagem criativa na formação de alunos leitores, em duas turmas do 3.º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino na cidade de Pau dos Ferros/ RN.

Realizamos a pesquisa, portanto, com duas professoras que atuam em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN), localizada na cidade de Pau dos Ferros. No momento do desenvolvimento da investigação, a escola foi beneficiada com o projeto de leitura denominado “Leitura em tela: navegando nas obras da literatura infantil brasileira”, com o objetivo principal de fortalecer o processo de leitura, trabalhando obras da literatura infantil brasileira por meio de atividades lúdicas, com a finalidade de incentivar a criatividade, o gosto pela leitura e favorecer a interação nas aulas remotas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e, nesta, de acordo com Minayo (2007), o pesquisador precisa ler, compreender e interpretar os dados coletados com base na aplicação do instrumento de coleta de dados. Com isso, o investigador sente a necessidade de compreender o fenômeno que está sendo estudado e estar em contato com os sujeitos que integram com os objetos do estudo, de maneira que é possível entender os conceitos e as ideias referentes às categorias de estudo.

Abordamos a pesquisa de campo por meio da técnica de observação dos sujeitos a serem pesquisados. É importante registrar que já tínhamos contato com as colaboradoras da nossa pesquisa, em virtude da participação na escola através do Programa Residência Pedagógica. Sob essa perspectiva, optamos por utilizar dois instrumentos de pesquisa, que acreditamos ir ao encontro dos nossos objetivos: o questionário e o diário de campo.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura literária é uma atividade humana indispensável para a convivência em sociedade, bem como para a construção de novos saberes. Ou seja, ao lermos, aprendemos coisas que nos transformam, possibilitando-nos interagir com o mundo, aumentando o nosso conhecimento, mantêm-nos atualizado, dinamiza o nosso raciocínio e interpretação. Então, percebemos o caráter humanizado da leitura ao fazer com que as pessoas ultrapassem os limites da vida cotidiana, isto é, conheçam outros mundos e possam ampliar seus horizontes. Isso é o que torna a leitura nas práticas de letramento literário importante na sociedade em que vivemos.

Em primeiro lugar, vale ressaltar as ideias de Villardi, que apresenta o conceito do que seja a leitura. Para a autora,

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1999, p. 3-4).

Nesse sentido, concordamos que a leitura está relacionada ao significado que construímos quando lemos, pois o exercício de ler possibilita a interação com informações que podem aumentar o conhecimento e ampliar a visão de mundo. Nessa perspectiva, a prática leitora vai além da decodificação das palavras, ou seja, não faz sentido conseguirmos somente reconhecer aquele conjunto de letras e palavras organizadas em um texto, se não formos capazes de interpretar e compreender as informações compartilhadas na produção escrita. A leitura é algo mais amplo do que o ato de somente decodificar palavras.

Cosson (2020) destaca a importância de existir o ato solitário no momento de ler, mas é essencial haver o ato solidário, na prática da leitura. As interpretações realizadas no texto não vão passar somente pelas experiências pessoais do indivíduo, vão ser contextualizadas, ao implicar a troca de sentidos do leitor com a obra, a sociedade, autor e contexto. E todos esses elementos estão presentes na prática de leitura. Dessa forma, a leitura não é somente um ato individual, já que ao ler, o sujeito busca, em seu contexto social, elementos do cotidiano que

complementam sua compreensão. A leitura é um ato coletivo, dinâmico e vivo.

Ao ressaltarmos a importância da leitura para a formação do leitor, é fundamental destacarmos, mais especificamente, a literária, que é o nosso foco de estudo. Esse tipo de leitura está presente na nossa vida nos diversos contextos, tendo em vista que não se materializam somente por meio das palavras escritas. Em outras palavras, essa habilidade consiste em diversas práticas que realizamos, como, por exemplo, lendo a bíblia, observando um filme, lendo histórias em quadrinhos, ou contando e recontando uma história literária para outrem. As práticas da leitura literária são vistas não somente como a leitura de um texto, mas relacionadas com as situações e experiências vivenciadas pelas pessoas no contexto social.

Segundo Candido (1995, p. 180), “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade enquanto nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. [...]” Nesse sentido, a leitura literária, seja por prazer ou necessidade, é um ato comum em nossas vidas, é como a atitude de abrir uma janela, ou seja, ao ler, abrem-se as portas entre o mundo do sujeito e a realidade de outrem. O sentido do texto só se completa quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Abrir-se ao outro para compreendê-lo é o gesto solidário exigido pela leitura, além de possibilitar vários conhecimentos e experiências em criar, inovar, formar, humanizar as pessoas e identificar o ser humano como um ser em processo contínuo de aprendizagem.

Ao nos referirmos ao termo letramento literário, percebemos que essa expressão nos orienta para a compreensão de um letramento voltado para a leitura, ou seja, à leitura literária. Além de haver uma relação do ato de ler com a realidade, visto que nos apropriamos, sentimos e passamos a ver o mundo através da leitura das obras literárias.

Para Cosson (2020), na leitura literária há uma relação do leitor com o livro, porque encontramos um pouco da realidade de alguns leitores em uma história fictícia, ou seja, os leitores conseguem se identificar com personagens fictícios. Isso acontece pelo fato de o leitor conseguir enxergar a si mesmo diante de um personagem, ora pode ser porque ele se sinta à vontade, ora pelo prazer de vivenciar uma nova experiência através das ações dos personagens. Essas situações buscam uma identificação entre nossa realidade e o mundo fictício.

A leitura literária proporciona aos leitores o deleite e o prazer com um bom livro. Possibilita-lhes viajar para lugares fantásticos e inimagináveis sem mesmo sair da zona de conforto, despertar emoções, criatividade e curiosidade. Desse modo, devemos estimular cada vez mais os leitores a fazerem parte do imaginário de muitos escritores, que estão dispostos a distribuir fantasia, criatividade e emoções para as pessoas.

A CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA LITERÁRIA

No século XX, houve a contribuição de Vygotsky que ressalta a criatividade como um processo de construção de aprendizagem do sujeito, o que acontece por meio da interação do indivíduo com os outros no contexto social. Vygotsky (2014) ressalta que os sujeitos constroem um potencial criativo ao se abrir às novas experiências. Sendo assim, o indivíduo não nasce com a criatividade inata, mas essa característica é desenvolvida por meio da interação das pessoas no contexto social e cultural em que estão inseridas.

Martínez (2019) destaca que a capacidade de criar surge por meio de situações em que haja ligação entre sujeito e contexto. Nesse sentido, a expressão da criatividade na leitura se dá por meio das interações entre os indivíduos nos meios sociais com o contexto da leitura literária, em que vivem situações diferentes no cotidiano, por exemplo, quando os indivíduos aprendem a ler brincando. Desse modo, essa característica se expressa na interação entre os elementos tais como os sentimentos, pensamentos, imaginação, emoções que contribuem para a subjetividade individual e social que auxiliam na aprendizagem criativa da leitura.

Para Martínez (2019), a criatividade refere-se às opiniões do indivíduo singular quando demonstra sentimentos, emoções e opiniões que o sujeito está sentindo no momento de ler ou em alguma situação vivenciada, além de poder expressar suas ideias, reflexões, imaginações sobre a leitura de uma obra literária ou de uma imagem, e criar brincadeiras, que estão relacionadas com a interação do indivíduo com outros sujeitos por meio do diálogo, reflexões e questionamentos compartilhados no meio social. Então, a criatividade na leitura está tanto no campo pessoal quanto no social, é um meio de dialogar e interagir com as outras pessoas em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a aprendizagem criativa da leitura está relacionada com uma viagem que o leitor realiza pelo texto, ou seja, o sujeito ao ler vai criando várias possibilidades cognitivas na mente, além de construir uma intimidade, liberdade de sentir o texto como algo pessoal, que se liga às suas experiências e lhe permite uma leitura prazerosa. Então, a criatividade na aprendizagem do leitor está na capacidade de aberturas para novos começos e um reconto diferente sem perder a originalidade da história oficial, além de ter a liberdade de “caminhar” pelo texto e constituir uma leitura plural, isto é, compreender o sentido de várias leituras não só de texto, mas da linguagem não verbal pela reciprocidade entre o leitor, autor, livro e contexto.

Resnieck (2020) destaca a espiral da aprendizagem criativa por meio de alguns processos. A primeira etapa é a imaginação, isto é, ao pensarmos em algo temos uma nova ideia e fantasiamos esse pensamento. Após, é a criação, em que transformamos o nosso pensamento em ações, ou seja, elaboramos novas ideias ou materiais concretos a partir do que temos; em seguida, é o brincar quando começamos a realizar testes, fazer diferentes combinações até chegar

ao resultado desejado. Depois, vem o compartilhar em que dividimos a ideia que é nossa para outras pessoas, e estas agregam conhecimentos e valores com o que estamos criando e assim torna-se algo coletivo. Dessa forma, a aprendizagem criativa da leitura transita da subjetividade individual para a subjetividade social.

A aprendizagem criativa da leitura nas práticas de letramento literário é composta pela emoção, fantasia, racionalidade e imaginação. Além da racionalidade e criatividade, que devem caminhar juntas no processo de desenvolvimento humano, já que a realidade atualmente necessita desenvolver o conhecimento para poder ganhar um espaço considerável na sociedade.

Portanto, por essas razões a leitura literária humaniza o sujeito e o instiga a “viajar” pelo mundo da imaginação, da criatividade, do faz de conta, além de modificar as emoções e sentimentos da subjetividade humana, seja individual ou social. Aprendizagem criativa da leitura é permitir imaginar, criar, recriar um mundo de fantasia por meio da história lida e contada. É preciso que os professores tornem os alunos capazes de inovar tanto no ambiente da sala de aula quanto extraescolar, seja com brincadeiras ou recursos didáticos novos e atrativos que permitam a liberdade de combinar diferentes ideias e soluções para mostrar algo à sociedade.

O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE LEITURA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS TURMAS DOS 3.º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, detivemo-nos às análises dos dados e apresentamos os resultados obtidos com base nas respostas dos questionários realizados com as professoras. Diante desses dados, analisamos as opiniões e as observações da pesquisadora materializadas por meio do diário de campo e os relacionamos com os objetivos propostos no início do trabalho. Para despertar o gosto e o prazer em alguém a gostar de ler, é necessário que tenhamos, nós mesmos, esse gosto e que sejamos leitores. Perguntamos aos docentes sobre suas concepções de leitura. As professoras enfatizam o seguinte:

Girassol: Compreendemos como um processo cognitivo e perceptivo, que condiciona tanto as informações presentes no texto, como as informações que o leitor traz consigo, pois sabemos que a construção dos sentidos ocorre através da interação entre leitor e texto (GIRASSOL, 2021).

Rosa: Compreendo a leitura como um processo cognitivo, que se dá de forma individual e diferenciada. Cada um agrega à leitura as suas próprias percepções e sentidos (ROSA, 2021).

Percebemos que as professoras possuem concepções similares a respeito da leitura. Girassol e Rosa compartilham da mesma opinião ao destacarem que a leitura é um processo cognitivo e perceptivo, como também enfatiza Girassol, ao destacar que além de entender o que está escrito, possibilita-nos compreender o que está ao nosso redor, isto é, a leitura de mundo em que construímos conhecimentos de nossa realidade, antes de ingressarmos na escola.

As respostas das professoras, Girassol e Rosa, vão ao encontro do pensamento de Cosson (2020), na defesa de que a leitura não é somente um processo individual que se relaciona ao ato solitário, mas também é um processo de construção social que tem sua interpretação compartilhada com as experiências vividas no sentido de envolver um momento solidário, isto é, precisa conhecer o que o aluno tem de conhecimento de mundo, entender de onde ele partirá para poder aprender e evoluir no percurso da leitura.

Passamos a ter conhecimento desse sistema complexo e inserimos a leitura no nosso cotidiano, isso em qualquer situação, ao se colocar no lugar do outro, conhecer outras situações vivenciadas pelas pessoas em contextos diferentes. Para lidarmos com a proficiência nesse mundo de linguagem, o letramento literário é uma das possibilidades. Para compreendermos esse contexto, faz-se necessário questionar as concepções das colaboradoras em relação ao letramento literário. Vejamos, a seguir:

Girassol: O letramento literário requer de nós, professores, um trabalho diferenciado com a literatura, é uma forma bem satisfatória, pode ser por meio de oficinas e projetos de leitura, buscando desenvolver a competência do aluno através de estratégias específicas (GIRASSOL, 2021).

Rosa: Consiste primeiramente na inserção dos indivíduos no mundo da literatura, sendo fundamental para isso o interesse e a motivação, e então, o desenvolvimento da prática leitora e compreensão da obra lida. Quando há a apropriação de sentido por parte dos sujeitos acontece o letramento literário, a interação entre obra e leitor (ROSA, 2021).

Observamos que as professoras compreendem o conceito de letramento literário, que se trata de um letramento relacionado à leitura, ou seja, a leitura numa perspectiva literária. Concordamos que é essencial a interação do leitor, no caso a criança, ter o contato direto com a obra literária do livro.

Freire (1989) considera a leitura como um diálogo e uma experiência social, pois a leitura proporciona manter relações com o outro, ou seja, lemos um texto e contexto de várias maneiras, em que dialogamos e construímos sentidos; o contexto é o que permite a conversa para a construção e a experiência da leitura que vem de outros lugares. Então, somos constituídos de quatro elementos no texto tais como: autor, leitor, texto e contexto, fazendo uma relação

de diálogo entre eles que são familiares.

Para melhor compreendermos o trabalho com a leitura literária na escola, no tocante à experiência da aprendizagem criativa, consideramos necessário entender as concepções das professoras sobre a criatividade e aprendizagem criativa da leitura. Direccionamos, então, a seguinte pergunta: O que você entende por criatividade? Vejamos o que as professoras destacaram:

Girassol: A capacidade do ser humano de estar sempre buscando e inventando coisas novas. A aprendizagem criativa na leitura implica uma forma relacional e pessoal de interação da criança com o objeto de conhecimento, de encontro consigo mesma, tornando a leitura um processo próprio de se relacionar com o mundo (GIRASSOL, 2021).

Rosa: É o ato de criar, inventar, inovar, com base nas suas próprias ideias (ROSA, 2021).

Observamos em suas opiniões que a criatividade é vista como uma invenção de algo, visto que esse termo vem sendo compreendido ainda na sociedade como inventar ou descobrir algo que nunca foi visto antes no mundo, todavia, está ligada à nossa imaginação, ou seja, ao ato de inovar e renovar a partir do que existe sem copiar o dado existente.

Concordamos com a opinião de Rosa, ao destacar a criatividade como a capacidade de inovar e criar através das próprias ideias do indivíduo. Ou seja, para Martínez (2019), a criatividade é poder criar e renovar sem reproduzir as ideias de outras pessoas, porém, não é inventar como ela destaca, mas é criar pela imaginação, pensamento e reflexão do próprio sujeito leitor com base naquela leitura e do que já existe, por exemplo, construindo um novo desfecho para uma história ou acrescentando personagem que podem mudar o enredo narrado.

Analisamos, durante a observação participante, que a criatividade é fundamental para a inovação nas mediações de leituras por meio das contações de histórias, visto que possibilita o uso do conhecimento para criar um reconto de história a partir das próprias ideias dos alunos, sem reproduzir o enredo da história infantil original, além de relacionar com a inovação dos professores em renovarem, no contexto de pandemia, com as estratégias de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas e o trabalho com a leitura através dos meios tecnológicos. Percebemos o desenvolvimento e o estímulo da criatividade como ato de inovar, criar e recriar nas mediações de leitura nas duas turmas do terceiro ano investigadas.

Diante disso, consideramos necessário questionar se as professoras já ouviram falar sobre aprendizagem criativa e quais suas concepções sobre o assunto:

Girassol: Sim. A aprendizagem criativa é a busca do educador em desenvolver conexões pessoais na qual possa criar um ambiente propício ao estímulo da criatividade, da imaginação e da colaboração, buscando assim, despertar os interesses dos estudantes (GIRASSOL, 2021).

Rosa: Sim. É uma abordagem pedagógica baseada no construtivismo, em que os alunos têm papel ativo na construção do conhecimento, e os professores são apenas mediadores/facilitadores nesse processo. Nessa perspectiva, os alunos estão mais propensos a desenvolver suas aprendizagens com mais autonomia e criatividade, sendo importante também nesse processo atividades colaborativas e interativas, em que os seus interesses/contextos sejam considerados (ROSA, 2021).

Inferimos que as duas professoras afirmam ter ouvido falar em aprendizagem criativa. Podemos entender que elas percebem a importância de trabalhar e desenvolver essa aprendizagem nos alunos para poderem se tornar indivíduos com autonomia e liberdade para expressar suas ideias em seus processos de construção de conhecimentos.

As respostas das professoras se relacionam com as de Martínez (2019), quando a autora destaca a aprendizagem criativa da leitura como uma categoria, ou seja, um tipo de aprendizagem em desenvolvimento. Essa habilidade consiste em atribuir liberdade e autonomia na construção e aprendizagem de cada vez mais coisas novas e relacionar com as leituras de mundo que construímos ao longo da vida. Com isso, os estudantes passam a ter a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem pautada na criatividade como uma das vertentes da construção cultural da humanidade.

Percebemos que a aprendizagem criativa é vivenciada nas duas turmas do terceiro ano da Escola Céu Azul, visto que na sala de aula, mesmo sendo virtual, foram evidenciadas atitudes, mudanças, inovações nos planejamentos, estratégias de ensino e aprendizagem, nos recursos didáticos e digitais que as professoras utilizaram. Podemos exemplificar nas contações de histórias e no momento de as crianças criarem e recriarem uma nova história e recontá-la através das imagens da capa do livro ou através de uma música relacionada com a história, como formas de estimular a aprendizagem criativa na prática da leitura literária.

Para compreendermos melhor as concepções das professoras em relação ao trabalho com a leitura para contribuir na construção da aprendizagem criativa dos alunos, direcionamos a seguinte pergunta: Você percebe, durante o trabalho com a leitura, as contribuições para a construção da aprendizagem criativa dos alunos? E como isso acontece? Foi possível, então, analisarmos as respostas, conforme demonstramos a seguir:

Girassol: Com certeza, acreditamos ser a leitura o maior e melhor caminho para a construção de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno. Pois lendo, o aluno viaja por diversos caminhos que jamais imaginou percorrer (GIRASSOL, 2021).

Rosa: Parando pra pensar sobre o tema, acredito que sim, mas quando planejamos os trabalhos com leitura, não pensamos, de fato, no termo aprendizagem criativa. De fato, busca-se sempre no dia a dia de sala de aula, no desenvolvimento das atividades, instigar a criatividade dos alunos, a imaginação, principalmente nas atividades de leitura (ROSA, 2021).

Podemos entender que as professoras acreditam na contribuição da leitura para a formação da aprendizagem criativa dos leitores. Inferimos que o posicionamento das colaboradoras nos leva ao encontro da mediação e do incentivo ao prazer por ler desde a infância e, ainda, por desenvolver em seu trabalho, com a prática literária, atividades que estimulem os alunos a praticarem a criatividade e imaginação nas tarefas com a leitura.

O trabalho com a leitura literária contribui para a construção da aprendizagem criativa dos alunos, visto que não está apenas relacionada com o uso do que se aprende em diferentes contextos, mas com a forma com que essa aprendizagem possibilita novos conhecimentos. Podemos exemplificar através do processo de aprendizagem criativa da leitura e da escrita nas turmas do terceiro ano, no qual foi observado que as crianças começam a realizar tentativas de leitura das regras de um jogo educativo *on-line*, do contexto, das situações dos personagens e das ilustrações da capa de um livro de histórias infantis, para realizar o reconto das histórias, juntamente com os alunos na sala de aula virtual e se sentem inseridos no contexto cultural do qual participam.

Houve a criação de um diário de leitura e escrita, em que os alunos poderiam fazer seus registros sobre a história contada na sala de aula virtual e, ao mesmo tempo, tinham a liberdade de recontar a história infantil de forma oral, escrita ou desenhada. No momento da mediação da leitura, as crianças apresentavam a nova história com personagens pertencentes a sua imaginação, com o intuito de construir um texto de suas próprias autorias, sobre a contação de história trabalhada naquele dia e cujo enredo estava relacionado à situação de vida de alguém.

Esses são momentos memoráveis de incentivo à aprendizagem criativa da leitura com as crianças. Desse modo, a partir das anotações do diário de campo, podemos perceber que, na escola pesquisada, a sala de aula é um espaço de formação de leitor criativo e produtivo.

Freire (1987) destaca que a sala de aula é um espaço social propício, dinâmico em promover o diálogo, questionamentos, reflexão e troca de ideias. Percebemos nas duas turmas do terceiro ano, que o ensino não constitui um momento de depositar ideias na mente dos alunos, uma vez que a mediação da leitura é trabalhada no sentido de relacionar-se com o cotidiano

dos estudantes. Além de observarmos que o diálogo constitui um recurso humano importante para favorecer um espaço de construção do ensino e aprendizagem, por meio da socialização entre professores e alunos, valorizando e respeitando os conhecimentos prévios das crianças e produção de ideias, e não apenas a reprodução ou repetição de algo.

CONCLUSÃO

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos a leitura literária como uma área indispensável na formação do estudante, contemplando crianças e adultos, por ser uma ação significativa e criativa no âmbito da formação de cidadãos. Partimos do pressuposto de que a leitura literária contribui para a construção da aprendizagem criativa dos alunos, visto que, por meio dela, as crianças desenvolvem a imaginação, adquirem cultura, conhecimentos e valores.

Evidenciamos que os objetivos gerais e específicos traçados no início da pesquisa foram alcançados. Podemos verificar que o trabalho com a leitura, realizado por meio das práticas de letramento literário, foi positivo e está presente na prática escolar, em especial nas salas das professoras do 3.º ano do Ensino Fundamental na Escola Céu Azul. Nesse contexto, a aprendizagem criativa na prática de leitura literária foi desenvolvida nessas duas turmas, por meio da interação entre as crianças leitoras com o autor, texto e o contexto da história. Com isso, houve um diálogo entre elas, surgindo novas ideias, a partir dos leitores, por meio das ações dos personagens, emoções, sentimentos e imaginações que iam construindo através da relação pessoal do leitor com a obra literária.

As crianças, ao se apropriarem da leitura literária, construía sentimentos, opiniões, questionamentos, pensamentos e experiências diferentes na qual, enquanto leitores, sentiam-se incluídos nas situações vivenciadas pelos personagens da história, e, a partir disso, tinham o poder de relacionar o contexto da história de uma obra infantil com as experiências vivenciadas na realidade de suas vidas. Sendo assim, essa ação contribuiu para desenvolver a subjetividade social do leitor, que está ligado à aprendizagem criativa da leitura.

Portanto, por meio das respostas das professoras e das observações da pesquisadora, podemos afirmar que a leitura literária exerce um papel fundamental no desenvolvimento da expressão do imaginário criativo das crianças e é importante para estimular uma aprendizagem criativa na formação leitora, humana, individual e social dos leitores.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

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

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 1987.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2020.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed, 1999.



SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

AMANDA DÉBORA DA COSTA

Graduada em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino-Aprendizagem-GEPPE.

ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE

Licenciada em Pedagogia (2012); Especialista em Educação e Linguagens Para a Multiculturalidade (2014); Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE)(2017) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no Campus de Pau dos Ferros (CAPF). Atuou como professora temporária no Departamento de Educação (DE) da UERN/CAPF. Professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretária de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) do Governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Atualmente atua na Escola Estadual Mano Marcelino em Rafael Fernandes / RN. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE). Tem experiência com pesquisas na área de: Educação e Multiculturalidade; Saberes e Prática Docente; Ensino de Língua Materna; Leitura e Formação do Leitor.

APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM

Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino- aprendizagem (GEPPE/UERN). Professora contratada na rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN. Professora contratada do Departamento de Educação do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Voluntária do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) e coordenadora do BALE MIRIM na Escola Estadual João Escolástico. Atua na área de Leitura, Formação do Leitor e Mediadores de leitura, Literatura Infantil, Contação de histórias, Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1998). É especialista em Formação do Educador (2001) e em Literatura Infanto-Juvenil (2008) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente (2013). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, na Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagem e Movimento. Professora Adjunto IV do Departamento de Educação do Campus de Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), Mestrado acadêmico. Atua na área de Formação Docente, Leitura, Formação do Leitor e Mediadores de leitura, Literatura Infantil, Didática, Práticas Pedagógicas.



EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - DE/CAPF/ERN (2010). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN (2014). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGED/UFRN (2019). Membro dos Grupos de Pesquisas: Grupos de Estudos e Pesquisa em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem - (GEPPE/CAPF/UERN), na linha de pesquisa: Linguagem, formação do leitor e TICs. Grupo de pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário, do(a) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - (UNESP/SP). Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: práticas e espaços de leitura; literatura infantil; formação do leitor e formação do professor leitor. Foi bolsista CAPES pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE (2017) na Universidade Autònoma de Barcelona - Espanha, no Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria (GRETEL/UAB), investigando a formação inicial do pedagogo em Literatura. Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação na UERN - Campus Central. Professora no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - CAPF/UERN na linha de pesquisa Estudos Literários.

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, lotada no Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF. Doutora pelo Programa Pós-Graduação em Letras/PPGL da UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN; Especialista em Educação, na área de Formação do Educador e Graduada em Pedagogia pela UERN. Atuou como professora da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana/RN, principalmente na Educação Infantil, no período de 2001 a 2012. Atual líder e pesquisadora Institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/GEPPE/UERN. Áreas de interesse de pesquisas: Alfabetização de crianças, Letramento e alfabetização, Saberes e práticas docentes, Formação de Professores, Memória, Identidade. Membro da Associação Brasileira de alfabetização/ABALF.

FRANCISCO REGINALDO LINHARES

Doutorando em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em Ensino (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE, Mestrado Acadêmico do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (2011), pela Faculdade Integrada de Patos/FIP. Especialista em Mídias na Educação (2022), CAPF/UERN. Graduado em História (2010) pela Universidade Regional do Cariri/URCA, graduado em Pedagogia (2011), pelo CAPF/UERN. Professor efetivo da Educação Infantil, na rede Municipal de ensino em Pilões-RN. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo em Ensino - Aprendizagem/GEPPE, linha de pesquisa: Didática, teorias e práticas do ensino e aprendizagem. Departamento de Educação/DE do CAPF/UERN, sendo membro da pesquisa: Repensando as estratégias de ensino no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança/NUPEC do Centro de Educação/CE da UFPB. Discutindo temas sobre Educação, mas precisamente Educação Infantil, avaliação da criança na Educação Infantil e registros da aprendizagem discente.



IANDRA FERNANDES CALDAS

Graduada em Pedagogia (UERN), Especialista em Psicopedagogia (FVJ/CE), Pós- Graduada em Literatura e Estudos Culturais (UERN), Mestra em Educação (POSEDUC/UERN), Doutora em Letras (PPGL/UERN). Professora e atual chefe do Departamento de Educação – DE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro da Associação Brasileira de História Oral/ABHO e da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia/AINPGP. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Memória. Identidade. História Oral e Literatura.

KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA

Doutora em Letras, professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN; coordenadora geral do Programa BALE e do projeto de extensão BALE Ponto de leitura; coordenadora do NDE do Curso de Pedagogia; docente permanente do PPGE/UERN. Atua nas áreas de Contação de histórias, formação do leitor, criatividade e subjetividade.

LETÍCIA BEZERRA FRANÇA

Graduada em Pedagogia pela UERN (2018), com especialização em Políticas e Práticas da Educação Escolar pela UERN (2020). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGE/CAPF/UERN). Professora da rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros/RN. Professora do Departamento de Educação/DE, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Voluntária e mediadora de leitura na Associação Comunitária Voluntários da Leitura em Água Nova/RN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE), atuando na linha de pesquisa de Didática, teorias e práticas do ensino e aprendizagem. Tece trabalhos na área da Educação, dedicando-se principalmente a discutir sobre: Avaliação da aprendizagem, alfabetização e registros da aprendizagem discente.

MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA

Graduada em Pedagogia pela UERN (2000). Especialista em Formação de Professor pela UERN (2003). Mestra em Educação pela UFRN (2005) e Doutora em Educação pela USP (2015). Atuou na educação básica como coordenadora pedagógica, professora e coordenadora administrativa. Ex-presidente da Associação Beneficente Priscila Sena Lima, na qual participou da fundação da Banda Filarmônica José Francisco de Oliveira Vaz. Idealizadora e fundadora do Coral A vida em Canto/UERN. Atualmente é Profa. Adjunto IV do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação/CAPF - Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN, no qual já exerceu a função de chefe e subchefe. É Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós- graduação em Ensino - PPGE, da UERN onde exerce a função de coordenadora. É fundadora, vice líder e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Processo Ensino e aprendizagem (GEPPE). É membro da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER). É membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). É membro do Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (GOLE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando



principalmente nos seguintes temas: ensino; aprendizagem, (in)disciplina e alfabetização.

MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS

Professora aposentada pelo Estado do Rio Grande do Norte na Educação Básica; Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1997); especialização em Educação na área de Formação de Professor pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; especialista em Linguagens e Educação, na área de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Potiguar; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal do Sertão de Pernambuco/ Salgueiro; oficinaira, palestrante, conferencista, artista plástica, escritora, cordelista, humorista, pesquisadora, coordenadora do projeto BALE EM CENA, professora efetiva do departamento de Educação...

MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO

Docente aposentada da UERN. Graduada em Pedagogia (1987-1992) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com Especialização em Educação e Linguagem, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002-2005). Pós-Doutoramento pela Universidade Paris 8, França. Professora aposentada Departamento de Educação/CAPF/UERN. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa/UERN (2007-2013). Líder-Fundadora (2005) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), membro do GPET e líder-fundadora do Grupo Núcleo de Estudos em Educação - NEED (2000/2004). atua nas áreas de Ensino em interface com Educação e Letras. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE); colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Desenvolve pesquisas articuladas ao ensino e à inovação, orientando trabalhos acerca do ensino-aprendizagem da (auto) formação do leitor e memórias literárias. Proponente/Idealizadora e Coordenadora Geral do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) de 2007 a 2018; É a atual Diretora-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande FAPERN.

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. Professora aposentada sênior da UNESP/ Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (1992 - 2022), atua no PPGE - Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL - Letras da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência em Educação, atuando na área de Ensino-aprendizagem com ênfase em: leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, formação de professores, leitura literária.



SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL, Portugal); Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Estado do Ceará / CE; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes/ Rio de Janeiro; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI RIO) / RJ . Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Membro efetivo do Conselho Diretivo do PPGE (CAPF/UERN); Subchefe do Departamento de Educação (CAPF); Pesquisadora nas áreas de Educação e Pedagogia Humanista, Ética e educação, Filosofia da Educação, Relações Humanas, Formação de professores, Emoções no âmbito educacional, Avaliação educacional, Didática. Membro do grupo de Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE); Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Educ Ação Humanista: Práticas exitosas no Alto Oeste Potiguar”.

VITÓRIA RÉGIA DE OLIVEIRA MOURA MORAIS

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Área: Ciências Humanas e Sociais. Pós- graduada em Ergonomia (FAVENI) e em Gestão de Pessoas e Segurança do Trabalho (Universidade Cândido Mendes). Graduada em Psicologia (UNIFIP – Patos-PB). Técnica em Saúde e Segurança do Trabalho (Escola Técnica Redentorista). Atua como psicóloga no município de Apodi–RN. Realiza ainda treinamentos/palestras nas áreas de Psicologia, Segurança do Trabalho e Ergonomia. Interesses em: Psicologia clínica; Educação especial e inclusão; Psicologia Educacional; Psicologia do Trabalho e Organizacional. Dimensão emocional e Dimensão ética.

A coletânea apresenta textos construídos por educadores/educandos/pesquisadores que incansavelmente buscam, através de suas pesquisas, refletir sobre a realidade educacional e suas possibilidades de transformação social.

Assim, o objetivo principal da obra é oportunizar uma discussão e análise crítica acerca da avaliação de aprendizagem, dos saberes necessários à prática pedagógica, o constituir-se professora nos mais diversos sentidos, formação e autoformação de leitores, biblioteca escolar enquanto espaço vivo de leitura e sobre o professor enquanto mediador de leitura.

Acreditamos que essa publicação, abrirá um leque de oportunidades de leitura, discussão e reflexão dos temas abordados e trará um grande contributo com maiores informações e conhecimentos sobre experiências significativas para a educação. Nessa perspectiva, asseguramos que a produção dessa obra é resultado de grandes esforços comuns entre educadores/educandos/pesquisadores que acreditam na relevância dos temas aqui discutidos para a melhoria na qualidade da educação e veem na pesquisa uma indelével contribuição para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária

D
D

O

E