

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Silvania de Souza Andrade**

**“Vocês estão me ensinando a ler”**: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura

Juiz de Fora

2022

**Silvania de Souza Andrade**

**“Vocês estão me ensinando a ler”**: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Sylvania de Souza.

Vocês estão me ensinando a ler”: reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura / Sylvania de Souza Andrade. – 2022.  
150 f.

Orientador: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello  
Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2022.

1. Formação docente. 2. Mediação de leitura. 3. Professor leitor.
4. Texto literário. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

**Silvania de Souza Andrade**

**"Vocês estão me ensinando a ler":** reflexões sobre os sentidos atribuídos por professoras a um curso de formação de mediadores de leitura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 1º de abril de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientadora**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dra. Mônica Correia Baptista**  
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 30/05/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 21/06/2022, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 29/06/2022, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Correia Baptista, Usuário Externo**, em 30/06/2022, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande amigo e companheiro, o qual permitiu que meu sonho se tornasse realidade. O Senhor me sustentou em cada momento, nas dificuldades senti o calor do seu amor e nas conquistas de cada etapa vencida senti o frescor de sua presença.

*Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.*

Provérbios, 16:3

Ao meu esposo Alexandro e à minha filha Clara, por apoiarem meu sonho. Vocês foram parceiros de caminhada.

Aos meus pais, com vocês eu aprendi a lutar. Meu pai exemplo de caráter, sempre nos ensinando o valor da educação. Minha mãe, minha alma gêmea, sempre me sustentando com oração e carinho.

Meus irmãos Sandra e Zebedeu, por serem meus companheiros da vida, com quem posso sempre contar, mas principalmente por terem vivido a felicidade ímpar da infância ao meu lado. Pois como diz Saramago: “O mito do paraíso perdido é o da infância – não há outro”.

Ao meu sogro, que partiu sem ver minha alegria diante da conquista, ele que sempre acreditou em mim e com toda simplicidade de quem ama me incentivou a acreditar em meu potencial.

Minhas amigas queridas Karina e Alexa, que sempre torceram por mim, me apoiaram e trouxeram leveza para essa caminhada.

Às companheiras e aos companheiros do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), minha gratidão e carinho, esta pesquisa é fruto do nosso trabalho coletivo.

À Profa. Dra. Hilda Micarello, minha orientadora querida, por ser fonte de inspiração, por seu olhar sempre atento e suas contribuições sempre assertivas.

Ao Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes e à Profa. Dra. Mônica Correia Baptista, pela leitura sensível e significativas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF, pela contribuição para minha formação como professora e também como pesquisadora.

Aos colegas e às colegas do PPGE/UFJF, nossos diálogos foram fundamentais. Em especial à amiga Sandra, companheira que muito contribuiu para este trabalho, sua amorosidade freiriana faz de você essa pessoa tão especial.

A todas as professoras que participaram da formação do Curso Mediar, vocês foram companheiras de trajetória.

À escola pública brasileira, que segue guerreira na formação de cidadãos críticos capazes de ler o mundo.

*O seu olhar melhora*  
*Melhora o meu*  
Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho e  
Paulo de Moraes Tatit

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem como base teórica e metodológica as contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin e os conceitos de mediação e vivência de Vigotski. Estes possibilitaram tecer um diálogo entre texto e contexto, considerando a responsabilidade de ser a voz que compreende as vivências de um grupo de professoras envolvidas em uma formação de mediadores de leitura. Esta pesquisa busca compreender de que forma as vivências ocorridas no curso de formação podem contribuir para as experiências das professoras como leitoras e mediadoras de leitura. Os sujeitos da pesquisa são professoras da rede municipal de Juiz de Fora e estudantes da graduação e da pós-graduação que participaram de um curso de formação de professores constituído a partir de uma parceria entre o Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) da Universidade Federal de Juiz de Fora e o Centro de Formação de Professores da rede municipal de Juiz de Fora. Os dados foram produzidos por meio da análise de dois questionários respondidos pelas professoras no início do curso e ao final do curso, da observação participativa e das notas de campo realizadas durante os encontros. Os dados analisados neste estudo foram agrupados em categorias de análise, as quais facilitam a compreensão do objeto de investigação. Os resultados revelam que as mediações de leituras realizadas nos encontros de formação propiciaram vivências significativas com a literatura, que contribuíram para a produção de sentidos a partir da experiência estética com o texto literário. Além disso, a formação leitora das professoras permitiu reflexão sobre a importância do professor atuar como importante ferramenta de mediação entre os alunos e o texto literário.

**Palavras-chave:** Formação docente. Mediação de leitura. Professor leitor. Texto literário.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line Language, Knowledge and Teacher Training, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora, has as its theoretical and methodological basis the contributions of Bakhtin's philosophy of language and the concepts of Vygotsky's mediation and experience. These made it possible to weave a dialogue between text and context, considering the responsibility of being the voice that understands the experiences of a group of teachers involved in the formation of reading mediators. This research seeks to understand how the experiences that took place in the training course can contribute to the teachers' experiences as readers and reading mediators. The research subjects are teachers from the municipal network of Juiz de Fora and undergraduate and graduate students who participated in a teacher training course constituted from a partnership between the Language, Childhood and Education Research Group (LINFE) from the Federal University of Juiz de Fora and the Teacher Training Center of the municipal network of Juiz de Fora. Data were produced through the analysis of two questionnaires answered by the teachers at the beginning of the course and at the end of the course, through participatory observation and field notes taken during the meetings. The data analyzed in this study were grouped into categories of analysis, which facilitate the understanding of the object of investigation. The results reveal that the mediation of readings carried out in the training meetings provided significant experiences with literature, which contributed to the production of meanings from the aesthetic experience with the literary text. In addition, the teachers' reading training allowed reflection on the importance of the teacher acting as an important mediation tool between students and the literary text.

**Keywords:** Teacher training. Reading mediation. Teacher reader. Literary text.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora/MG.....	61
Figura 2 - Hall de entrada do CFP.....	62
Figura 3 - Praça Antônio Carlos e prédio do Centro de Formação do Professor.....	64
Figura 4 - Livro <i>A moça tecelã</i> no ambiente preparado para receber as cursista.....	81
Figura 5 - Livros disponibilizados para o preenchimento do protocolo de leitura.....	93
Figura 6 - Conjunto de fotos com imagens do encontro, do livro e das capulanas.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que tratam da formação de professores como mediadores de leitura e da formação dos professores como leitores.....	32
Quadro 2 - Alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso.....	71
Quadro 3 - A relevância do curso Mediar I para a formação docente.....	73
Quadro 4 - Síntese dos textos usados na primeira edição do curso Mediar.....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das produções acadêmicas por área do conhecimento encontradas na Capes e BDTD entre os anos de 2015 e 2020.....	30
Tabela 2 - Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação.....	31
Tabela 3 - Formação das professoras.....	65
Tabela 4 - Situação funcional das professoras.....	66
Tabela 5 - Escola em que atuam as professoras em formação.....	67
Tabela 6 - Etapas nas quais as professoras atuam.....	67
Tabela 7 - Frequência do trabalho com leitura nas aulas.....	68
Tabela 8 - Principais dificuldades no trabalho com a leitura junto aos alunos.....	68
Tabela 9 - Principais dificuldades dos alunos observadas pelas professoras durante o trabalho com a leitura.....	69
Tabela 10 - Principais contribuições do curso Mediar I.....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BFP	Biblioteca Flor de Papel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM	Centro Educacional de Jovens e Adultos
CES	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CFP	Centro de Formação do Professor
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FALE	Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino
FAPEB	Fundo Municipal de Apoio à Pesquisa Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LINFE	Linguagem, Infâncias e Educação
n.º	Número
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS E O COMPROMISSO DA ESCOLA COM ESSA AÇÃO.....	20
1.1 Literatura, professoras e ensino: formação docente e escolarização da literatura.....	26
1.2 A mediação de leitura e a formação do professor leitor nas produções acadêmicas.....	28
1.2.1 Capes e BDTD: possibilidades de diálogo entre teses e dissertações.....	30
1.2.2 Pesquisas que tratam da formação de professores como mediadores de leitura e da formação dos professores como leitores.....	31
2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM EM BAKHTIN E CONCEITO DE MEDIAÇÃO E VIVÊNCIA EM VIGOTSKI: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA.....	38
2.1 Bakhtin: uma concepção dialógica de linguagem.....	38
2.2 Os conceitos de linguagem, mediação e vivência em Vigotski.....	43
2.3 O eu e o outro: a formação continuada como espaço de produção de sentidos.....	48
3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ANCORANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PESQUISA.....	52
3.1 Bakhtin e Vigotski: contribuições para pesquisa em Ciências Humanas.....	53
3.2 O campo: desafios, adversidades e alteridade.....	57
3.2.1 Instrumentos da pesquisa.....	58
3.3 Contextualizando o campo.....	59
3.4 O contexto do curso “Mediar”: o município de Juiz de Fora.....	60
3.5 Os sujeitos da pesquisa: primeiras aproximações às suas vivências no curso Mediar.....	64
3.6 Tecendo e destecendo sentidos: os encontros.....	75
3.6.1 O encontro com A Moça Tecelã.....	81
3.6.2 A voz do outro: possibilidades de acolhimento e formação.....	89
3.6.3 Entre tapetes e histórias: tecendo propostas de mediações.....	93
3.6.4 Capulana: um encontro repleto de sentidos e afetos.....	98
3.6.5 Sobre narrativas e sentidos: a potência da literatura na formação do leitor.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117

ANEXO A – Projeto de Extensão em Interface com a Pesquisa do Grupo Mediar.....	119
ANEXO B - Questionário Inicial apresentado aos professores no Curso Mediar I.....	124
ANEXO C - Dados referentes ao Questionário Inicial Mediar I.....	129
ANEXO D - Dados referentes ao Questionário de Saída - Curso Mediar I.....	139
ANEXO E - Texto “Amigos nas diferenças”.....	146
ANEXO F - Artigo de opinião: Vamos conviver melhor?.....	147
ANEXO G - Protocolo de leitura.....	148

## INTRODUÇÃO

*Oh! Bendito o que semeia livros  
Livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É germe – que faz a palma,  
É chuva que faz o mar.  
Castro Alves<sup>1</sup>*

Não poderia começar este texto senão com os versos de Castro Alves, que há tanto tempo permeiam de sentido minha experiência como mediadora de leitura. A literatura sempre esteve presente em minha vida, minha primeira experiência entre os livros foi na biblioteca da escola. Ainda me lembro do quanto gostava daquela sala ampla, sempre na penumbra, por manterem fechadas as cortinas; o chão vermelho encerado sustentava prateleiras repletas de livros: enciclopédias, dicionários, e muitos... muitos livros literários. E eram eles que me enchiam de sonhos. Uma vez por semana eles iam para casa comigo, guardava a leitura para um momento especial, lia devagar, para que durasse mais, e aqui, como não lembrar de “Felicidade Clandestina”, em que a personagem ao ter em suas mãos o livro de Monteiro Lobato, tão sonhado e desejado “Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter” (LISPECTOR, 2020, p.10).

Entre os livros que mais amava estavam os contos de fadas, eles me permitiam ser princesa, fada, bruxa; viver aventuras incríveis e conhecer lugares encantadores. As fábulas também sempre estavam entre minhas escolhas, eu as compartilhava com meu irmão menor. Com ele eu dividia os livros, os sonhos e a experiência transformadora que a literatura concede a quem por ela se permite enamorar. Galvão (2019) destaca o papel da família no processo de formação do leitor, a autora ressalta a importância de que as crianças, desde muito pequenas, tenham contato com os livros no ambiente familiar. Sem saber, ao proporcionar a meu irmão menor seu primeiro contato com os livros literários eu estava vivendo minha primeira experiência como mediadora de leitura.

Revedo minha relação com os livros na infância percebo o quanto as histórias, o espaço da biblioteca, as leituras compartilhadas em sala de aula ou aquelas solitárias foram fundamentais, não só na minha constituição como leitora, mas como sujeito. A experiência literária potencializa o imaginário, enquanto expressão cultural ela possibilita ampliar

---

<sup>1</sup>Esta epígrafe e outras apresentadas ao longo desta dissertação estão registradas em itálico e alinhamento à direita por opção da autora, quando o fragmento for de um texto literário.

horizontes em relação à vida. A literatura não é uma representação fiel do real, e também não tem o poder de modificar a realidade, segundo Perrone-Moysés (1990, p. 108), “o que a literatura pode, e faz, é ampliar nossa compreensão do real, por um processo que consiste em destruí-lo e reconstruí-lo, atribuindo-lhe valores que, em si, ele não tem”.

Minha experiência com os livros durante a adolescência continuou ligada ao espaço da biblioteca escolar, eu estava sempre à procura de romances e livros relacionados à História Mundial e do Brasil. Os livros me enchiam de ideias e sonhos. Através da leitura os homens se apropriam da realidade e têm a possibilidade de modificar a história humana. Importante ressaltar que a experiência literária se constrói ao longo do tempo por meio das interações e experiências culturais que vão sendo ampliadas de acordo com nosso comprometimento com a leitura.

A paixão pelos textos definiu meu fazer acadêmico e profissional. Minha experiência na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) me possibilitou o contato com uma grande diversidade de textos, autores e contextos sócio-históricos. O estudo teórico das escolas literárias permitiu uma abordagem histórica, social, cultural e estética de obras clássicas da Literatura Portuguesa e Brasileira.

No curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem tive o contato com a literatura numa abordagem mais humanizadora, que ampliou minha compreensão sobre o papel transformador que a experiência literária tem na formação humana. Nesse período tive minha primeira experiência como professora pesquisadora, pois a escrita da monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) permitiu aprofundar as questões sobre as práticas literárias em sala de aula, uma pesquisa-ação realizada com meus alunos do 3.º ano do ensino fundamental.

Minha formação acadêmica e o contato diário com os alunos me levaram a pensar sobre as práticas da leitura literária em sala de aula. A partir daí, surgiram inúmeras inquietações, pois comecei a pensar sobre o papel da professora como mediadora de leitura e de que forma poderia contribuir para a formação dos meus alunos como leitores competentes. De acordo com Freire (2018), a formação docente permite ao professor uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora, pude observar que as crianças demonstravam grande interesse pelos momentos de leitura, tanto aqueles em que tinham acesso aos livros para que fizessem suas próprias escolhas de leitura, quanto pelos momentos em que o livro literário era lido por mim. Os momentos de leitura passaram a ser planejados, eram momentos de interações. Passei a usar as estratégias de

leitura como recurso de compreensão e exploração do texto literário. Para Bakhtin (2018), a produção de sentidos é um processo dinâmico do diálogo e ele se constrói a partir da interação entre os sujeitos, ou mesmo entre os leitores e os livros. A leitura enquanto prática social contribui para a produção de sentidos e para a formação crítica dos sujeitos.

Meu interesse pelo trabalho com a literatura crescia cada vez mais, por isso apresentei à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora o projeto literário intitulado “Leitura: portas abertas ao letramento”. Com a aprovação do projeto junto ao Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB), pude desenvolver na biblioteca da escola onde trabalhava o projeto de leitura e contação de histórias. A escola nunca tinha desenvolvido uma proposta com os alunos no espaço da biblioteca, sendo esse um grande desafio, tanto para mim quanto para a escola.

Os primeiros encontros foram desafiadores, pois os alunos não estavam acostumados à biblioteca, mas aos poucos os livros literários foram enchendo aquele espaço de significados, eram momentos de trocas, de interações e muito conhecimento. Os momentos literários eram aguardados pelos alunos com ansiedade, eles podiam explorar os livros, ouvir histórias, conversar a respeito das leituras e também tinham a oportunidade de levar os livros para casa.

O desenvolvimento desse projeto me fez debruçar ainda mais sobre o universo literário, e na busca de mais conhecimento sobre o assunto, participei do curso de formação de contadores de histórias oferecido pelo Colégio Granbery em 2004. Posteriormente, em 2017, participei do curso de extensão “Encantadores de Histórias” oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora e pela Biblioteca Municipal Murilo Mendes. Este tinha como foco a formação do professor como mediador de leitura e como contador de histórias. Essa experiência foi extremamente significativa para minha formação, pois textos que discutiam a importância da literatura na formação humana e o papel fundamental do professor nesse processo reafirmaram ainda mais minhas hipóteses sobre a necessidade do professor atuar de forma sistemática como mediador de leitura.

Através do curso tive contato com professoras do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE)<sup>2</sup> da UFJF, do qual me tornei integrante no ano subsequente. A participação nas discussões do grupo de pesquisa, que tem como objetivo refletir sobre a formação de professores leitores de literatura e a prática docente na formação de crianças

---

<sup>2</sup>Grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Hilda Micarello, o qual é parte integrante do Núcleo de Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (FALE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

leitoras, foi fundamental para o amadurecimento de questões que permeiam minha prática pedagógica.

No grupo também tive contato com os conceitos de Mikhail Bakhtin, pensador russo que apresenta importantes formulações teóricas sobre a linguagem. Em seus pressupostos Bakhtin apresenta o homem como ser social que se constitui por meio da linguagem. Seus conceitos contribuem muito para a compreensão da natureza dialógica da linguagem literária. A partir de uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, a literatura pode ser compreendida como um processo de interação entre texto e leitor de forma dialógica. Esses estudos despertaram ainda mais meu interesse em conhecer e aprofundar questões sobre a linguagem literária e o papel do professor na formação do leitor. O grupo LINFE me possibilitou experiências significativas com o texto literário e acadêmico. Os momentos e as mediações vivenciados nos encontros foram e são fundamentais para minha constituição como leitora.

Os estudos sobre o papel da literatura na formação humana e a importância da atuação do professor como mediador no processo de formação do leitor, suscitaram questões sobre o papel da escola na formação de leitores, o que me levou a ingressar no processo seletivo do Mestrado em Educação do PPGE/UFJF. A princípio, a questão da pesquisa estava relacionada às práticas de leitura em sala de aula.

Após meu ingresso no Mestrado em Educação, a participação nas disciplinas foi fundamental para o aprofundamento teórico e o amadurecimento das questões que me instigavam.

Concomitante a isso, o grupo LINFE desenvolveu um projeto de extensão de formação docente chamado “Mediar: formação de professores mediadores de leitura”<sup>3</sup>, tendo como objetivo compreender a percepção de professoras<sup>4</sup> do ensino fundamental de escolas públicas sobre seu papel como mediadoras da formação de crianças leitoras e contribuir para a formação destas professoras como mediadoras de leitura numa perspectiva humanizadora. Tais circunstâncias me levaram a reelaborar meu projeto de pesquisa para o mestrado, formulando a seguinte questão de investigação: “De que forma as vivências ocorridas em um curso de formação continuada podem contribuir para as experiências das professoras como leitoras e mediadoras de leitura?”.

A partir desta questão, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender as vivências de professoras envolvidas em um curso de formação de mediadoras de leitura. E como objetivos

---

<sup>3</sup>Projeto de extensão em interface com a pesquisa apresentado à Pró-Reitoria de Extensão da UFJF.

<sup>4</sup>Com o intuito de visibilizar e romper com o sexismo gramatical, utilizo o gênero feminino para demarcar o lugar das professoras que participaram desta pesquisa.

específicos: conhecer as concepções das professoras sobre o papel da leitura na formação dos alunos; compreender como as professoras entendem e ressignificam seu papel como mediadoras de leitura a partir de um curso de formação; refletir sobre a formação leitora das professoras e a sua atuação como mediadoras de leitura.

Diante da questão apresentada e dos objetivos propostos, esta pesquisa busca refletir acerca da formação de professoras como leitoras e como mediadoras de leitura. Apresento agora o caminho traçado para a realização desta dissertação que está estruturada em três capítulos organizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo trago uma reflexão sobre o papel da leitura literária no processo de humanização dos sujeitos e a importância de se compreender a literatura como um bem cultural capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento humano. Apresento também uma discussão sobre o compromisso da escola no processo de formação de leitores e uma reflexão sobre a necessária formação dos professores como leitores e mediadores de leitura.

Neste capítulo também dialogo com pesquisas que abordam práticas de leitura, que tratam da formação dos professores como mediadores de leitura e que discutem a importância da formação de professores como leitores. Busco apresentar relações entre pesquisas já realizadas e esta dissertação, além das possibilidades de contribuição deste estudo para a produção de conhecimento acerca do tema discutido.

No segundo capítulo explico a teoria histórico-cultural e a filosofia da linguagem de Bakhtin como ancoragem teórica desta pesquisa. Para isso, discorro sobre a concepção dialógica de linguagem apresentada por Bakhtin, abordando conceitos importantes apresentados pelo filósofo russo. Trago também neste capítulo os conceitos de linguagem, mediação e vivência defendidos por Vigotski e uma reflexão sobre a formação continuada como um espaço de produção de sentidos.

No terceiro capítulo apresento a metodologia da pesquisa, também fundamentada nos princípios da teoria histórico-cultural de que o conhecimento é construído historicamente pelos sujeitos em suas relações humanas e na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, com base na qual os sujeitos são compreendidos como construídos na e pela linguagem. Exponho também a análise dos dados produzidos a partir dos questionários respondidos pelas professoras participantes, das notas de campo e das observações realizadas no curso de formação de mediadoras de leitura, locus desta pesquisa, trazendo reflexões sobre as vivências e os diferentes sentidos produzidos nas interações realizadas entre cursistas e formadoras.

## **1 O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS E O COMPROMISSO DA ESCOLA COM ESSA AÇÃO**

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido discorre sobre as mudanças de paradigmas ao longo da história em relação aos direitos humanos, refletindo sobre o que seria essencial à vida. O autor alerta para o fato de que necessidades básicas como saúde, educação, lazer e alimentação são direitos incontestáveis, porém, a apropriação de todas as formas de cultura como a arte, não é vista como necessidade essencial ao homem. Candido (2004) aponta para a importância da literatura na constituição de uma sociedade que considere as necessidades básicas e profundas do ser humano, ao defender o acesso à literatura por todos os homens, compreendendo o papel fundamental desta na ampliação da experiência humana acerca do mundo.

A esse respeito, Candido (2004, p. 186) argumenta: “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Sua reflexão sobre o papel da literatura nos faz pensar sobre a importância de compreender a linguagem literária como expressão artística que tem em sua essência um comprometimento com a beleza, com a vida e, conseqüentemente, com o processo de humanização do homem.

O autor compreende a literatura como toda manifestação poética, ficcional ou dramática que atua em toda sociedade e nas mais diversas culturas. O autor justifica que todo homem, de alguma forma se envolve com a fantasia, por ser esta uma manifestação humana com representação em todos os tempos. Ele argumenta que a literatura cumpre uma função psicológica frente à necessidade do homem do sonho. Na mesma direção, Colomer (2014) destaca a potência da literatura, ao funcionar como instrumento que contribui para a compreensão da vida humana.

Essa reflexão permite afirmar que a linguagem encontra na literatura sua forma mais representativa, apresentando possibilidades de ampliação de nossa compreensão do real. Essa

atividade artística não substitui o mundo real, mas possibilita exercer a imaginação e o pensar em oportunidades de transformação da realidade. Não podemos também pensar que a literatura por si só seria capaz de compensar as falhas e impossibilidades da vida real, o que seria uma visão ingênua do que representa o texto literário. O que ela nos permite é uma reflexão sobre o que falta ao humano, como afirma Fernando Pessoa (1973, p. 269): “A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”.

De acordo com Cosson (2019), a literatura consiste na forma mais potente de representação da linguagem, sendo fundamental na constituição dos sujeitos. O autor também ressalta que através da literatura encontramos nossa própria essência, além de nos reconhecermos como seres sociais. “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2019, p. 17).

Na mesma direção, Lajolo (1990, p. 37) ressalta a importância da linguagem literária na constituição humana: “[...] as palavras e coisas constituem uma unidade e a igualmente momentânea angústia de que palavras e seres jamais se interpenetram, que se configura a linguagem. E é desta linguagem, na sua manifestação mais radical que surge a literatura”. Dessa forma, a linguagem literária possibilita uma relação com o real, permitindo a compreensão e a reelaboração de situações vivenciadas.

Segundo Perrone-Moisés (1990), a literatura mantém viva a utopia não daquilo que é impossível, mas da possibilidade de imaginar o possível. A literatura manifesta valores, crenças e sentimentos de uma sociedade, representando a cultura de uma época, uma atividade humana que diz sobre a vida. Esse pensamento corrobora a afirmação de Bakhtin (2018, p. 360): “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”.

Embora seja uma representação da cultura de um tempo, é importante também ressaltar seu caráter atemporal, pois a linguagem literária rompe com seu tempo ao trazer discursos que a precederam e ao dialogar com futuros discursos, o que confirma o caráter dialógico da linguagem. Nesse sentido, Lajolo (1990, p. 27) destaca:

É nessa subversão radical que a literatura retoma sua dinâmica. Brechas no aparato conceitual, linguagens novas no horizonte da produção literária. E recomeça o diálogo, não só do texto literário com sua teoria, mas da produção literária de um dado período com todo o conjunto de obras que o precedeu. Rompe-se aí o círculo vicioso de uma teoria e uma prática que constituem um espelho no qual se miram uns nos outros.

A literatura, vista como uma experiência utópica da linguagem fundada na realidade, proporciona aos sujeitos experiências diversas, como viver outras vidas, outros tempos e outras realidades, permitindo a compreensão do mundo através da experiência do outro. Essa experiência contribui para a constituição da linguagem e da própria formação do homem. Em seu poema *Meu melhor livro de leitura*, Cora Coralina (1987, p. 62) retrata bem esse poder da literatura, que rompe com o tempo-espaço, e permite múltiplas vivências:

Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro de leitura,  
 Capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco.  
 Eu me identificava com as estórias.  
 Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta.  
 Fui a Bela Adormecida no Bosque.  
 Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno Polegar  
 e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com anõezinhos.  
 Fui a Gata Borracheira que perdeu o sapatinho de cristal  
 na correria da volta, sempre à espera do príncipe encantado, desencantada  
 de tantos sonhos nos reinos de minha cidade.

A linguagem literária permite um pacto ficcional entre texto e leitor, esse acordo permite um não questionamento do aspecto fantasioso da obra literária. Lajolo (1990) defende a ideia de que a linguagem se torna literária diante do encontro milagroso entre leitor e autor, encontro esse que permite a aproximação ou distanciamento da linguagem de seu tempo, possibilitando uma produção de sentidos. “Na situação de produção e significação do texto literário, o contexto estabelecido tende a elidir as fronteiras entre o que à primeira vista seria científico, ou técnico ou prosaico” (LAJOLO, 1990, p. 39).

No livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Umberto Eco usa a metáfora do bosque para defender a ideia da narrativa literária como um passeio pelo bosque, em que as experiências vividas na leitura permitem um pensar sobre a vida, sobre o passado e o futuro. Esse pacto ou acordo ficcional se dá no encontro entre leitor e texto literário, em que cada leitor de forma singular pode definir o caminho que irá trilhar. O que Eco define como passeio por um jardim particular.

Dessa forma, podemos entender que a capacidade do leitor em aceitar o pacto ficcional, ou a entrada no bosque como bem define Eco (2020), está relacionada às experiências leitoras dos sujeitos, que permitem que ele compreenda e aceite características específicas do texto literário enquanto produção artística. Bértolo (2014) aponta para a necessidade de se considerar os aspectos da cultura que permitem que aceitemos convenções que extrapolam a realidade e ampliam o imaginário. “O pacto da ficção tende a ver a leitura como uma relação entre dois

elementos, o texto e o leitor, esquecendo que a leitura exige sempre um terceiro elemento: o contexto social no qual essa leitura tem lugar” (BÉRTOLO, 2014, p. 44).

Destarte, enquanto forma de expressão, a linguagem literária concilia a racionalidade da estrutura linguística e a fantasia, podendo dessa forma lidar com a ficção sem perder o contato com a realidade. Zilberman (2008) diz que a literatura provoca no leitor um efeito dúbio, pois aciona a imaginação e, ao mesmo tempo, suscita um posicionamento intelectual.

A literatura permite um desenvolvimento humano amplo, pois seu caráter formativo e transformador amplia a participação dos sujeitos na sociedade, possibilitando um posicionamento crítico frente ao mundo. Ela não está afastada da vida, pois permite uma ampliação do imaginário que cria condições para uma relação criativa com o real. Permite também que o sujeito visualize outras formas de viver, conhecendo outras realidades e tendo oportunidade de questionar o modo de vida no qual está inserido, podendo vislumbrar e lutar por uma vida melhor.

Segundo Candido (2004, p. 179), “as produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”. Portanto, a literatura possui um caráter libertador, porque mesmo sendo uma representação da sociedade e refletindo conceitos culturais, “[...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Garantir o acesso à literatura é, pois, uma forma de garantir também o direito à liberdade, e esse direito deve ser assegurado a todos, sem distinção. A esse respeito, Queirós (1999, p. 24) destaca, “A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos” (QUEIRÓS, 1999, p. 24).

As experiências literárias nos integra à comunidade a qual pertencemos e nos incentiva a expressar o mundo, uma atividade dialógica que permite a constituição do eu a partir do outro. Pois através do diálogo os homens se colocam diante da vida. Para Freire (2019, p. 109, grifo do autor), “[...] Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Sobre isso, Lajolo (2004, p. 7) afirma: “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor”.

Considerando toda importância da literatura no processo de formação humana e a necessidade de se garantir o acesso a ela como bem essencial à vida, se faz necessário pensar no papel da escola no processo de formação do leitor, principalmente porque no Brasil grande parte dos estudantes só têm acesso a textos literários no espaço escolar. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado de formação de leitores, podendo garantir não só o acesso aos livros, mas contribuindo para a formação de leitores críticos que vivam nesse espaço experiências individuais e coletivas de leitura, privilegiando interações e mediações que possibilitem a produção de sentidos. A esse respeito, Colomer (2014, p. 147) ressalta:

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

Ao longo da história a escola foi se consolidando como responsável pela formação de leitores literários. Mas a apropriação da literatura pela instituição educacional traz até hoje, posicionamentos divergentes em torno da experiência com a literatura. Talvez esse fato se deva à forma como a escola tenha se apropriado desta expressão artística, tratando a leitura literária como algo esvaziado de sentidos, desconsiderando seu papel dialógico, histórico e social. Nessa perspectiva, o texto é, muitas vezes, usado como pretexto para ensinamentos morais ou gramaticais, uma confusão em relação ao que de fato seria uma educação literária.

Pensar no papel da escola no processo de formação do leitor pressupõe pensar nas concepções de linguagem e nos diferentes enfoques que o ensino da leitura tem no espaço escolar. De acordo com Loyola (2013), o texto literário como expressão artística possui peculiaridades que precisam ser percebidas e vivenciadas pelo leitor.

Muitos pesquisadores do tema também discutem o ensino da leitura literária na escola. Magda Soares (2011) apresenta uma ampla discussão sobre a escolarização da literatura, ou seja, a apropriação da literatura pela escola para atender a seus fins específicos. Cabe ressaltar que a autora defende a ideia da escola como espaço de escolarização do conhecimento, da arte e da literatura. Porém, embora a autora defenda a literatura como “saber escolar”, ela apresenta uma crítica à forma inadequada de sua escolarização, transformando o ensino da literatura em uma “pedagogização ou didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22).

Corroborando a ideia de Soares (2011), Cosson (2019) também defende a literatura como prática social, sendo seu ensino de responsabilidade da escola. Porém, o autor aponta para o fato de que dependendo do trato dado a essa escolarização da literatura, ela pode ser descaracterizada, sendo transformada em “[...] simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2019, p. 23).

Lajolo (2004) defende a leitura como prática democrática, capaz de contribuir para a inserção do homem na sociedade de forma ativa, e dessa forma ela defende o ensino da leitura literária como fundamental no espaço escolar. “É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (LAJOLO, 2004, p. 106).

Colomer (2014, p. 36-37) ressalta que a literatura “[...] nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”, e que seu ensino permite não só a compreensão da literatura em si, mas da estrutura linguística. Ou seja, em vez de usar a literatura como pretexto para o ensino da estrutura da língua, o mais sensato seria discutir de que forma a literatura pode contribuir para a compreensão da estrutura linguística. Além disso, o trabalho com o texto literário contribui para a compreensão de diferentes textos, pois ele amplia de forma efetiva a compreensão sobre o texto, o contexto e a própria vida.

Portanto, é imprescindível compreender qual sujeito a escola deseja formar e quais as concepções de linguagem estão presentes na formação desses leitores, para que o ensino da leitura literária seja instrumento de formação e constituição dos sujeitos, capaz de contribuir para sua inserção crítica e autônoma na sociedade, além de ajudar de forma significativa na apropriação dos conteúdos escolares relacionados às diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, trazemos para o cerne da discussão o papel que o professor ocupa nesse processo, pois ele, como mediador do processo de aquisição do conhecimento, pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores, considerando todo potencial que a linguagem, em especial a linguagem literária tem na formação humana. Cabe ao professor contribuir para que o encontro entre os alunos e o texto literário seja uma busca plena de sentidos, para que eles experimentem a força humanizadora da literatura. A esse respeito, Cosson (2019, p. 30) afirma:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo

de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Em vista da literatura ser um direito humano essencial, considerando-a também como um saber escolar que deve ser ensinado de forma a contribuir para a constituição de sujeitos críticos, se faz necessária a ampliação das discussões em torno da formação de professores como mediadores de leitura e também sobre a importância da constituição do professor como leitor literário, visto que “a mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno” (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 10-11). Mas isso só pode acontecer se a experiência literária fizer parte da vida do professor.

Nesse sentido, abordo no próximo tópico a formação de professores mediadores de leitura como espaço de interação e reflexão sobre a prática pedagógica, além de ser uma possibilidade de experiência estética entre docentes e o texto literário, considerando a importância do professor como sujeito mediador entre os alunos e o conhecimento.

### **1.1 Literatura, professoras e ensino: formação docente e escolarização da literatura**

*Livros não mudam o mundo,  
Quem muda o mundo são as pessoas  
Os livros só mudam as pessoas.*  
Mário Quintana

Com base no que foi apresentado sobre a potência da literatura na constituição e humanização dos sujeitos, considerando também a importância da escola e do professor como interlocutor e mediador do conhecimento, fica clara a complexidade envolvida no processo de formação do leitor literário, sendo este um tema discutido por diversos pesquisadores e apresentado como um dos grandes desafios da educação.

A formação de professores é apresentada como um dos pontos a serem considerados na discussão sobre o ensino de leitura. Scheffer (2019) apresenta lacunas na formação docente, nos cursos de licenciatura, de modo geral, e nos cursos de licenciatura em Pedagogia, em especial, como um dos fatores que dificultam práticas bem sucedidas de leitura literária na escola. A autora chama a atenção para o fato de que esses cursos, em geral, não propiciam aos futuros professores experiências literárias que visem à formação estética e à ampliação de sentidos para o texto literário. Na mesma direção, Loyola (2013) traz para a discussão os

currículos dos cursos de Pedagogia, que geralmente não têm disciplinas específicas para o trabalho com a literatura.

Cosson (2013) também apresenta a necessidade de uma formação docente ampla para o ensino da leitura na escola, o autor aponta para a necessidade dos cursos de Letras e Pedagogia terem disciplinas específicas para o ensino de literatura, e principalmente para a importância dessa disciplina estar voltada para uma formação que contribua para a prática de leitura que priorize a linguagem, a interação e a produção de sentidos.

Barbosa (2011) aponta para a necessidade de uma formação docente pautada na linguagem, considerando a importância da interação entre os sujeitos. “Olhar a linguagem a partir dos processos interlocutivos e, com esses, pensar o processo de ensino e aprendizagem implica também considerar a singularidade dos sujeitos, que estão em constituição e a temporalidade em que o ato de ensinar e aprender se realiza” (BARBOSA, 2011, p. 29).

No foco da discussão está o argumento de que para se formar leitores, os professores precisam ser envolvidos com a leitura. Lajolo (2004) ressalta a importância do professor leitor, ao dizer que o desinteresse dos alunos pelos textos mostra um desencontro maior entre os professores e a leitura. Barbosa (2011) chama a atenção para a necessidade da formação de professores leitores proficientes, capazes de transformarem seus alunos também em sujeitos leitores. Scheffer (2019, p. 35) argumenta:

A formação leitora dos professores traz implicações em suas vidas e no trabalho que realizam nas escolas. Desse modo, estimular os docentes a se relacionarem com a leitura, não apenas para atender às exigências do seu trabalho e do seu cotidiano, mas com o objetivo primeiro de alcançar a sua educação estética e de criar repertório de leitura bastante vasto dos mais variados gêneros, é condição indispensável para que sejam consolidadas as relações entre a escola e a literatura.

Ampliando a discussão sobre a formação dos professores para o ensino de leitura é preciso considerar o contexto no qual os docentes estão envolvidos, suas reais dificuldades e principalmente o que eles têm a dizer sobre o trabalho com a literatura. Nesse sentido, Cosson (2013) ressalta a importância da aproximação da universidade com a escola básica, uma interação que traz aos pesquisadores a compreensão das reais dificuldades enfrentadas no ensino da leitura nas escolas e também uma possibilidade de formação de professores da educação básica.

Nessa perspectiva, pensar na formação de professores mediadores de leitura se torna uma questão fundamental, considerando que as interações entre os sujeitos são essenciais para

a produção de conhecimentos. Além disso, a formação pode aliar à própria formação dos professores como leitores à reflexão sobre a prática pedagógica. Candido (1972, p. 84) aponta para a complexidade da função educativa, que pressupõe muito mais que uma formação pedagógica:

A literatura pode formar, mas não segundo a Pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida.

Freire (2018) defende a formação docente como um movimento dinâmico e dialógico. O autor também aponta para algo essencial à formação de professores que é a relação entre a teoria e a prática pedagógica, afirmando que de outra maneira, a teoria se tornaria uma aglutinação de palavras descontextualizadas. Portanto, uma formação numa perspectiva dialógica permite a reflexão sobre a própria prática e a troca de experiências entre os diversos contextos educacionais.

Nesse sentido, a formação de mediadores de leitura pensada a partir de uma proposta reflexiva e discursiva possibilita a ressignificação da própria experiência profissional, a partir da relação dialógica e alteritária entre formadores e formandos, em que todos têm a oportunidade de troca de saberes, experiências e conhecimentos viabilizados pelo diálogo. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25). Este é um ato ético diante da responsabilidade de se colocar no mundo como professor.

As questões aqui apresentadas em torno da formação de leitores e da formação de professores como mediadores de leitura e como leitores literários são muito amplas. Por isso, no próximo tópico apresento pesquisas entre teses e dissertações que discutem aspectos relacionados às práticas de mediação de leitura e a formação de professores para o ensino de leitura literária que dialogam com os objetivos desta dissertação.

## **1.2 A mediação de leitura e a formação do professor leitor nas produções acadêmicas**

*Saiu o Semeador a semear  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou ainda  
com as mãos cheias de sementes.  
Ele semeava tranquilo  
sem pensar na colheita  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam.  
Cora Coralina*

A busca por produções acadêmicas que abordem a mediação de leitura e a formação docente possibilita o levantamento daquilo que tem sido abordado nas pesquisas e uma ampliação das discussões a respeito do tema. O diálogo com outras produções acadêmicas permite ao pesquisador um alargamento sobre as discussões que envolvem o tema da sua pesquisa, um diálogo entre o que já foi respondido e se tornou fruto e novas questões que precisam germinar. Por isso, esse momento dialógico de pesquisa bibliográfica é semelhante ao caminho do semeador, que ao semear tem a oportunidade de colher frutos deixados por outros no caminho.

De acordo com Alves (1992), a produção do conhecimento é uma construção coletiva, em que cada pesquisa contesta ou complementa produções anteriores. Bakhtin (2018, p. 272) também destaca a importante relação dialógica entre os textos: “Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados”. Nesse sentido, busquei realizar uma revisão bibliográfica com o objetivo de mapear produções acadêmicas brasileiras dos últimos cinco anos que traziam como foco a relação entre a formação docente e a mediação literária.

Busco um diálogo com pesquisas que abordam a formação do professor como leitor e mediador de leitura. Assim, a aproximação com produções que abordam tais temáticas possibilita contextualizar e dimensionar as pesquisas já realizadas, propiciando um diálogo entre diversas proposições, bem como uma ampliação do conhecimento a respeito do tema.

Com base no levantamento realizado, busquei um mapeamento das teses e dissertações que traziam uma aproximação temática com minha pesquisa. Os dados foram organizados traçando, a princípio, um perfil quantitativo das pesquisas. Para isso, apresento as instituições em que as produções foram publicadas. Tendo como objetivo organizar e apresentar os dados coletados, formulei indagações que permitiram estabelecer convergências entre os textos, buscando, dessa forma, traçar um diálogo com produções que, por meio de concepções teóricas e/ou metodológicas apresentam relação com esta dissertação.

Considerando a temática “Mediação literária e formação docente”, procurei estabelecer as seguintes questões: Quantos estudos foram produzidos sobre essa temática? Em quais áreas do conhecimento foram produzidos? Quais os aportes teóricos que têm fundamentado as pesquisas? Dessa forma, foi possível estabelecer uma tabela representativa do quantitativo das pesquisas, além de definir com maior clareza aquelas que apresentavam convergências relevantes com esta pesquisa.

A fim de conhecer as produções acadêmicas sobre os temas definidos, direcionei minha pesquisa para duas fontes de busca que são referências nacionais em divulgação da produção acadêmica em Educação, sendo: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). O recorte temporal para essa coleta foram os últimos cinco anos (2015-2020), o que permite o acesso a dados atualizados sobre a temática investigada. Para realizar a pesquisa nessas instituições, foram utilizados os descritores “literatura” e “formação de professores”.

### 1.2.1 Capes e BDTD: possibilidades de diálogo entre teses e dissertações

Para iniciar o estudo a respeito da formação de professores mediadores de leitura, realizei um levantamento das pesquisas nas bases de dados Capes e BDTD/Ibict, utilizando os descritores “literatura”, “formação de professores”, priorizando nesse caso, as pesquisas referentes à formação dos professores para o ensino de leitura e “formação do professor leitor”, por considerar os temas relevantes para a pesquisa. Utilizei um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020.

Com a utilização desses descritores na busca nessas bases de dados, encontrei 137 pesquisas destacadas nas Tabelas 1 e 2. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, selecionei as pesquisas que abordam a formação de professores como leitores e como mediadores de leitura. Das teses e dissertações que se aproximam do objeto investigado, somente 11 trabalhos contemplam a temática pesquisada neste estudo, conforme apresentado no Quadro 1.

Algumas pesquisas foram lidas na íntegra, por trazerem maior relevância ao tema desta pesquisa e também por abordarem a mesma perspectiva teórica e metodológica utilizada nesta dissertação. A leitura desses trabalhos permitiu um diálogo com questões pertinentes à pesquisa, além de ter contribuído de forma significativa para a ampliação do referencial teórico.

Inicialmente apresento uma análise de cunho quantitativo dos dados, sendo a primeira e a segunda tabelas uma apresentação das teses e dissertações por área de conhecimento.

Tabela 1 - Distribuição das produções acadêmicas por área do conhecimento encontradas na Capes e BDTD entre os anos de 2015 e 2020

Área do conhecimento	Número de pesquisas
Educação	114
Letras	22
Cognição e Linguagem	01

Fonte: Bases de dados Capes e BDTD/Ibict.

Dentre os trabalhos selecionados pode-se observar uma concentração das pesquisas nas áreas de Letras e Pedagogia. Tal concentração pode ser consequência do desafio que se coloca à escola básica na formação do leitor, o que possivelmente leva pesquisadores das áreas de Educação e Letras a se debruçarem sobre temas relacionados à formação do leitor. Chama a atenção, entretanto, o fato de que 114 (83%) dos trabalhos estão concentrados na área de Educação, o que significa que este é um tema mais presente neste campo que nos demais. Além disso, 14 (55%) das pesquisas concentradas nos cursos de Letras estão relacionadas a programas de formação profissional, o que confirma a relevância do assunto para os professores em sala de aula.

Prosseguindo com o mapeamento dos trabalhos, apresento a seguir uma tabela que os organiza entre dissertações, teses e ano de publicação seguida de outra, na qual são organizados por regiões do país.

Tabela 2 - Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação

Ano de Publicação	CAPES		BDTD		Total de pesquisas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	
<b>2015</b>	15	01	04	01	<b>21</b>
<b>2016</b>	31	08	05	01	<b>45</b>
<b>2017</b>	20	07	04	00	<b>31</b>
<b>2018</b>	11	05	04	02	<b>22</b>
<b>2019</b>	00	00	06	04	<b>10</b>
<b>2020</b>	03	04	01	00	<b>08</b>
<b>Total de pesquisas</b>	<b>80</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>08</b>	<b>137</b>

Fonte: Elaborada pela autora

A partir da leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses foi possível mapear as pesquisas pela relevância da temática abordada por elas, dessa forma foram organizadas no Quadro 1.

### 1.2.2 Pesquisas que tratam da formação de professores como mediadores de leitura e da formação dos professores como leitores

As pesquisas organizadas nesta categoria, a despeito de suas especificidades, trazem a questão da formação do professor mediador de leitura, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Os trabalhos apresentam discussões relevantes quanto à necessidade da formação do professor para o ensino da leitura, além de apresentarem reflexões sobre a importante formação desses profissionais como leitores. Em seu conjunto, esses estudos

destacam a relação entre as experiências vivenciadas com a leitura ao longo da vida e a atuação desses profissionais como formadores de leitores.

Quadro 1 - Pesquisas que tratam da formação de professores como mediadores de leitura e da formação dos professores como leitores

	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza</b>
<b>01</b>	2015	MILLACK, Heliete Schutz	Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	Tese
<b>02</b>	2015	SILVA, Katia Andrade Inez	A leitura nos cursos de Pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor	Dissertação
<b>03</b>	2016	ARAÚJO, Rute Pereira Alves de	Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões	Tese
<b>04</b>	2016	MENDONÇA, Michelly Ferreira de	Histórias de leitura dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas	Dissertação
<b>05</b>	2016	FRAMBACH, Fernanda de Araújo	Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (Trans)Formação continuada de professores alfabetizadores	Dissertação
<b>06</b>	2016	BALBI, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa	O lugar da leitura nos cursos de Letras: implicações do currículo na formação do professor-leitor	Dissertação
<b>07</b>	2016	PEDERSEN, Simone Alves	A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras	Dissertação
<b>08</b>	2018	BORBA, Ellen Rudijane Moraes de	Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer	Dissertação
<b>09</b>	2018	SILVA, Fabiano Correa da	Experiências de professoras de sala de leitura com a leitura literária: das lembranças da infância às práticas de mediação	Tese
<b>10</b>	2018	SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes	O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo	Tese
<b>11</b>	2019	QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de	Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de Pedagogia: as vozes dos graduandos	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essas pesquisas dialogam de forma consistente com a temática desta dissertação que é a formação de professores como leitores e mediadores de leitura. Também discorrem sobre a formação inicial para o trabalho com a literatura, as práticas de leitura dos professores e de que forma refletem no trabalho em sala de aula.

O trabalho de Silva (2015) analisa de que forma a práxis docente dos cursos de Pedagogia contemplam a formação leitora dos professores. A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas do norte do Paraná e contou com a participação de cem estudantes e três professores responsáveis pelas disciplinas relacionadas ao ensino da leitura e à formação do leitor. Foi realizado um estudo exploratório a partir de documentos como currículo, projetos políticos pedagógicos e ementas das disciplinas, aplicação de questionários semiestruturados aos alunos e professoras e observação das aulas dessas disciplinas. O resultado apresentou dificuldades apontadas pelos professores na formação de sujeitos leitores em relação à carga horária e também às características dos grupos analisados.

Millack (2015) busca traçar o perfil da identidade leitora de educadores mediadores de leitura da rede municipal de ensino de Florianópolis. As professoras participantes da pesquisa participaram de um curso de formação de professoras leitoras e mediadoras de leitura, organizado pela pesquisadora com apoio da Secretaria de Educação de Florianópolis. A pesquisa trouxe questões pertinentes às políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura, como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e de que forma essas propostas contribuem para o trabalho de formação de leitores.

A pesquisa aponta que o PNLL ressalta a importância da atuação de mediadores que utilizem de estratégias e recursos para a formação de leitores. Outro ponto importante que a pesquisa traz é que a relação do professor com a leitura literária os impulsiona a realizar um trabalho de mediação. A autora destaca a importância de investimentos na formação docente para o ensino de leitura, e essa formação está relacionada diretamente à formação do professor como leitor. Para Millack (2015, p. 37),

O Educador precisa ser alimentado constantemente por meio de leituras e de cursos específicos de formação de mediadores de leitura literária; porque estes podem contribuir nesses dois aspectos, ou seja, na ampliação do repertório de leituras e nas perspectivas metodológicas voltadas para este trabalho.

A pesquisa evidencia que os sujeitos envolvidos no processo de formação demonstram um comprometimento com a formação de leitores críticos e reconhecem o poder transformador da literatura e das condições que ela cria para o exercício da criatividade e da imaginação.

Traçar um mapeamento do currículo de cursos de Pedagogia de três instituições do estado da Paraíba é o que propõe o trabalho de Araújo (2016). A pesquisa busca compreender como se desenvolvem os estudos de literatura infantil/juvenil e como se dá a relação dos coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia com o componente Literatura. Para

esse estudo foi realizada uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e dos Planos de Cursos das disciplinas que versam sobre a Literatura infantil/juvenil nas três instituições.

Em uma segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas com os coordenadores, com professores e alunos das três instituições, buscando perceber qual relação os docentes e alunos estabelecem com essa área do conhecimento. Os resultados da pesquisa apontam que o ensino dessa disciplina só foi incorporado aos cursos a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 5 de maio de 2006, de modo obrigatório. Além disso, os dados obtidos nas entrevistas evidenciaram que os conhecimentos obtidos na formação são insuficientes para o exercício de práticas exitosas de formação leitora. A autora ressalta a importância de assegurar aos futuros professores vivências e o aprofundamento com esse campo do conhecimento, apontando a necessidade de que o espaço acadêmico propicie experiências com a leitura literária.

Mendonça (2016) traz uma análise da relação entre as histórias de leitura dos professores e as práticas desenvolvidas em sala de aula no ensino de leitura. A pesquisa foi realizada com professoras participantes de um curso de formação ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). A coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas com questões subjetivas que buscavam resgatar as histórias de leitura das professoras e conhecer suas práticas pedagógicas. Os resultados demonstraram que, ao resgatar as memórias de leituras, as professoras retomam um pouco da própria história, o que segundo a autora é de fundamental relevância, considerando que a aproximação com a leitura irá subsidiar o trabalho pedagógico e garantir que viabilizem de forma mais ou menos efetiva o ensino de leitura.

O trabalho de Frambach (2016) analisa as possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Niterói, Rio de Janeiro. A pesquisa investiga como são vivenciadas as experiências com o texto literário nos encontros de formação e como são utilizados os livros que foram enviados para a escola. Por meio da análise documental e também pelo discurso das professoras formadoras e cursistas, o trabalho busca compreender a perspectiva teórica que fundamenta a formação. As análises apontam para a necessidade de constituição de espaços que permitam a leitura crítica do material, para que o texto literário não seja usado como pretexto para a alfabetização.

O trabalho de Balbi (2016) teve como objetivo analisar o currículo do curso de Letras de duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro em relação à formação dos professores como leitores. Os resultados apontam para as dificuldades encontradas pelos docentes na formação de alunos leitores, seja em relação à carga horária das disciplinas que

tratam do ensino da leitura e também das características dos grupos analisados, em relação à competência leitora.

Na pesquisa realizada, Pedersen (2017) salienta a importância dos procedimentos usados pelos professores e a seleção de obras como elementos fundamentais para a formação do leitor. As professoras participantes da pesquisa vivenciaram em sala de aula os conteúdos dos encontros formativos. Nestes momentos formativos, conforme ressalta a pesquisadora, as trocas de experiências sobre leitura e uso de obras literárias propiciaram “o pensar e repensar práticas, ouvir sobre a experiência de outros professores e narrar sucessos e desafios que fazem parte da docência e da leitura” (PEDERSEN, 2017, p. 7).

Na mesma direção, Silva (2018) tem como objetivo conhecer as experiências com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional de professoras que participam de um curso de formação para atuarem na sala de leitura e analisar as concepções que elas têm acerca de seu papel como mediadoras de leitura literária. Discute-se nesse trabalho a importância da formação dessas professoras para atuarem como mediadoras de leitura. Os resultados da pesquisa evidenciam que as experiências das professoras das salas de leitura com a literatura são marcadas, sobretudo por referências familiares e escolares, e a escolarização da leitura distancia algumas professoras da experiência com o prazer e encantamento diante do texto literário.

As professoras reconhecem a importância da formação. As interações literárias são apresentadas pelas docentes como experiências de humanização. O que reafirma a importância da formação dos professores como leitores e das interações no processo de produção de sentidos.

Saldanha (2018) investiga o ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades federais do Brasil. Toma como pressuposto a importância da literatura na formação humana. Portanto, deve fazer parte do currículo na formação inicial. Fez-se um estudo das disciplinas de literatura com suas diferentes nomenclaturas. A análise indica que a presença da literatura na formação dos pedagogos é precária, sendo necessária uma formação ampla dos futuros professores para o trabalho com a literatura.

A leitura deleite é o tema do trabalho de Borba (2018), nele a pesquisadora busca compreender de que forma as leituras deleite desenvolvidas no curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) modificaram as práticas de leitura na vida pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras, tendo como foco principal seus saberes docentes. O estudo permitiu constatar que esses momentos vivenciados durante a formação permitiram a reaproximação das profissionais com o texto literário, o que refletiu na

prática docente de ensino de leitura literária. A pesquisa também aponta que os saberes da leitura literária são subjetivos e não se relacionam apenas com o trabalho docente, mas envolvem a vida pessoal das professoras. Com efeito, a pesquisa comprova o pressuposto de Candido (2004) de ser a literatura um direito essencial capaz de transformar a própria existência, e confirma também a importância no investimento de políticas públicas de formação leitora de professores.

Os resultados da pesquisa de Queiros (2019) revelam a necessidade de se (re) pensar a formação inicial do pedagogo, proporcionando-os em seus processos formativos as vivências com práticas diversificadas de leitura, mediadas pelo texto literário. Considera-se na pesquisa a importância da formação leitora dos futuros professores e a importância da formação docente para esse trabalho.

As pesquisas apresentadas nesta categoria demonstram a importância da formação inicial e continuada em conhecimentos relacionados à formação estética e crítica de leitores. Ademais, também evidenciam que as experiências literárias dos professores influenciam diretamente o modo como desenvolvem as práticas de ensino de leitura.

Importante ressaltar que tais pesquisas abrem um caminho para ampliar e explorar novas discussões sobre investimentos na área de formação de mediadores de leitura, que oportunizem às professoras experiências com a dimensão estética da leitura, além de conhecimentos teóricos que contribuam para ações bem sucedidas no processo de ensino de leitura no espaço escolar.

A leitura dos trabalhos ampliou minha compreensão a respeito da temática da mediação de leitura. As pesquisas relacionadas à formação de professores como leitores abordam, em sua maioria, a constituição leitora de futuros docentes ao longo da vida, além de trazerem dados importantes sobre a abordagem do ensino de leitura nos cursos de Letras e Pedagogia. Outro ponto importante a ser destacado são as pesquisas que apontam a relação entre a formação dos docentes como leitores e a atuação destes profissionais como mediadores de leitura, ficando evidente que a relação de professores com a literatura reflete de forma positiva em sua atuação como mediadores da relação dos estudantes com essa prática cultural.

Essas conclusões foram importantes para o adensamento de meu entendimento a respeito do tema, além de evidenciar a necessidade de ampliação de estudos que busquem aprofundar a compreensão sobre a relação entre a formação leitora do professor e sua atuação como mediador de relação dos estudantes com a literatura. Cosson (2013, p. 21) aponta para a necessidade do professor de literatura ser um leitor, “[...] que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura”.

A partir da compreensão acerca dos caminhos percorridos por pesquisas que tratam da formação leitora das professoras e de sua atuação como mediadoras de leitura, aprofundo o diálogo que estabeleço com essas pesquisas ao apresentar no próximo capítulo os pressupostos de Bakhtin sobre linguagem, dialogismo, alteridade e subjetividade. Também trago as concepções de Vigotski sobre linguagem, mediação, sentido e vivência. Por considerar que tais conceitos são instrumentos analíticos importantes para compreender as situações envolvidas na formação de professores mediadores de leitura que foram vivenciadas no trabalho de campo da pesquisa que dá origem a esta dissertação.

## 2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM EM BAKHTIN E CONCEITO DE MEDIAÇÃO E VIVÊNCIA EM VIGOTSKI: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA

*FLORA, era como madrugada.  
Trazia no corpo a cor da noite somada  
ao brilho do dia.  
Era ônix molhado com a claridade do sol.  
Sua maneira de viver era estar entre o  
plantio e a colheita.  
Passava os dias escutando o sol,  
entre nuvens, para nas noites dialogar  
com a lua, entre estrelas.  
E para melhor escutar, Flora  
restava sempre em silêncio,  
Assim sendo, Flora era medianeira  
entre a penumbra e o mistério.  
Bartolomeu Campos de Queirós*

Assim como Flora é medianeira entre a penumbra e o mistério, o referencial teórico é um mediador das relações do pesquisador com a realidade. As reflexões teórico-metodológicas lançam luzes à opacidade dos fenômenos e permitem um diálogo com o campo. Tendo em vista que o objetivo principal deste estudo é a compreensão das vivências de professoras envolvidas em uma formação como mediadoras de leitura, considerando a importância das relações dialógicas na produção de sentidos nas pesquisas em Ciências Humanas, este capítulo traz as contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin e os conceitos de mediação e vivência em Vigotski. Tais conceitos ajudam a tecer um diálogo entre o texto e o contexto.

### 2.1 Bakhtin: uma concepção dialógica de linguagem

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] (BAKHTIN, 2018, p. 379).

Mikhail Bakhtin<sup>5</sup> dedicou sua vida à análise da linguagem como fenômeno social, heterogêneo e plural. Para ele, por meio da linguagem, os sujeitos tomam parte no processo de

---

<sup>5</sup>Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em Oriel, na Rússia, em 1895. Graduado em Letras, História e Filologia. Foi professor primário e universitário, lecionando literatura, estética e línguas. Fez parte de um círculo de intelectuais e artistas entre os quais se encontravam V. N. Volochinov, e ainda P. N. Medviédiev. Morreu em 1975.

formação humana, sendo as relações alteritárias e dialógicas fundamentais para a constituição do sujeito. A partir da análise literária, Bakhtin trouxe importantes contribuições para o campo da linguagem, por entender o papel da cultura na constituição dos sujeitos. Com outros estudiosos do assunto, como o linguista Valentin Volochínov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938) formaram o Círculo bakhtiniano<sup>6</sup>.

O círculo dedicou seus estudos sobre linguagem a partir do enfoque dialógico. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2013, p. 181) apresenta como seu objeto de estudo “[...] a língua em sua integralidade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. O círculo defendia a relação sócio-histórica e dialógica entre os sujeitos como ponto central do processo de constituição do discurso e compreendia a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo.

Em seus estudos sobre enunciado Bakhtin (2014) afirma que somente a partir de um estudo profundo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva será possível compreender a língua como unidade de estudo. O autor apresenta uma crítica às correntes linguísticas de seu tempo, o “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”, por tratarem o estudo da língua de forma simplista e por não considerarem o seu aspecto dialógico. Mesmo considerando a importância dos estudos linguísticos, Bakhtin afirma que esses aspectos não são suficientes para uma compreensão complexa da natureza dialógica da linguagem.

Em *O discurso de Dostoiévski*, Bakhtin citado por Brait (2018) afirma que tanto a metalinguística<sup>7</sup> quanto a linguística se debruçam sobre o mesmo fenômeno concreto que é o discurso, porém sob ângulos diferentes. Portanto, essas duas linhas de estudo sobre a linguagem não se contrapõem, nem se fundem, elas se complementam (BRAIT, 2018 [2002], p. 11). De acordo com Freitas (1994), a enunciação para Bakhtin apresenta dois aspectos a serem considerados: o linguístico, referente a uma unidade da língua (palavra, sentença); e o aspecto dialógico, representado pelo enunciado. Para Bakhtin (2018, p. 269, grifos do autor),

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o

---

<sup>6</sup>O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochínov e P. N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas ideias, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK; HOLQUIST, 1998 [1984]).

<sup>7</sup>“Bakhtin acalentava o projeto de criar, nas fronteiras da linguística, da antropologia filosófica e dos estudos literários (ou teoria) uma nova disciplina das Ciências Humanas com a denominação de metalinguística [...]” (BEZERRA, 2013, p. 15).

estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

Ele ressalta a necessidade de que os estudos sobre a língua considerarem o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, em que os participantes assumem uma posição responsiva em relação ao diálogo. Os estudos de Bakhtin demonstram que o círculo bakhtiniano não estava comprometido com um estudo da teoria literária ou mesmo com uma análise linguística. Eles estavam interessados em um estudo da linguagem em seu uso real, o que demonstrava uma visão filosófica sobre a linguagem.

Buscando aprofundar a discussão sobre enunciado, o autor procura elucidar uma confusão entre a compreensão do enunciado e da oração. Bakhtin (2018) esclarece que a oração tem natureza gramatical, e que apenas dentro de um contexto real pode ser considerada um enunciado. Diferentemente, o enunciado possui limites que definem a alternância dos sujeitos envolvidos no discurso, sendo essa a primeira característica constitutiva do enunciado como unidade da comunicação. Outra característica do enunciado apresentada pelo autor é a conclusibilidade, pois todo enunciado demanda uma reação responsiva por parte do interlocutor, o que permite a continuidade dos discursos, tornando o enunciado como “[...] elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2018, p. 289).

Considerando a enunciação como um produto das interações sociais, os sentidos atribuídos às palavras podem assumir contextos diversos, sendo as palavras usadas pelos falantes de formas diferentes de acordo com situações comunicativas específicas. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2014) apresenta o conceito de significação e tema, sendo o primeiro definido como signos linguísticos e formas gramaticais da língua que possuem sentidos estáveis e historicamente construídos; enquanto o tema está intrinsecamente ligado à enunciação, sendo composto por elementos estáveis da significação e elementos não verbais.

Para o autor, significação e tema são conceitos que estão inter-relacionados, pois não há como construir sentido sem os elementos estáveis da significação, assim como seria impossível produzir sentido para palavras isoladas, fora de um contexto de enunciação. Para o círculo, a produção de sentidos está relacionada à criação de um enunciado concreto a partir de uma perspectiva dialógica e social. Portanto, podemos entender que os sentidos só se constituem se houver interação e a materialidade linguística.

Bakhtin apresenta sua concepção da realidade fundamentada na compreensão da língua como resultado de uma interação verbal, tendo sentido apenas dentro de um contexto de

relações entre sujeitos. Considerando a fala como um dos fatores constituintes da linguagem, sendo sempre direcionada a algum interlocutor, estando esse presente ou distante.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116).

Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochínov (2014) apresenta o sujeito falante não como um ser individual, mas como um ser social que constrói seu discurso a partir do discurso do outro. O autor considera o diálogo não apenas nas interações face a face, mas como um espaço de interações sociais. Dessa forma, os discursos são formas de interações verbais, em que aquilo que pronunciamos são representações de palavras proferidas por outrem.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifo do autor).

Dessa forma compreendido, o diálogo é um processo ininterrupto, seus limites serão sempre os pontos de contato com outras enunciações. Para Bakhtin, os discursos orais ou escritos são sempre construídos a partir do discurso alheio, ele afirma que nenhum homem é o Adão da palavra, sendo o primeiro a manifestá-la. Corroborando essa afirmação, Fiorin (2006, p. 169) define o dialogismo como “[...] as relações de sentido que se estabelecem entre dois diálogos”, pois os enunciados são produzidos a partir de enunciados anteriores.

A palavra, como instrumento expressivo da língua, é produto das relações dialógicas entre os sujeitos, pois através dela o homem se forma, se transforma, agindo sobre o outro e sobre o mundo. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 42), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Nesse contexto, a carga axiológica das palavras sempre produz um juízo crítico, estando a palavra sempre carregada de conteúdo e de sentido ideológico. Assim sendo, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de

um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99).

Bakhtin (2018) afirma que vivemos em um mundo de palavras do outro, e que toda nossa vida é uma orientação nesse mundo, sendo reação às palavras dos outros, portanto a palavra do outro é condição para existência do eu. O que leva a pensar sobre o processo de constituição dos sujeitos, cujas ideias, opiniões e consciência do mundo são produzidas a partir das relações dialógicas, sendo a alteridade o fundamento da identidade. Esse processo não surge da própria consciência individual, mas sim das interações sociais, das palavras e dos signos.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha a vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2018, p. 379).

O tema da alteridade é central para o círculo bakhtiniano, considerando sua importância na constituição dos sujeitos. De acordo com Bakhtin (2018), “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”. Corroborando a ideia do círculo, Geraldi (2013) define alteridade como espaço da constituição das individualidades, pois através da relação com o outro que os sujeitos se constituem. Entretanto, vale salientar que mesmo sendo o homem um ser social, que se constitui por meio das relações dialógicas, a forma como cada indivíduo se constitui é única e singular.

Dessa forma, ao nos posicionarmos sobre determinado assunto, estamos nos constituindo nas relações alteritárias com outros sujeitos, pensamentos e visões. Para Bakhtin (2018), toda compreensão do discurso é de natureza responsiva, pois o ouvinte assume uma posição ativa diante do discurso, podendo com ele concordar ou discordar. O autor afirma que todo enunciado é “prehe” de resposta, embora nem sempre a resposta será imediata. Para o autor, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2018, p. 272).

Bakhtin (2018) apresenta a perspectiva de mediação através da responsabilidade recíproca existente entre os interlocutores, que por meio das palavras, dos signos ideológicos e das interações estabelecidas com outros sujeitos, opiniões e pensamentos constituem a identidade do ser. Portanto, a subjetividade se constrói nessa relação alteritária entre o eu e o outro.

## 2.2 Os conceitos de linguagem, mediação e vivência em Vigotski

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade. (PRESTES, 2012, p. 9).

Início esta subseção com as palavras de Zoia Prestes, pois considero relevante compreender o que motivou Vigotski<sup>8</sup> a dedicar sua vida a questões da Psicologia que tanto contribuem para a área de Educação.

A Rússia no início do século XX vivia um momento conturbado, de extrema pobreza e fome. Na capital Petrogrado, o povo iniciou um processo revolucionário. Em meio a esse contexto social, um grande número de intelectuais defendia as ideias revolucionárias de Marx e organizaram um partido político que atuava entre as classes trabalhadoras.

Com a revolução de 1917, a Rússia passou a ser o primeiro país socialista e tinha à sua frente grandes desafios políticos, econômicos, culturais e sociais a enfrentar. Entre esses desafios estavam o alto índice de analfabetismo, o grande número de crianças órfãs e portadoras de deficiências físicas e intelectuais. Para enfrentar toda essa problemática, uma das propostas do novo governo socialista era investir numa educação que deveria deixar de ser privilégio de poucos e se transformar em direito de todos. Para contribuir com a formação do homem novo, baseada em princípios humanistas, muitos pesquisadores e cientistas investiram na criação dos fundamentos da Psicologia e da Pedagogia soviética.

A formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país. Por isso, o “mundo pensante” gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à “luz do dia”; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as questões urgentes a serem resolvidas. (PRESTES, 2012, p. 14, grifos da autora).

Foi inserido nesse contexto que o grupo liderado por Vigotski dedicou-se integralmente à proposta do novo governo, demonstrando um profundo engajamento com a formação de novos docentes. Entre os anos de 1920 e 1930 Vigotski e seus companheiros gozaram de uma

---

<sup>8</sup>Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orcha, na Bielo-Rússia em 1896. Formou-se em Direito e cursou também História e Filosofia. Sempre demonstrou grande interesse pela literatura e pela arte. Trabalhou em diversas instituições de ensino lecionando: língua e literatura russa, lógica, psicologia, história, ética e filosofia. Posteriormente se dedicou a pesquisas na área de Psicologia, realizando com estudantes e colaboradores como Luria, Leontiev e Sakhapelarov uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, tendo a linguagem como uma das preocupações centrais. Morreu em 1934.

ampla liberdade e puderam aprofundar seus estudos em torno da teoria histórico-cultural. Influenciado pelo materialismo histórico, Vigotski via o pensamento marxista como uma fonte científica, a solução para o paradoxo científico enfrentado pela psicologia de seu tempo.

De acordo com o pensamento marxista, as mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material influenciavam diretamente a consciência e o comportamento humano. “Quero aprender com o método marxista como se constrói uma ciência, como abordar o estudo da psique [...] É necessário um método e não expressões fortuitas” (VIGODSKAIA; LIFANOVA apud PRESTES, 2010, p. 55).

Com outros estudiosos do comportamento humano, entre os quais Alexander Romanovich Luria e Alexei Nilolaievich Leontiev, Vigotski buscava compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa perspectiva fundamentada em aspectos sociais, históricos e culturais. Para isso, conjugou os aspectos biológicos e psicológicos do ser humano para compreender seu desenvolvimento histórico, desenvolvendo um método que investigava as condições funcionais da formação de conceitos. Para Vigotski (2008, p. 68, grifo do autor),

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte -, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Partindo do pressuposto de que o homem é ser sócio-histórico constituído pela mediação de sua relação com o mundo, Vigotski (2008) e seus companheiros iniciaram seus estudos fazendo uma crítica às linhas de pesquisas objetivistas e subjetivistas, principalmente no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento. Por um lado, as teorias subjetivistas afirmavam que os fenômenos psicológicos eram criados pelo homem de forma independente e não mantinham relação com o meio social, por outro lado, os objetivistas afirmavam que o homem mantinha uma relação passiva com o contexto social, sendo um produto do meio.

A crítica de Vigotski (2008) aos estudiosos do desenvolvimento humano de seu tempo estava relacionada à centralidade dada aos aspectos biológicos, seus estudos superavam as limitações da análise naturalista ao pensar o desenvolvimento para além da maturação biológica, passando a considerar as interações culturais e sociais no desenvolvimento humano.

E na busca da compreensão histórica do comportamento, Vigotski (2008) e seu grupo observaram o uso de instrumentos pelo homem em suas relações não somente com o ambiente físico, mas também social. Dessa forma, concluíram que o trabalho é uma atividade essencial para que o homem interaja com a natureza, podendo modificá-la a seu favor. Nessa perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho opera como mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. A transformação da natureza por meio do instrumento foi o primeiro passo do homem na constituição da cultura.

Inspirado na ideia marxista de trabalho como principal relação que o homem estabelece com o ambiente, Vigotski (2008) compreendeu a cultura como produto da vida social, e ao mesmo tempo da atividade humana. Desse modo, o grupo de pesquisadores procurava explicar o desenvolvimento humano, considerando o homem como sujeito sócio-histórico que se constitui pela mediação de sua relação com o meio.

De acordo com o soviético, o desenvolvimento da consciência humana marca o início da etapa superior do desenvolvimento, em que o desenvolvimento deixa de ser regido pelas funções biológicas e passa a ser determinado pelas leis sócio-históricas. Segundo Pino (2005), a corrente histórico-cultural não só introduziu a cultura como cerne na análise do pensamento psicológico, mas, sobretudo, fez dela “matéria-prima” do desenvolvimento humano, denominado desenvolvimento cultural. Sendo esse um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural, o que esse autor denomina “ser humano”.

A passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura é um processo cujos detalhes mal podemos imaginar e do qual pouca coisa podemos afirmar além de que se trata de algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano. (PINO, 2005, p. 54).

Ao afirmar que o desenvolvimento humano é de natureza sócio-histórica, Vigotski e seu grupo não negam a natureza biológica do desenvolvimento, o que eles afirmam é que realidade biológica e cultural mesmo sendo de natureza distintas estão interligadas. Portanto, o desenvolvimento humano é um processo o qual considera que aspectos biológicos se transformem em culturais. Pino (2005) afirma que a inserção dos sujeitos no mundo passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do outro, ele argumenta que os sujeitos têm acesso ao mundo apropriando-se dos sistemas semióticos criados ao longo da história, e esse acesso é principalmente por meio da linguagem. Destarte, podemos afirmar que os seres humanos se constituem através das interações sociais, sendo esse um processo que acontece por meio da linguagem.

A linguagem sempre esteve presente nas atividades humanas, estabelecendo relações de comunicação e interação entre as pessoas. O homem, por meio da linguagem, organiza seus pensamentos e interage com outros seres humanos. Por meio dela, os sentidos produzidos pela sociedade estão amalgamados e, ao mesmo tempo, são compartilhados. De acordo com Freitas (1994), Vigotski (2000) apresenta a linguagem como o mais importante instrumento de mediação do comportamento humano. Para o autor, ela é importante tanto no processo de comunicação como no desenvolvimento do pensamento generalizante, que permite aos sujeitos compreender o mundo, desenvolvendo atos como nomear, classificar, abstrair e generalizar.

Tendo a linguagem como elemento central no processo de mediação, Vigotski (2000) busca no significado das palavras a compreensão de como se dá a internalização das atividades externas. O autor apresenta o conceito de significado como componente indispensável à palavra, sendo um conceito generalizante, fruto do pensamento. Portanto, compreender de que forma os significados se constituem é fundamental para entender como os sujeitos se constituem em interação com o outro.

Outro ponto importante a ser considerando é o fato de que mesmo sendo estáveis, os significados são sempre resignificados de acordo com as vivências. O sentido, porém, tem um caráter singular, simbólico e instável, pois ele muda de acordo com os interlocutores e as relações estabelecidas em determinado contexto. A esse respeito, Vigotski (2000, p. 465) argumenta:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Vigotski (2000) traz o conceito de sentido como fundamental para a discussão sobre pensamento e linguagem, apresentando-o como algo dinâmico e de significação instável. Portanto, as palavras mudam de sentido de acordo com o contexto no qual são proferidas. Essa concepção permite a compreensão da polissemia da linguagem e da múltipla produção de sentidos.

Os trabalhos de Vigotski (2011) apresentam uma ampla reflexão sobre o aspecto funcional e psicológico da linguagem e do pensamento. Para ele, essas duas funções têm origens distintas e se desenvolvem de forma autônoma, mas ao longo da vida, essas funções se entrelaçam. No processo de desenvolvimento da linguagem, a fala se torna um instrumento do

pensamento, isso transforma não só o pensamento, mas também o comportamento da criança. Para ele, o pensamento e a linguagem são resultados do desenvolvimento histórico. O autor ressalta que o papel fundamental da linguagem vai além de seu aspecto comunicativo, pois através dela o homem interage com o outro, com o ambiente e com a história, apropriando-se dessa forma, da cultura.

Para o autor, a construção do conhecimento se dá por uma ação partilhada, mediante relações inter e intrapessoais. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2008, p. 58). Em seu conceito de mediação, Vigotski afirma que o conhecimento não é dado, nem adquirido, mas construído. Para o teórico, o ato de ensinar é condição para o desenvolvimento humano, reafirmando a importância da mediação no processo de aprendizagem.

Ao falar sobre o desenvolvimento das crianças, Vigotski (2008, p. 100) afirma que a interação com o outro, que pode ser um adulto ou uma criança mais experiente, contribui para o desenvolvimento da consciência, que se transforma de forma dinâmica ao longo da vida. “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Para o autor, o desenvolvimento da consciência é o que marca o início da etapa superior do desenvolvimento humano, em que as leis que determinam o desenvolvimento não são mais as biológicas, mas as sócio-históricas.

O desenvolvimento histórico da consciência humana mediado pela atividade é o que proporciona a produção de significados e sentidos, ou seja, em atividade o homem se apropria da realidade produzindo significação para ela. Essa internalização passa a constituir nossa realidade subjetiva.

As ações externas e internas são aspectos inter-relacionados a um mesmo fenômeno, a relação concreta entre fatores biológicos e culturais, definidas no conceito de zona de desenvolvimento iminente<sup>9</sup>. “Ela 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” (VIGOTSKI, 2008, p. 97). A formulação do conceito estabelecido como aquilo que somos capazes de realizar com a ajuda do outro, o que confirma que o

---

<sup>9</sup>Utilizo aqui o termo zona de desenvolvimento iminente, usado por Prestes (2010), por concordar que esse é o vocábulo que melhor traduz a ideia de Vigotski. Importante ressaltar que as primeiras traduções dos conceitos do teórico para o português, vieram não de traduções diretamente do russo, mas de traduções norte-americanas, que traziam o conceito como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), posteriormente Paulo Bezerra, que fez traduções de textos do russo para o português utilizou o termo Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI).

desenvolvimento depende necessariamente das relações sociais e dos contextos nos quais o sujeito está inserido.

Vigotski tem como foco de seus estudos a relação entre os processos sociais, históricos e culturais e as questões singulares dos seres humanos. Desse modo, em sua relação com o mundo o homem não entra em contato direto com o conhecimento, sendo esse um processo mediado por instrumentos externos e internos. Portanto, é importante compreender a vivência como uma importante unidade de análise. De acordo com Toassa (2011, p. 190, grifo da autora) fundamentada nos estudos de Vigotski, “a vivência é uma unidade sistêmica da consciência e também da relação personalidade-meio: espécie de ‘campo psicológico’ que contém criança e meio; a relação interior entre ambos”.

Em seu texto *A quarta aula*, Vigotski (2018) ressalta a importância de estudar a personalidade e o meio como unidade única.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e forma selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Diante das reflexões acerca dos conceitos bakhtinianos de linguagem e alteridade e dos conceitos de mediação e vivência para Vigotski, apresento na próxima seção uma reflexão sobre a formação continuada como espaço de produção de sentidos.

### **2.3 O eu e o outro: a formação continuada como espaço de produção de sentidos**

*No comunicado vespertino da comissão, o número dos livros examinados era cada vez maior, mas já não se relatava nenhum dado sobre veredictos positivos ou negativos. Os carimbos do general Fedina iam ficando ociosos. Se ele, tentando controlar o trabalho dos tenentes, perguntava a um deles: - Mas como é que você deixou passar este romance? Aqui a tropa se sai melhor do que os oficiais! É um autor que não respeita a ordem hierárquica! -, o tenente lhe respondia citando outros autores, e embrenhando-se em raciocínios históricos, filosóficos e econômicos.*

*Daí nasciam discussões genéricas, que prosseguiam horas a fio. O senhor Crispino, silencioso dentro de suas pantufas, quase invisível dentro de seu jaleco cinza, sempre intervinha na hora certa, com um livro que a seu ver continha detalhes interessantes sobre o tema em questão, e cujo efeito era sempre de pôr à prova as convicções do general Fedina.*

Italo Calvino

O conto “Um general na biblioteca”, do escritor italiano Italo Calvino, apresenta o senhor Crispino, um velho bibliotecário, único funcionário autorizado a permanecer na biblioteca pública de Panduria durante uma intervenção militar que buscava dentre os livros da biblioteca, aqueles que não deveriam ser lidos pelo povo, por apresentarem pensamentos contrários à ordem militar. De forma discreta e nunca contrariando os novos usuários daquele espaço, o senhor Crispino estava sempre pronto a auxiliá-los em busca de livros que a princípio seriam impróprios. Porém, ao passo que novas obras eram apresentadas aos militares, os livros se tornavam cada vez menos estranhos e menos impróprios para eles, seduzindo-os.

A narrativa de Calvino confirma os pressupostos de Bakhtin e Vigotski aqui apresentados, pois revela a importância do outro na constituição dos sujeitos; o papel da mediação no processo de aquisição do conhecimento e a importância das relações alteritárias na produção de sentidos. Além disso, reafirma o papel humanizador da literatura defendido por Candido e por outros autores.

A esse respeito, a formação docente mediada pelo texto literário permite ao professor em interação com o outro a oportunidade de refletir sobre sua experiência como leitor. Uma experiência de leitura através do olhar do outro, o que amplia as possibilidades de produção de sentidos, corroborando o princípio da alteridade, defendido por Bakhtin, de que o homem toma consciência do mundo a partir das interações sociais, das palavras e dos signos. Essa ideia também é defendida por Vigotski (2008), ao afirmar que o conhecimento é um processo mediado pela linguagem, e por meio dela os sentidos são produzidos.

A formação docente mediada pela linguagem é fruto da interação entre os sujeitos, uma relação dialógica entre formadores e professores em formação, em que todos têm a oportunidade de troca de saberes, experiências e conhecimentos viabilizados pelo diálogo. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Importante ressaltar o papel do professor formador, pois as vivências com esse leitor mais experiente permitem, aos docentes, novas formas de pensar, de ver e agir no mundo. O

professor formador contribui para a apropriação do texto literário, atuando por meio do diálogo na zona de desenvolvimento iminente, traçando caminhos que contribuam para a produção de sentidos. Corroborando a ideia de Vigotski (2008) de que as atividades mediadas permitem que experiências interpessoais se transformem em experiências intrapessoais, Araújo (2009, p. 10) aponta:

A aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica, marcada pelo movimento externo – interno, de interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação ao saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal, configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação. (ARAÚJO, 2009, p. 10).

De acordo com Jerebtsov e Prestes (2019), as vivências transformam ou geram novos sentidos àquilo que existe por estarem relacionadas a acontecimentos significativos. Dessa forma, as mediações vivenciadas no encontro entre livros de literatura e leitores mais e menos experientes permitem experiências estéticas que contribuem para a apropriação do texto literário e para a ampliação dos sentidos que estes suscitam. As mediações e vivências potencializam o vivido e múltiplos sentidos vão emergindo dessa experiência, que mesmo sendo coletiva é reelaborada por cada um de forma singular.

As contribuições de Mikhail Bakhtin e Vigotski a respeito da linguagem contribuem para uma reflexão sobre a importância do diálogo e das interações no processo de formação docente. Dessa maneira, uma formação pautada nas interações mediadas pelo texto literário e pelo outro, permite ao professor um movimento de produção de sentidos e produção de conhecimentos. Pois ao se formarem como leitores, eles têm a oportunidade de refletirem sobre as práticas pedagógicas. Esse é o princípio de constituição alteritária dos sujeitos apresentado por Bakhtin, pois por meio das relações sociais constituímos nossa própria subjetividade e a identidade do ser professor.

A partir dessa reflexão, pensamos na importância da formação docente em uma perspectiva dialógica. Portanto, a formação de mediadores de leitura numa perspectiva histórico-cultural requer considerar todo o contexto que envolve a formação de professores como leitores de literatura, suas vivências e os múltiplos sentidos produzidos para eles, e de que forma essas vivências contribuem para a reflexão acerca de sua atuação na formação de leitores. Esse é um princípio que, nesta pesquisa, ilumina as reflexões acerca das vivências das

professoras numa experiência de formação continuada, a qual será apresentada no próximo capítulo.

### 3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ANCORANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PESQUISA

*O meu olhar é nítido como girassol  
 Tenho o costume de andar pelas estradas  
 Olhando para a direita e para esquerda,  
 E de vez em quando olhando para trás...  
 E o que vejo a cada momento  
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
 E eu sei dar por isso muito bem...  
 Sei ter o pasmo essencial  
 Que tem uma criança se, ao nascer,  
 Reparasse que nascera deveras...  
 Sinto-me nascido a cada momento  
 Para a eterna novidade do mundo...*  
 Fernando Pessoa

O poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, diz muito sobre esta pesquisa. Pois assim como o girassol procura em diferentes direções a luz, o pesquisador em Ciências Humanas procura a compreensão: que pode estar na fala, no gesto ou até mesmo no silêncio daquele que se propõe a ser seu companheiro de estrada. Tendo como grande desafio a compreensão dos sentidos, o único caminho a percorrer está nas relações dialógicas, sempre em busca do novo, mesmo que para isso seja necessário olhar também para trás, em busca de uma verdade. Não a verdade única e absoluta, mas uma verdade provisória, apresentada por Bakhtin como “*pravda*”, que de acordo com Ribeiro (1999) são verdades em movimento, sempre em construção.

Essa busca pela compreensão ocorre em um momento único e irrepetível, através do encontro dialógico entre posições singulares, de pesquisador e sujeitos, que se confrontam e se afetam mutuamente. Segundo Freitas (2007), nessa relação dialógica, pesquisador e pesquisado têm a oportunidade de “[...] refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28). Esse encontro com o outro permite a constituição do eu, que vai ganhando forma ao produzir sentidos para as situações vivenciadas.

Dessa forma, esta pesquisa não poderia percorrer outro caminho senão o da abordagem qualitativa, por considerar que esse modelo de investigação enfatiza a natureza socialmente construída da realidade e a interação entre pesquisador e pesquisados. A esse respeito, Chizzotti (2000, p. 79) esclarece:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o

objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

A abordagem qualitativa numa perspectiva histórico-cultural permite focalizar a linguagem e sua importância na interação entre os sujeitos. Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin e Vigotski são fundamentais para pensarmos nas questões relacionadas às pesquisas em Ciências Humanas.

### **3.1 Bakhtin e Vigotski: contribuições para pesquisa em Ciências Humanas**

Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros, ainda mais quando desconfiamos de que eles sabem de alguma coisa, um segredo, ao qual não temos acesso. Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma dessa interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. (PETIT, 2009, p. 51).

Nesta subseção retomo a teoria enunciativa de Bakhtin e a abordagem histórico-cultural de Vigotski, que trazem a dialética e as relações sociais como base dos métodos de análises em suas pesquisas. De acordo com Bakhtin (2018), o conhecimento é produzido nas relações dialógicas e alteritárias entre os sujeitos; e para Vigotski (2011), o conhecimento se dá por uma ação partilhada, nas relações inter e intrapessoais. O papel fundamental atribuído à linguagem é um ponto em comum entre seus pressupostos.

Os dois autores tinham o materialismo histórico dialético como matriz filosófica, e buscavam nele, respectivamente, referências para repensar os estudos sobre a literatura no caso de Bakhtin e da psicologia, no caso de Vigotski. Em uma abordagem materialista dialética, os dois apresentaram a linguagem como a grande mediadora das relações sociais. Para eles, o sentido é construído por meio da linguagem, através do diálogo e das interações com o outro. Para Bakhtin (2014, p. 113), “a enunciação é de natureza social”. Vigotski (2008, 2011) afirmou que o homem em suas relações sociais, por intermédio da linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito. Também o desenvolvimento da linguagem se dá por meio da interação com o outro.

Ao apresentar os fundamentos do materialismo histórico dialético como método de análise das funções psicológicas superiores, Vigotski (2011) rompe com a concepção naturalista de pesquisa ao apresentar a premissa do homem como ser social e ao afirmar que a constituição e o desenvolvimento humano não são estabelecidos pelas leis biológicas, mas sim

pelas condições históricas. Para ele, as pesquisas em Ciências Humanas necessitavam de uma abordagem diferente da perspectiva naturalista, que tinha seu foco apenas nos aspectos biológicos.

Vigotski (2011) buscava por meio de uma abordagem dialética um método, que considerasse não só a influência da natureza sobre o homem, mas também a ação do homem sobre o meio. Considerando a ontogênese, filogênese e sociogênese no desenvolvimento humano, Vigotski (2008, p. 62) argumenta: “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”.

Segundo Vigotski (2008, p. 68), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Ele também afirma que o estudo histórico é a base do estudo teórico, confirmando com isso a importância de uma abordagem dialética para o entendimento da história humana. Freitas (2007) aponta que uma pesquisa nessa perspectiva visa não somente a descrição, mas a compreensão do evento em um contexto social, o que permite entender a constituição humana por meio da linguagem.

Bakhtin, filósofo da linguagem apresenta o dialogismo como tema central de sua obra, afirmando que nas Ciências Humanas o conhecimento é produzido por meio das relações dialógicas entre os sujeitos. Ele aponta aspectos que diferenciam as Ciências Naturais das Ciências Humanas. Em seu entendimento, as Ciências Naturais representam uma forma monológica de conhecimento, havendo uma relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, e sobre esse objeto o pesquisador emite seu posicionamento. De forma dessemelhante, numa perspectiva dialógica o que há é o encontro entre o pesquisador e o sujeito, o seu outro, e desse encontro surge inevitavelmente a produção de conhecimento dialógico e alteritário. Para distinguir o conhecimento produzido pelas Ciências Exatas do conhecimento produzido nas Ciências Humanas, Bakhtin (2018, p. 400) argumenta:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Dessa forma, podemos afirmar que em Ciências Humanas o foco da pesquisa é o sujeito, sendo a pesquisa realizada entre os sujeitos e não sobre o sujeito. Ao apresentar o conceito de alteridade, Bakhtin (2018) afirma ser na relação entre o eu e o outro que os indivíduos se constituem. Portanto, é ao ouvir o que o outro diz que o eu vai ganhando forma e os sentidos vão sendo produzidos. A esse respeito, Amorim (2004, p. 28) conjectura:

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa.

Nesse sentido, é importante destacar que em pesquisas em Ciências Humanas de abordagem qualitativa a fonte dos dados é sempre o texto, sendo ele sempre o ponto de partida. Bakhtin (2018, p. 308) ressalta que, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Esse encontro entre duas consciências - o pesquisador em busca do conhecimento e o sujeito pesquisado que se apresenta por meio de seu discurso – revela a interdependência entre dois textos. Nas palavras do autor, “é um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2018, p. 311). É nessa interação, entre os textos e o contexto, que a investigação se torna dialógica.

O conceito de texto dialógico ou polifônico apresentado por Bakhtin (2018) permite compreender a alteridade discursiva dos textos, pois a ideia de alteridade se relaciona com pluralidade, heteroglossia, polissemia e ideologia. Bakhtin (2018, p. 297) afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”. Amorim (2004, p. 93-94) destaca que uma escrita dialógica remete à pluralidade de vozes que constituem a pesquisa em Ciências Humanas, pois “uma escrita crítica deve revelar não somente o contexto de enunciação em que esse texto se produziu, mas também a presença do olhar teórico através do qual fatos e descrições podem emergir de um determinado contexto”.

Considerando que toda produção escrita acontece de forma dialógica, uma questão a ser considerada é a autoria dos textos, pois como afirma Bakhtin (2014), toda palavra própria reflete discursos alheios já ditos. Portanto, o texto pode ser compreendido como uma produção dialógica que reflete variadas vozes sociais que se relacionam e contribuem para a produção de

conhecimento. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov aponta para a importância da compreensão, pois o texto será produzido a partir das interpretações feitas pelo pesquisador de toda experiência vivenciada. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014, p. 153-154, grifo do autor):

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

Portanto, nos constituímos a partir do olhar e da palavra do outro. E do lugar único que ocupamos podemos ver no outro aquilo que ele mesmo, em sua posição não pode ver sobre si mesmo, sendo esse o princípio que fundamenta o conceito de exotopia. Bakhtin (2018) define esse conceito fazendo uma reflexão sobre a relação entre o autor e a personagem, uma análise literária que apresenta a personagem como um sujeito independente com definições sociais e morais próprias, mas que tem sobre si uma visão extraposta do autor, que diante de sua posição criadora percebe a criação de forma ampla. Sobre isso, Bakhtin (2018, p. 21) afirma: “Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”. Esse princípio cria uma cumplicidade entre o “eu e o outro”, uma responsabilidade mútua e dialógica.

Posteriormente, o autor também apresenta a importância desse conceito nas pesquisas em Ciências Humanas, considerando pesquisador e sujeitos da pesquisa como produtores de texto, conferindo à pesquisa um caráter dialógico. Dessa forma, a pesquisa implica na consideração de que a compreensão se dá a partir do confronto de ideias e nas possibilidades de sentidos a serem produzidos nas interações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Para que ocorra esse movimento de compreensão e interpretação entre os diferentes discursos que irão constituir o texto a ser produzido, é necessário que o pesquisador assuma uma posição exotópica, pois somente do lugar que ocupa é que pode direcionar seu olhar para a nova realidade. Desse modo, o excedente de visão do pesquisador permitirá uma interação entre ele e os sujeitos da pesquisa, sem que haja uma fusão entre os dois. A esse respeito, Amorim (2004) aponta que o distanciamento revela os diferentes diálogos e as tensões entre eles, o que possibilita que o pesquisador revele do pesquisado algo que somente ele, em sua posição exotópica pode ver.

De acordo com Freitas (2007, p. 37), “é nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado”. Essa compreensão de todo contexto permite que os sentidos sejam desvelados no texto a ser produzido, o que confere ao pesquisador uma posição singular e responsiva diante das situações vivenciadas.

Considerando as reflexões tecidas acerca das bases teórica e metodológica que sustentam esta pesquisa, apresento, a seguir, o caminho trilhado para o desenvolvimento do trabalho de campo.

### **3.2 O campo: desafios, adversidades e alteridade**

A leitura é um ato que se constitui por meio da palavra do outro – que pode ser o texto e também o mediador. Nesse sentido, é fundamental que o mediador assuma essa condição de outro detentor de um saber, de um segredo sobre a magia, sobre os segredos das palavras. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 12).

Pensar na formação de professoras mediadoras de leitura é romper com uma visão simplista e estéril de leitura como processo de decodificação. É vislumbrar uma formação que possibilite interações capazes de contribuir para um olhar mais sensível para o texto literário e uma produção de sentidos que se dá na relação e interação com o outro. Uma formação crítica e dialógica. Com base nessa premissa, o grupo de pesquisa LINFE, do qual sou integrante, desenvolveu, nos anos de 2019 e 2020, um projeto de extensão em interface com a pesquisa, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFJF, denominado “Mediar, curso de formação de professoras mediadoras de leitura”.

O grupo LINFE tem como um de seus focos de atuação a formação de professores como leitoras e a atuação dessas profissionais para o ensino da leitura. Seus projetos de extensão em interface com a pesquisa buscam aliar os saberes produzidos pela universidade pública às experiências vivenciadas por professoras no espaço escolar.

Dessa forma, o curso de formação continuada “Mediar”, uma das ações do projeto de extensão anteriormente referido, teve como objetivo compreender as concepções das professoras sobre o papel da leitura na formação dos alunos e contribuir para a formação dessas profissionais como mediadoras de leitura numa perspectiva humanizadora. O curso foi organizado para ocorrer em duas edições: a primeira no segundo semestre de 2019 e a segunda versão no primeiro semestre de 2020. Cada edição do curso foi composta por dez encontros de

quatro horas, sendo a primeira de forma presencial e a segunda edição, por conta da pandemia da Covid-19, ocorrida no Brasil a partir de março de 2020, na modalidade a distância. A proposta do curso foi desenvolvida pelos pesquisadores do grupo LINFE: professoras da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professoras da escola de educação básica.

A pesquisa que resulta nesta dissertação se debruça sobre a primeira edição do curso “Mediar”, ocorrida no ano de 2019, presencialmente, num total de 40 horas de duração. Concluíram o curso 34 cursistas, sendo a maioria professoras da rede pública municipal de Juiz de Fora.

Os encontros do curso “Mediar I” foram planejados pelo grupo de pesquisa LINFE a partir do final do primeiro semestre de 2019. No segundo semestre, semanalmente, as pesquisadoras e as bolsistas se reuniam a fim de planejar ações, assim como fazer leituras teóricas de textos que subsidiaram o trabalho. A cada semana a partir das demandas apresentadas pelas professoras em formação, a proposta do curso era reavaliada pelo grupo de pesquisa que direcionava suas ações de forma responsiva, buscando estratégias que contribuíssem para a produção de conhecimento.

Esse trabalho de formação, que requer uma escuta atenta às demandas apresentadas nos encontros demonstra uma preocupação na construção de uma proposta dialógica que valoriza os saberes e as experiências das professoras em formação e que revela a importância das relações alteritárias na produção de sentidos.

### **3.2.1 Instrumentos da pesquisa**

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste (BAKHTIN, 2018, p. 23).

Como integrante do grupo LINFE, minha atuação no curso de formação se deu tanto como integrante da equipe que planejou os encontros do curso quanto como mediadora nos encontros presenciais e também como participante do curso. A experiência como formadora me permitiu a interação e o diálogo com as professoras em formação, buscando compreender os sentidos atribuídos às mediações que ocorriam nos encontros, pois o pesquisador com seu excedente de visão vê aquilo que o outro não pode ver de si mesmo. A observação participativa foi um importante instrumento de pesquisa. Além dela, utilizei as notas de campo, construídas

a cada encontro de formação e a análise de dois questionários aplicados às cursistas pelo Grupo LINFE: o primeiro, no início do curso, para identificar o perfil das professoras ingressantes, suas expectativas em relação à formação; e o segundo ao final do curso, como instrumento para compreender a avaliação que as professoras cursistas faziam da formação vivenciada.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário de entrada no curso (Anexo B), composto por 30 itens de múltipla escolha, dentre eles 3 itens tinham a possibilidade de resposta construída, foi respondido por todos os 34 participantes do curso “Mediar”. O instrumento foi constituído por duas partes: a primeira teve como objetivo conhecer o tempo de atuação e formação das professoras; informações referentes à atuação na rede pública e privada; assim como conhecer a área de atuação de cada professor e coletar informações sobre as salas de leituras das escolas nas quais as docentes atuavam, mapeando aspectos das condições materiais encontradas pelas docentes para o trabalho com a leitura. A segunda parte do questionário teve como intuito conhecer aspectos da atuação das professoras como mediadoras de leitura e as principais dificuldades apresentadas pelas docentes nessa atuação.

O questionário de saída (Anexo C), composto por 12 itens de múltipla escolha e 3 itens de resposta construída, teve como objetivo buscar informações sobre a atuação das professoras no ensino de leitura ao final do curso e sobre as contribuições da formação na atuação docente. Esse instrumento foi respondido por 15 cursistas que estavam presentes no último encontro do curso<sup>10</sup>.

### **3.3 Contextualizando o campo**

Ao assumir a perspectiva dialógica bakhtiniana como fundamento metodológico da pesquisa em Ciências Humanas, a interlocução entre pesquisador e sujeito, entre texto e contexto ganha uma especificidade que necessita ser caracterizada. Toda a complexa trama histórico-social que envolve os sujeitos é fundamental para a compreensão dos enunciados proferidos por eles nas situações em que interagem, daí a importância de conhecer o contexto

---

<sup>10</sup>O curso teve a participação das 34 cursistas inscritas, mas no último encontro 15 cursistas estavam presentes.

desta pesquisa. Isso porque, para Bakhtin (2018, p. 401), “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Trazer o contexto da pesquisa é uma forma de diálogo que ilumina e traz completude ao texto.

### **3.4 O contexto do curso “Mediar”: o município de Juiz de Fora**

O curso “Mediar” aconteceu através da parceria entre o grupo LINFE e a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, que cedeu espaço no Centro de Formação do Professor (CFP) para os encontros de formação. Estes aconteceram quinzenalmente, às sextas-feiras à noite, visto que, devido à grande demanda do CFP esse era o único espaço-tempo disponível. Esse fato trouxe alguns transtornos aos encontros, como o cansaço das professoras que vinham de uma extensa semana de trabalho e também o barulho excessivo que ocorreu em alguns encontros, pois o CFP fica ao lado de uma praça do centro da cidade, em que ocorrem alguns eventos culturais nos finais de semana.

O município de Juiz de Fora (Figura 1) integra a Zona da Mata mineira. Possui um território de 1.436 Km<sup>2</sup> e está localizado no Sudeste do estado de Minas Gerais a 262,1 km de distância da capital Belo Horizonte. Estima-se que em 2020 sua população passou para 573.285 pessoas de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Seu nome gera muitas dúvidas quanto à origem, mas alguns estudos indicam que um juiz de fora esteve de passagem na região e hospedou-se em uma fazenda que daria origem ao povoado de Santo Antônio do Paraibuna, que seria elevado à categoria de vila e posteriormente a município, recebendo o nome de Juiz de Fora.

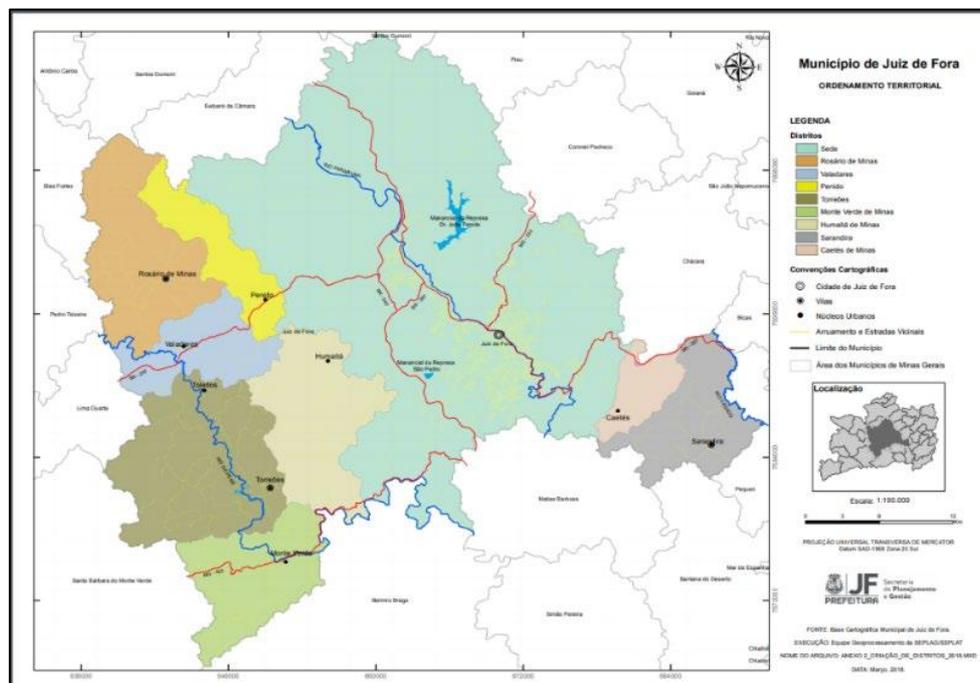
Em relação a espaços públicos culturais, Juiz de Fora conta com museus, como a “Fundação Museu Mariano Procópio” e o “Museu de História Natural/CES”. No que se refere a espaços públicos de lazer, a cidade conta com o “Parque da Lajinha” e “Jardim Botânico da UFJF”. O município também possui espaços públicos de leitura, como a “Biblioteca Municipal Murilo Mendes”, que também desenvolve um trabalho de leitura e produção escrita com crianças<sup>11</sup>. Além disso, a UFJF é um significativo espaço público de lazer e cultura da cidade e conta com a “Biblioteca Central da Universidade Federal de Juiz de Fora”, que pode ser utilizada por seus estudantes.

---

<sup>11</sup>*Escola de Escritores* é um projeto que tem como objetivo incentivar a produção escrita de crianças que participam de uma oficina literária na Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

Segundo os dados do IBGE, no tocante à educação, a taxa de escolarização em 2010 dos habitantes da cidade era de 98,3%, de 6 a 14 anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o ensino fundamental na rede pública é de 5,6 nos anos iniciais e 4,2 nos anos finais. O município possui 205 escolas de educação infantil, 213 estabelecimentos de ensino fundamental e 64 de ensino médio, sendo 1.075 professoras atuando na educação infantil, 4.258 no ensino fundamental. Dentre os profissionais que atendem à educação infantil e o ensino fundamental, 3.077 (72%) atuam na rede municipal de ensino, principal lócus desta pesquisa.

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora/MG



Fonte: Prefeitura de Juiz de Fora<sup>12</sup>.

O CFP, espaço da Secretaria de Educação destinado a abrigar cursos de formação continuada de professoras da rede, foi criado em meio a mudanças administrativas na gestão municipal de 1997 a 2000. Localizado em um espaço conhecido como Espaço Cultural Bernardo Mascarenhas, o CFP foi construído em um galpão de uma antiga fábrica de tecelagem da cidade. Sua estrutura compõe um auditório com 130 lugares; salas para realização de cursos e oficinas; biblioteca do professor; sala de informática; área para exposições e acervo literário audiovisual.

<sup>12</sup>Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/imagem/mapa\\_limites.png](https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/imagem/mapa_limites.png). Acesso em: 26 jul. 2021.

Tendo como principais objetivos a formação reflexiva de professoras, buscando garantir a qualidade do ensino nas escolas municipais, o CFP se propôs a oferecer cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo, conferências, reuniões pedagógicas e Jornadas de Educação, a fim de atender aos interesses e às necessidades dos professores e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Essa perspectiva de formação pela reflexão fica clara logo no Hall (Figura 2) de entrada do prédio onde há uma imensa foto de Paulo Freire com a seguinte citação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2018, p. 40).

Figura 2 - Hall de entrada do CFP



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Esse espaço formativo tornou-se uma política de Estado, mantida ao longo de diferentes administrações municipais. Atualmente, o *site*<sup>13</sup> do CFP divulga as atividades nele promovidas:

<sup>13</sup>Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro\\_professor/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php). Acesso em: 30 nov. 2019.

- Divulgação de estudos (pesquisas, monografias, dissertações e teses);
- Grupos de estudo com diferentes temas;
- Exposições de trabalhos realizados pelo centro e nas escolas;
- Cursos e oficinas pedagógicas;
- Conferências, mesas-redondas, painéis, seminários;
- Momentos culturais e artísticos, tais como: mostras de filmes, café filosófico etc.;
- Lançamentos de obras pedagógicas e literárias;
- Educação a distância.

As ações de formação continuada ocorrem em períodos semestrais ou anuais e são organizadas em eixos e visam atender professores, gestores e técnicos que atuam nas escolas do município. Os eixos são:

- Eixo I - Práticas integradoras;
- Eixo II - Educação, diversidade e relações étnico-raciais;
- Eixo III - Gestão da Escola;
- Eixo IV - Projetos artístico-culturais, intercâmbios e seminários;
- Eixo V - Parcerias.

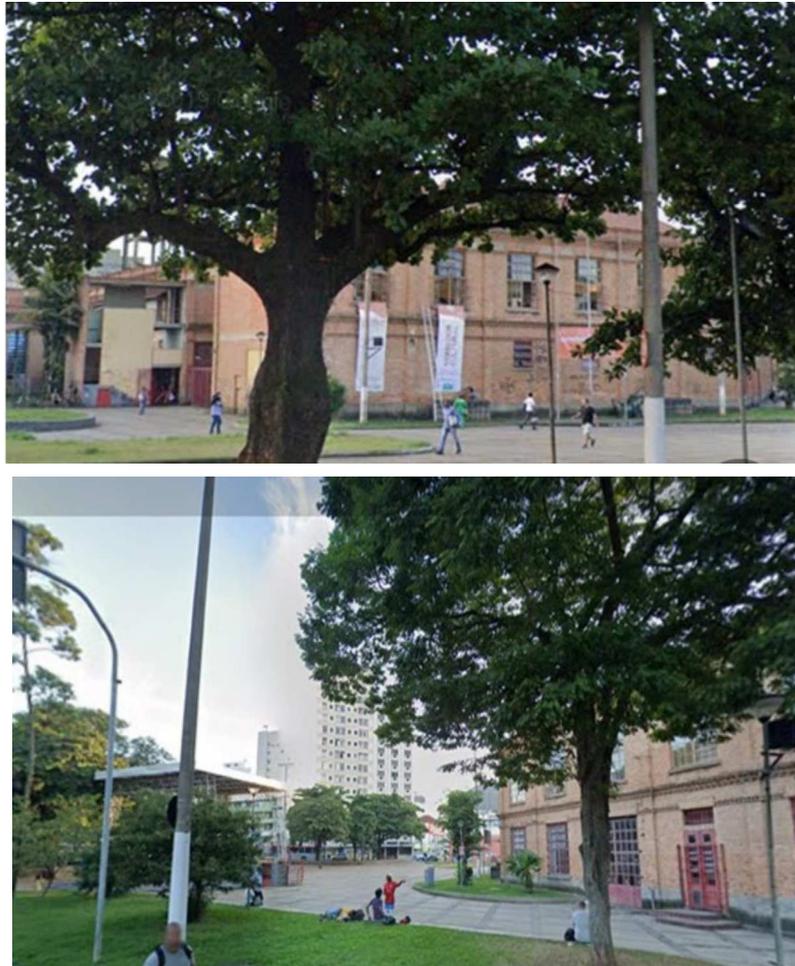
Importante aqui ressaltar que o eixo I contempla módulos destinados à prática de leitura, tais como: Grupo de dinamizadores da leitura nas escolas; Leitura e contação de histórias; Curso de leitura e escrita na educação infantil e Caravana de histórias. Essa diversidade demonstra a relevância da formação do professor para as práticas de leitura.

O curso de formação de leitores “Mediar” está inserido no módulo V, por se tratar de uma atividade de extensão oferecida em parceria com o CFP e o LINFE.

O CFP (Figura 3) fica localizado na parte central da cidade de Juiz de Fora, em um espaço conhecido como Espaço Cultural Bernardo Mascarenhas. Ele foi construído em um galpão de uma antiga fábrica de tecelagem da cidade e conta com um auditório de 130 lugares; salas para encontros e oficinas; biblioteca para o professor; sala de informática e espaço para exposições. Apesar de toda estrutura ter sido pensada e organizada para abrigar a formação docente do município de Juiz de Fora, o fato do CFP ficar ao lado de uma praça central traz alguns transtornos aos cursos de formação, pois a praça abriga encontros culturais e artísticos constantes, o que gera um barulho excessivo que dificulta a comunicação no espaço de

formação. Essa questão foi observada pelas formadoras e também pelas professoras em formação durante os encontros do curso “Mediar I”.

Figura 3 - Praça Antônio Carlos e prédio do Centro de Formação do Professor



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 21 nov. 2020.

### **3.5 Os sujeitos da pesquisa: primeiras aproximações às suas vivências no curso Mediar**

Tendo em vista a natureza complexa e dialógica da linguagem e considerando que em Ciências Humanas a pesquisa ocorre entre sujeitos, pela linguagem, e que todo conhecimento produzido é dialógico, um dos pontos importantes a ser considerado é a singularidade do sujeito. Dessa forma, uma pesquisa em Ciências Humanas numa perspectiva bakhtiniana precisa considerar não somente os enunciados produzidos pelo sujeito, mas o contexto extraverbal que constitui sua subjetividade. Para Bakhtin (2018, p. 312), “onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de Ciências Humanas”. Portanto, trazer informações

sobre o contexto das professoras participantes do curso de formação contribui para a compreensão e interpretação dos enunciados produzidos.

As informações apresentadas a seguir são resultados do questionário respondido pelas professoras em formação e retratam o perfil das participantes do curso Mediar. Como dito anteriormente, na primeira edição do curso as participantes responderam dois questionários, sendo um de entrada, respondido no primeiro encontro e o questionário de saída, respondido no último encontro do curso. O questionário inicial foi o primeiro instrumento metodológico utilizado. Ele foi respondido por todos os 34 participantes, sendo 33 professoras e 1 professor, estudante do curso de graduação. O questionário teve como objetivo conhecer o tempo de atuação e formação das professoras; informações referentes à atuação na rede pública e privada e à área de atuação de cada professora, assim como informações sobre as salas de leituras das escolas em que atuam. A segunda parte do questionário teve como intuito conhecer um pouco sobre a atuação das professoras como mediadoras de leitura e conhecer as principais dificuldades apresentadas pelo grupo para realizar essa mediação com os alunos. O questionário de saída teve como objetivo buscar informações sobre a atuação das professoras como mediadoras de leitura ao final do curso e sobre as contribuições que ele possa ter trazido para a formação docente. O questionário de saída foi respondido pelas 15 cursistas que estavam presentes no último dia do curso.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário de entrada são apresentados nas Tabelas 3 a 9, a seguir.

Tabela 3 - Formação das professoras

<b>Nível de formação</b>	<b>Total de professoras</b>	<b>%</b>
Ensino Médio	4	12
Graduação	8	23
Especialização	18	53
Mestrado	2	6
Doutorado	1	3
Vazio	1	3
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário de entrada do curso Mediar I.

Tabela 4 - Situação funcional das professoras

<b>Situação funcional</b>		<b>%</b>
Efetiva	7	22
Contratada	24	75
Efetiva e Contratada	1	3
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário de entrada do curso Mediar I

Considerando os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4, pode-se observar que, dentre as profissionais envolvidas no curso de formação, 75% destas trabalham na rede municipal como contratadas. Esse dado reflete uma situação no quadro do Magistério do município, que há mais de 10 anos não realiza concurso público para a docência. Os profissionais contratados são aqueles que mais participam das formações oferecidas pela rede, pois a certificação nesses cursos tem peso para sua contratação no ano seguinte.

O alto índice de profissionais contratados também impacta as escolas e a atuação das professoras, pois a alta rotatividade dos profissionais dificulta o vínculo com a comunidade escolar e o PPP das escolas, o que impossibilita uma participação mais efetiva desses profissionais nos projetos desenvolvidos nas escolas. Por outro lado, é importante considerar que a formação não fica restrita apenas às docentes que realizam o curso, pois o contexto escolar em que as professoras atuam também é impactado, mesmo que timidamente.

Importante ressaltar que apenas 12% desses profissionais possui formação em nível médio e grande parte das professoras possui formação complementar, como curso de especialização 53%, mestrado 6% e doutorado 3%. Esses dados são relevantes, pois evidenciam o perfil de docentes que, em virtude de sua formação tiveram contatos sistemáticos com práticas de leitura.

Esse percentual também demonstra o interesse das professoras em se especializarem em sua área de atuação. Para as professoras efetivas da rede municipal há um Plano de Cargos e Salários da Prefeitura de Juiz de Fora que incentiva a formação das profissionais em nível de pós-graduação, e mesmo aquelas que não fazem parte do quadro efetivo também são incentivadas à formação, visto que na seleção para contratação esse é um fator considerado na classificação dos candidatos. Além disso, o PPGE/UFJF alarga as possibilidades de formação dessas professoras, tanto em especializações *stricto sensu*, quanto *lato sensu*.

Tabela 5 - Escola em que atuam as professoras em formação

<b>Escolas</b>	<b>n.º Professoras</b>	<b>%</b>
Escola Municipal de Juiz de Fora	21	61
Creche Municipal de Juiz de Fora	5	15
Escola da rede privada de Juiz de Fora	4	12
Escola Estadual de Juiz de Fora	1	3
Creche da rede privada	1	3
CAEE	1	3
CEM	1	3
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário de entrada do curso Mediar I.

Podemos observar que um número expressivo de participantes pertence à rede municipal de ensino, 82%, isso pode ser explicado porque o curso foi oferecido na grade de cursos do CFP, que atende preferencialmente às professoras das escolas municipais, às creches, Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEM).

Tabela 6 - Etapas nas quais as professoras atuam

<b>Etapa</b>	<b>n.º Professoras</b>	<b>%</b>
Educação infantil	6	23
Ensino fundamental Anos iniciais	13	50
Ensino fundamental Anos finais	7	27
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário de entrada do Curso Mediar I.

O curso foi oferecido a todos os professores da rede municipal, mas pode-se observar que a grande maioria das professoras participantes atuam na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Esse fato aponta para a grande responsabilidade que recai sobre esses profissionais em relação à formação leitora dos alunos, mesmo que seja essa uma responsabilidade de todos os docentes, independente da área de atuação.

Importante ressaltar a necessidade da formação das professoras de todas as áreas do conhecimento e de todas as etapas de ensino para atuarem na formação de leitores, considerando o papel do mediador como aquele que contribui de forma efetiva para a compreensão e

ampliação dos sentidos, aquele que considera o outro, seja ele uma criança, adolescente ou adulto e com ele cria um espaço de interlocução com o texto.

As próximas Tabelas (7, 8 e 9) apresentarão dados do questionário de entrada referentes ao trabalho com a leitura de forma ampla, não considerando apenas a leitura literária.

Tabela 7 - Frequência do trabalho com leitura nas aulas

<b>Frequência do trabalho com leitura</b>	<b>n.º Professoras</b>	<b>%</b>
Em todas as aulas	15	49
Na maioria das aulas	14	45
Esporadicamente	1	3
Raramente	1	3
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Fonte: Questionário de entrada do Curso Mediar I.

Há nos dados apresentados na Tabela 7 relevantes informações sobre a atuação das professoras no trabalho com a leitura em sala de aula. Embora 94% das docentes digam que trabalham regularmente com a leitura, podemos observar que apenas 49% delas afirmam ser esse um trabalho diário. Outro fato importante a ser considerado é que 6% das professoras dizem trabalhar apenas esporadicamente ou raramente com a leitura em sala de aula. Ou seja, considerando a importância do trabalho com a leitura literária e também com os diversos gêneros presentes no contexto social, o trabalho com a leitura deveria estar presente de forma efetiva em todas as aulas.

Os itens do questionário cujos dados são apresentados nas Tabelas 8 e 9 abordam as dificuldades percebidas pelos docentes em relação à sua própria prática e à interação dos estudantes com a leitura. Para esses itens, os docentes poderiam escolher mais de uma alternativa.

Tabela 8 - Principais dificuldades no trabalho com a leitura junto aos alunos

<b>Principais dificuldades apresentadas pelas professoras</b>	<b>n.º Respostas</b>
Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.	32
Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.	10
Encontrar e selecionar bons textos.	7
Apoio da família em relação ao hábito de leitura fora do ambiente escolar.	2
Pouca disponibilidade de livro para a sala de aula.	1
Crianças ainda não alfabetizadas.	1
Extensiva jornada de trabalho.	1

Fonte: Questionário de entrada do curso Mediar I.

Analisando a Tabela 8, observa-se que uma das principais dificuldades apresentadas pelas professoras em relação ao trabalho com o texto em sala de aula é “conseguir despertar o interesse dos alunos nas atividades de leitura” (32 docentes). As respostas das cursistas ressaltam a importância dos professores atuarem como mediadores de leitura. Pois como já ressaltado nesta dissertação, para que as práticas de leitura sejam de fato significativas e contribuam para a interação entre leitores e texto, é preciso que os professores tenham uma ampla formação para o ensino de leitura. Ao apresentarem essa dificuldade em despertar a atenção dos alunos para o trabalho com a leitura, as professoras demonstram que têm expectativas de que o curso poderá contribuir efetivamente para o êxito de seus trabalhos como mediadoras de leitura.

Outras respostas como “selecionar bons textos” (7 docentes) e “desenvolver metodologias adequadas para o trabalho” (10 docentes) reafirmam a importância da formação dessas profissionais para o ensino de leitura, que podem se sentir mais seguras para enfrentarem os desafios que encontram no trabalho com a leitura, em especial a leitura literária.

Tabela 9 - Principais dificuldades dos alunos observadas pelas professoras durante o trabalho com a leitura

<b>Principais dificuldades dos alunos</b>	<b>n.º Respostas</b>
Compreender o que leem.	21
Decifrar os textos.	20
Falta de interesse na atividade de leitura.	12
Falta de conhecimentos prévios para interagir com os temas dos textos trabalhados.	10
Crianças que não devolvem os livros que levam para casa.	1
A família não lê para a criança.	1
Não sabe informar.	1

Fonte: Questionário de entrada do Curso Mediar I.

Em relação à Tabela 9, no que concerne às observações das professoras sobre as principais dificuldades dos alunos em relação à leitura, estão: “compreender o que leem” (21 docentes), “decifrar os textos” (20 docentes), “falta de interesse pela atividade de leitura” (12 docentes) e “falta de conhecimentos prévios para interagir com os temas dos textos trabalhados” (10 docentes).

Ao analisar as Tabelas 8 e 9, pode-se observar que há uma relação entre as dificuldades apresentadas pelas docentes e aquelas apresentadas pelos alunos em relação ao trabalho com a leitura. As professoras apresentam dificuldades em selecionar bons textos para realizarem o

trabalho com a leitura, esse fato pode estar relacionado ao desinteresse dos alunos nessas aulas. Da mesma forma, as dificuldades das docentes em planejar boas metodologias de trabalho podem estar relacionadas às dificuldades dos alunos em entender o que leem. Essa compreensão pode estar concernente tanto ao fato dos alunos ainda não terem se apropriado do sistema de escrita alfabética, quanto ao fato de decodificarem e não produzirem sentido para o que leram.

A formação de leitores está relacionada à experiência e interação com os textos, que pode ocorrer através da leitura individual ou coletiva. Nesse sentido, o fato dos alunos ainda não serem alfabetizados não é empecilho para que tenham uma interação com os textos, a leitura compartilhada entre professores e alunos, ou entre os colegas permite essa apropriação do texto por todos.

As respostas dadas pelas docentes parecem mostrar uma consistência entre as dificuldades que percebem em sua própria mediação para a formação dos estudantes como leitores e aquelas que observam na relação dos estudantes com a leitura.

Encontrar apoio das famílias é uma dificuldade apresentada pelas professoras na análise das Tabelas 8 e 9. As respostas aos itens do questionário que abordam o tema mostram que algumas professoras gostariam de um maior envolvimento das famílias. Esse dado aponta a importância de que a formação docente também aborde meios pelos quais as professoras podem envolver as famílias na formação dos estudantes como leitores.

O questionário de entrada foi um importante instrumento para a compreensão dos sujeitos da pesquisa e também trouxe informações sobre o trabalho dessas profissionais com a leitura, assim como suas expectativas em relação ao curso. Cotejar esses dados com aqueles advindos do questionário de saída foi fundamental para compreender de que forma as vivências no curso Mediar I foram ou não significativas para as cursistas, considerando a questão que orienta esta pesquisa: “De que forma as vivências ocorridas num curso de formação continuada podem contribuir para as experiências das professoras como leitoras e como mediadoras de leitura?”.

Por isso, apresento a análise de alguns itens do segundo questionário respondido pelas cursistas no último encontro do curso Mediar I. Cabe destacar que nesse encontro final apenas 15 professoras, das 34 que integravam o curso estavam presentes. Esse fato compromete uma avaliação mais precisa das repercussões da participação no curso para a formação das professoras, mas ainda assim é possível tecer considerações a respeito.

As professoras foram questionadas se já haviam participado de outros cursos que tinham como foco a formação dos leitores. Das 15 professoras que responderam a essa questão, 74% (11) disseram que o Mediar foi a primeira experiência de formação para o ensino de leitura.

Esse dado corrobora o que foi apresentado no capítulo 1 desta dissertação sobre a formação das professoras para o ensino da leitura, em que pesquisadores do tema trazem a insuficiência da formação docente para o trabalho com a mediação de leitura.

As professoras foram questionadas se a frequência do trabalho com a leitura alterou ao longo do curso, e das 12 cursistas que responderam a essa questão 83% cursistas responderam que sim e 17% responderam que não havia ocorrido alteração. Logo em seguida, as professoras justificaram suas respostas (Quadro 2).

Quadro 2 - Alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso

<b>Professoras que disseram que não houve alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A frequência não mudou, porque de acordo com a grade curricular da escola as aulas de literatura acontecem duas vezes na semana. Entretanto, o modo de trabalho mudou em decorrência do curso “Mediadores de leitura”.</li> <li>▪ Mesmo atuando como docência compartilhada<sup>14</sup> este ano tive a oportunidade de trabalhar na turma com texto, incentivando-os a ler mais e a gostar de ler.</li> </ul>
<b>Professoras que disseram que houve alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A forma como foi abordado o assunto, com isso levando a questionar os alunos sobre o texto.</li> <li>▪ Por confirmar a importância da leitura literária.</li> <li>▪ Aumentou bastante, pois o curso deu incentivo maior à prática.</li> <li>▪ Quanto mais buscamos a formação continuada, mais motivados a realizar as experiências em sala ficamos. Neste caso, o contato com as estratégias de leitura contribuiu na motivação de realizar a leitura em sala de forma mais consciente e entusiasmada.</li> <li>▪ Pela importância de estar fazendo as inferências, guiando o texto como um “mapa”, aguçando a curiosidade.</li> <li>▪ Percebi a importância da mediação na alfabetização dos alunos.</li> <li>▪ Tive mais prazer em ler, pois pude explorar e entender melhor as leituras a partir do curso, podendo passar para os alunos.</li> <li>▪ Porque gostaria que eles tivessem as experiências leitoras semelhantes às que eu estava vivenciando no curso.</li> <li>▪ Sempre me preocupei em trabalhar com leituras em sala, mas depois do curso a leitura tem feito parte dos meus planos com frequência.</li> </ul>

Fonte: Questionário de saída do curso Mediar I.

Ao analisar as respostas podemos observar que as professoras que disseram que não houve alteração na frequência do trabalho com a leitura, suas respostas estão relacionadas ao currículo da escola e à organização do trabalho das professoras em sala de aula. Os argumentos das professoras demonstram como as condições institucionais são fundamentais no modo como

<sup>14</sup>Docência compartilhada ou Bidocente é a designação dada aos professores da rede municipal de Juiz de Fora que atuam em salas de aulas onde estudam alunos com deficiência. Atualmente, essa função é denominada “docência compartilhada”.

as professoras realizam o trabalho com a leitura. O tempo-espaco impacta nas vivências e na forma como ocorre o trabalho com a leitura na escola. Mas podemos perceber que uma das professoras destaca que mesmo não havendo alteração na frequência do trabalho, houve sim mudança na forma em que o trabalho passou a ocorrer nas aulas de leitura, o que demonstra a importância dessa formação para a prática docente.

A resposta da professora que atua na docência compartilhada traz a possibilidade que teve em atuar como mediadora, incentivando os alunos a lerem. Os docentes que exercem essa função muitas vezes não atuam como professores regentes de turma, o que dificulta a atuação como mediadores de leitura.

As respostas que indicam alteração na frequência do trabalho com a leitura podem ser analisadas em três subcategorias distintas. Aquela em que as professoras trazem sua própria experiência com o texto literário, ao longo do curso, como mote para que levassem até seus alunos um trabalho capaz de despertar a experiência estética com o texto literário. Aquelas que indicam que a participação no curso de formação de mediadores de leitura trouxe novas possibilidades de encaminhamento para o trabalho com a leitura e uma terceira subcategoria que traz a importância da formação para que as concepções apresentadas no curso servissem para a ampliação do trabalho com a leitura.

A primeira subcategoria trata das experiências vivenciadas pelas professoras com o texto literário e permite um diálogo entre a formação leitora das professoras e seus fazeres pedagógicos.

A Tabela 10 apresenta as respostas das professoras sobre o que elas consideravam como principais contribuições do curso Mediar I para o trabalho com a leitura. Elas poderiam apontar mais de uma alternativa.

Tabela 10 - Principais contribuições do curso Mediar I

<b>Contribuições do Mediar</b>	<b>n.º Respostas</b>
Encontrar e selecionar bons textos.	15
Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.	15
Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.	13
Organizar as atividades de leitura no tempo disponível para as aulas.	13
Contribuiu para minha formação como leitora.	1
Contribuiu para melhor explorar o texto escrito (linguagem escrita) de um livro/texto com os estudantes.	1

Fonte: Questionário de saída do curso Mediar I.

Entre as possibilidades de respostas, todas as professoras trouxeram como principais contribuições do curso: “Encontrar e selecionar bons textos” e “Despertar o interesse dos alunos para o que será lido”, “Desenvolver metodologias adequadas para o trabalho com o texto” foi apontado como contribuição do curso para 85% professoras. Analisando as respostas aqui apresentadas com aquelas apontadas na Tabela 9 do questionário de entrada, podemos observar que as docentes trazem justamente como as principais contribuições do curso exatamente as questões que elas apresentaram como as principais dificuldades para o trabalho com a leitura.

Os dados apresentados são significativos e revelam a importância da formação docente para a atuação no ensino de leitura, e como essa formação numa perspectiva dialógica pode contribuir não só para a formação das professoras como leitoras, mas permite uma reflexão sobre a prática e uma mudança na atuação docente. Além disso, esses dados reafirmam a importância de investimentos na formação para o trabalho com a leitura.

As professoras também falaram sobre o que consideraram ter sido relevante em relação ao curso para sua formação, conforme respostas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - A relevância do curso Mediar I para a formação docente

<p><b>Contribuições para o trabalho de mediação em sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As atividades de leitura feitas durante o curso me mostraram, na prática, como se deve fazer para proporcionar uma mediação que possibilite ao aluno compreender um texto, os seus sentidos e fazer-se um leitor proficiente.</li> <li>▪ Como um professor deve mediar uma leitura e com isso levar o aluno a ter mais interesse pela leitura.</li> <li>▪ Considerei significantes as vivências com a leitura, tanto literária, quanto de outros textos e a prática efetiva das estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação.</li> <li>▪ Significativas as experiências vividas, as trocas com as professoras e as colegas e principalmente os aprendizados (como ensinar os alunos a pensar sobre o texto).</li> <li>▪ O curso foi excelente, pois levou-me a refletir sobre minhas práticas pedagógicas e buscar melhorar a minha mediação durante a leitura dos textos e livros.</li> </ul>
<p><b>Tornar-se uma leitora mais competente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me fez ter um olhar mais minucioso sobre o que leio hoje.</li> <li>▪ O curso me facilitou olhar os textos com mais cuidado e atenção.</li> <li>▪ O entendimento do que leio agora. Aprendi a ler.</li> <li>▪ O curso me fez descobrir o que realmente é uma boa leitura, que esta deixa lacunas para o leitor preencher com sua vivência, dentre outros.</li> </ul>
<p><b>Aprendizagem de novas formas de abordar o texto literário em sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O curso foi incentivador na prática da leitura, sendo um momento de descontração e troca de ideias contribuindo para a aprendizagem.</li> <li>▪ As discussões que foram realizadas durante os encontros.</li> <li>▪ Entender que a leitura não precisa ser exatamente o que você planejou para a aula, os alunos terão, talvez, outras contribuições. Fazer perguntas-chave para despertar o interesse do aluno.</li> </ul>

- O compartilhamento de textos, conhecimentos e o mais especial, ver o quanto e de quantas formas diferentes o curso alcançou cada participante.
- As estratégias de leitura, melhorou o desempenho das aulas.

Fonte: Questionário de saída do curso Mediar I.

As respostas apresentadas pelas professoras apontam elementos relevantes sobre a formação docente para a mediação de leitura. Podemos observar que as principais contribuições do curso para o trabalho docente estão relacionadas à própria formação das professoras como leitoras; a uma reflexão sobre o trabalho que realizam como mediadoras de leitura na formação dos alunos e também aos conhecimentos adquiridos sobre possibilidades do trabalho com o texto literário em sala de aula.

Essas respostas corroboram a proposta dialógica do curso, que buscou na experiência estética com o texto uma ampliação das possibilidades da literatura e ao mesmo tempo, proporcionou momentos de reflexão sobre aspectos importantes a serem considerados no trabalho com a leitura, como o uso de estratégias de leitura e a compreensão do texto como um mapa que traz elementos importantes à produção de sentidos.

A formação para o trabalho com a literatura passa pela experiência com o texto literário e a possibilidade de interações contribui para a ampliação dos sentidos atribuídos ao texto. Podemos observar esse aspecto em uma das respostas apresentadas: “O entendimento do que leio agora. Aprendi a ler”.

A resposta da professora diz muito sobre essa amplitude de “ler”. Diz sobre uma leitura que não está atrelada apenas à decodificação, mas a leitura de diversos elementos que compõem o texto literário como linguagem verbal, formas e imagens, e outros. Elementos que permitem diferentes compreensões e possibilidades de trabalho por meio do diálogo, como afirma outra professora em sua resposta: “Entender que a leitura não precisa ser exatamente o que você planejou para a aula, os alunos terão, talvez, outras contribuições. Fazer perguntas-chave para despertar o interesse do aluno”.

A análise dos dados apresentados nos questionários de entrada e saída permitiu uma primeira aproximação às vivências das professoras no curso de formação. O olhar atento a essas informações foi fundamental para compreender o contexto do grupo e também as dificuldades que as professoras enfrentam no trabalho com o texto literário em sala de aula e as possibilidades que o curso trouxe para cada uma delas. No próximo tópico, abordarei alguns encontros que fizeram parte do curso Mediar I. As reflexões trazem uma análise adensada sobre as vivências das professoras no curso de formação, que busca a profundidade de que fala Bakhtin (2018) sobre as pesquisas em Ciências Humanas.

### 3.6 Tecendo e destecendo sentidos: os encontros

Amorim (2004, p. 21) apresenta o pesquisador como “aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. E na busca de um encontro responsivo cheguei ao campo, tendo como questão a compreensão dos sentidos atribuídos por professoras a uma formação como mediadoras de leitura.

E como nos fios da “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, que minhas hipóteses sobre como seria a formação de professoras mediadoras de leitura foram sendo tecidas ou destecidas. Cheguei ao campo com a hipótese de que a formação de mediadores de leitura traria às professoras uma experiência estética com o texto literário e um conhecimento teórico sobre como utilizar as estratégias de leitura em sala de aula. O que eu via ao longo dos encontros eram professoras que se constituíam como leitoras, que iam descobrindo como crianças a beleza e a riqueza de um texto literário. Confesso que a princípio, isso me causou uma certa frustração como pesquisadora. Sentia como a moça tecelã, a destecer tudo que havia tecido. Mas a literatura, o olhar alteritário, a exotopia e o tempo me permitiram descobrir o que de fato é uma pesquisa em Ciências Humanas, estar aberta a ouvir e a construir junto o conhecimento, que foi sendo produzido a cada fala, a cada mediação, a cada troca. Aos poucos fui encontrando a riqueza de minha pesquisa, que se consolidou no nono encontro do curso, durante a mediação do texto literário “O menino que escrevia versos”, de Mia Couto. Dentre as interações do grupo uma professora disse:

*- Vocês estão me ensinando a ler!*

E como a moça tecelã eu descobri que minhas hipóteses podiam ser tecidas e destecidas, e que os fios destecidos podiam tecer novos sentidos. Nas relações dialógicas pautadas pela alteridade e exotopia se constrói uma pesquisa que busca a compreensão aberta a encontros e desencontros. Esse caminho é a única possibilidade de construção de um texto responsivo, que considere o outro não como objeto de pesquisa, mas como companheiro de estrada.

Essa relação dialógica se deu ao longo de dez encontros, todos mediados pela literatura e por outros gêneros textuais. A seguir apresento uma síntese de todos os textos utilizados ao longo dos encontros de formação. O Quadro 4 inicia a partir da segunda semana, pois o grupo não conseguiu realizar as atividades no primeiro encontro, por ocorrer no mesmo dia uma apresentação cultural na praça ao lado do CFP, o que impediu a realização das discussões. Nesse dia, a professora formadora apresentou a proposta do curso e as professoras responderam o

questionário de entrada e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Quadro 4 - Síntese dos textos usados na primeira edição do curso Mediar

**2.º Encontro:**

**Título:** A Moça Tecelã

**Escritora:** Marina Colasanti

**Ilustrações:** Ângela, Antônia Zulma, Marilu, Martha e Sávvia Dumont. Desenhos de Demóstenes Vargas

**Editora:** Global

Marina Colasanti, artesã da sintaxe, do jogo linguístico e dos sentidos simbólicos, tece com palavras mágicas o livro *A moça tecelã*, que ganha nesta publicação o trabalho de outros artesãos – as irmãs Dumont, bordadeiras, e o ilustrador Demóstenes, que teve seus desenhos transformados em fios artesanais.

**Título:** Fazer 80

**Autora:** Marina Colasanti

Crônica publicada em sua coluna “Crônicas de quinta”. A escritora faz uma reflexão amorosa sobre a vida e o significado de chegar aos 80 anos.

**3º Encontro:**

**Título:** A quatro mãos

**Autora e ilustradora:** Marilda Castanha

**Editora:** Companhia das Letrinhas

Esta é uma história sobre a passagem do tempo: os caminhos que uma menina percorre ao lado de seu pai, que está sempre por perto para dar uma mão a ela. Seja para carregá-la no colo, brincar de balanço ou dar um abraço. Esta história talvez seja, acima de tudo, sobre as pessoas queridas que nunca deixam a gente na mão.

**Artigo de opinião:** Vamos conviver melhor?

**Autora:** Ana Carolina Dorigon

A autora trata da importância das relações sociais. Para isso, ela convida o leitor a pensar sobre as pessoas que fazem parte de sua vida e o quanto essas relações são importantes. Uma reflexão sobre singularidades, subjetividades e a importância das relações alteritárias.

**4.º Encontro:****Título:** Ninguém e eu**Escritor:** Bart Mertens**Ilustrações:** Benjamin Leroy**Editora:** Hedra

Era uma vez “Ninguém”. Ninguém estava sozinho, sem ninguém para conversar e brincar. Estava com um tédio danado. Até que encontrou “Algo”, algo para brincar de pega-pega. Mas ainda faltava alguma coisa, alguma coisa que nem sabia explicar o que era. Foi quando conheceu alguém – “Eu”.

**Título:** A parte que falta**Texto e ilustrações:** Shel Silverstein**Editora:** Companhia das Letrinhas

O protagonista desta história é um ser circular que visivelmente não está completo: falta-lhe uma parte. E ele acredita que existe pelo mundo uma forma que vai completá-lo perfeitamente e que, quando estiver completo, vai se sentir feliz de vez. Então ele parte animado em uma jornada em busca de sua parte que falta. Mas, ao explorar o mundo, talvez perceba que a verdadeira felicidade não está no outro, mas dentro de nós mesmos. Neste livro, leitores de todas as idades vão se deparar com questionamentos sobre o que é o amor e quanto dependemos de um relacionamento ou parceira para nos sentirmos plenamente felizes.

**5.º Encontro:****Título:** Um general na biblioteca**Autor:** Italo Calvino**Editora:** Schwarcz

O exército por desconfiança e receio de perder o seu prestígio militar resolve fazer uma comissão na maior biblioteca do estado de Panduria. O objetivo era fazer uma investigação nos livros, mas com tanto trabalho, leituras e relatórios a fazer, os militares começaram a se interessar de tal forma que se “esqueceram” de sua missão para ficarem apreciando as histórias que encontravam nos livros. Até que o comando supremo transmite uma ordem de enviarem um relatório sobre a investigação, o general Fedina finaliza um relatório cheio de ideias e saberes científicos que encanta e empalidece todos os outros generais. A história termina nos mostrando a transformação na mente daqueles homens através da leitura que agora faz parte de suas vidas.

**6.º Encontro:****Título:** Amigos nas diferenças<sup>15</sup>

<sup>15</sup>O texto completo está no Anexo E desta pesquisa.

Reportagem da Revista Zás

**Título:** Miguel

**Texto e ilustrações:** Tony Ross e Tony Bradman

**Editora:** Moderna

Miguel era diferente das outras crianças da escola. Desligado, sempre atrasado, ele parecia alheio a tudo o que acontecia, vivendo num universo só dele. Mas Miguel, na verdade, era um pequeno cientista, cheio de planos e sonhos. Para ele, os modelos e padrões tradicionais de aprendizagem de nada serviam; sua mente estava sempre em busca de novidades. Como lidar com a criança que não se interessa pelas propostas escolares, mas tem olhos abertos para o mundo? O livro possibilita uma bela reflexão sobre esta realidade, apontando para a necessidade de repensarmos o nosso modelo atual de escola.

**7.º Encontro:**

**Título:** A casa sonolenta

**Escritora:** Audrey Wood

**Ilustrações:** Don Wood

**Editora:** Ática

Numa casa sonolenta, com uma cama confortável, todos vivem dormindo. As repetições no texto dão o tom sonolento, que é interrompido por uma pulguinha acordada. O livro apresenta um enredo acumulativo que encanta as crianças, através de repetições que dão um tom sonolento à leitura. A cada página, novos personagens aparecem para dormir na cama, até que uma pulga saltitante pica o rato e começa a acordar todos os outros.

**Título:** Lá e aqui

**Escritora:** Carolina Moreyra

**Ilustrações:** Odilon Moraes

**Editora:** Pequena Zahar

Uma pequena obra-prima que transborda de emoção, destinada a leitores de todas as idades “Era uma vez uma casa, a minha casa. Ela tinha um lago cheio de peixes, sapos no jardim, muitas flores coloridas, um pai e uma mãe. Mas, um dia nossa casa virou duas”. Imagem e texto se unem em “Lá e aqui” para contar que a separação, aos olhos de uma criança, pode ser vivida de uma maneira positiva, sem menosprezar o sofrimento inicial.

**Título:** Meninas Negras

**Escritora:** Madu Costa

**Ilustrações:** Rubem Filho

**Editora:** Mazza

“Meninas Negras” trabalha a identidade afrodescendente na imaginação infantil. Tendo como personagens principais nomes de grandes mulheres militantes e guerreiras na luta contra a escravidão, trabalhando na imaginação do pequeno leitor a partir de uma escrita sensível, com textos curtos e poéticos.

**Título:** Não!

**Texto e ilustrações:** Marta Altés

**Editora:** Brink-Book

O texto é escrito do ponto de vista de um cachorrinho que pensa estar sempre ajudando a família com quem vive e as ilustrações dão o tom cômico, pois fazem o leitor ver o quanto ele a atrapalha com as suas ações. O cachorrinho de tanto ouvir “Não!”, entende que este seja o seu nome e continua com as suas boas intenções – pensando-se muito amado por ser muito chamado - até que ele e o leitor se dão conta que há algo de estranho inscrito em sua coleira.

**Título:** Os antigos habitantes do Brasil

**Autor:** Pedro Paulo Abreu Funari

**Editora:** Unesp

Este livro trata do descobrimento do Brasil e a vida dos indígenas aqui encontrados por Cabral. Escrito em linguagem acessível e amplamente ilustrado, apresenta ao público infantil uma instigante introdução ao trabalho do arqueólogo.

**Título:** O bonequinho doce

**Escritora:** Alaíde Lisboa de Oliveira

**Ilustrações:** Ana Raquel

**Editora:** Lê

Lucinha e Lalá queriam um irmãozinho para brincar, e então resolveram fazer um bonequinho com água, farinha e açúcar. Deram a ele o nome de Bonequinho Doce. Depois que Lucinha e Lalá terminaram de construí-lo, ele saiu correndo. Correu, até chegar a uma lagoa, onde foi convidado pelo patinho para pular na água. Imagine o que aconteceu!

**Título:** O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso

**Escritora:** Audrey Wood

**Ilustrações:** Don Wood

**Editora:** Brinque Book

Esta é uma divertida fábula sobre a esperteza dos pequenos contra a força dos gigantes. O ratinho que protagoniza as cenas tenta esconder um morango maduro de um grande urso que, aliás, não aparece na história. Um interlocutor oculto, mais esperto ainda que o rato (e com o qual a criança se identifica), é quem vai narrando a história, ao mesmo tempo que convence o ratinho a dividir o morango com ele.

**Título:** Para que serve um livro?

**Texto e ilustrações:** Chloé Legeay

**Editora:** Pulo do Gato

Uma deliciosa homenagem aos livros e à importância da leitura. Com humor, criatividade e delicadeza, cada dupla de páginas propõe uma provocação e uma descoberta sobre a polivalência dos livros que, associada às ilustrações surpreendentes e divertidas, convida o leitor a pensar na finalidade da leitura em nossas vidas.

#### **8.º Encontro:**

**Título:** Capulana: um pano estampado de histórias

**Escritores:** Heloisa Pires Lima e Mário Lemos

**Ilustrações:** Vanina Starkoff

**Editora:** Scipione

Dandara, uma menina que mora em São Paulo, recebe um presente de seu amigo Tulany, de Moçambique. É uma capulana! Na terra do garoto, o uso desse tecido é tradição. Ele serve para muitas coisas: cobrir o corpo ou a cabeça, enfeitar, carregar bebê nas costas, presentear alguém em ocasiões especiais... A amizade entre as duas crianças resgata uma bela tradição africana, ainda viva entre os povos de Moçambique.

**Documentário:** Na dobra da Capulana

**Link de acesso:** <https://www.youtube.com/watch?v=1MhSzSirvjw&t=12s>

**Música:** Capulana a girar

**Compositor:** Renato Gama

**Intérpretes:** Mariana Per/Renata de Oliveira/Camila Oliveira

**Link de acesso:** <https://youtu.be/NxP-mHgPMvg>

#### **9.º Encontro:**

**Título:** “O menino que escrevia versos” em **O fio das Missangas**

**Autor:** Mia Couto

**Editora:** Companhia das Letras

**Link de acesso:** <https://fb.watch/aQ51mW5q7F/>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando os limites desta pesquisa optei por selecionar cinco desses encontros e apresentar de forma adensada a análise das vivências das professoras ao longo da formação. Nessa escolha, considerei os encontros que traziam mais elementos que contribuíssem para a compreensão da questão da pesquisa.

Os encontros selecionados para análise foram:

- O segundo encontro que traz duas obras da autora Marina Colasanti - “A moça tecelã” e a crônica “Fazer 80”.
- O sexto encontro que apresenta um texto selecionado por uma das cursistas “Amigos nas diferenças”.
- O sétimo encontro que mostra uma atividade prática de seleção de obras e planejamento de atividades de leitura.
- O oitavo encontro que compartilha o texto “Capulana: um pano recheado de histórias” e o documentário “Na dobra da Capulana”.
- O nono encontro que expõe o texto “O menino que escrevia versos”.

### 3.6.1 O encontro com A Moça Tecelã

Figura 4 - Livro *A moça tecelã* no ambiente preparado para receber as cursistas



Fonte: Arquivo da autora (2019).

*Acordava ainda no escuro,  
como se ouvisse o sol chegando atrás  
das beiradas da noite.  
E logo sentava-se a tear.*

*Linha clara para começar o dia.  
Delicado traço cor da luz,  
que ela ia passando entre os fios estendidos,  
enquanto lá fora a claridade  
da manhã desenhava o horizonte.  
Marina Colasanti*

Foi assim, como os fios da manhã, que os sentidos do texto foram sendo tecidos nesse encontro do grupo com o texto de Marina Colasanti. Ao chegarem à sala, as professoras podiam ver o livro sobre uma mesa que tinha uma toalha feita em retalhos de crochê, um espaço de acolhimento que preparava o grupo para o encontro com “A Moça tecelã”.

Professora Hilda, coordenadora do grupo de pesquisa, uma das responsáveis pela formação, recebeu o grupo e apresentou a obra literária, aos poucos o texto se revelou como um mapa. A leitura do título e da ilustração trouxe os primeiros elementos de intertextualidade. Outras histórias foram sendo entrelaçadas, a professora formadora relacionou o texto à história das mouras, que tecem os destinos dos humanos, uma cursista relacionou a narrativa de Colasanti ao conto de Penélope que tecia durante o dia e destecia à noite.

Em um segundo momento, a professora realizou a leitura do texto e logo a literatura foi se entrelaçando com a vida. Porque a literatura possibilita esse encontro sublime entre arte e vida, de forma bela e potente. Como poeticamente define Lajolo (1990, p. 35): “Temendo a violência do mundo dos seres, e ao mesmo tempo fascinado por ele, o homem vive e se move entre palavras, ora fortalecendo, ora atenuando o vínculo destes dois mundos: o original dos seres e o simbólico da linguagem”. Nessa relação entre a linguagem literária e a vida, algumas professoras trouxeram em suas falas a relação do texto com a condição feminina e também com o exercício docente.

**Cibele**<sup>16</sup>: *Possibilidade de fazer e desfazer, como pode ser na sala de aula.*

**Maria**<sup>17</sup>: *O peso do tear na vida dela, depois que passou a ser obrigação o tear virou uma prisão. Daí, a possibilidade de parar.*

---

<sup>16</sup>Optei aqui por usar nomes fictícios a fim de preservar a identidade das professoras. Foram escolhidos nomes de personagens da literatura. Cibele é uma referência à personagem do livro *A grande fábrica de palavras*, de Agnes de Lestrade.

<sup>17</sup>O nome Maria é uma referência à personagem do poema *As meninas*, de Cecília Meireles no livro *Ou isto ou aquilo*.

**Iracema**<sup>18</sup>: *Escolhas, as escolhas mais difíceis foram as mais profundas. A autora traz o papel da mulher.* (Notas de campo, 30 ago. 2019)

A condição feminina é retomada várias vezes durante o encontro, relações entre as experiências pessoais e o texto de Marina Colasanti são feitas todo o tempo. As provocações feitas pela professora que faz a mediação do encontro contribuem para que as professoras estabeleçam relações entre o texto ficcional e as diferentes histórias aqui entrelaçadas, num movimento alteritário entre o grupo e a moça tecelã. As diversas histórias permitem que diferentes sentidos sejam estabelecidos para o texto. Pois o sentido não está na palavra em si, mas na relação dialógica entre leitor, texto e contexto.

A relação texto-vida é fundamental na formação do leitor crítico, que se posiciona sobre o lido, estabelecendo diálogos possíveis entre a condição e as experiências humanas com o texto ficcional. Para Azevedo (2004, p. 40):

Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis.

A mediadora do encontro chama atenção das professoras às estratégias utilizadas no texto: os elementos não verbais que também integram a obra e são fundamentais à produção de sentidos. Ela pede que as professoras observem as ilustrações e logo elementos importantes são apontados pelas professoras como a mudança nas cores que representam o dia e a noite e as imagens que retratam o desgaste da moça que para agradar ao esposo, passou a tecer dia e noite, numa velocidade também retratada nas imagens do livro. A esse respeito Machado (2008, p. 112, grifo da autora) afirma: “Podemos dizer que ‘ver’ e ‘ler’ participam de uma experiência de compreensão do texto e mais do que isso de compreensão de como a língua escrita e o universo de outros sinais e desenhos em relação a ela – muito presentes em livros de literatura, buscam representar o mundo”.

Colomer (2014) fala sobre a incursão estética em que a textura e a espessura das palavras e das imagens elaboram a linguagem, expressando a realidade de uma forma artística. A autora também afirma que a formação do leitor deve ser sempre um diálogo entre os sujeitos e a cultura, na busca de sentidos que ajudam na compreensão da vida.

---

<sup>18</sup>Iracema, uma referência à personagem de José de Alencar.

E foi exatamente essa experiência vivida pelo grupo de professoras naquela noite de sexta-feira, enquanto a professora que conduzia o encontro ia chamando atenção para a “legenda” que guiava o mapa do texto literário. A professora ressaltou que além das imagens, recursos linguísticos também foram utilizados pela autora, como o uso de repetições: “Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer” (COLASANTI, 2004, p. 6). Ou na escolha do verbo “destecer” (COLASANTI, 2004, p. 14), usado para mostrar a força no processo de desfazer. A professora ressalta que as escolhas lexicais são propositais para que a autora alcance seus objetivos com o texto. Esse é um momento em que percebo poucas e tímidas participações das professoras. Compreendo esse silêncio não como um desinteresse do grupo diante do assunto, mas um silêncio de quem descobre o novo e não se sente seguro a opinar. A professora formadora enfatiza a importância de ler e compreender, e ressalta que a leitura é algo que precisa ser ensinado.

A discussão sobre o texto continua, nesse momento a professora traz a relação entre fantasia e realidade apresentada no texto. Ela ressalta que a autora usou elementos fantásticos para falar de assuntos reais, e que muitas pessoas têm dificuldades em lidar com o texto literário justamente por não conseguir compreender o pacto ficcional. Ela ressalta:

**Professora formadora:** *O que não é possível no plano real, na literatura é possível.* (Nota de campo, 30 ago. 2019)

Ela também enfatiza que apreciar a literatura está relacionado a aceitar esse pacto ficcional. Segundo Bértolo (2014), é um acordo entre leitor, texto e o contexto cultural e social, o que permite justamente essa aceitação do fantástico e uma relação com a vida. A professora formadora também fala sobre a importância da ampliação das experiências com textos literários, pois as vivências permitem novas inferências. Ela ressalta que os alunos têm poucas vivências com o texto literário. Nesse momento as cursistas dizem:

**Maria:** *Muitas crianças não conhecem a própria história. Na sala de leitura alguns alunos pedem para ler o livro que eles escolheram, porque se levarem para casa as mães não querem ler ou acham os livros muito grandes.*

**Bibiana**<sup>19</sup>: *Percebo que falta leitura, percebo que os alunos gostam quando a professora lê para eles, o número de alunos interessados tem aumentado.* (Notas de campo, 30 ago. 2019)

---

<sup>19</sup>Bibiana faz referência a uma das protagonistas de *Torto Arado*, romance de José Itamar Junior.

A fala de Maria traz aspectos importantes: o primeiro é o fato dos alunos, muitas vezes não conhecerem a própria história. E o quanto conhecer nossa história é fundamental para nossa constituição como sujeitos, como seres humanos. Nesse aspecto, o texto literário também pode contribuir, pois a experiência estética nos permite reflexões sobre a vida, e ao refletirmos sobre ela nos descobrimos e somos capazes de transformar nossas histórias. A cursista também fala sobre algo já apontado nessa pesquisa, o fato de que, muitas vezes a escola é o único espaço em que os alunos têm acesso ao texto literário. Nesse sentido, é preciso um comprometimento do professor como mediador desse encontro entre texto e leitores. Bibiana também ressalta o interesse dos alunos pelos livros, talvez o fato dos alunos ainda não serem alfabetizados não lhes dê a autonomia da leitura individual. O que não impede a interação dos alunos com o texto literário.

Refletindo sobre a fala da professora e os dados produzidos a partir da aplicação do questionário inicial em que as docentes trazem como principais dificuldades na realização do trabalho com a leitura o desinteresse dos alunos e a falta de metodologias adequadas para abordá-lo, penso que a formação das professoras para atuarem na formação leitora dos alunos contribui para que, esses alunos que gostam de ouvir histórias e demonstram interesse pelos livros, possam, sim, de forma efetiva, abrir caminhos para uma experiência estética com o texto literário.

Aproveitando os apontamentos das cursistas, a professora formadora traz à discussão o conceito de leitura, dizendo que ler é produzir sentido, o que ocorre na interação entre texto e leitor. Algumas professoras argumentam:

**Laura**<sup>20</sup>: *Ler vai muito além de decodificar as palavras, decodificar é o ponto de partida.*

**Maria**: *Os meninos não sabem ler direito, por isso eles não conseguem entender. Primeiro é preciso ensinar a ler.* (Notas de campo, 30 ago. 2019)

As falas das professoras demonstram suas concepções sobre leitura. Laura apresenta a aquisição do sistema de escrita alfabética como ponto de partida, mas não de chegada para o ato de ler. Na mesma direção, Maria aponta que primeiro é necessário que os alunos dominem a decodificação para, assim, se tornarem leitores. Ainda há uma ideia de que alfabetização e a formação do leitor não são práticas que podem ocorrer simultaneamente.

Na formação do leitor, os professores exercem papel fundamental, pois é na relação com o adulto, leitor mais experiente, que as crianças, mesmo aquelas que ainda não estão

---

<sup>20</sup>Uma referência à personagem do poema *Vestido de Laura*, de Cecília Meireles em *Ou isto ou aquilo*.

alfabetizadas podem criar vínculo com os textos. Colomer (2014) fala sobre a leitura compartilhada, em que o professor atua como guia fazendo com os alunos uma exploração do texto, abrindo diálogos e possibilitando diversas compreensões. Marília<sup>21</sup>, em sua fala, traz uma reflexão sobre a leitura mediada em sala de aula.

**Marília:** *Ensinar a construir sentidos. Muitas vezes a gente mostra para eles, não permite que eles construam os sentidos.* (Nota de campo, 30 ago. 2019)

A professora traz sua reflexão sobre a importância da alteridade no trabalho com o texto literário, em que os sentidos vão sendo produzidos a partir do diálogo e das múltiplas interações. Marília diz sobre o professor já trazer pronto, não permitir novos diálogos. A fala da professora demonstra uma reflexão sobre o papel do professor como mediador de leitura, aquele leitor mais experiente que favorece através da interação um diálogo entre texto e leitores. Aquele que toma o texto como um mapa a ser explorado, analisado e compreendido. Para que possa emergir a voz e a compreensão daquele que lê, é preciso considerar o outro. O que corrobora o conceito de alteridade de Bakhtin e de Vigotski sobre a importância das relações mediadas, que interações permitem a construção do conhecimento. Outra professora traz uma reflexão sobre o ensino de leitura.

**Alice:** *Muitas vezes na prática a gente usa a literatura para ensinar. Ainda estamos presos ao uso da literatura com uma função.* (Nota de campo, 30 ago. 2019)

A fala da professora Alice traz uma reflexão sobre a didatização da literatura, aspecto já apontado nesta pesquisa e discutido por diversos pesquisadores. Micarello e Baptista (2018, p. 175) afirmam:

A literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdos ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida.

Essa apropriação ou escolarização inapropriada da literatura muitas vezes é a única forma que os professores conhecem de trabalho com o texto. A formação de professores a partir da experiência estética com o texto literário traz outras possibilidades de tratamento com o texto

---

<sup>21</sup>Marília é uma referência à musa de Dirceu, nos poemas de Tomás Antônio Gonzaga.

literário e possibilita a ampliação do repertório de textos, além de uma experiência compartilhada de leitura.

As reflexões continuam, a professora formadora ressalta a importância desse professor mediador, que se põe como elo entre texto e leitor e fala sobre a importância do trabalho com a leitura trazer intenções claras que dialoguem com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>22</sup>. Então, as professoras começaram a dizer sobre como ocorriam em suas escolas, o trabalho com a leitura.

**Maria:** *Na minha escola toda semana tem aula de leitura distribuída em momentos diferentes. A princípio, os alunos trouxeram os textos, agora a escola oferece livros.*

**Belonísia**<sup>23</sup>: *Na minha escola o trabalho de leitura é feito só pelos alunos, quando eu vou ler com eles percebo que têm muita dificuldade.*

**Bibiana:** *Quando eu trabalhei na creche toda semana tínhamos o momento de contação de histórias. Depois começamos a incluir as crianças nas contações. Na creche, a partir desse projeto, eu aprendi a gostar de ler. Era um projeto maravilhoso que funcionava, as crianças gostavam muito! Na escola, eu vejo a leitura crua, por obrigação. Perde o encanto, leitura por obrigação e não prazer. (Notas de campo, 30 ago. 2019)*

O enunciado da professora Bibiana suscita importantes reflexões sobre a leitura, primeiro ela traz uma experiência de leitura com bebês e crianças bem pequenas que aconteceu no período em que ela trabalhou em uma creche. Ela traz a forma que esse trabalho foi se constituindo com as crianças, o que confirma que a experiência com o texto literário deve acontecer desde a tenra idade, sendo forma de interação e apropriação do mundo pelas crianças. E ao participar desse projeto que aproximava as crianças da literatura, a professora também viveu uma experiência estética que contribui para sua formação como leitora. A esse respeito, Salutto (2019, p. 116) argumenta:

Pela voz e mãos de outro, a literatura pode ampliar a si mesma, romper a fissura das margens e comparecer na vida do outro, o que torna o papel da formação do leitor ação política, mediada pela palavra e pela experiência do outro. Um leitor não se faz sozinho, mas por meio de uma rede que envolve práticas, livros, leitores outros que sejam capazes de semear sentidos de pertencimento da literatura no cotidiano humano.

---

<sup>22</sup>A BNCC traz como uma de suas competências: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, p. 87).

<sup>23</sup>Belonísia é uma referência a uma das protagonistas de *Torto Arado*, de José Itamar Junior.

Mas Bibiana também apresenta uma outra realidade, a que ela vive na escola em que é docente atualmente, em que ela diz sobre a “leitura crua”. Compreendo que a professora se refere a uma leitura determinada pelos professores, que cumpre com aspectos relacionados à aquisição de conhecimentos específicos da língua e destituída de sua dimensão estética. Ao trazer essas duas experiências com o ensino de leitura, a professora compartilha com o grupo a importância de um trabalho pautado nas interações entre texto e leitores.

A professora formadora que conduz o encontro comenta ser essa uma “obrigação” mal orientada, ressaltando aqui a importância da mediação. Nesse momento, outra professora traz um relato sobre proporcionar aos professores momentos literários.

*Alice<sup>24</sup>: Na minha escola, a partir do momento que nas reuniões pedagógicas envolvemos os professores na “leitura deleite”, eles também passaram a se envolver mais. Ajudou muito! (Nota de campo, 30 ago. 2019)*

Alice é uma professora que participou de um outro projeto do grupo Linfe, ela atua como professora da sala de leitura em uma escola em que o grupo de pesquisa realizou o projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura”. Ao compartilhar esse relato, a professora mostra como esse movimento de aproximação dos professores com o texto literário pode contribuir para seu trabalho e envolvimento no ensino de leitura. Para que a relação entre crianças e livros seja plena, é fundamental que os professores sejam eles também leitores, como defendem vários pesquisadores, dentre eles Lajolo (2004, p. 16), que diz:

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário.

O encontro foi finalizado com a leitura da crônica “*Fazer 80*”, de Marina Colasanti. A crônica da autora associada ao texto literário apresentado às professoras, suscitou ainda mais emoção a esse grupo que já tinha se entrelaçado com os fios da moça tecelã e com suas múltiplas compreensões.

---

<sup>24</sup>Uma referência à personagem de Lewis Carrol em *Alice no País das Maravilhas*.

Encerro esta seção com as palavras da autora:

*Li quase todos os dias da minha vida, fosse pouco ou muito, enchendo a mochila de dados que se embaralharia, de nomes que se iriam no vento, mas conservando as emoções que os livros me davam. Não escrevi tanto quanto li, nem teria sido possível. Mas o que escrevi está de acordo comigo e me representa mais generosamente que uma selfie”.*  
Marina Colasanti

### 3.6.2 A voz do outro: possibilidades de acolhimento e formação

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] (BAKHTIN, 2018, p. 379).

Para compreender as interações e os diálogos aqui ocorridos precisamos contextualizar o encontro anterior do curso. Tendo como objetivo ampliar as discussões a respeito do texto literário, nesse dia foram apresentadas às cursistas as estratégias de leitura - de antecipação, monitoramento e avaliação -, segundo os estudos de Solé (2008). Ao final da formação, a professora formadora solicitou às cursistas que trouxessem para o próximo encontro experiências de mediações que haviam realizado. O objetivo dessa atividade era ouvir as cursistas e traçar relações entre as propostas apresentadas e as vivências ocorridas na formação. Elas poderiam trazer relatos de experiências que ocorreram a partir de algum texto trabalhado no curso, ou mesmo uma outra prática de leitura que tivessem realizado com seus alunos. O encontro foi finalizado com o conto de Italo Calvino “Um general na biblioteca”.

O sexto encontro foi mediado pela professora Rosângela que atua como vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Linfe. Nesse dia, antes do encontro ter início, eu olho para a sala que abrigava o grupo de professoras envolvidas na formação e penso sobre as interações e vivências já ocorridas nos encontros: as falas, as reflexões que vêm sendo apresentadas. Então, me faço a seguinte pergunta: “Ao longo desses encontros a percepção do grupo mudou a respeito da mediação de leitura?”.

Essa pergunta tem muito a ver com minha posição de pesquisadora e com todas as hipóteses que tinha, no início do curso, sobre a formação das professoras como mediadoras de leitura. Como pesquisadora, meu desafio é justamente me deixar surpreender pelo encontro com o outro. De acordo com Bakhtin (2018, p. 378), “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”.

A experiência que o grupo tem vivenciado contribui para uma formação estética, a qual possibilita a leitura dos diversos elementos que compõem o texto literário. Uma experiência de ler com o outro, como se o grupo descobrisse a leitura, não aquela que aprendemos na escola enquanto somos alfabetizados, mas a leitura que se aprende com o olhar e a voz do outro. A leitura compartilhada que amplia os sentidos do texto, uma leitura guiada.

Por isso, ao refletir sobre a questão que trago, penso que sim. As vivências com os textos literários e as trocas de experiências das professoras têm sido significativas e formativas. Para que os sujeitos se constituam como mediadores de leitura é necessário construir uma identidade leitora, com vivências significativas com o texto literário. Belmiro, Machado e Baptista (2015), defendem a ideia de que o engajamento dos professores com o ensino de literatura nas escolas se dará a partir de sua própria formação como leitores.

Portanto, a formação de professores como mediadores de leitura busca a ampliação da experiência estética desses profissionais com o texto literário. Além disso, a atuação do professor como formador docente é a de contribuir para que, a partir dessas vivências, os professores tenham competência para selecionar textos, guiar discussões sobre elementos que os compõem e para pensar na importância dos tempos-espacos para o trabalho com a leitura.

E, assim como Sr. Crispino<sup>25</sup>, com suas pantufas felpudas, as professoras formadoras do Mediar têm papel fundamental, pois estão abertas à escuta. E nessa posição alteritária, elas agregam valor às vozes das professoras que cada vez se sentem mais à vontade nas interações. Essa posição dialógica diante da formação literária concretiza a ideia de Bakhtin (2018) acerca da alteridade na construção da identidade. De acordo com Geraldi (2013, p. 13), “somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentivos por nossas contrapalavras”. O que torna a formação docente um espaço de diálogo, interação e também de subjetividades.

Corroborando a ideia de Vigotski (2008) de que o aprendizado humano é de natureza social, Araújo (2009) ressalta que a compreensão da mediação na perspectiva histórico-cultural atribui uma nova lógica no movimento do aprender docente, pois a produção de conhecimento passa a ser compreendida como um movimento coletivo, atribuindo significado e sentido ao lugar do outro no processo de aprendizagem.

E para iniciar o sexto encontro formativo, a professora formadora retoma a leitura do Conto “Um general na biblioteca”. Ela então pergunta o que o grupo pensou durante a leitura. Várias professoras falam sobre a proibição da leitura.

---

<sup>25</sup>Personagem do Conto “Um general na biblioteca”, de Italo Calvino.

**Belonísia:** *Me lembrou quando eu fui para a escola em 1964, poucos livros e um grande controle militar. Me lembro também da minha infância, de sentar em um banquinho no terreiro e ler para meu pai. Eu e meus irmãos, ele ficava encantado.* (Nota de campo, 25 out. 2019)

A professora remete o texto a duas cenas diferentes: uma diz sobre o espaço da escola, em que os livros, como em Pandúria<sup>26</sup>, estavam sob o controle militar, outra diz sobre o espaço familiar. Ela traz com ternura a imagem do pai e dos irmãos em momentos de leituras compartilhadas.

A literatura suscita diferentes emoções e como é uma representação da vida ela possibilita relações com nossa realidade. Quando nos permitimos ao texto literário somos capazes de encontrar e transcender nossa própria história. Abrimos possibilidades, como afirma Queirós (1999, p. 23): “As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem”. Na mesma direção, Maria também faz relação entre o conto e a vida. Ela retoma o momento político que vive o país.

**Maria:** *Me remeteu ao momento político que estamos vivendo no Brasil, em que o conhecimento se torna um risco.... Mas, por outro lado isso pode ser por falta de conhecimento, como na história. Quando eles tiveram acesso ao saber, eles mudaram suas concepções<sup>27</sup>.* (Nota de campo, 25 out. 2019)

Considerando a literatura como uma atividade cultural, as interações que são estabelecidas entre leitor e texto permitem que os significados e sentidos atribuídos ultrapassem o próprio texto. Para Bakhtin (2018, p. 400), “cada palavra (cada signo) do texto leva para além de seus limites”. A professora, ao trazer a relação entre o texto de Calvino e o momento social que vive o Brasil, está justamente vivendo a potência do texto literário, que como representação da realidade nos faz pensar sobre a vida, podendo dessa forma agir sobre ela.

Nesse momento, a professora que faz a mediação do encontro traz uma breve contextualização sobre o momento histórico em que Calvino escreveu o conto. Ela diz que o autor nasceu em Cuba em 1923 e que ele traz uma crítica à segunda Grande Guerra Mundial. Essa contextualização é importante para a ampliação e compreensão sobre as intenções de quem escreve. Trazer esses aspectos na formação é importante para que as professoras compreendam que esses aspectos também fazem parte do texto e contribuem para a produção de sentidos.

Finalizadas as discussões sobre o conto, Belonísia retoma a atividade do encontro anterior. Ela foi a única professora que trouxe sua experiência para compartilhar com o grupo.

<sup>26</sup>Cidade retratada no conto “Um general na biblioteca”, de Italo Calvino.

<sup>27</sup>A professora refere-se ao enredo do conto “Um general na biblioteca”, relido nesse encontro.

A professora faz a leitura do texto *Amigos nas diferenças*, depois compartilha como a mediação dela em relação ao texto foi realizada.

**Belonísia:** *O texto me chamou a atenção porque estou como bidocente de uma aluna de 13 anos que tem dificuldades motoras. Ela não consegue segurar nada. Eu tenho que ajudá-la o tempo todo. Nas férias encontrei esse texto e pensei em levar para trabalhar com os alunos do sexto ano. Pedi para fazer o trabalho nas aulas de História e Geografia. Sugeri à professora que trabalhássemos juntas o texto.*

*Fiz a leitura, explicando que todos somos diferentes e qualquer pessoa pode se tornar deficiente. Tentei fazer com que eles se colocassem no lugar dela, porque os alunos ainda a olhavam com diferença. Depois disso percebi uma mudança de comportamento por parte dos alunos. Depois elaboramos questões sobre o texto. (Nota de campo, 25 out. 2019)*

Trazer a questão para ser discutida com os alunos a partir do texto foi a estratégia encontrada pela professora para sensibilizar os alunos a respeito da condição da aluna e principalmente discutir com o grupo sobre inclusão. A professora aqui usou uma reportagem para abordar o assunto, mas a literatura também pode ser mote para que assuntos sejam abordados com as crianças e adolescentes. Não como cartilhas morais, mas como possibilidade de discutir situações reais por meio da riqueza e sensibilidade literária. Outras professoras também contribuíram com a discussão:

**Gabriela**<sup>28</sup>: *O texto também permite apresentar conceitos como “tetraplégico”, conhecer outros tipos de deficiência que também estão presentes no espaço escolar. Seria bacana também extrapolar o texto com a apresentação de um vídeo que falasse mais a respeito.*

**Ana Terra**<sup>29</sup>: *Trazer o depoimento das próprias crianças, levá-las a pensarem quais sentimentos elas têm em relação aos deficientes. Será pena? Amizade?*

**Belonísia:** *Trabalhamos muito a palavra solidariedade. Porque não só os alunos ajudavam o colega, ele também ajudava. (Nota de campo, 25 out. 2019)*

As professoras trazem possibilidades para o trabalho com o tema, como a ampliação para outros gêneros e a discussão sobre campo semântico. Essas reflexões que o grupo faz aprofundam a discussão e apresentam possibilidades para que o trabalho com a língua ocorra de forma contextualizada e tenha sentido para os alunos. Ainda na discussão sobre as possibilidades de ampliação do tema, Dora<sup>30</sup> traz uma experiência de formação.

**Dora:** *Eu fiz um curso de altas habilidades que trabalhou a história do Miguel, ele tem altas habilidades e o que os professores ensinam não interessam a ele, porque ele já sabe tudo. Por*

<sup>28</sup>Gabriela é uma referência à personagem de Ruth Rocha em *Marcelo, Marmelo, Martelo*.

<sup>29</sup>Ana terra é a protagonista de Érico Veríssimo no romance *Ana Terra*.

<sup>30</sup>Dora é uma referência à personagem de Jorge Amado em *Capitães da Areia*.

*isso ele não consegue se relacionar. O professor precisa ter sensibilidade para contribuir para a socialização desses alunos. (Nota de campo, 25 out. 2019)*

Dora apresenta o texto literário como possibilidade de refletir sobre questões relacionadas ao cotidiano escolar. De uma forma bela e bem humorada, o livro traz essa possibilidade de reflexão. Terminamos o encontro com a leitura do livro Miguel, que fazia parte do acervo da professora formadora.

A participação de Belonísia ao compartilhar com a turma a atividade que havia realizado com seus alunos, trouxe à professora uma mudança de postura diante do grupo. Ter seu trabalho valorizado fez com que ela se tornasse mais participativa não só neste encontro, como nos encontros subsequentes. Os sentidos que os sujeitos atribuem à sua formação estão relacionados ao vivido e à forma que essas experiências afetam cada um em suas subjetividades.

*Flora sabia que cada semente guardava uma esperança esperando para virar verdade. As sementes armazenam possibilidades misteriosas e surpreendentes aos olhos. Cada semente é uma fonte, um desfecho, uma pausa na eternidade. Ser semente é possuir todas as idades, todos os percursos, todas as histórias.*  
Bartolomeu Campos de Queirós

### 3.6.3 Entre tapetes e histórias: tecendo propostas de mediações

Figura 5 - Livros disponibilizados para o preenchimento do protocolo de leitura



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Fomos recebidas para o sétimo encontro do grupo com tapetes literários espalhados pelo chão da sala onde ocorria a formação. O tempo-espço era convidativo para que nos detivéssemos a contemplar as obras literárias ali dispostas.

A proposta do encontro era a elaboração de protocolos de leitura, uma atividade que já havia sido realizada em outras propostas formativas do Grupo Linfe e tinha como objetivo potencializar o trabalho de mediação feito por professoras em sala de aula.

A turma foi dividida em grupos e a partir da escolha de um ou dois livros, as professoras deveriam, coletivamente, preencher o protocolo de leitura, sistematizando as estratégias que seriam utilizadas para a realização do trabalho com o livro escolhido junto aos alunos, registrando propostas de atividades que poderiam ser realizadas com a obra literária selecionada.

As professoras fizeram a leitura do livro escolhido por elas, dentre os dispostos nos tapetes distribuídos na sala pelo grupo de formação, e elaboraram o protocolo. Logo depois, cada grupo fez a apresentação de sua proposta de trabalho. Selecionei algumas das narrativas das professoras sobre como pensaram e organizaram seus protocolos de leitura nessa atividade<sup>31</sup>.

A primeira dupla a apresentar ao grupo a atividade foi Belonísia e Bibiana. As cursistas escolheram o livro *Meninas Negras*, de Madu Costa e *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira. Belonísia apresentou ao grupo como elas organizaram o trabalho a partir do livro *Meninas Negras*.

A professora disse que a dupla pensou em uma atividade a ser realizada na Semana da Consciência Negra em uma turma de educação infantil. Para a preparação do ambiente as professoras sugeriram espalhar tecidos coloridos pela sala, sugeriram também que ao ler a história a professora estivesse vestida como Luana, a personagem do livro. Elas também pensaram em algumas perguntas a serem realizadas às crianças, mas Belonísia disse ter tido muita dificuldade em elaborar boas perguntas.

Percebi que as professoras apresentaram dificuldade em planejar e sistematizar suas intencionalidades no trabalho com o texto literário. Nesse sentido, o exercício de elaboração do protocolo de leitura contribui de forma significativa para que as professoras reflitam sobre suas intencionalidades e a importância da sistematização desse trabalho.

Bibiana apresentou ao grupo o poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira. A professora disse ter escolhido o poema por ter em relação ao trem, uma memória afetiva muito forte. Ela

---

<sup>31</sup>O modelo utilizado como planejamento do protocolo de leitura consta no Anexo G desta pesquisa.

relatou ao grupo que ao ler o poema reviveu sua infância e as viagens de trem feitas para a casa da avó. Bibiana atua como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e disse que as experiências vividas na formação estavam sendo compartilhadas por ela com os alunos de sua turma. Por isso, ela e Belonísia organizaram o protocolo de leitura destinado aos alunos da EJA. Ela ressaltou a importância da leitura do poema ser feita com entonação, para destacar o sentimento presente no texto.

Nesse momento, a professora formadora chamou a atenção para a onomatopeia presente ao longo de todo poema, ela também destacou que esses recursos devem ser observados e apresentados aos alunos, como um recurso linguístico importante na produção de sentido para o texto. A professora mediadora se mostra sempre atenta à fala das professoras, e ao mesmo tempo, contribui com elementos importantes e que enriquecem o trabalho organizado por elas.

Marília e Gabriela escolheram o livro *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer. Marília fez a apresentação da proposta que foi pensada para ser realizada em uma turma do 4.º ano. Para desenvolver o trabalho, as professoras pensaram em explorar as imagens do texto: as cores, as ilustrações. Marília também ressaltou a importância de destacar os lugares e a forma como o menino carregava os objetos. A professora formadora diz que o tema escolhido pelo autor tem a ver com sua trajetória e formação em Geografia.

O olhar atento da professora ao texto não verbal demonstra o quanto a experiência com a literatura vivenciada contribui para a formação de um leitor mais sensível, capaz de perceber e produzir sentidos para as diferentes linguagens presentes no texto. Vigotski (2008), a esse respeito afirma que essa interação entre os sujeitos contribui para o desenvolvimento da consciência. Dessa forma, a partir da experiência mediada pelo texto literário e as interações realizadas no grupo de formação, as professoras vão ampliando a percepção sobre as diversas linguagens presentes no texto literário, o que se reflete no trabalho que planejam e realizam em sala de aula.

Alice e Sofia<sup>32</sup> escolheram o livro *O bonequinho doce*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, para organizarem o protocolo de leitura. A atividade foi organizada para um trabalho em uma turma da educação infantil. As professoras disseram que o tema do livro era o uso da imaginação para a realização de desejos. Elas contaram um breve resumo da história: duas irmãs que desejavam ter um irmãozinho fizeram um bonequinho usando farinha, água e açúcar. Depois que o bonequinho ficou pronto ele passou a ter vida própria. Nesse momento, Sofia fez questão de enfatizar:

---

<sup>32</sup>Personagem de Clarice Lispector em “Os desastres de Sofia”.

**Sofia:** *“Mas ele não era o irmãozinho”.*

**Alice:** *É, elas estavam imaginando.* (Nota de campo, 22 nov. 2019)

Em outro momento, Sofia em diálogo com a professora formadora, justificou que escolheu o livro por gostar muito de doces. A professora então lhe interroga:

**Professora formadora:** *Você incentivaria isso com seus alunos ao apresentar a história?*

**Sofia:** *Não, porque eles ficariam com vontade de comer doces.* (Nota de campo, 22 nov. 2019)

Percebo aqui a dificuldade da professora em entrar no pacto ficcional ao enfatizar que o personagem era apenas um boneco, ou quando afirma que não chamaria a atenção das crianças à palavra doce, que faz parte do título do livro, por considerar que isso poderia ser ruim para as crianças que não teriam doces para comer. Embora ela demonstre em suas falas sua dificuldade em compreender o pacto ficcional presente no texto literário, ela mesma justifica sua escolha do livro justamente pelo título. Nesses dois momentos a cursista mostra como sua percepção do texto ainda está presa àquilo que está explícito. Para Eco (2020), a capacidade de aceitar o pacto ficcional está relacionada às experiências leitoras dos sujeitos. Por isso a importância da experiência com a linguagem literária, pois ela permite esse rompimento com a realidade e a ampliação dos sentidos do texto.

Daí a importância também das interações com o texto a partir do olhar do outro, pois esse olhar possibilita uma compreensão mais profunda da linguagem literária. Podemos observar isso quando a cursista Alice ressalta para o grupo que as personagens estavam imaginando. Ou seja, era possível que o boneco tivesse vida própria e fosse o irmãozinho das meninas através da imaginação.

As interações ocorridas durante esse encontro foram importantes, pois além de oferecer ao grupo a oportunidade de organizar de forma sistemática um trabalho com o texto literário a partir das experiências vivenciadas na formação, as apresentações e reflexões feitas pelas professoras e as interações com a professora formadora permitiram uma avaliação do grupo em relação ao protocolo que haviam organizado em dupla. Além disso, foi possível perceber os significados que as professoras estavam construindo para o vivido na formação e como os traduziam em suas práticas.

As cursistas puderam refletir sobre suas escolhas e até reavaliar aquilo que haviam planejado anteriormente. Isso fica claro na apresentação da professora Abena<sup>33</sup>, ela organizou o protocolo a partir do livro *Eles que não se amavam*, de Celso Sisto. Ela disse que havia organizado o trabalho trazendo para a discussão com os alunos as dificuldades de relacionamento, ressaltando justamente os problemas e as dificuldades. Mas, a partir das apresentações das colegas, ela havia repensado seu planejamento, considerando ser importante ressaltar os pontos positivos, ou seja, as possibilidades.

A professora formadora ressaltou que na mediação o importante é o professor levar os alunos a perceberem o texto, os sentidos produzidos por eles são diversos. A experiência com a literatura afeta os indivíduos, mas essa vivência será singular para cada um, considerando as subjetividades.

E essa fala da professora formadora também me faz refletir sobre os eventos que constituíram esta pesquisa. Cada encontro e cada mediação produziram vivências, pois a forma que essa experiência afetou cada uma de nós foi singular. O que reforça ainda mais a importância da responsividade e da alteridade ao ser estrangeiro no país do outro, como bem define Marília Amorim (2004, p. 26): “[...] o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

---

<sup>33</sup>Abena é a princesa do livro *O casamento da princesa*, de Celso Sisto.

### 3.6.4 Capulana: um encontro repleto de sentidos e afetos

Figura 6 - Conjunto de fotos com imagens do encontro, do livro e das capulanas



Fonte: Arquivo da autora (2020).

O oitavo encontro do Curso Mediar foi organizado pelo Grupo Linfe tendo como objetivo ampliar ainda mais a experiência das professoras com o texto literário. A professora formadora sugeriu que o encontro fosse mediado pelo texto “Capulana: um pano estampado de histórias”, de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos. Ela trouxe para o encontro várias capulanas e sugeriu que o grupo de formadoras se organizasse de forma que o texto fosse narrado pelos seus integrantes, e que essa narrativa fosse dividida em três momentos, correspondentes aos três capítulos do livro. As professoras formadoras contaram as cursistas sobre a experiência que tiveram em Moçambique e o quanto as capulanas são importantes para as mulheres daquele país. Entre um momento de leitura e outro, foram apresentadas às professoras cursistas fotos das mulheres moçambicanas usando capulanas, além disso houve a exibição de um vídeo e uma música que falam da importância das capulanas para o povo moçambicano. O grupo de formadoras também decidiu que cada um de seus integrantes iria usar uma capulana na apresentação.

Importante ressaltar a preocupação das formadoras em planejar não só o trabalho com o texto literário, mas também com elementos que fossem significativos, tanto para a composição de um ambiente motivador, quanto aqueles que poderiam contribuir para a ampliação de sentidos para o texto que seria apresentado, como o vídeo, as fotos, a música e as

próprias capulanas. Micarello *et al.* (2012) ao refletir sobre a relação das crianças com a leitura, destaca dois tipos de mediação: a mediação dos instrumentos e a dos signos.

Nas relações que as crianças estabelecem com a leitura, estão presentes, simultaneamente, dois tipos de mediação. A mediação dos instrumentos materiais se faz a partir da relação que os pequenos estabelecem com os diferentes suportes nos quais os textos ou os enredos circulam no espaço da sala de aula; a mediação dos signos ou ferramentas simbólicas se dá a partir da linguagem na qual os textos se materializam, cujos sentidos se constroem na relação com o outro, seja ele o professor ou os pares. (MICARELLO *et al.*, 2012, p. 2).

O papel do mediador é estar atento a essas possibilidades de exploração do texto literário. Nesse sentido, ao incorporar ao encontro outros recursos, as professoras estariam contribuindo para a compreensão das cursistas sobre um importante signo da cultura moçambicana que iria possibilitar a ampliação dos sentidos produzidos pelo texto literário. De acordo com Vigotski (2018, p. 27), a imaginação pode ser ampliada pelo compartilhamento da experiência entre pessoas, porque,

[...] tendo como base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação.

O encontro foi conduzido pelas professoras formadoras responsáveis pelo curso. Cada cursista recebeu um exemplar do livro *Capulana: um pano estampado de histórias*, o que foi fundamental para que elas pudessem ter acesso não só ao texto verbal, mas a todos os demais elementos semióticos que traziam completude ao texto. A professora formadora apresentou ao grupo o livro, explorando o título e as imagens. Logo depois fez algumas perguntas:

**Professora formadora:** *Vocês conhecem capulana? Sabem o que é? De onde será essa história? Onde ela nos remete?* (Nota de campo, 29 nov. 2019)

As professoras responderam que não conheciam capulana. Algumas fotos de Moçambique e também de capulanas foram exibidas às cursistas.

Nesse momento, algumas professoras integrantes do Linfe entraram na sala, todas usando capulanas. Elas iniciaram a narrativa do primeiro capítulo do texto, que é dividido em diferentes partes: a primeira parte é uma narrativa que apresenta a história de uma menina,

Dandara, que recebe de presente de seu amigo moçambicano uma capulana. O texto também traz um poema que remete ao tema das capulanas e um conto que traz um pouco da história das capulanas na cultura africana.

Após a leitura do primeiro capítulo, as professoras assistiram ao vídeo “Na dobra da capulana”, que fala sobre a importância das capulanas na cultura moçambicana. O encontro continuou com a apresentação do segundo e terceiro capítulos do livro. Logo depois, as professoras ouviram a música “Capulana a girar”, de Renato Gama.

Ao longo das apresentações as professoras formadoras foram contando ao grupo um pouco da experiência que viveram em Moçambique. As falas das professoras iam sendo entrelaçadas aos elementos do texto e também a todos os elementos que compunham o encontro. O clima era de encantamento pelas histórias que as capulanas guardam. Algumas cursistas falam sobre suas percepções do encontro:

**Ana Terra:** *Interessante conhecer a experiência de vocês com Moçambique. A caracterização também foi muito importante. Eu viajei na história.*

**Dandara**<sup>34</sup>: *Gostei da literatura trazer sobre a cultura africana de uma forma positiva, não somente trazer os fatos ruins como a escravidão. Importante mostrar a riqueza da cultura de Moçambique. Eu trabalhei com meus alunos a história de Abayomi, a história fala sobre carinho e amor.*

**Gabriela:** *Geralmente a história da África é apresentada de forma negativa. Foi muito interessante conhecer a história das capulanas.* (Notas de campo, 29 nov. 2019)

Nesse momento, a professora formadora traz um pouco mais sobre as capulanas:

**Professora formadora:** *As capulanas têm seus sentidos, cada uma tem uma história, uma representatividade. Em um país em que a maior parte das pessoas é analfabeta, as capulanas contam a história. Estamos acostumados a valorizar somente a cultura letrada, mas a cultura oral também produz sentidos. Em Moçambique, as mulheres ricas se vestem como as ocidentais.* (Nota de campo, 29 nov. 2019)

As vivências a partir da mediação literária permitiu ao grupo um encontro com temas enriquecedores, as falas das cursistas demonstram o quanto elas foram afetadas. A experiência estética mediada por diferentes elementos como: o texto literário, o vídeo, a música e o outro permitem que múltiplos sentidos sejam produzidos. Isso confirma o que já foi apontado anteriormente nesta dissertação sobre o conceito de vivência de Vigotski (2018), em que a mesma experiência afeta de forma singular os sujeitos.

---

<sup>34</sup>Dandara é a personagem do livro *Capulana: um pano estampado de histórias*, de Heloísa Pires Lima.

E nesse entrelaçamento de compreensões, a professora formadora enriquece o diálogo ao dizer sobre a importância da cultura oral. Essa reflexão foi muito importante, principalmente para nós que vivemos em uma cultura letrada, que temos a tendência em valorizar mais o texto escrito. Compreender a importância de um signo cultural para o registro e a manutenção da história foi muito importante para a reflexão do grupo. A professora chama a atenção para os diferentes gêneros que compõem o texto.

**Professora formadora:** *Vocês perceberam que o livro traz três gêneros? Relato, na narração de Dandara e Tulany; conto e poesia. Esses gêneros se entrelaçam com o relato. Por isso escolhemos fazer a narrativa com pessoas diferentes.*

*Tudo isso contribui para a produção de sentidos. A narrativa, os vídeos, a música e a caracterização. As informações sobre Moçambique apresentadas no final do livro. Esse tipo de estratégia contribui para a compreensão. (Nota de campo, 29 nov. 2019)*

A experiência estética vivenciada pelo grupo permitiu uma ampliação e compreensão do mundo. Além disso, perceber a importância dos diferentes elementos que contribuíram para a produção de sentidos permite às professoras a compreensão da importância de que o trabalho com a literatura seja sistematizado e planejado.

Enquanto o grupo apresenta suas percepções, Bibiana manuseia as páginas do livro, ela se detém na página (11), onde está o poema que diz sobre as capulanas que secam ao vento. Nesse poema, como recurso estilístico, a autora se utiliza de poesia concreta ao apresentar o verso mostrando o movimento do vento. A professora então questiona:

**Bibiana:** *Por que as letras estão dessa forma aqui?*

**Professora formadora:** *Por que você acha que estão assim?*

**Bibiana:** *Será que é por causa do rio?*

**Maria:** *O movimento do vento?*

**Professora formadora:** *Há um filósofo chamado Mikhail Bakhtin que diz que o conteúdo pede a forma, nesse livro isso fica evidente. Isso que estamos vendo aqui é mediação. Vários leitores construindo sentidos para o texto. Estar atento a essas observações faz com que o leitor atribua sentido ao texto. (Notas de campo, 29 nov. 2019)*

A dúvida da professora a respeito do texto demonstra como ela busca um olhar mais atento à forma do texto, e mesmo que ela não tenha compreendido o sentido pretendido pelo autor, o olhar do outro, no caso de Maria, contribui para essa compreensão e ainda chama a atenção do grupo para esse recurso presente no texto. Anteriormente, a professora formadora havia chamado a atenção das cursistas para as diferentes fontes de letras usadas no texto verbal,

e que esse uso era intencional, para demarcar os diferentes gêneros textuais que compunham a obra. A cada encontro as professoras se mostram mais atentas e mais sensíveis às possibilidades de sentidos presentes no texto.

A cada nova descoberta sobre o texto, a cada dúvida das professoras, as formadoras instigam-nas a terem um olhar minucioso e menos ingênuo sobre o texto literário, e que há uma relação entre forma e conteúdo, como ressaltou a professora formadora ao falar sobre o pensamento de Bakhtin. Todo esse cuidado na apresentação de elementos que compõem a obra literária é importante, pois permite que as professoras percebam que o trabalho com a literatura, ou com outro gênero textual, não pode acontecer de forma casual, mas precisa ser uma escolha intencional para favorecer a relação entre leitor e texto. O que corrobora o pensamento de Freire (2018) sobre a necessidade do professor ter clareza em suas ações, pois para o autor, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2018, p. 67).

Ao final desse encontro me sinto afetada não só pela literatura, mas pelo encontro com as professoras. Não tenho mais o sentimento de estranhamento que era tão forte no início da pesquisa. Sinto que a cada encontro todas somos afetadas pela literatura, pelas interações e pelas aprendizagens. As professoras formadoras permitem que todo grupo atue como mediador. Um encontro entre a formação do leitor e a formação do mediador, somos todas mediadoras das relações entre nós, leitoras, e as obras. Encerro essa seção com as palavras de Todorov (2009, p. 24):

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

### **3.6.5 Sobre narrativas e sentidos: a potência da literatura na formação do leitor**

As interações e o afeto que o encontro com as capulanas produziram no grupo ainda estavam presentes no nono encontro. A narrativa de Mia Couto, escritor moçambicano, em *O menino que escrevia versos*, trouxe as primeiras palavras sobre a potência da literatura. Logo o poema foi sendo entrelaçado com as narrativas apresentadas no encontro anterior.

A professora provoca o grupo e pergunta o que seria importante discutir com os alunos ao trabalhar com o livro *Capulana: um pano estampado de histórias*. Ela ressalta que aprender a ler seria aprender a se guiar pelos sinais, pelo mapa que permite a produção de sentidos. Os livros foram entregues ao grupo e a professora Capitu<sup>35</sup>, integrante do grupo Linfe, fez a leitura do primeiro conto. Logo depois, a mediadora do encontro pediu que o grupo elencasse os elementos importantes de uma narrativa.

**Cursistas:** *Personagens, conflito, clímax e desfecho.*

**Professora formadora:** *Pensando nos elementos importantes a serem discutidos com os alunos. Onde se passa a história?*

**Cursistas:** *Numa floresta.*

**Professora formadora:** *Quais elementos nos remetem a isso? Por que isso não está dito, são inferências.*

**Cursistas:** *Arbustos.*

**Maria:** *Acho importante abordar o papel do narrador, se ele participa ou não da história.*

**Professora formadora:** *São perguntas importantes que levam o leitor a pensar sobre aquilo que não está posto, que não é óbvio.*

**Capitu:** *Há um elemento próprio às narrativas, as onomatopeias. Recurso de estilo comum às narrativas. É um recurso intencional, não é aleatório. (Notas de campo, 6 dez. 2019)*

As discussões seguem, com uma participação maior das professoras que se sentem mais seguras e também conseguem ter um olhar mais atento às pistas deixadas no texto. Elas vão apresentando elementos que são importantes na estrutura de uma narrativa, e ao mesmo tempo, vão refletindo sobre as pistas que o texto apresenta e os elementos implícitos que são fundamentais para a compreensão. As interações entre as participantes do encontro permitem que elementos implícitos no texto venham à tona, possibilitando que a experiência estética com o texto literário seja cada vez mais potente e singular. Podemos observar isso nos diálogos que se apresentam a seguir quando as professoras discutem questões culturais presentes na narrativa:

**Sofia:** *O homem mais velho apresenta o desafio. De novo retoma o fato da sabedoria dos mais velhos.*

**Gabriela:** *Outro traço importante é destacar a liderança dos mais velhos.*

---

<sup>35</sup>Personagem de Machado de Assis em *Dom Casmurro*.

**Belonísia:** *O texto também apresenta um costume antigo em que há obediência dos mais novos aos mais velhos.*

**Professora formadora:** *O plano da cultura é o plano da produção de sentidos. Entender a cultura é importante para compreender os sentidos. (Notas de campo, 6 dez. 2019)*

Em outro momento, os recursos linguísticos utilizados no texto são destacados.

**Professora formadora:** *Outro recurso é o hífen. Quando ele descreve as cores, para criar essa cor que não é uma mistura. Nós produzimos sentido para pensarmos nessa cor. Que cor é essa e de que forma ela se dá?*

*A gramática está a serviço do sentido. Veríssimo disse uma vez que “a gramática precisa apanhar todos os dias da palavra para saber quem é que manda”<sup>36</sup>. É uma pena que a gramática não seja ensinada a serviço dos sentidos. (Notas de campo, 6 dez. 2019)*

Um dos objetivos desta pesquisa é refletir sobre a formação das professoras como leitoras e também como mediadoras de leitura. A cada encontro essas duas ações vão se entrelaçando e se complementando. O encantamento do grupo com as inúmeras possibilidades que um texto literário permite uma vivência estética que afeta as professoras como leitoras e também como professoras que podem propiciar a seus alunos essa mesma possibilidade de encantamento.

O diálogo a seguir apresenta isso de forma clara, nele a professora traz sua percepção sobre a formação, e o quanto é importante compreender que as aprendizagens ocorrem nas interações com o texto e com o outro. A professora formadora perguntou ao grupo o que significava uma expressão presente no conto:

**Professora formadora:** *Qual sentido de ficar petrificado?*

*Ficar paralisado, inferir sentido à palavra pela sua origem. Dessa forma, é possível compreender o sentido das palavras pela sua origem e também seguindo as pistas do texto.*

**Cibele:** *Eu acho que vocês estão me ensinando a ler.*

**Professora formadora:** *Isso é importante porque nós também temos que ensinar a ler. (Notas de campo, 6 dez. 2019)*

Senti uma emoção no olhar da professora formadora ao ouvir da cursista essa constatação. Para mim também esse é um momento fundamental da pesquisa, trago aqui o registro da anotação que fiz no canto da página em que fazia as notas de campo: “Acho que hoje, aqui, encontrei o sentido da minha pesquisa. Vim buscar professoras que se formam como

---

<sup>36</sup>Citação do artigo “O gigolô das palavras”, de Luís Fernando Veríssimo.

mediadoras e encontro professoras se tornando leitoras”. Essa constatação tinha agora outro sentido. Por isso, a fala da professora Cibele faz parte do título desta pesquisa.

Nas relações alteritárias, pesquisador e sujeitos da pesquisa se afetam e se transformam. A participação na formação estreitou minha relação com a literatura, com a formação de professores e, principalmente, me fez compreender efetivamente a potência da literatura que trago no primeiro capítulo desta pesquisa. Vivi aqui, com cada professora em formação, com o grupo de pesquisa e com as professoras formadoras uma experiência afetiva e transformadora mediada pelo encontro alteritário com o outro e com a linguagem literária.

Retomo Bartolomeu Campos de Queirós que em seu texto “O livro é passaporte, é bilhete de partida”, traz a seguinte reflexão sobre o que é ler:

Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem contudo perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (QUEIRÓS, 1999, p. 24).

Aprender a ler, muito mais que decodificar palavras ou encontrar no texto informações explícitas é ter a possibilidade do encontro. Somente pelo encontro entre leitor, autor e texto esse leque de possibilidades, que se abre quando se aprende a ler o mundo, e, nesse sentido, a presença e o olhar do outro é fundamental.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2018, p. 133).

No primeiro capítulo desta dissertação trago a defesa de Candido (2004) à literatura como direito fundamental à própria humanidade. Dessa forma, compreendo a importância e a necessidade de uma formação estética literária de professores, considerando a escola como principal instituição responsável pela formação de leitores. É fundamental que a experiência estética faça parte da vida do professor, e mais que isso, que os professores tenham acesso a uma formação para o ensino de leitura nas escolas, e que essa formação seja pautada na linguagem, considerando a importância da interação entre os sujeitos.

Ampliando as discussões a respeito da formação dos professores como leitores e como mediadores de leitura, busquei dissertações e teses que tratavam dessa temática. Os trabalhos trouxeram dados importantes como a relação existente entre a formação do professor como leitor e a sua atuação como mediador na formação de outros leitores, ficando evidente que a experiência estética com o texto literário reflete de forma positiva na relação dos alunos com a leitura.

Destarte, tendo como principal objetivo compreender como as vivências ocorridas em um curso de formação de mediadoras de leitura contribuem para a formação das professoras como leitoras e como mediadoras de leitura, fui vivenciando a premissa trazida por Candido (2004). Experimentamos juntas - cursistas, pesquisadora e formadoras -, a potência de experiências estéticas com o texto literário e com o outro. Trago, a seguir, algumas reflexões que foram sendo tecidas no encontro entre o que foi lido e vivido durante o período da pesquisa.

Tendo como base teórica e metodológica as contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin e os conceitos de mediação e vivência de Vigotski, fui tecendo um diálogo entre texto e contexto considerando a responsabilidade de ser a voz que relata e busca compreender as vivências de um grupo em formação.

Os conceitos de dialogia e alteridade de Mikhail Bakhtin (2018) me ajudaram a compreender a importância do outro na formação docente. Na perspectiva bakhtiniana, compreender a literatura é compreender a própria vida, pois uma está relacionada à outra. Desse modo, na formação, as experiências com o texto literário estavam sempre relacionadas à vida e à cultura e as relações alteritárias contribuía para a produção de sentidos.

Da mesma forma, os conceitos de mediação e vivência de Lev Vigotski foram fundamentais, pois através das relações mediadas pela linguagem literária os sentidos foram sendo produzidos sempre na relação entre os pares e entre os pares e as professoras formadoras. As mediações de leitura ocorridas nos encontros do grupo impactaram as vivências das professoras, contribuindo para uma interlocução maior entre leitoras e o texto literário.

No entrelaçar entre viver a experiência da formação e participar da formação das professoras fui me constituindo pesquisadora, sem perder de vista a responsabilidade do olhar exotópico. Esse ato único, alteritário, dialógico e exotópico exige um olhar atento, um ouvido sensível e um senso ético sobre o outro, que empresta sua voz à compreensão do pesquisador.

O campo foi se revelando ao longo dos encontros. O desafio posto à formação era contribuir para que as professoras ao vivenciarem uma experiência estética com o texto literário pudessem ressignificar suas experiências como leitoras e também como mediadoras de leitura. Esse desafio que se colocou ao grupo de formação foi sendo também um processo de aprendizagem para todos nós que fazíamos parte do LINFE. A cada encontro do grupo fazíamos uma avaliação da formação e pensávamos em estratégias que contribuíssem para o aprofundamento de questões a respeito do texto literário e da mediação de leitura.

Poder participar dessa experiência foi muito importante para minha constituição como pesquisadora, compreender de fato o sentido de uma formação dialógica pautada na interação e na reflexão crítica defendida por Freire (2018, p. 39): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Considerando a natureza dialógica da linguagem e tendo em vista a importância de se considerar não só os enunciados produzidos pelos sujeitos, mas todo o contexto extraverbal envolvido na pesquisa, as informações que as professoras apresentaram nos dois questionários respondidos no início e ao final do curso foram fundamentais para a compreensão de aspectos importantes relacionados à atuação das professoras como mediadoras de leitura. Um desses dados mostra que as principais dificuldades apresentadas pelas docentes no início do curso era “conseguir despertar o interesse dos alunos nas atividades de leitura”, “selecionar bons textos e “desenvolver metodologias adequadas para o trabalho”. E, ao final do curso, elas apresentaram como principais contribuições exatamente aquilo que disseram ser anteriormente suas principais dificuldades.

Esse dado é importante, pois demonstra que as professoras reconhecem suas dificuldades em relação ao trabalho com a leitura, e também como a experiência com o texto

literário permitiu que elas pudessem também ressignificar suas práticas no trabalho com o texto em sala de aula.

Ao longo dos encontros, suas concepções a respeito do trabalho com a leitura foram sendo ressignificadas e o conceito de prática de leitura foi recebendo novos contornos. O olhar atento e sensível ao texto abre para as professoras novas possibilidades, novos caminhos e novos sentidos, o que fica evidente no enunciado “*Eu acho que vocês estão me ensinando a ler*”.

Esta pesquisa em alguns momentos traz a importância da formação de professores estar voltada para o diálogo e a alteridade. Permitir que esse espaço dialógico fosse um compartilhamento de ideias e sentidos fez com que a mediação não ficasse apenas na voz de quem conduzia os encontros, mas na voz e no olhar atento de cada professora que compreendia que diante da grandeza da literatura, o olhar do outro é fundamental. Assim como Diego, personagem de Eduardo Galeano em *O livro dos abraços*, que diante da grandeza do oceano pede ajuda ao pai:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2020, p. 15).

O curso possibilitou que diferentes e significativos sentidos emergissem. Aprender a ler com o outro foi a experiência vivida pelo grupo de professoras que participou do Mediar. E essa vivência significativa produziu diferentes sentidos para a vida de cada um dos sujeitos do grupo que foram afetados por esse encontro alteritário.

Vivenciar a formação de diferentes lugares contribuiu muito para minha compreensão a respeito da formação docente. Na medida em que as mediações contribuía para que meu olhar fosse se tornando mais atento e sensível ao texto literário, participar também da formação como professora formadora foi fundamental para que eu tivesse um olhar alteritário em relação às professoras em formação, compreendendo a importância dessa formação pautada no diálogo e interação e isso, inevitavelmente afetou o olhar da pesquisadora que se constituía naquele espaço.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Panda Books, 2015.
- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ALVES, Castro. **Espumas flutuantes**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.
- ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPÉE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 9., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. p. 1-15. Disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe\\_2009\\_issn-1981-2566.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Principis, 2019.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p.38-47.
- BALBI, Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa. **O lugar da leitura nos cursos de Letras: implicações do currículo na formação do professor-leitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016
- BANDEIRA, Manuel. **Trem de ferro**. Ilustrações de Gian Calvi. São Paulo: Global, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. Introdução. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 9-21.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Leitura: Teoria e Prática**, Associação de Leitura do Brasil (ALB), v. 29, n. 57, p. 28-37, nov. 2011. ISSN 0102-387X. DOI 10.34112/2317-0972a2011v29n57p28-37. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97-117, jun. 2015. ISSN 2175-795X. DOI 10.5007/2175-795X.2014v33n1p97. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. Tradução de Carolina Tarrío. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 5-22.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura deleite e formação docente**: o saber pelo prazer. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BRADMAN, Tony; ROSS, Tony. **Miguel**. São Paulo: Moderna, 2003.  
BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-31.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CALVINO, Italo. **Um general na biblioteca**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin (1984)**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Ilustrações de Mariana Newlands. Tradução de Jorge Furtado e Liziane Kugland. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

CASTANHA, Marilda. **A quatro mãos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLASANTI, Marina. **Fazer 80**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2017/09/cronica-de-quinta-fazer-80.html?m=1>. Acesso em: 25 nov. 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 4. ed. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**. 4. ed. São Paulo: UFG, 1987.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alessandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 11-26.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Madu. **Meninas negras**. Ilustrações de Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DORIGON, Ana Carolina. Vamos conviver melhor? **Jornal Joca**, São Paulo, n. 89, fev. 2017.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Tereza Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Os antigos habitantes do Brasil**. São Paulo: Unesp, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&Pm, 2020.

GALVÃO, Marcela Brasil. **Família e escola**: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*. FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Marília de Dirceu**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

HISTÓRIA da cidade. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/cidade/historia.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.

IBGE. **Dados do município de Juiz de Fora**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2020.

JANER, Jader Lopes. **O menino que colecionava lugares**. Ilustrações de Rodi Núñez. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JEREBTISOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução: no caso de estudos da psicologia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, maio/ago. 2019. ISSN 2447-5246. DOI 10.34019/2447-5246.2019.v24.27867. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27867>. Acesso em: 16 jul. 2021.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LESTRADE, Agnès. **A grande fábrica de palavras**. Ilustrações de Valéria Docampo. Tradução de Carlos Aurélio e Isabelle Gamin. Belo Horizonte: Aletria, 2010.

LIMA, Heloísa Pires; LEMOS, Mário. **Capulana: um pano estampado de histórias.** Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Scipione, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. *In:* BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 113-124.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Versos diversos da poesia para crianças. *In:* PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.) **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENDONÇA, Michelly Ferreira de. **Histórias de leitura dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2014.

MERTENS, Bart. **Ninguém e eu.** Tradução de Jorge Sallun. Ilustrações de Benjamin Leroy. São Paulo: Hedra, 2017.

MICARELLO, Hilda *et al.* Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na educação infantil. *In:* CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 18., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos [...].** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 29-37. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais18/pdf/ltp\\_58\\_suplemento\\_18cole\\_1602\\_1999.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_1602_1999.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa na formação docente. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. ISSN 0104-4060. DOI 10.1590/0104-4060.62731. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

MILLACK, Heliete Schütz. **Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui.** Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Pequena Zahar, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O bonequinho doce.** Belo Horizonte: Lê, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivaninha**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSOA, Fernando. **Páginas de estética e de teoria e crítica literárias**. Lisboa: Edições Ática, 1973.

PESSOA, Fernando. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Klick, 1997.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

PEDERSEN, Simone Alves. **A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Flora**. São Paulo: Global, 2009.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de Pedagogia: as vozes dos graduandos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999. ISSN 0103-2070. DOI 10.1590/S0103-20701999000100010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300>. Acesso em: 23 maio 2020.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2011.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SALUTTO, Nazareth. Literatura, ética e alteridade. Seis proposições para a formação do leitor. **Fronteira Z: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.]**, n. 22, p. 114-130, jul. 2019. DOI: 10.23925/1983-4373.2019i22p114-130.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/37425>. Acesso em: 30 out. 2021.

SARAMAGO, José. **Uma luz inesperada**. Ilustrações de Armando Fonseca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Elesa Vanessa Kaiser da. **Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SILVA, Fabiano Correa da. **Experiências de professoras de sala de leitura com a leitura literária: das lembranças da infância às práticas de mediação**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

SISTO, Celso. **Eles que não se amavam**. Ilustrações de André Neves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. Ilustrações de Simone Matias. São Paulo: Prumo, 2009.

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DFL, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O gigolô das palavras**. Crônicas selecionadas e comentadas por Maria da Glória Bordini. Curitiba: L&PM, 1982.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *In*: LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 14-16.

VERISSIMO, Erico. **Ana Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, 681-701, 2010. ISSN 1678-5177. DOI 10.1590/S0103-65642010000400003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso**. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Brinque-book, 2002.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustrações de Don Wood. Paulo: Ática, 2019.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. ISSN 2317-8086. DOI 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 15 jun. 2020.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: A formação de professores mediadores de leitura. Nesta pesquisa pretendemos compreender os sentidos que os professores atribuem à sua formação como mediadores de leitura. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender as concepções dos professores sobre seu papel na formação leitora dos alunos e de que forma o curso contribui para isso.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Preenchimento de um questionário no início do curso de formação que tem como objetivo conhecer o perfil dos professores e informações sobre a prática de leitura nas escolas; entrevista, cujo objetivo é conhecer um pouco do perfil leitor do professor e sua prática no ensino de leitura.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos e restringe-se ao sigilo a identificação e as informações referentes aos participantes, no entanto, todos os cuidados serão tomados para preservar a identidade, não havendo maiores riscos a estes.

O curso de formação de mediadores de leitura tem o potencial de contribuir na formação dos professores como mediadores de leitura, sendo essa pesquisa importante, por buscar compreender os sentidos que os professores atribuem à essa formação.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado por atividade que fizemos nesse estudo, você terá direito à indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você poderá voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária. O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome da Pesquisadora responsável: Silvania de Souza Andrade

Fone: (32)9888-5084

E-mail: [Silvaniandrade2@hotmail.com](mailto:Silvaniandrade2@hotmail.com)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá consultar:

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- UFJF

*Campus* Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP 36036-900

Fone: (32)2102-3788 / e-mail: [CEP.propesq@ufjf.edu.br](mailto:CEP.propesq@ufjf.edu.br)

## ANEXO A – Projeto de Extensão em Interface com a Pesquisa do Grupo Mediar



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Pró-Reitoria de Extensão  
Formulário de Inscrição

### Plano de Trabalho - Projeto de Extensão em Interface com a Pesquisa

#### 1 - Identificação

**Título:** Projeto MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura

**Número do Processo:**

**Duração: 12 mes(es)**

A data de início será a de aprovação do projeto na Pró-reitoria de Extensão.

**Área Temática:** Educação

**Linha Extensão:** Formação de Professores

**Campus:** CAMPUS JUIZ DE FORA

**Coordenador:** HILDA APARECIDA LINHARES DA SILVA MICARELLO

**Categoria:** DOCENTE

**Unidade Acadêmica / Setor:** DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Telefone:** 32 3218 9998 **Celular:** 32 8821 8604 **E-mail:** HILDA.MICARELLO@UAB.UFJF.BR

**Vice-coordenador:** ROSANGELA VEIGA JULIO FERREIRA (DEP DE CIENCIAS HUMANAS-JXXIII)

**Bairro(s) e/ou Município(s) em que a ação de extensão será desenvolvida:**

Bairro (São Pedro) RegiÃO (Oeste) Cidade (JUIZ DE FORA)

#### 2 - Equipe

##### Colaboradores docentes / Coordenadores de área

ADRIANA FERNANDES DO CARMO  
LÍVIA FAGUNDES NEVES DORINI

##### Coordenadores técnicos

Não possui

##### Colaboradores técnicos

Não possui

##### Colaboradores externos

ANA MARIA MORAES SCHEFFER  
MARCELA BRASIL GALVÃO  
GLEICE APARECIDA DE MENEZES HENRIQUES  
LUCIENE CELINA CRISTINA MOCHI  
LUCIANE APARECIDA DE SOUZA  
RACHEL GARCIA FINAMORE

#### 3 - Parceiros Externos

Não possui

#### 4 - Descrição

##### a) Resumo

O projeto MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura, de extensão em interface com a pesquisa, tem como objetivo conhecer as concepções e práticas de professores do ensino fundamental no campo do ensino da leitura e realizar ações de formação de professores que contribuam para a melhoria dessas práticas. Tem, ainda, o objetivo de fortalecer os laços entre a universidade e a escola de educação básica. Propõe a produção de materiais de formação de professores nesse campo, a serem disponibilizados às redes públicas e aos cursos de licenciatura da UFJF e outras instituições de formação de professores e ações de formação direcionadas aos docentes da rede municipal de Juiz de Fora. Participam do projeto professores da Universidade, da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação João XXIII, alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia e da Pós-graduação em Educação. O projeto visa a atender, diretamente, 80 professores da rede municipal de ensino, em duas edições anuais do curso de formação de mediadores de leitura, aos 4 alunos, bolsistas (2) e voluntários (2), licenciandos da graduação e Pós-graduação da UFJF. Indiretamente o projeto beneficiará os estudantes das turmas nas quais os docentes que frequentarem o curso lecionam, visto que o foco do projeto é, em última instância, a melhoria dos níveis de aprendizagem em leitura dos estudantes. Beneficiará, ainda, os estudantes e professores formadores de professores da Universidade que possam vir a se interessar pelos materiais de formação a serem disponibilizados pelo Projeto.

##### b) Contato

hilda.micarello@uab.ufjf.br  
TEL: 21023650  
rosangelaveiga.ferreira@uff.edu.br  
Tel: 988542376

##### c) Justificativa da Proposta

Dentre todas as tarefas da escola de educação básica, a formação de leitores se destaca como especialmente relevante, uma vez que o acesso à leitura permite não apenas que os sujeitos se insiram com competência em nossa sociedade, letrada, como também que se apropriem dos próprios conteúdos escolares, relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Resultados de avaliações nacionais e internacionais apontam os desafios que o Brasil ainda precisa enfrentar na formação leitora dos estudantes. Dados da edição de 2017 da Prova Brasil, obtidos na plataforma QEDu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)), apontam que apenas 56% dos estudantes brasileiros do 5º ano, das redes municipais de ensino, apresentaram uma proficiência considerada adequada em leitura. Quando se trata dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, esse percentual cai para apenas 34%. Observada a série histórica que abarca as edições de 2013, 2015 e 2017 da referida avaliação, percebe-se um aumento progressivo desses percentuais tanto no 5º ano (40%, 50% e 56%, respectivamente) quanto no 9º ano, embora neste último caso o aumento percentual seja menos significativo (23%, 30% e 34%, respectivamente). Esses dados indicam, especialmente no caso do 9º ano, que mais da metade dos estudantes das redes municipais muito provavelmente apresentam dificuldades de ler com compreensão textos que veiculam conteúdos de outras áreas de conhecimento, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza. Deduz-se, portanto, que a educação pública tem desafios significativos na formação de leitores, o que justifica iniciativas de instituições de formação de professores, as Universidades, no

sentido de contribuir para o enfrentamento desses desafios.

Em pesquisa realizada no ano de 2016, apoiada e financiada pela FAPEMIG, cujo objetivo era identificar estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, constatamos que essas estratégias modificam-se muito pouco ao longo dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Constatamos, ainda, que aproximadamente 15% dos estudantes do 4º e 5º anos de duas escolas municipais de Juiz de Fora que participaram da pesquisa, chegam a essa etapa de escolarização ainda sem estarem alfabetizados, com dificuldades de decifração do texto escrito e, conseqüentemente, compreendendo pouco o que leem (MICARELLO e BONAMINO, 2017).

Esses dados, que embora relacionados a uma realidade local são confirmados quando se observam os índices nacionais, evidenciam a premência de ações de formação inicial e continuada de professores que tenham como foco a formação de mediadores da relação dos estudantes com a leitura. É importante considerar que todos os professores, independente da área de conhecimento que lecionem, são professores de leitura, pois lidam com textos de diferentes gêneros nos quais são veiculados os conteúdos de ensino.

Formar leitores é uma atividade que não se reduz a dar a ler. Não basta oferecer aos estudantes textos para leitura, ainda que estes sejam selecionados com critério e apresentem qualidade estética e informacional. Formar leitores demanda um tipo de interposição entre leitor e texto – mediação – que contribua para que o leitor aprenda a identificar as sinalizações que o texto oferece para que se produzam sentidos para o que se lê.

A proposta do presente projeto é, pois, aliar a produção de conhecimentos sobre como os professores lidam com os desafios de formar leitores em instituições públicas de ensino, que atendem a estudantes muitas vezes oriundos de famílias com baixo nível de letramento, a ações de formação inicial – no caso dos licenciandos participantes do projeto – e continuada – no caso dos professores da rede pública. O intuito é que essas ações contribuam para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem uma mediação adequada entre os leitores e os textos que leem.

### a) Caracterização dos Beneficiários

Os beneficiários diretos do projeto são professores da rede pública municipal de Juiz de Fora, além de estudantes de graduação e Pós-graduação de cursos de Licenciatura. O perfil socioeconômico e cultural desse grupo é variado, mas em geral as pesquisas apontam que os docentes da escola básica são, em sua maioria, mulheres. No caso da rede municipal, os professores efetivos recebem salários, que, em média, correspondem ao piso do magistério, que hoje é de R\$2918,00, segundo informações do site da Prefeitura de Juiz de Fora. As características culturais desse grupo também são variadas. Em geral os docentes possuem graduação em sua área de atuação, mas sabe-se que nessa categoria estão pessoas que muitas vezes representam a primeira geração de suas famílias a ter acesso à educação superior, o que implica em que, em muitos casos, o acesso desses docentes a bens culturais em sua trajetória pessoal é restrito. Esse dado também se aplica ao segundo grupo de beneficiados diretamente do projeto, os estudantes dos cursos de licenciatura. Quanto aos alunos da educação básica das escolas públicas, beneficiados indiretos do projeto, em geral pertencem às classes populares, com perfil socioeconômico baixo e pouco acesso a bens culturais. É importante lembrar, ainda, que em Juiz de Fora não se encontram, por exemplo, bibliotecas públicas nos bairros onde se localizam as escolas municipais. A escola é, portanto, uma instância importante de formação cultural desses estudantes, em especial quando se trata de práticas de leitura, e os professores mediadores privilegiados dessa formação.

### b) Fundamentação Teórica

Sabemos, graças aos estudos que têm focalizado os processos de apropriação da linguagem escrita pelos/as estudantes (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991; LEMLE, 1995; CAGLIARI, 2002; COLOMER, 2001) que o aprendiz desempenha um papel ativo nesse processo, formulando hipóteses, confirmando-as ou descartando-as e substituindo-as por outras que lhes pareçam mais plausíveis. Nesse processo o leitor, seja ele iniciante ou mais experiente, produz sentidos para o que lê. Estudos atuais sobre a leitura (FOUCAMBERT, 1994; ORLANDI, 1998; KOCH e ELIAS, 2007; COLOMER, 2001) convergem quanto à ideia de que ler é um processo no qual o leitor se engaja de forma ativa, na busca de sentidos. Coerente com uma concepção de língua enquanto forma de interação entre os falantes, a leitura é entendida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2007:11). Nessa atividade o leitor, ainda que iniciante, mobiliza diferentes estratégias de leitura, ou seja, diferentes recursos cognitivos, para produzir sentido para aquilo que lê. O conceito de estratégia, segundo Kato (1999) "parece codificar hoje um conceito fundamental em teorias de compreensão de textos e de interpretação de sentenças" (p.79). O termo vem sendo empregado "para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados pelo leitor durante o processo de ler" (idem, p. 80).

Em pesquisa cujo foco são as políticas de leitura, Butlen (2016) alerta para o fato de que o simples acesso ao livro não é condição suficiente para formar bons leitores, uma vez que tal acesso não apaga as distâncias culturais que separam esses leitores dos livros. É importante que as escolas estejam envolvidas em projetos culturais de valorização da cultura escrita. "A formação continuada dos professores acompanha o ritmo." (idem, p. 29) Ainda para o autor, a formação de leitores capazes de uma interação crítica com os textos que leem demanda, dentre outros fatores, que esses leitores desenvolvam estratégias adequadas para abordar os textos.

O leitor pode adaptar sua maneira de ler, por exemplo, à velocidade de leitura, à natureza do texto a ser lido, e sabe se adaptar às dificuldades encontradas para ultrapassá-las. Por exemplo, ele sabe como fazer, se não entender o sentido da escrita; sabe resumir, voltar para trás, identificar as palavras-chave, as ideias principais, verificar as representações primeiras e as antecipações iniciais que ele fez. Esse leitor sabe como estabelecer relações entre o conteúdo do texto e os seus conhecimentos, as suas experiências. (p.34-35)

O papel do professor consiste em mediar a relação entre os estudantes e os textos de modo que sejam capazes de identificar as sinalizações que o texto oferece e que permitam produzir sentido para o que é lido.

De acordo com Vigotski (2000), o ser humano não entra em contato direto com o objeto ou o conhecimento, há a necessidade de um acesso mediado. Em Vigotski encontramos dois grandes mediadores externos: os instrumentos técnicos (as ferramentas) e os instrumentos psicológicos (os signos). Conforme esse autor, toda relação do homem com o objeto e/ou o conhecimento se dá por meio da atividade mediadora que utilizam os mediadores externos e internos de forma interligada. A diferença entre eles consiste na maneira como cada um orienta o comportamento humano (PINO, 1985). Há a mediação dos instrumentos psicológicos através da linguagem e a mediação do Outro, os quais se constituem interlocutores. Tais elementos mediadores possibilitam a produção de sentidos para o texto, a sua circulação, o acesso às informações, além de promover o conhecimento (SCHEFFER, 2019). Com base em pesquisa desenvolvida no estado de São Paulo e Minas Gerais, Barbosa (2011) constata, com base na observação da prática de professores e em seus depoimentos, que a maior dificuldade que os professores encontram no ensino de práticas de leitura consiste em produzirem conhecimentos sobre a leitura e as práticas de leitura desenvolvidas na escola. Para que isso seja possível

(...) na etapa de formação inicial, não basta dizer o que deve ou não ser ensinado na escola em termos de concepções de leitura e de linguagem. Para além da necessária vivência teórica, a relação do professor (ou futuro professor) de língua materna com as teorias coloca-se como uma prática necessária. Tal relação precisa possibilitar ao sujeito professor uma formação que lhe permita sustentar a posição de quem ensina (BARBOSA, 2011, p. 36).

Nesse sentido, a autora defende a pesquisa sobre a própria prática como uma estratégia poderosa para que os professores desenvolvam meios para mobilizar a teoria em favor de soluções para a prática, no caso específico da proposta que aqui se apresenta, para realizarem uma mediação adequada entre leitores e texto.

### c) Objetivos e Metas

Objetivo geral: Compreender a percepção de professores do ensino fundamental, de escolas públicas, sobre seu papel como mediadores da formação de crianças leitoras e contribuir para a formação de professores mediadores de leitura numa perspectiva humanizadora.

Objetivos específicos:

... identificar concepções de professores de escolas públicas municipais sobre o papel da leitura na formação dos estudantes; permite não apenas que os sujeitos se insiram com competência em nossa sociedade, retrada, como também que se apropriem dos próprios conteúdos escolares, relacionados às diferentes áreas de conhecimento.

Resultados de avaliações nacionais e internacionais apontam os desafios que o Brasil ainda precisa enfrentar na formação leitora dos estudantes. Dados da edição de 2017 da Prova Brasil, obtidos na plataforma QEDu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)), apontam que apenas 56% dos estudantes brasileiros do 5º ano, das redes municipais de ensino, apresentaram uma proficiência considerada adequada em leitura. Quando se trata dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, esse percentual cai para apenas 34%. Observada a série histórica que abarca as edições de 2013, 2015 e 2017 da referida avaliação, percebe-se um aumento progressivo desses percentuais tanto no 5º ano (40%, 50% e 56%, respectivamente) quanto no 9º ano, embora neste último caso o aumento percentual seja menos significativo (23%, 30% e 34%, respectivamente). Esses dados indicam, especialmente no caso do 9º ano, que mais da metade dos estudantes das redes municipais muito provavelmente apresentam dificuldades de ler com compreensão textos que veiculam conteúdos de outras áreas de conhecimento, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza. Deduz-se, portanto, que a educação pública tem desafios significativos na formação de leitores, o que justifica iniciativas de instituições de formação de professores, as Universidades, no

compreender as concepções de leitura e formação de leitor subjacentes à prática pedagógica de professores do ensino fundamental de escolas públicas;

- . compreender as relações entre as condições de trabalho nas escolas e a atuação dos professores como mediadores de leitura;
- . identificar o papel atribuído, pelos professores, às famílias como parceiras da escola na formação de leitores;
- . oferecer oportunidades de formação no campo da mediação de leitura a professores da rede pública municipal que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- . apoiar escolas municipais na realização de ações e/ou projetos voltados à formação de leitores;
- . contribuir na formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e/ou Letras como mediadores de leitura;
- . elaborar, divulgar e socializar materiais de formação de professores mediadores de leitura que subsidiem ações de formação inicial e continuada de professores;
- . aproximar estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e/ou Letras do contexto das escolas de educação básica.

#### METAS

- Realizar um curso de formação de professores mediadores de leitura de 40 horas;
- produzir um vídeo documentário sobre a leitura e a formação de mediadores de leitura;
- elaborar materiais de formação de mediadores de leitura;
- realizar um Seminário direcionado ao público externo sobre o tema da leitura e da mediação em leitura.

### a) Metodologia

Na dimensão da pesquisa, o projeto propõe um estudo de base qualitativa, uma vez que se objetiva compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos a suas experiências de docência, em especial às experiências de trabalho com a mediação de leitura e o ensino de estratégias de leitura. Os instrumentos a serem utilizados serão: questionário, para fins de definição do perfil dos participantes no que concerne à gênero, faixa etária, formação, experiência de docência e situação funcional na rede municipal e grupo focal, tendo como elemento disparador a filmagem de uma atividade feita pelo professor e que será o disparador das discussões no grupo de professores. Propõe-se, ainda, um questionário de avaliação das ações de pesquisa e intervenção pelos professores, como instrumento de monitoramento das ações do presente projeto.

Na dimensão da extensão, os instrumentos serão a oferta de um curso de formação, num total de 40 horas, organizado em dois ciclos; a produção de um vídeo documentário, cujo foco é a leitura e a formação de leitores, a ser disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino e no site do curso de licenciatura em Pedagogia da UFJF; a produção de um material didático com foco na formação de mediadores de leitura, também a ser disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino e no site do curso de licenciatura em Pedagogia da UFJF.

Com relação ao curso de formação, seu primeiro ciclo será de 20 horas, distribuídas em 5 encontros semanais de 4 horas cada. Nesses encontros, dinamizados pelos professores e estudantes da Pós-graduação da UFJF participantes do grupo LINFE da Faculdade de Educação, realizar-se-á uma abordagem teórico-prática do tema da leitura e da mediação em leitura. No segundo ciclo de 20 horas, também organizado em 5 encontros semanais de 4 horas cada serão observadas e debatidas situações da prática pedagógica, com foco na mediação em leitura, dos professores participantes do curso. Nesses encontros serão discutidas filmagens realizadas pelos professores cursistas de atividades de ensino de leitura que tenham realizado com seus alunos. O objetivo é que essas filmagens possam ser debatidas pelos pares, com a mediação dos professores dinamizadores, e analisadas à luz dos pressupostos teóricos abordados na primeira metade do curso, assim como à luz de novos aportes teóricos que as próprias atividades filmadas possam evocar.

Ao longo do curso serão realizadas, pelos participantes do projeto – estudantes da graduação, da Pós-graduação e professores da universidade – notas de campo que serão objeto de análise, visando à produção de conhecimentos que permitam o alcance dos objetivos do projeto mais diretamente vinculados à pesquisa.

Com base nas filmagens realizadas pelos professores, mediante prévia autorização por escrito dos mesmos, e, ainda, com base em depoimentos colhidos entre os formadores – estudantes da Pós-graduação e professores da universidade – que ministrarão o curso e também entre os professores participantes, pretende-se elaborar um documentário sobre o trabalho com a leitura. Espera-se que o documentário possa se constituir em um documento de memória do trabalho realizado e, ainda, num instrumento de formação que possa ser utilizado por professores dos cursos de licenciatura em pedagogia e Letras da Universidade, assim como em outras ações de formação continuada.

Propõem-se, ainda, a elaboração de um material de formação de professores a ser utilizado no curso de extensão, que articule reflexões teóricas sobre a natureza do ensino da leitura e exemplos práticos de como esse ensino pode ser promovido.

### b) Relação com o Projeto Pedagógico dos Discentes

Segundo Dourado (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial e continuada de professores "(...) definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar: I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; (...)

V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras."

O Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de Licenciatura da UFJF estabelece, como um dos princípios de formação dos licenciandos da UFJF: "A articulação com a Educação Básica e outros espaços educativos escolares e não escolares." Destaca-se, ainda que "b) as instituições da Educação Básica, destacadamente públicas, como espaços necessários à formação inicial e continuada de professoras/es e como componentes essenciais da profissionalização docente, que deverão ser integradas no cotidiano da instituição formadora; c) o fortalecimento do colégio de Aplicação João XXIII da UFJF como espaço formativo da/do licencianda/do, devendo seu currículo, sua organização, seu funcionamento e os saberes vinculados à experiência de seus/suas docentes se articular com os demais saberes integrantes da formação docente."

Considerando os princípios que orientam o PPI para os cursos de licenciatura em Pedagogia da UFJF e que serão também aqueles observados pelos PPCs dos cursos, que ora se encontram em reformulação, o projeto que ora se apresenta mostra-se plenamente articulado a tais orientações, vez que prevê articulação com a escola de educação básica, tem como foco aspectos relacionados ao aprimoramento do trato com a Língua Portuguesa, prevê a participação de professores que atuam no Colégio de Aplicação João XXIII como parceiros institucionais nas atividades de formação.

### c) Impacto na Formação Discente

Espera-se que a participação no projeto impacte a formação dos discentes nos campos da docência, da gestão e da pesquisa. A formação para a docência será impactada pela aproximação com a escola de educação básica e pelo aprofundamento da formação no campo específico da leitura e da mediação em leitura. Um aspecto especialmente relevante deste impacto se refere à experiência de produção de materiais de formação alinhados às concepções atuais sobre leitura e ensino da leitura. No campo da gestão, pela reflexão que proporcionará sobre as condições facilitadoras ou dificultadoras, nas escolas, das relações dos docentes com a leitura e para a formação de leitores. No campo da pesquisa, as atividades do projeto permitirão que os discentes se familiarizem com metodologias para a realização de estudos de base qualitativa que envolvem a produção, organização e análise de dados, próprias a esse tipo de estudo. Outra dimensão importante da formação que será impactada pelo projeto será aquela da produção de materiais de formação, como no caso da produção do vídeo documentário e dos materiais para a formação de professores.

### d) Integração entre Extensão e Pesquisa

Na dimensão da pesquisa, o projeto propõe um estudo de base qualitativa, uma vez que se objetiva compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos a suas experiências de docência, em especial às experiências de trabalho com a mediação de leitura e o ensino de estratégias de leitura. Os instrumentos a serem utilizados serão: questionário, para fins de definição do perfil dos participantes no que concerne à gênero, faixa etária, formação, experiência de docência e situação funcional na rede municipal e grupo focal, tendo como elemento disparador a filmagem de uma atividade feita pelo professor e que

será o disparador das discussões no grupo de professores. Propõe-se, ainda, um questionário de avaliação das ações de pesquisa e intervenção pelos professores, como instrumento de monitoramento das ações do presente projeto.

Na dimensão da extensão, os instrumentos serão a oferta de um curso de formação, num total de 40 horas, organizado em dois ciclos; a produção de um vídeo documentário, cujo foco é a leitura e a formação de leitores, a ser disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino e no site do curso de licenciatura em Pedagogia da UFJF; a produção de um material didático com foco na formação de mediadores de leitura, também a ser disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino e no site do curso de licenciatura em Pedagogia da UFJF.

A integração de ambas as dimensões se dará à medida que é na ação de extensão - o curso de formação de professores mediadores de leitura - que se produzirão os dados a serem considerados na pesquisa. Ao mesmo tempo, como fruto da pesquisa delinear-se-ão direcionamentos para as ações de extensão, em especial a produção do vídeo documentário.

#### **a) Relação com a Sociedade e Impacto Social**

O foco do projeto na formação de mediadores de leitura tem o potencial de contribuir para o enfrentamento de um problema, apontado na justificativa do presente projeto, central da escola de educação básica: o desempenho em leitura dos estudantes. O maior acesso à leitura tem como consequência uma participação na vida social mais qualificada, além, da ampliação das possibilidades de sucesso acadêmico dos estudantes. Além disso, espera-se que a participação no curso traga impactos positivos também na ampliação do repertório cultural dos professores que participarão da formação.

Além disso, as ações de extensão - o curso de formação, os materiais didáticos a serem elaborados e disponibilizados ao público interno e externo à universidade, o vídeo documentário, o seminário - darão visibilidade às ações da universidade, estreitando suas relações com a comunidade e potencializando novas ações de formação. Tais ações também permitem socializar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, revertendo-os para os setores da sociedade em que se deu a produção desses conhecimentos e que atuaram como sujeitos dos processos de pesquisa e extensão.

#### **b) Indicadores de Acompanhamento e Avaliação**

O acompanhamento das ações de extensão se fará por meio de questionários a serem respondidos pelos professores participantes do curso de extensão em três momentos: ao ingressarem no curso, com o intuito de sondar suas expectativas com relação ao mesmo e percepções iniciais acerca do tema de que trata o curso; na passagem da primeira à segunda etapa do curso, visando a uma avaliação das percepções dos participantes acerca das ações de formação da primeira etapa e, finalmente, ao se concluir o curso, visando à identificação da percepção dos participantes do curso com relação a essa formação.

O vídeo documentário será também, ele próprio, um indicador da efetividade das ações, vez que trará depoimentos dos participantes, trechos de suas práticas pedagógicas, reflexões sobre o tema da leitura e do papel dos mediadores de leitura na formação dos leitores.

Outro indicador que permitirá o acompanhamento e avaliação das ações será a própria frequência dos participantes aos encontros de formação, que terão um total de 40 horas. Também poderão ser considerados como indicadores da efetividade do projeto, a médio prazo, os acessos de usuários ao vídeo documentário e aos materiais de formação a serem consultados on-line.

#### **c) Cronograma de Atividades**

- AGOSTO DE 2019

- . seleção dos alunos bolsistas;
- . planejamento da formação de professores;
- . produção dos materiais de formação;
- . divulgação do curso de formação.
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- SETEMBRO DE 2019

- . primeira etapa do curso de formação
- . produção de notas de campo com base nos encontros de formação;
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- OUTUBRO DE 2019

- . segunda etapa do curso de formação
- . produção de notas de campo da pesquisa
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- NOVEMBRO DE 2019

- . produção do vídeo documentário sobre leitura e formação de leitores.

- DEZEMBRO 2019

- . lançamento do vídeo documentário;
- . sistematização do material produzido no trabalho de campo;
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- JANEIRO 2020

- . continuidade da análise do material produzido na primeira edição do curso de formação;
- . produção de artigos científicos;
- . planejamento e divulgação do Seminário de finalização do projeto;
- . revisão dos materiais de formação, face a experiência da primeira edição do curso.

- FEVEREIRO 2020

- . divulgação da segunda turma do curso de formação de professores mediadores de leitura.

- MARÇO 2020

- . primeira etapa do curso de formação
- . produção de notas de campo com base nos encontros de formação;
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- ABRIL 2020

- . segunda etapa do curso de formação
- . produção de notas de campo da pesquisa
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- MAIO 2020

- . sistematização do material produzido no trabalho de campo;
- . levantamento e estudo de bibliografia relacionada aos temas da pesquisa.

- JUNHO 2020

- . análise dos dados gerais da pesquisa (primeira e segunda edições do curso);
- . realização do Seminário para compartilhamento dos resultados do projeto, com o tema leitura e formação de mediadores de leitura.

- JULHO 2020

- . elaboração do relatório final do projeto.

#### **d) Estimativa do número de pessoas a serem atendidas:**

84

#### **e) Quantidade de bolsas pretendidas: 2**

#### **Quantidade de bolsas alocadas (a ser preenchida pela PROEX): \_\_\_\_\_**

docência e situação funcional na rede municipal e grupo focal, tendo como elemento disparador a filmagem de uma atividade feita pelo professor e que

- a) de voluntários de graduação pretendidos: 1  
**Quantidade de voluntários de graduação alocados (a ser preenchida pela PROEX):** \_\_\_\_\_ Assinatura PROEX
- b) Quantidade de voluntários de pós-graduação pretendidos: 1  
**Quantidade de voluntários de pós-graduação alocados (a ser preenchida pela PROEX):** \_\_\_\_\_ Assinatura PROEX
- c) Quantidade de voluntários de extensão júnior (Ensino Médio) pretendidos:  
**Quantidade de voluntários de extensão júnior alocados (a ser preenchida pela PROEX):** \_\_\_\_\_ Assinatura PROEX

d) **Planos Individuais de Trabalho:** Em caso de solicitação de vagas para bolsistas e/ou voluntários, o(s) plano(s) individual(is) de trabalho de bolsistas e/ou voluntários encontram-se em anexo a este formulário.

#### e) Bibliografia

- BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. Leitura: teoria & prática. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39>. Acesso em 12/04/2019.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. (1927) Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Qué es el lenguaje?* In: SILVESTRI, Adriana & BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217 – 243.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 4ª ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- BUTLEN, M. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. Educação em Foco UEMG. <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461/941>. Acesso em 12/04/2019.
- COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J.R. (orgs.) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-136.
- DOURADO, L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em 11/04/2019.
- FOUCAMBERT, J. A Leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP, 1998.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MICARELLO, H.A.L.S.; BONAMINO, A. C. Apropriação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão a partir dos conceitos de justiça social e eficácia escolar. In: BONAMINO, A. C. e SOARES, T. M. (orgs.) *Estudos sobre a educação brasileira: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017, p. 115-137.
- MORGANA, Kich. *Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2008. 2011*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.
- OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S.A. *Compreensão da leitura de palavras e frases: provas de avaliação para escolares em início de alfabetização*. Rio de Janeiro: Whak Editora, 2014.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 7-24.
- PAIVA A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et. al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 111-126.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Editora Papius. 1985.
- SCHEFFER, A. M.M. O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário. 2019. 168 f. Tese. (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora*. JF/MG, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. *Manuscritos de 1929*. Educação e Sociedade. Campinas, v.21, n.71, julho 2000.

**2 - Planilha de Custos:** Atividade de extensão sem recursos externos/inscrições pagas.

**3 - Solicitação de apoio à PROEX:** Atividade de extensão sem recursos de apoio da PROEX.

Fonte: Grupo LINFE.

## ANEXO B - Questionário Inicial apresentado aos professores no Curso Mediar I



### PROJETO MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura

#### Questionário Inicial - Professores Participantes do Curso de Formação de Mediadores de Leitura

Este questionário é um instrumento do projeto de extensão em interface com a pesquisa “MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura”, apoiado pela PROEX/UFJF. O referido projeto discutirá o modo como os professores mediam as práticas de leitura em sala de aula e como ressignificam essa mediação a partir das vivências do curso de extensão. A sua participação no projeto de pesquisa é voluntária, entretanto as suas respostas contribuirão para a construção de dados da referida pesquisa.

Muito obrigada pela sua colaboração!

#### Dados da Escola na qual atua o (a) professor (a)

Nome da(s) escola (s):

.....

#### 1. A(s) escola(s) atende(m):

- A ( ) Educação Infantil  
 B ( ) Ensino Fundamental anos iniciais  
 C ( ) Ensino fundamental anos finais  
 D ( ) Educação de Jovens e Adultos

#### 2. As quais turnos atende:

- A ( ) Manhã  
 B ( ) Tarde  
 C ( ) Noite

#### 3. A escola possui sala de leitura:

- A ( ) Sim  
 B ( ) Não

#### 4. A Sala de leitura funciona em quais turnos?

- A ( ) Manhã  
 B ( ) Tarde  
 C ( ) Noite

#### Dados do(a) professor(a)

#### 5. Formação:

- A ( ) Ensino Médio  
 B ( ) Graduação  
 C ( ) Especialização  
 D ( ) Mestrado  
 E ( ) Doutorado

**6. Tempo de trabalho na educação básica**

- A ( ) De 1 ano a 5 anos  
 B ( ) De 6 a 10 anos  
 C ( ) De 11 a 15 anos  
 D ( ) De 16 a 20 anos  
 E ( ) De 20 a 25 anos  
 F ( ) De 26 a 30 anos

**7. Situação funcional:**

- A ( ) efetivo/a  
 B ( ) contratado/a

**8. Etapa(s) na(s) qual(is) atua**

- A ( ) Ensino Fundamental anos iniciais Especificar: \_\_\_\_\_  
 B ( ) Ensino fundamental anos finais. Especificar: \_\_\_\_\_

**9. Componente(s) curricular(es) (disciplina) na(s) qual(is) atua**

Citar: \_\_\_\_\_

**10. Com que frequência trabalha com a leitura de textos em suas aulas?**

- A ( ) Em todas as aulas.  
 B ( ) Na maioria das aulas.  
 C ( ) Esporadicamente.  
 D ( ) Raramente.  
 E ( ) Nunca.  
 E ( ) Não sei informar

**11. Qual é a principal dificuldade que encontra no trabalho com a leitura junto aos alunos? (Pode marcar mais de uma opção. Numere as opções de acordo com a prioridade das dificuldades apontadas.)**

- A ( ) Encontrar/ selecionar bons textos.  
 B ( ) Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.  
 C ( ) Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.  
 D ( ) Organizar as atividades de leitura no tempo disponível para as aulas.  
 E ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
 F ( ) Não sei informar.

**12. Qual é a principal dificuldade que você observa em seus alunos quando trabalha atividades de leitura com os alunos? (Pode marcar mais de uma opção. Numere as opções de acordo com a prioridade das dificuldades apontadas.)**

- A ( ) Decifrar os textos (alunos não alfabetizados).  
 B ( ) Compreender o que leem.  
 C ( ) Falta de conhecimentos prévios para interagir com os temas dos textos trabalhados.  
 D ( ) Falta de interesse e a atividade de leitura.  
 E ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
 F ( ) Não sei informar.

**Preencher a parte seguinte apenas no caso da(s) escola(s) que têm Sala de leitura.**

**Dados sobre a Sala de leitura**

**13. A Sala de leitura de minha escola tem espaço adequado para atender os alunos.**

- A ( ) Concordo muito

- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**14. A organização do espaço da Sala de leitura de minha escola favorece o acesso dos alunos ao seu acervo.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**15. A organização do espaço da Sala de leitura de minha escola favorece a utilização do seu acervo pelos alunos.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**16. Dentro da Sala de leitura há espaço lúdico com tapetes e almofadas para que as crianças possam manusear os livros à vontade**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**17. A Sala de leitura de minha escola possui um acervo diversificado de livros literários**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**18. Com que frequência os livros de literatura de minha escola são emprestados para os alunos levarem para casa?**

- A ( ) diariamente
- B ( ) quinzenalmente
- C ( ) mensalmente
- D ( ) semanalmente
- E ( ) Não sei informar

**19. A Sala de leitura de minha escola tem sido utilizada como espaço de leitura de textos literários.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**20. Os professores utilizam os livros literários dos acervos do Programa Nacional Sala de leitura na Escola – PNBE – em suas aulas.**

- A ( ) Concordo muito

- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**21. Dentre as atividades desenvolvidas com os alunos na Sala de leitura a que se destaca é a leitura de livros literários.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**22. Com que frequência os alunos frequentam a Sala de leitura?**

- A ( ) diariamente
- B ( ) quinzenalmente
- C ( ) mensalmente
- D ( ) semanalmente
- E ( ) Não sei informar

**23. O momento em que os alunos mais frequentam a Sala de leitura é na aula de Leitura.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**24. A existência da Sala de leitura na minha escola contribui com a formação leitora dos alunos.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**25. Com que frequência os professores de sua escola frequentam a Sala de leitura?**

- A ( ) diariamente
- B ( ) semanalmente
- C ( ) quinzenalmente
- D ( ) mensalmente
- E ( ) Não sei informar

**26. Em que momento os professores mais frequentam a Sala de leitura da escola?**

- A ( ) no horário de suas aulas
- B ( ) no intervalo
- C ( ) no horário de extraclasse
- D ( ) na aula de leitura
- E ( ) Não sei informar

**27. Dentre os materiais que estão presentes na Sala de leitura, o mais utilizado pelos alunos é o livro de literatura.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**28. Dentre os materiais que estão presentes na sala de leitura, o mais utilizado pelos professores é o livro de literatura.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

**29. Com que frequência são desenvolvidas atividades de leitura literária na sala de leitura de sua escola?**

- A ( ) diariamente
- B ( ) semanalmente
- C ( ) quinzenalmente
- D ( ) mensalmente
- E ( ) Não sei informar

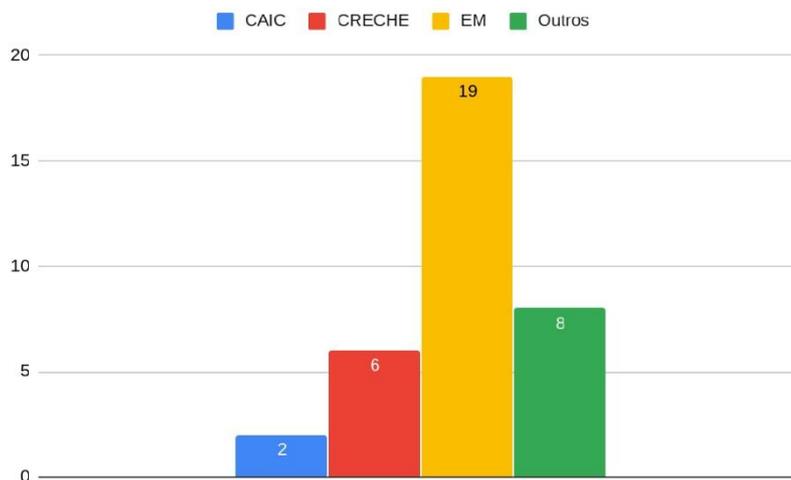
**30. O projeto político-pedagógico da escola discute o papel e o uso da sala de leitura na formação do leitor.**

- A ( ) Concordo muito
- B ( ) Concordo pouco
- C ( ) Discordo pouco
- D ( ) Discordo muito
- E ( ) Não sei informar

## ANEXO C - Dados referentes ao Questionário Inicial Mediar I

### Questionário Inicial - Professores Participantes do Curso de Formação de Mediadores de Leitura

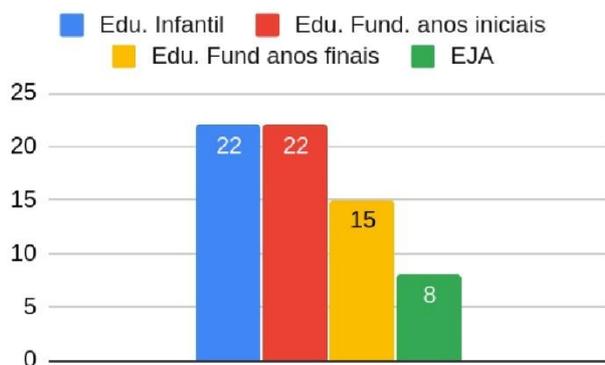
Escolas:



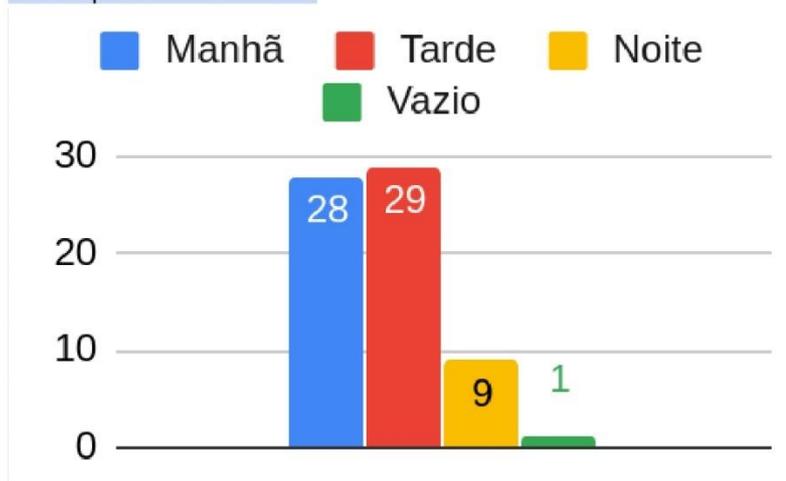
Belmira Duarte Dias  
 CAIC - Linhares  
 CAIC - rocha pombo  
 Celso Moreira de Souza  
 CEM - Centro de Educação de Jovens e Adultos - Dr. Geraldo Montinho  
 Centro de Atendimento Educacional Especializado Oeste/Sudeste (CAEE)  
 Colégio Cave  
 Colégio Conexão  
 Colégio Nossa Senhora do Carmo  
 Creche Celsa Moreira de Souza  
 Creche Comunitária Prefeito Olavo Costa  
 Creche José Herculano da Cruz  
 Creche Municipal José Goretti  
 Creche recanto dos Baixinhos  
 Escola Infantil Borboletinha Encantada  
 Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes  
 Escola Municipal Clotilde Peixoto Hargreaves  
 Escola Municipal Engenheiro André Rebouças  
 Escola Municipal Georg Rodenbach  
 Escola Municipal João Guimarães Rosa  
 Escola Municipal Prefeito Delermundo Cruz Filho  
 Escola Municipal Presidente Tancredo Neves [2]  
 Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira  
 Escola Municipal Professor João Panisset [2]  
 Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso  
 Escola Municipal Professora Edith Merhey  
 Escola Municipal Professora Thereza Falci [2]  
 Escola Municipal Rocha Pombo  
 Escola Municipal Santa Cândida  
 Escola Municipal Santos Dumont  
 Escola Municipal Theodoro Frederico Mussel  
 Instituto Estadual de Educação

### Dados da Escola na qual atual o (a) professor (a)

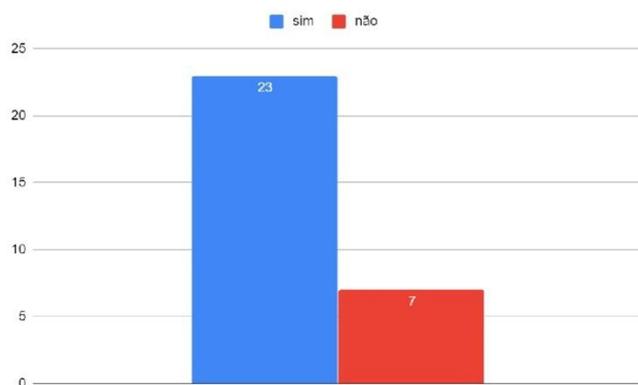
#### 1 - A(s) escolas(s) atende(m):



#### 2 - As quais turnos atende:



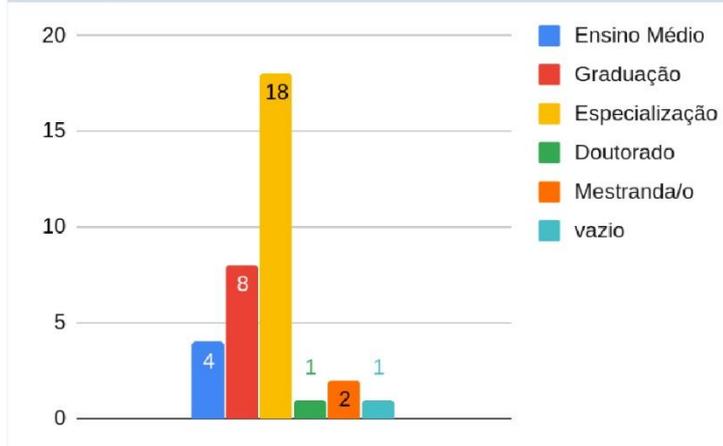
#### 3- A escola possui sala de leitura:



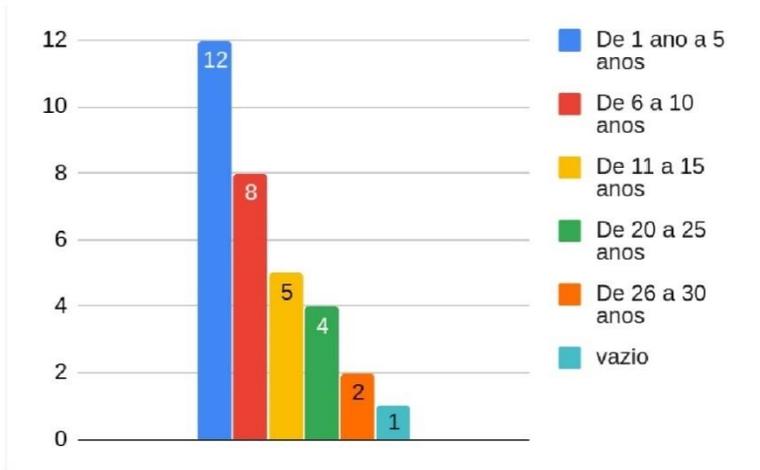


Dados do (a) professor (a)

5 - Formação:



6 - Tempo de trabalho na educação básica:

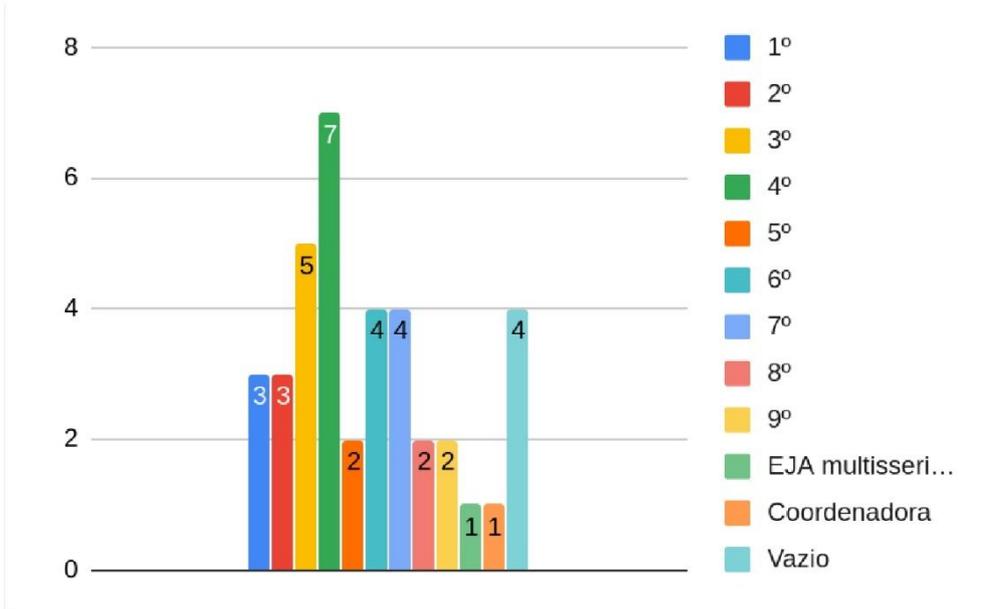


7 - Situação funcional:

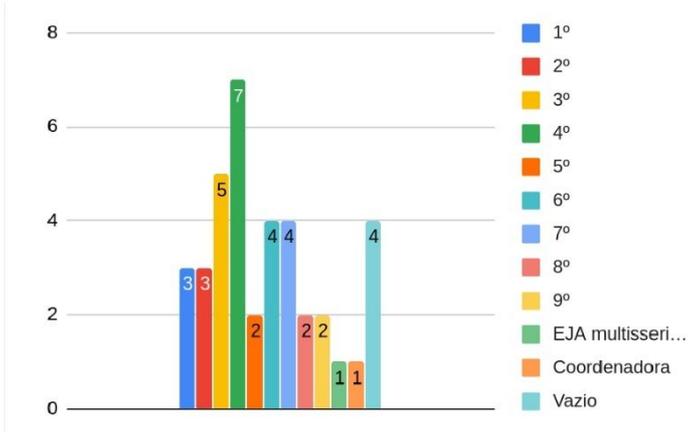


8 - Etapa (s) na (s) qual (is) atua:

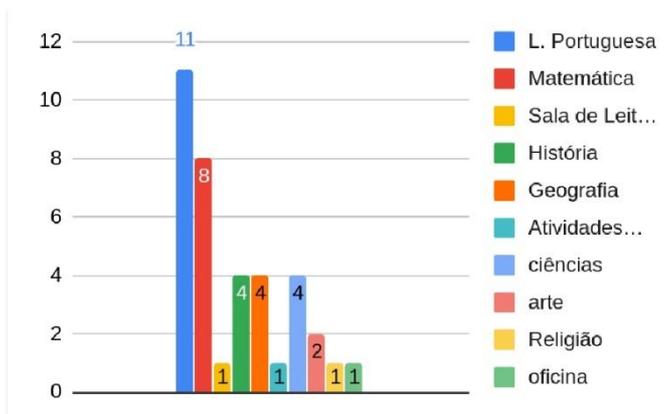




Docência compartilhada (7):



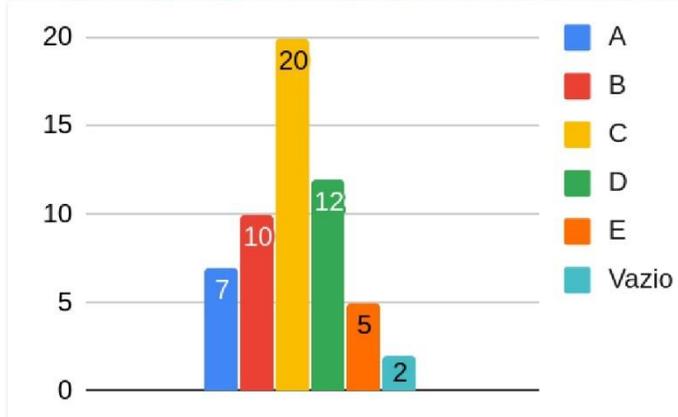
9 - Componente(s) curricular (es) (disciplina) na (s) qual (is) atua



10 - Com que frequência trabalha com a leitura de textos em suas aulas?



11 - Qual é a principal dificuldade que encontra no trabalho com a leitura junto aos alunos?



A - Encontrar e selecionar bons textos.

B - Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.

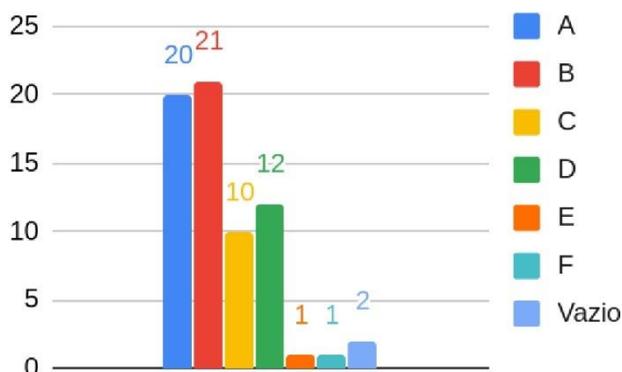
C - Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.

D - Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.

E - Outras:

Devido trabalhar 8 horas diárias  
 Criança ainda não alfabetizada. "Algumas" (profª 3º e 4º anos)  
 Pouca disponibilidade de livro para sala de aula  
 Apoio da família  
 Conseguir o apoio da família do aluno em relação ao hábito da leitura fora do ambiente escolar.

12 - Qual é a principal dificuldade que você observa em seus alunos quando trabalha atividades de leitura com os alunos?



A - Decifrar os textos (alunos não alfabetizados).

B - Compreender o que leem.

C - Falta de conhecimentos prévios para interagir com os temas dos textos trabalhados.

D - Falta de interesse pela atividade de leitura

E - Outras:

A criança não devolver o livro que leva para casa. A família não ler para a criança.

F - Não sei informar.

13 - A sala de leitura da minha escola tem espaço adequado para atender os alunos

14 - A organização do espaço da Sala de leitura da minha escola favorece o acesso dos alunos ao seu acervo

15 - A organização do espaço da Sala de leitura de minha escola favorece a utilização do seu acervo pelos alunos

16 - Dentro da Sala de leitura há um espaço lúdico com tapetes e almofadas para que as crianças possam manusear os livros à vontade

17 - A Sala de leitura de minha escola possui um acervo diversificado de livros literários.

19 - A Sala de leitura de minha escola tem sido utilizada como espaço de textos literários .

20 - Os professores utilizam livros literários dos acervos do Programa Nacional Sala de leitura na escola - PNBE - em suas aulas

21 - Dentre as atividades desenvolvidas com os alunos na Sala de leitura o que se destaca é a leitura de livros literários.

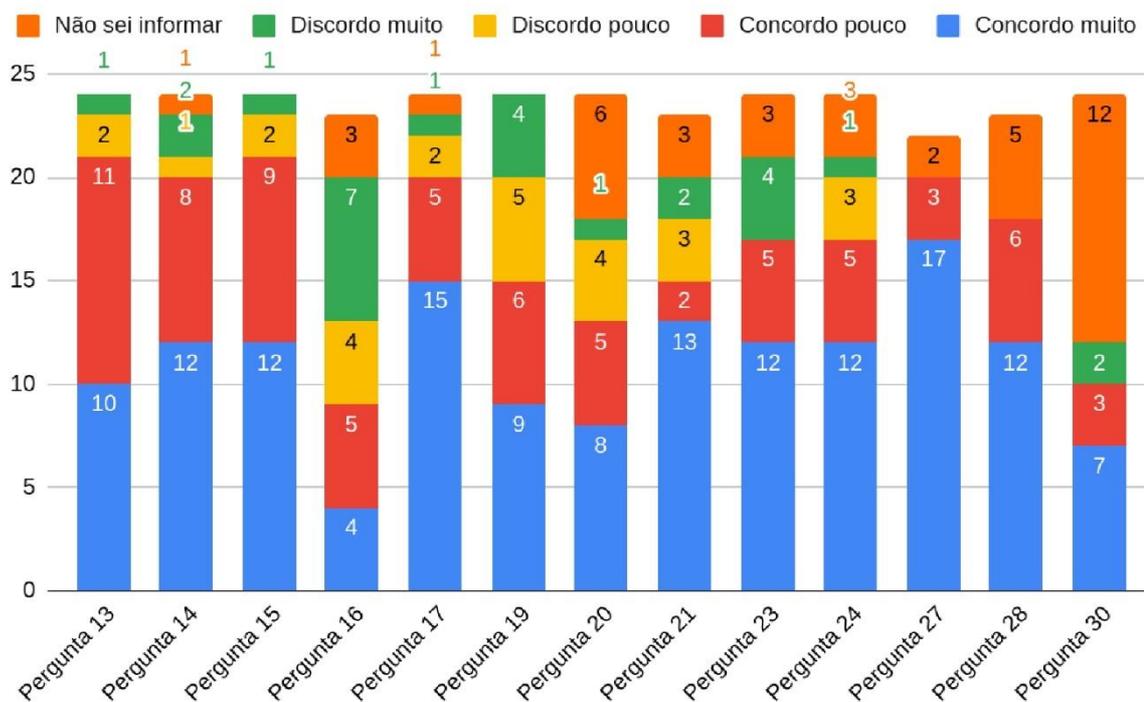
23 - O momento em que os alunos mais frequentam a Sala de leitura é na aula de Leitura.

24 - A existência da Sala de leitura da minha escola contribui com a formação leitora dos alunos.

27 - Dentre os materiais que estão presentes na Sala de leitura, o mais utilizado pelos alunos é o livro de literatura;

28 - Dentre os materiais que estão presentes na Sala de leitura, o mais utilizado pelos professores é o livro de literatura;

30 - O projeto político-pedagógico da escola discute o papel e o uso da sala de leitura na formação do leitor?

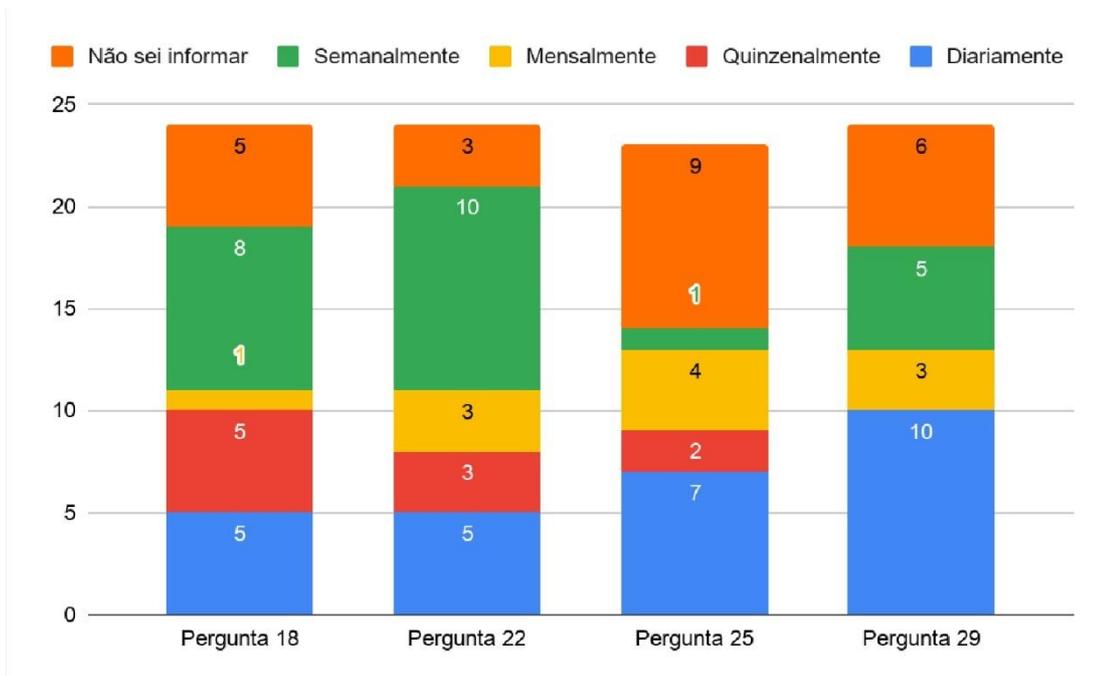


18 - Com que frequência os livros de literatura de minha escola são emprestados para os alunos levarem para casa?

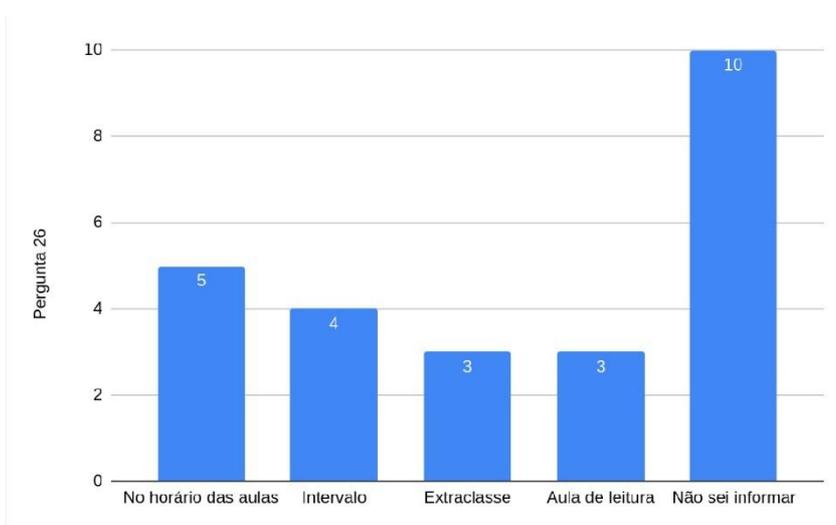
22 - Com que frequência os alunos frequentam a Sala de leitura?

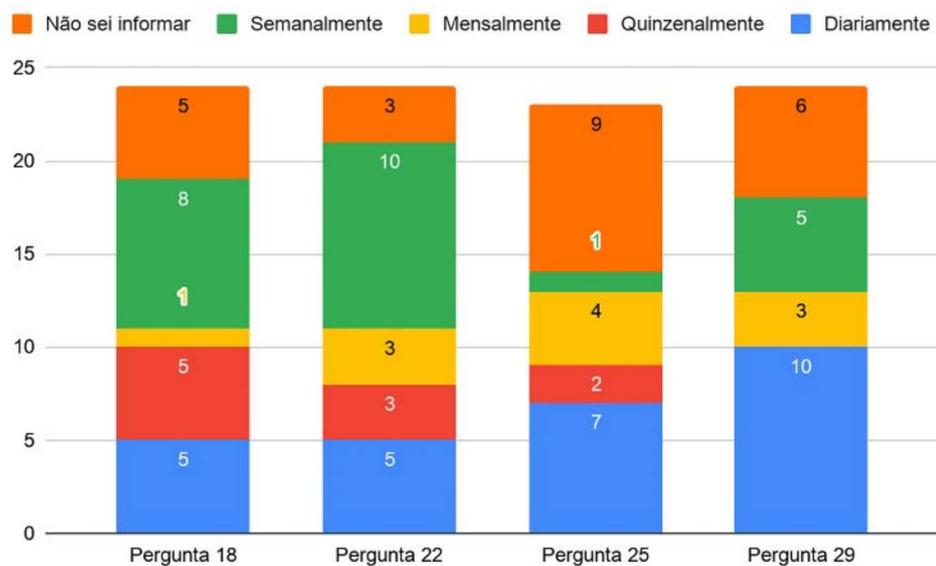
25 - Com que frequência os professores de sua escola frequentam a Sala de leitura?

29 - Com que frequência são desenvolvidas atividades de leitura literária na sala de leitura de sua escola?

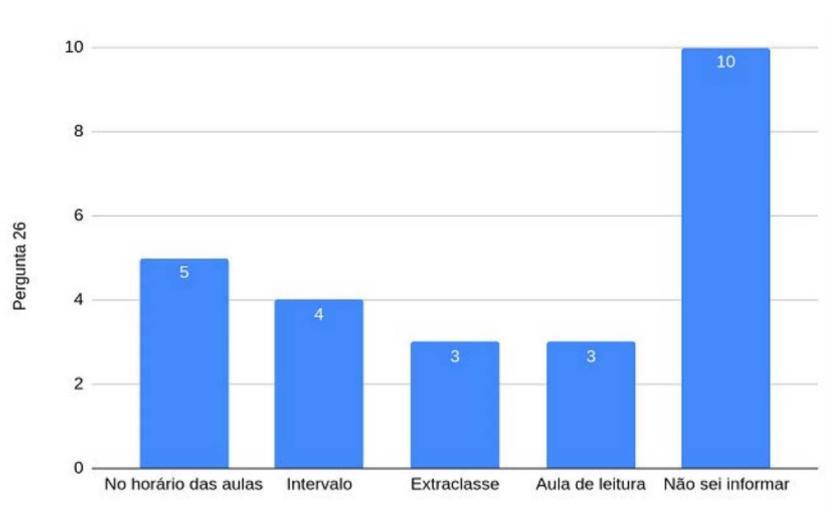


26 - Em que momentos os professores mais frequentam a Sala de leitura da escola?





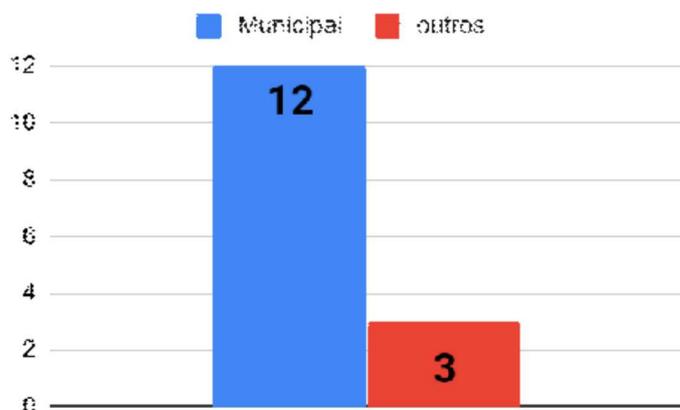
26 - Em que momentos os professores mais frequentam a Sala de leitura da escola?



Fonte: Grupo LINFE.

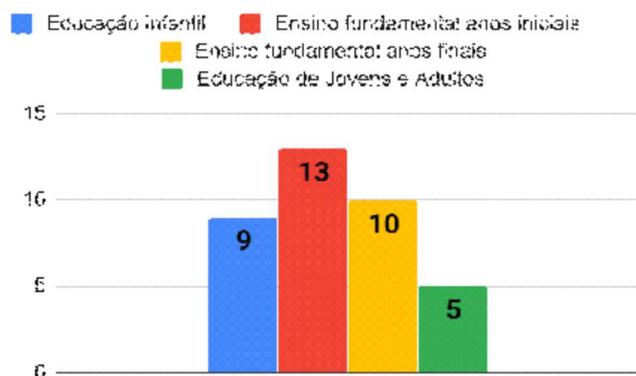
## ANEXO D - Dados referentes ao Questionário de Saída - Curso Mediar I

### ESCOLAS

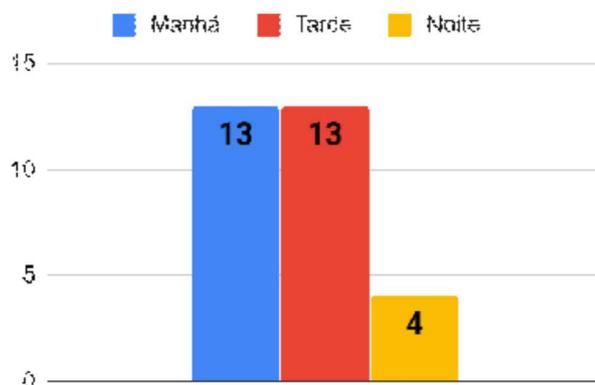


- ? Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (1),
- ? Escola Municipal Georg Rodembach (1),
- ? CEM Centro de Educação de Jovens e Adultos (1),
- ? Escola Municipal Belmira Duarte Dias (1),
- ? Escola Municipal Clotilde Peixoto Hargreaves (1),
- ? Escola Municipal João Guimarães Rosa (1),
- ? Escola Municipal Professor João Panisset (2),
- ? Colégio Nossa Senhora do Carmo (1),
- ? Escola Municipal Santa Cândida (1),
- ? Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso (1),
- ? Escola Municipal Professora Thereza Falci (2),
- ? Escola Estadual Mariano Procópio (1),
- ? Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes (1)

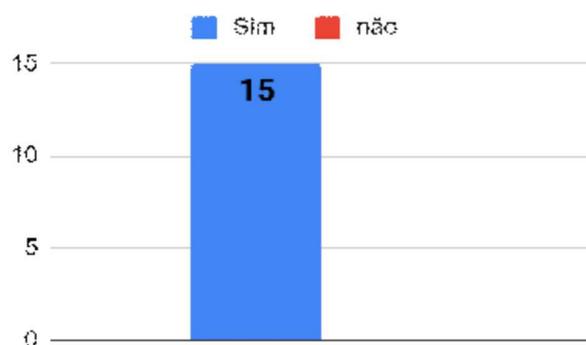
#### 1) Escolas atendem



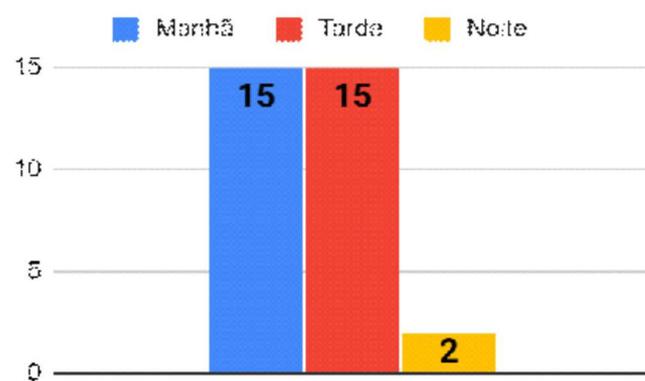
## 1) A quais turnos atende



## 2) A Escola possui sala de leitura

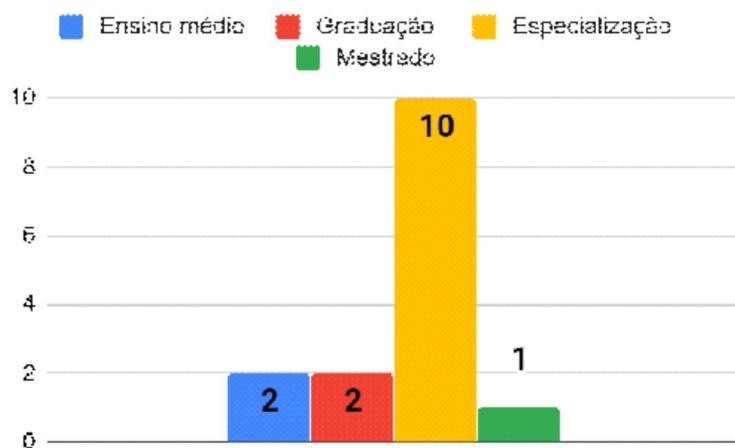


## 3) A Sala de leitura funciona em quais turnos

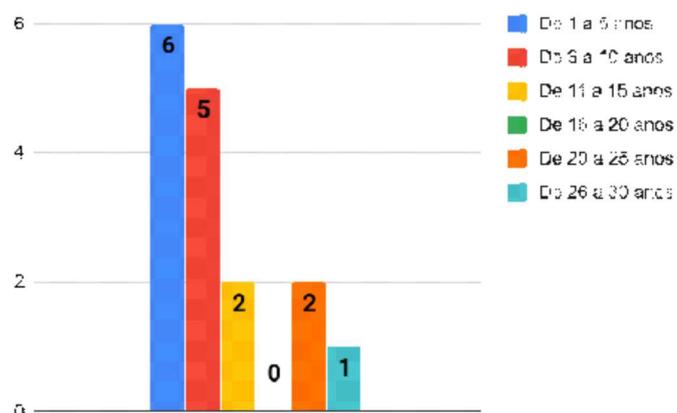


## FORMAÇÃO DO PROFESSOR

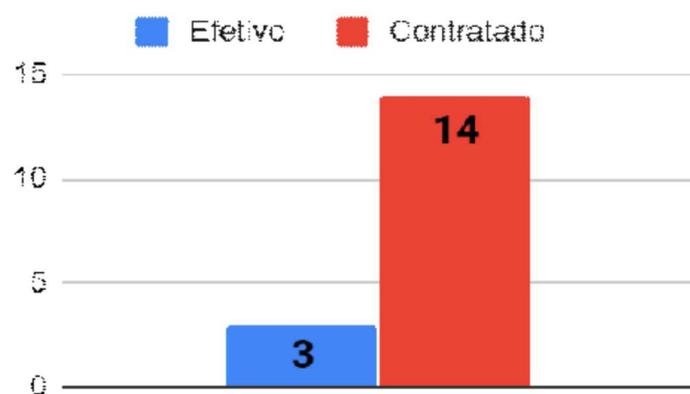
### 1) Formação



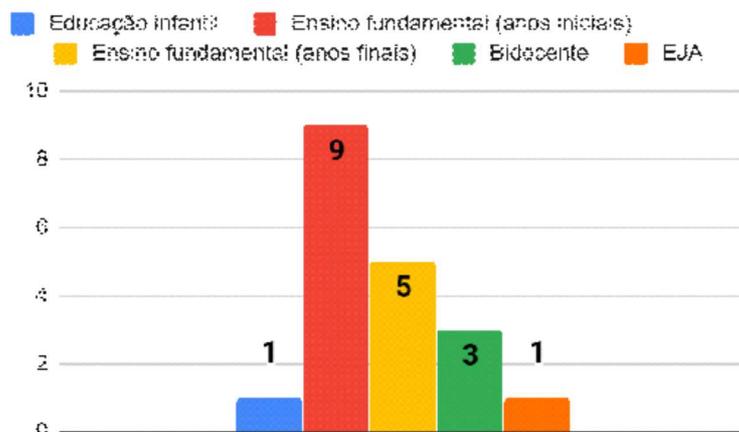
### 2) Tempo de trabalho



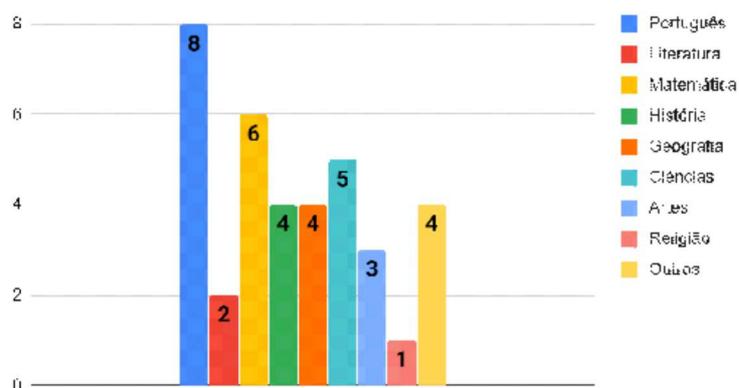
### 3) Situação Funcional



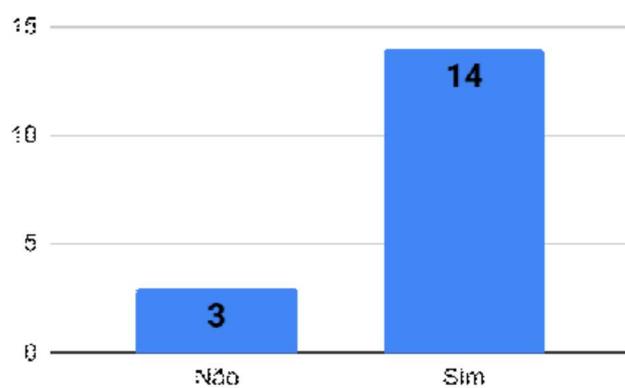
### 1) Etapas nas quais atua



### 2) Componentes curriculares nos quais atua



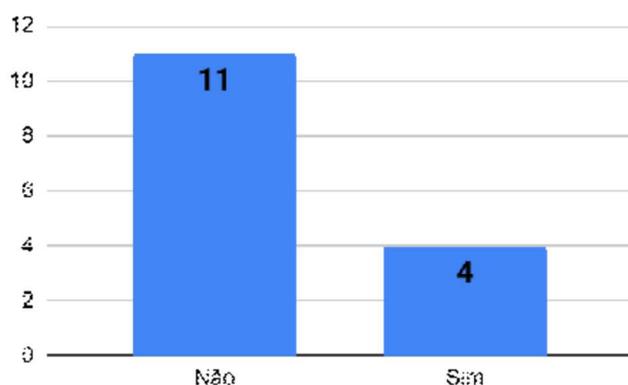
### 3) A frequência com que trabalha leitura (...) se alterou ao longo do curso



Porque:

- A forma como foi abordada o assunto, com isso levando a questionar os alunos sobre o texto.
- Tive mais prazer em ler, pois pude explorar e entender melhor as leituras a partir do curso, podendo passar para os alunos.
- Por confirmar a importância da leitura literária.
- Aumentou bastante, pois o curso deu incentivo maior a prática.
- Quanto mais buscamos a formação continuada, mais motivados a realizar as experiências em sala ficamos. Neste caso o contato com as estratégias de leitura contribuiu na motivação de realizar a leitura em sala de forma mais consciente e entusiasmada.
- Pela importância de estar fazendo as inferências, guiando o texto como um “mapa”, aguçando curiosidade, etc.
- Novas práticas foram incorporadas e as aulas de leitura foram intensificadas.
- Porque gostaria que eles tivessem as experiências leitoras semelhantes às que eu estava vivenciando no curso.
- Percebi a importância da mediação na alfabetização dos alunos.
- Sempre me preocupei em trabalhar com leituras em sala, mas depois do curso a leitura tem feito parte dos meus planos com frequência.

1) Você já tinha participado de algum curso sobre formação de leitores



2) Quais as principais contribuições que você diria que o curso trouxe (...)



A - Encontrar/selecionar bons textos.

B - Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.

C - Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.

D - Organizar as as atividades de leitura no tempo disponível para as aulas.

E - Outro

- Contribuiu para minha formação como leitora.
- Contribuiu para melhor explorar o texto escrito (linguagem escrita) de um livro/texto com os estudantes.

O que você considerou mais significativo em relação ao curso para sua formação? Por quê?

- As atividades de leitura feitas durante o curso me mostraram, na prática, como se deve fazer para proporcionar uma mediação que possibilite ao aluno compreender um texto, os seus sentidos e fazer-se um leitor proficiente.
- Me fez ter um olhar mais minucioso sobre tudo que leio hoje.
- Como o professor deve mediar uma leitura e com isso levar o aluno a ter mais interesse pela leitura.
- O curso me facilitou a olhar os textos literários com mais cuidado e atenção.
- O entendimento do que eu leio agora. Aprendi a ler.
- As discussões que foram realizadas durante os encontros.
- O curso foi muito incentivador na prática da leitura, sendo um momento de descontração e troca de ideias contribuindo para aprendizagem.
- As dicas para realizar a mediação de leitura, as descobertas acerca de alguns gêneros literários, estímulo a percepção de bons textos.
- O curso me fez descobrir o que realmente é uma boa leitura, que esta deixa lacunas para o leitor preencher com sua vivência, dentre outros.
- Entender que a leitura não precisa ser exatamente o que você planejou para a aula - os alunos terão, talvez, outras contribuições, fazer perguntas chaves para despertar o interesse do aluno.
- O compartilhamento de textos, conhecimentos e o mais especial, ver o quanto e de quantas formas diferentes o curso alcançou cada participante.
- O curso foi excelente pois levou-me a refletir sobre minhas práticas pedagógicas e buscar melhorar a minha mediação durante a leitura dos textos e livros.

- Considerei significantes as vivências com a leitura, tanto literária, quanto de outros textos e a prática efetiva das estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação.
- As estratégias de leitura, melhorou o desempenho nas aulas
- Significativo as experiências vividas, as trocas com as professoras e as colegas e principalmente os aprendizados (como ensinar os alunos a pensar sobre o texto)

Que sugestões você daria para a próxima edição?

- O curso foi ótimo, trouxe experiência e conhecimento novos para mim. Porém acredito que a duração dele poderia ser maior para podemos “explorar” ainda mais o universo da leitura e sua prática. Gostaria de participar de mais cursos como esse.
- O curso está muito bem organizado e nossas orientadoras são excelentes.
- A forma como foi administrado o curso, para mim, foi bem clara e com calma e tranquilidade, sendo passado todos os objetivos.
- Seria interessante mudar o horário e o dia por conta do cansaço diário.
- Não ser às sextas feiras. Ser até 21h no máximo.
- O término ser às 21h. Acho que a dinâmica usada é muito assertiva.
- Poderia ser um horário reduzido e com mais dias de encontro.
- Maior participação ativa das cursistas. Neste caso, alternar teoria com prática.
- Poderia ser mais dias com horário reduzido.
- Sugiro que seja em um dia diferente de sexta.
- Que seja outro dia da semana.
- Mudar o dia.
- Mudar o dia e o término ser antes das 22h.

Fonte – Grupo LINFE.

## ANEXO E - Texto “Amigos nas diferenças”

### 3 - LEIA O TEXTO "VAMOS CONVIVER MELHOR"?

#### VAMOS CONVIVER MELHOR?

(ANA CAROLINA DORIGON)

VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR QUE NÃO É POSSÍVEL VIVER SOZINHO? O TEMPO TODO FAZEMOS PARTE DE DIVERSOS GRUPOS (FAMÍLIA, AMIGOS DA ESCOLA, DO BAIRRO, ETC) E POR ONDE PASSAMOS, DEIXAMOS UM POUCO DE NÓS E LEVAMOS UM POUCO DO OUTRO. PARA COMEÇAR ESTA CONVERSA, VOCÊ TOPA UM DESAFIO? TENDE LEMBRAR QUANTAS PESSOAS FAZEM PARTE DA SUA VIDA. PERCEBA O QUANTO VOCÊ COMPARTILHA SUA VIDA E COMO SE RELACIONA COM TANTAS PESSOAS DIFERENTES.

ESSAS FORMAS DE COMPARTILHAR, PERCEBER E SENTIR O OUTRO, É O QUE CHAMAMOS DE **CONVIVÊNCIA**. ATITUDES QUE PRECISAM IR ALÉM DO SIMPLES ESTAR COM O OUTRO, COMO ENTENDER DIFERENTES OPINIÕES, RESPEITAR E SE CONECTAR COM OS MAIS DIVERSOS SENTIMENTOS QUE EXISTEM PARA NOS RELACIONAR MELHOR.

CONVIVER É DESAFIADOR, E É NECESSÁRIO SABEDORIA PARA CONSTRUIR NOVOS OLHARES E ATITUDES MAIS HUMANAS PARA A RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA OU CONFLITO. UMA PESQUISA FEITA NA UNIVERSIDADE DE HARVARD, NOS ESTADOS UNIDOS, APONTOU QUE, DE CADA TRÊS PESSOAS DEMITIDAS DO EMPREGO, DUAS O SÃO POR NÃO SABER SE RELACIONAR COM O GRUPO.

*A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, QUE DE UMA HORA PARA OUTRA APARECEM NO NOSSO DIA A DIA, PODE NOS DAR ALGUMAS PISTAS DE COMO ESTAMOS NOS RELACIONANDO.*

IMAGINE QUE ALGUÉM DA SUA CLASSE TENHA DITO OU FEITO ALGO QUE TE CHATEOU. QUAL A SUA REAÇÃO E COMPORTAMENTO DIANTE DISSO? VOCÊ REAGE POR IMPULSO OU PENSA EM ESTRATÉGIAS PARA RESOLVER A SITUAÇÃO DA MELHOR FORMA?

*JÁ PENSOU QUE UMA REAÇÃO PRECIPITADA PODE PREJUDICAR UM RELACIONAMENTO COM UMA PESSOA COM QUEM VOCÊ VAI SE ENCONTRAR TODOS OS DIAS E POR ALGUM TEMPO?*

QUANDO COMEÇAMOS A PERCEBER NOSSAS ATITUDES E PARAMOS PARA PENSAR EM NOSSAS AÇÕES DIANTE DOS MAIS DIVERSOS PROBLEMAS, CONSEGUIMOS APRENDER MUITO, POIS ELES NOS TIRAM DO NOSSO CONFORTO, DAQUILO A QUE JÁ ESTAMOS ACOSTUMADOS. PASSAMOS A TER MAIS HABILIDADES PARA ENFRENTÁ-LOS E, ASSIM, CRIAMOS UM AMBIENTE SAUDÁVEL PARA A CONVIVÊNCIA POR MEIO DO DIÁLOGO E DO **EXERCÍCIO DA EMPATIA**.

VOCÊ PODE ATÉ NÃO GOSTAR DE TODAS AS PESSOAS COM QUEM CONVIVE, MAS É NECESSÁRIO RESPEITÁ-LAS E ENTENDER OS SEUS PONTOS DE VISTA. O RESPEITO MÚTUO É UM DOS PILARES DA TRANSFORMAÇÃO!

AS PESSOAS SÃO DIFERENTES EM IDADE, TAMANHO, CULTURAS E JEITO. PARA CONVIVER BEM, PRECISAMOS PRESTAR ATENÇÃO EM COISAS BÁSICAS COMO OUVIR E RESPEITAR. ALGUMAS IDEIAS IMPORTANTES QUE FAZEM SENTIDO PARA CONSTRUIR RELAÇÕES MAIS HUMANAS, NAS QUAIS A GENTE SE DÁ CONTA DO OUTRO, IMPORTA-SE E RESPEITA CADA UM NA SUA DIVERSIDADE.

## ANEXO F - Artigo de opinião: Vamos conviver melhor?

Leia o texto:

### Amigos nas Diferenças

Thaís, de 10 anos, está na quarta série e não se esquece do dia em que conheceu o seu grande amigo Eduardo, de 9 anos. No princípio ela estranhou aquele garoto sentado em uma cadeira de rodas, com braços e pernas fininhas. Ela não compreendia por que ele se utilizava da boca para pegar os objetos e por que não podia sair andando como todo mundo. "Eu nunca tinha visto um deficiente físico", conta. Dudu, como é conhecido pela turma, é tetraplégico de nascença.

Tem braços e pernas atrofiados, mas uma personalidade que encanta e conquista. "Ele se aproximou de mim, começamos a conversar e logo ficamos amigos", conta Thaís. Foi assim também com a maioria dos colegas. "Eles estão sempre comigo", diz Dudu. Elas, principalmente. As meninas até brigam para ver quem empurra sua cadeira ou lhe dá um biscoito na hora do lanche.

Seus colegas não poupam elogios. "Ele é super-habilidoso para escrever com lápis preso à boca", conta Bianca, 10 anos. "Uma vez eu tentei imita-lo e só fiz rabiscos", lembra-se.

Na sala de aula, a amiga Thaís também não se afasta. Pelo contrário, já tratou de conseguir um lugar na carteira ao lado. "Assim eu posso ajudá-lo a pegar coisas que estão mais distantes ou que caem no chão", explica. Dudu, por sua vez, sempre está pronto a retribuir a atenção recebida com boas dicas. Inteligente, aprende fácil e ajuda os colegas quando precisam. Thaís diz que Dudu é como um irmão para ela e que acha muito bom ajudar as pessoas porque é assim que nascem grandes amizades. "Acho que a deficiência dele nunca foi um problema", diz. "Até nos aproximou", completa. "Dudu já me disse que dois dias longe de mim são como dois anos".

Talvez, Thaís e seus colegas não percebam a importância da amizade deles para Dudu. Talvez Dudu também não se dê conta como está sendo importante para a formação de seus colegas, mas, com certeza, nunca se esquecerão de sua unida turma da quarta série. ( Revista Zé, nº 23)

## ANEXO G - Protocolo de leitura



### CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA

#### Proposta de trabalho

Selecionar um texto para o qual produzirão uma proposta de trabalho.

#### PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO

Título da obra: \_\_\_\_\_

Justificativa para escolha da obra: \_\_\_\_\_

Etapas da escolarização com a qual trabalhariam: \_\_\_\_\_

Características da obra: Gênero \_\_\_\_\_

Há ilustrações? ( ) sim ( ) não

O que seria importante observar nas ilustrações? \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

#### ABORDAGEM DO TEXTO

Quais seriam as estratégias de antecipação importantes para a interação dos estudantes com a obra?

\_\_\_\_\_

Como seria possível fazer com que os estudantes observassem essas estratégias?

\_\_\_\_\_

Quais seriam as “pistas” importantes a serem observadas pelos estudantes DURANTE a leitura da obra? Como seria possível conduzir os estudantes na observação dessas pistas?

\_\_\_\_\_

Quais seria “boas perguntas” a serem feitas aos estudantes APÓS A LEITURA?

Que aspectos do texto essas perguntas podem ajudar a observar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE**