



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA NARRATIVA: A TEMATIZAÇÃO COMO PROPOSTA DE ANÁLISE QUALITATIVA

Adriana de Freitas Salomão do Nascimento- SEMED/Maricá

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins- FFP/UERJ

Bianca de Macedo Abreu- FFP/UERJ

RESUMO

O presente painel relata múltiplas experiências de formação continuada de professoras que atuam em diferentes níveis da Educação Básica, em três municípios do Estado do Rio de Janeiro, a saber: Maricá, Macaé e São Gonçalo. Os referenciais teórico-metodológicos que compõem as três pesquisas entrelaçam diálogos no âmbito da formação de professores, da narrativa e da análise qualitativa pela tematização proposta por Fontoura. Os conceitos de experiência formadora e recordações-referências à luz de Josso atravessam os três estudos e dão tom a reflexão dos processos formativos e seus desdobramentos na ação docente. Cada pesquisa tece os fios que são próprios das suas áreas específicas e seus interlocutores, buscando compreender a prática docente em seus mais diversos contextos. O texto 1 é resultado da pesquisa de uma professora da Educação Básica e objetivou compreender os processos formativos vividos nos encontros do PNAIC na prática pedagógica em uma escola municipal de Maricá. O texto 2 trata das experiências de vida que impactam no processo formativo e a atuação de professoras da Educação Infantil, partindo dos Horários de Atividades como espaço formativo na rede municipal de Macaé. O texto 3 reflete sobre a organização do trabalho com a leitura literária na prática docente cotidiana de professoras de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de São Gonçalo. As principais contribuições dizem respeito à importância do espaço escolar como um lugar repleto de sentido e significado, que precisa ser considerado nos contextos formativos permanentes sob a perspectiva do protagonismo das professoras em transformação.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativas; Experiências formadoras.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE MARICÁ/RJ

Adriana de Freitas Salomão do Nascimento

RESUMO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de dissertação concluída em 2022 e que foi vivenciada em uma escola municipal de Maricá/RJ. Apresenta como objetivo compreender os percursos da formação continuada na prática pedagógica a partir dos relatos docentes sobre os processos formativos vividos pelas professoras nos encontros do programa de alfabetização Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A metodologia adotada foi a pesquisa narrativa (auto)biográfica por entender a dimensão epistemológica para o desenvolvimento do estudo. A investigação está ancorada nos princípios teóricos-metodológicos de Josso, Freire, Fontoura, Nóvoa e Bragança. Nosso olhar concentrou-se nas vivências e experiências nas formações, potencializando a abordagem narrativa com as participantes da pesquisa na reflexão sobre a transformação de si e da prática docente e, portando, como instrumento de autoformação, desenvolvendo as narrativas em um movimento de refazer-se constantemente na ação docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; PNAIC, Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de dissertação concluída em 2022 e que foi vivenciada em uma escola municipal de Maricá/RJ. Apresenta como objetivo compreender os percursos da formação continuada na prática pedagógica a partir dos relatos docentes sobre os processos formativos vividos pelas professoras nos encontros do programa de alfabetização Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A inspiração para esta pesquisa está ancorada nos meus processos formativos vivenciados e experienciados ao longo da vida pessoal, acadêmica e principalmente profissional pelo período de atuação na Orientação de Estudos do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trabalhando com a formação continuada de professores no município de Maricá/RJ. Ainda se justifica pelo fato de se dedicar aos estudos voltados às narrativas de professoras e seus percursos de formação continuada, potencializando reflexão das ações pedagógicas enquanto professoras alfabetizadoras.

Em 2012, o município de Maricá aderiu ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC), Programa do Ministério da Educação entre o Governo Federal, governos estaduais e o Distrito Federal, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394 de dezembro de 1996, de acordo com o artigo 62, parágrafo 1º, onde lê-se: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

O planejamento, que era desenvolvido com os professores durante as formações nos municípios, era elaborado nas nossas formações, com as estratégias, os materiais didáticos, as sugestões de atividades, entre outros aspectos que julgávamos necessários para contribuir favoravelmente para a formação dos professores.

Entendo esse espaço como de grande importância entre professoras, Universidade e Escola, assumindo esse novo lugar na prática como formadora de profissão, com uma turma de trinta e cinco professoras, em sua maioria experientes, muitas considerações eram analisadas entre o planejamento previsto e o planejamento vivenciado.

Durante as formações, as discussões dos problemas concretos levantados precisavam ter respostas ou saídas, o grupo me fortalecia transbordando o que era esperado nas formações, os fios condutores costuravam entre o conhecimento universitário e os saberes docentes.

A pesquisa e o pensamento crítico precisam andar juntos com a prática das escolas, situações concretas que nos tornam professores de profissão. A partir dos estudos de António Nóvoa (2019), em um triângulo em que se encontram as potencialidades transformadoras, entre “Professores de Profissão, Universidade e Escolas redes”, o autor traz que nesse contexto entre três vértices é que construímos programas sérios de formação de professores.

É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para renovação da profissão docente (Nóvoa, 2019, p.7).

A formação profissional não acontece apenas com acumulação de saberes, mas através com um trabalho reflexivo e ancorado na identidade profissional dos professores, entendendo as três tramas que a compõem: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada; compreendemos que ninguém sozinho consegue evoluir nas suas relações, precisamos de uma rede fortalecida para uma renovação profissional docente.

Enquanto fazia a travessia de professora para formadora de professoras nas formações continuadas do município de Maricá, precisei fazer o movimento de sair de um lugar seguro e habitar outro espaço da formação docente, no qual eu pudesse entender os movimentos tecidos pelas professoras em sala de aula, desta forma oportunizando a partilha das experiências a partir das vozes que ecoavam nos encontros.

Durante as formações aconteciam aprofundamentos nos quais muitas vezes eu era a aprendiz de fato e quando me coloco disponível a ouvir as professoras num movimento de partilha, me percebo refletindo também meus processos e encontrar afinidades pedagógicas com as professoras de 15 escolas diferentes. Eu precisava desenvolver essas formações continuadas nas quais contemplasse os diversos contextos dessas escolas. Dentro das diferentes realidades, podia perceber, nas narrativas, algumas aproximações, o novo feito e desfeito pelas situações diferentes vivenciadas por cada professora em suas salas de aula.

Nessa perspectiva de formação, respeitando, ouvindo e se colocando no lugar das professoras, registrava através das avaliações dos encontros o ponto de vista das docentes, ou seja, sua subjetividade; a partir desses registros, as próximas formações eram direcionadas nos pontos mais relevantes citados por elas.

O conhecimento adquirido com as experiências vividas traz fios entrelaçados do nosso cotidiano, ajudando e nos ensinando a construir um novo caminho, nos processos formativos enquanto experiência formadora, compreendida por Josso como:

A experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido (JOSSO, 2009, p.137).

A partir do exposto acima, é concebida uma articulação entre os conceitos de vivência e experiência. Os professores precisam alcançar os conhecimentos e aprendizados através das experiências profissionais em suas aulas, que proporcionam aos estudantes recursos que eles precisam para viver em sociedade. Vivências, segundo dicionário online de português, é o processo pelo qual uma pessoa passa ao longo da sua existência, uma palavra que vem do latim *viventia* e está ligada ao “fato de viver, ter vida, existência”. Abrange conhecimento adquirido pela existência em uma ou várias situações de vida profissional.

As vivências e as condições de trabalho sempre eram ouvidas, corroborando o conceito de Josso (2009) sobre experiência, transformando as oportunidades na formação, analisando as situações vividas, respeitando as histórias de vida e formação de todas; mesmo

sendo uma representante da Secretaria de Educação, meu posicionamento era pensar junto em soluções e administrar algumas vezes conflitos existenciais entre o fazer pedagógico e as situações existentes em cada sala de aula representada.

Nessa perspectiva, apoiadas no diálogo e entendendo as professoras como pessoas com saberes diferentes, fomos construindo uma rede potente através das vozes docentes, elaborando ações e estratégias formativas colaborando com o desenvolvimento profissional das participantes.

A metodologia adotada foi a pesquisa narrativa por entender a dimensão epistemológica para o desenvolvimento do estudo. Nosso olhar concentrou-se nas vivências e experiências nas formações, potencializando a abordagem narrativa com as participantes da pesquisa na reflexão sobre a transformação de si e da prática docente e, portanto, como instrumento de autoformação, desenvolvendo as narrativas em um movimento de refazer-se constantemente na ação docente.

No desenvolver da pesquisa foi possível entender os movimentos tecidos pelas professoras em sala de aula, desta forma oportunizando a partilha das experiências a partir das vozes que ecoavam nos encontros. Desse modo, ao compreender o outro em sua totalidade, fomos recosturando os fios soltos e os entrelaçando novamente para reconstruir o caminho.

Os reencontros alinhavados destas experiências formadoras (Josso, 2004) permitem juntar as histórias de vida e formação para compor esta escrita e compreender o sentido das narrativas das professoras, que nos constituem sujeitos de aprendizagem, também da aprendizagem profissional, aprendendo no próprio processo de interação. Passeggi (2016) e Fontoura (2019) destacam que as professoras são adultos em formação e possuem experiências, o que significa dizer que não são seres vazios.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os principais interlocutores que ofereceram a base teórica para reflexão do tema abordado são: Fontoura (2011), Freire (1997), Josso (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2014). Os autores que trabalham nesta linha de pesquisa preocupam-se com esse docente em formação e buscam em seus estudos entender o que têm a dizer sobre suas experiências e o que fazer sobre elas. Produzimos reflexões e conhecimentos com as narrativas das experiências e dos fatos pessoais vividos que foram partilhados pelas colaboradoras da pesquisa. Assim assumimos que pesquisamos com as professoras e não sobre as professoras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa delineada pela metodologia das narrativas do acordo com Josso (2010). As entrevistas narrativas com professoras de uma escola do município de Maricá/RJ serão as fontes de produção de dados sobre as experiências da formação continuada e os fios entrelaçados na ação docente. Entrevistar as professoras, colaborando com a produção de conhecimento referente às suas vivências e experiências, me colocou no lugar de aprendente no processo de investigação, acompanhando as narrativas e analisando todo o processo vivido por elas.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada foi necessário traçar trajetórias de análise através da Tematização proposta por Fontoura (2011). Após a realização das entrevistas e a organização das narrativas transcritas, entendo que o dispositivo não é a única maneira de analisar dados. No intuito de obter respostas às minhas questões, trabalhei com os dados, problematizando os achados da pesquisa para análise das narrativas, seguindo os passos da Tematização.

Na concepção de Fontoura (2011), a tematização consiste em considerar o que é mais relevante sem modificar o que as participantes dizem; os dados são classificados e agregados de acordo com a ideia central, potencializando a temática da pesquisa. Seguimos todas as fases, entendendo a relevância que trazem para a pesquisa, orientados na tematização, na qual como pesquisadora trago os sentidos de dentro para fora da pesquisa.

A Tematização é composta por sete passos que estão explicitados no quadro abaixo. Fontoura (2011) propõe a análise dos dados em pesquisas qualitativas guiadas na Tematização, pautada em uma flexibilidade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o corpus da análise, levanta unidades contextuais, temas e assume o papel de interpretar dados, dialogando com os referenciais teóricos que informam a pesquisa em tela.

Quadro 7 - O que é a tematização?

Etapas	Definição
	A tematização é uma metodologia que consiste na escolha de temas levantados durante a pesquisa, na qual o pesquisador considera relevante para analisar e fazer um aprofundamento dos mesmos.
1º Passo	Transcrição de todo material coletado de forma oral (entrevistas gravadas ou filmagem) ou escrita (perguntas abertas em questionários ou depoimentos escritos).
2º Passo	Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos.

3º Passo	Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o <i>corpus</i> de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu trabalho. Os dados deverão ser classificados e agrupados de acordo com as ideias-chave.
4º Passo	Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção (caso seja um trabalho de um grupo de pesquisa, mais de um olhar pode ser produtivo). O processo de agrupamento de temas deve seguir alguns princípios, são eles: <i>coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade</i> .
5º Passo	Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Podemos nos indagar sobre a importância qualitativa dos temas para o objeto de estudo, como por exemplo: O tema revela alguma faceta do objeto de estudo que interessa ao pesquisador?
6º Passo	Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do <i>corpus</i> . O tratamento dos dados pode ser feito através da organização de quadros que tragam as unidades de contexto, as unidades de significado e sinalizem para procedimentos de interpretação.
7º Passo	Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínuas.

Fonte: Etapas de análise e aprofundamento dos dados coletados através da tematização (Rego, 2021) com base em Fontoura (2011).

Fontoura (2011) propõe a análise dos dados em pesquisas qualitativas guiadas na Tematização, pautada em uma flexibilidade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o corpus da análise, levanta unidades contextuais, temas e assume o papel de interpretar dados, dialogando com os referenciais teóricos que informam a pesquisa em tela.

Em uma construção pessoal e permanente, nas interações sociais e no relacionamento com meio pessoal e profissional, entendemos que a formação é um processo contínuo de reflexão assumindo seus fazeres, planejando e revisando suas práticas, refletindo criticamente sobre o fazer em uma condição de inacabamento, assumindo a responsabilidade de mudança através da prática.

Para pensar a formação de professores, chamamos Nóvoa (2017) para nossa pesquisa, compreendendo a autonomia do profissional em um processo dinâmico, partindo do princípio

que ao formar estou sendo formado, com a tomada de consciência e atuação em tempos e espaços diversos; destacamos a relação entre a formação e os saberes docentes, partindo do lugar do conhecimento para ter subsídios e fundamentação nas ações, procurando novos caminhos e leituras para pensar a escola e a educação.

A partir do diálogo com Josso (2004), entendemos que a formação de professores, indissolúvel da construção pessoal e social da prática docente, pode ser iluminada em narrativas construídas nos espaços da pesquisa.

Em concordância com Nóvoa (2017), compreendemos que a escola é o lócus de formação continuada do educador e preparar para esta profissão exige uma boa formação de base, com a participação dos profissionais mais experientes valorizando e identificando boas práticas. Nas formações, os fortes entrelaçamentos entre as práticas vividas vão além do tradicional que emana em muitos momentos de aula, assim como a relação universidade-escola; os conhecimentos das professoras durante as formações levavam a novas reflexões e problemas a serem estudados e resolvidos em um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Emergiram três temas na pesquisa, mas para fins deste painel iremos apresentar o seguinte tema: O PNAIC/formação continuada.

Destacamos abaixo trechos e análises das narrativas das professoras sobre a temática mencionada.

Para a Professora Flor, o PNAIC Para a Professora Flor, o PNAIC “foi um divisor de águas em sua vida conforme trecho destacado de sua narrativa:

O PNAIC começou no mesmo ano que passei e fui chamada em um concurso público, participei dos quatro anos do PNAIC e foi um divisor de águas em minha prática pedagógica, sempre trabalhei em escola particular, onde a realidade é outra. (Narrativa da Professora Flor¹)

Para a Professora Sol, o PNAIC representou um espaço-tempo de reflexão e amadurecimento da prática pedagógica:

Eu amei participar do PNAIC, fez com que eu realmente repensasse a minha prática pedagógica. Na época eu estava com a turma de repetentes do 3º ano do Ensino Fundamental, muito difícil, só sabiam copiar e eu muito tradicional, não conseguia ajudá-los a avançar, era

¹ Nome fictício para preservar a identidade da professora.

frustrante! Porém, mudei muito e vi minha turma progredir com o auxílio das técnicas aprendidas no PNAIC. A cada encontro novos horizontes se abriam para mim, parecia ser meu primeiro ano como professora, quantas novidades trouxe para sala de aula, e as crianças que pareciam não ter jeito, alcançaram os objetivos da aprendizagem da leitura e escrita. (Professora Sol²)

Nos relatos é possível perceber as mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas, por isso, afirmamos a importância da formação permanente do educador, pois se trata de uma necessidade pedagógica e profissional que visa proporcionar uma ação atualizada dentro da realidade de seus alunos. Fontoura (2011) evidencia que a ação de formar os educadores não pode ser um ato solitário e momentâneo, em uma conjectura entre a teoria e a prática, entre os saberes da universidade e os saberes dos alunos, contribuindo para o papel profissional entendendo que o ambiente de atuação é um espaço privilegiado de estudo, no qual precisa haver a continuidade da formação profissional nos espaços escolares. Desta maneira torna-se essencial a construção de uma formação continuada que proponha tensionar e significar a prática docente.

A Professora Flor nos conta sua experiência de sala de aula que permite perceber as mudanças de sua ação docente:

Com o PNAIC passei a ter um outro olhar sobre a minha forma de trabalhar, passei a valorizar mais o que meu aluno sabe, a introduzir os textos, as histórias e trabalhar o lúdico. Enfim, o que aprendi no PNAIC eu levo para a vida. (Professora Flor)

O progresso da turma da Professora Sol a fez enxergar sua própria transformação:

Porém, mudei muito e vi minha turma progredir com o auxílio das técnicas aprendidas no PNAIC. A cada encontro novos horizontes se abriam para mim, parecia ser meu primeiro ano como professora, quantas novidades trouxe para sala de aula. As dificuldades de leitura e escrita foram superadas a partir da mudança da minha didática. (Professora Sol).

Acreditamos que todos os sujeitos escolares colaborativos da pesquisa são produtores de conhecimento referente à profissão que exercem, sua prática e vivência colocando em “pano” de destaque já que estamos costurando as histórias, seus saberes das experiências, como elemento da nossa colcha de retalhos.

² Nome fictício para preservar a identidade da professora.

Observamos a importância da formação continuada dos professores atuantes, compreendendo que tal formação apresenta-se como uma oportunidade/direito de aprofundamento e reflexão para possíveis transformações da prática pedagógica docente visando, conforme Freire (1996) destaca, que estamos sempre a aprender, ou seja, somos sujeitos inacabados e não fechados, inconclusos, estamos em processo contínuo de desenvolvimento. As narrativas nos apontam pistas da necessidade de contar suas histórias, com um forte entrelaçamento do individual e o coletivo. As histórias de vida, no campo da formação docente com o significado apropriado pelo sujeito no processo social de sua produção narrativa, as suas experiências vividas, contribuem para pensarmos processos de construção da docência. Em concordância com o exposto, Bragança (2012) destaca que é por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida, buscando na narrativa a recriação do passado e a (re)construção do futuro. Reafirmamos que recorrer às narrativas permite vivenciar a liberdade de criação da vida em movimento em um *continuum* ato de narrar a história e refletir sobre o vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tardif (2014) salienta a escola como organização do trabalho docente, um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida cotidiana. Ao ouvir as colaboradoras da pesquisa, em um lugar de fala que emana os acontecimentos, elas me apresentaram a escola como lugar de trabalho, não apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como iremos vivenciar o trabalho docente; ao participarmos da pesquisa, saímos de um lugar e conseguimos ver o que nos cerca, pensando a prática de hoje ou de ontem, e o que pode melhorar a próxima prática.

A formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional quando há reflexão nas ações e autonomia dos fazeres, passando pela experimentação, inovação e outros modelos de trabalhos pedagógicos. A pesquisa-ação-formação se coaduna com a política pública do PNAIC. Ao findar o Pacto Nacional na Idade Certa no município de Maricá, as professoras entrevistadas continuaram usando algumas práticas, se aprimorando nos seus fazeres, se constituindo e projetando para um futuro como espaço de experiência. Assim, como declara Ricouer (2009) o presente nutre o hábito da esperança e a coragem da reinterpretação do passado transmitido.

Reafirmamos com Freire (1996) que é preciso que desde os começos do processo da

prática docente vá ficando cada vez mais claro que quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. O autor ainda destaca que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

A formação dos professores é um espaço rico de aprendizagem e de fortalecimento da profissão docente. Não adianta ter um formador professor mais experiente, se não houver trocas colaborativas de situações cotidianas, potencializando a produção de saberes entre a universidade e a escola em uma construção partilhada de construção de conhecimentos pedagógicos.

Dentre as principais considerações, a pesquisa aponta contribuições a partir das vozes de sujeitos que participam da construção diária da escola em tela. Ao ouvir as colaboradoras, em um lugar de fala que emana os acontecimentos, elas apresentaram a escola como lugar de trabalho, não apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como iremos vivenciar o trabalho docente; ao participarmos da pesquisa, saímos de um lugar e conseguimos ver o que nos cerca, pensando a prática de hoje ou de ontem, e o que pode melhorar a próxima prática.

Consideramos os professores em formação como sujeitos que podem dar a si mesmos os meios de serem profissionais mais autônomos, tornando-se autores que assumem as responsabilidades nas aprendizagens. Por este motivo, afirmamos que a reflexão dos percursos formativos proporciona momentos de (re)significação em um movimento de consciência do que estão aprendendo e realizando em uma relação teórico-prática. Destacamos a importância de espaços para estudo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas no ambiente educativo, contribuindo para ampliação na formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: SciELO Books | Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Acesso em 08 mai. 2024.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FONTOURA, Helena Amaral. *Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11-23.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

JOSSO, Marie Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Rev. Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan/abr. 2016.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. *Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá - RJ*. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: BDTD: Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá - RJ (uerj.br). Acesso em: 20 jun. 2024.

RICOUER, P. *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: OS HORÁRIOS DE ATIVIDADES COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACAÉ/RJ

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins

RESUMO

Esta pesquisa formação tem o objetivo de conhecer a diversidade de pensamentos, concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil em Macaé/RJ, por meio da formação em Horários de Atividades, entendido pelos documentos oficiais do município como uma formação continuada. A questão-problema emergiu de como construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espaços/tempos da formação no interior da escola. Investigar também alternativas para a inversão da lógica de pautas verticais para pautas horizontais, em que a circularidade de conhecimentos e experiências das professoras pudessem marcar a identidade dessa formação. Algumas indagações iniciais nortearam o processo tecido num entrelaçamento metodológico das narrativas com as professoras, dentre elas: Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos? A análise das histórias de vida em formação foi realizada através da tematização proposta por Fontoura enquanto recurso teórico metodológico. Ao problematizar e contextualizar as nuances da formação por meio dos Horários de Atividades e sua relação com as narrativas docentes, foram tecidos diálogos com Nóvoa e Gatti que ampliaram a compreensão da formação pela via pessoal e psicossocial. Josso e Delory-Momberger nos apontaram a possibilidade de ressignificação e publicização das nossas histórias de vida, elevando as narrativas como ato social. A pesquisa apontou a reconstrução dos Horários de Atividades que foram geridos pelos sujeitos da formação, com suas experiências e marcas identitárias que personalizam e dão sentido aos encontros de biografias no interior da escola.

Palavras-chave: Horários de Atividades, Formação continuada de professoras, Narrativas.

INTRODUÇÃO

Em Macaé há uma organização de espaço/tempo previsto no Plano de cargos, carreira e vencimentos e no Regimento escolar chamado Horário de Atividades, que consiste em reuniões quinzenais com duração de 2 h e 30 min para estudo e planejamento em âmbito escolar. Como professora orientadora nas outras duas escolas em que trabalhei, a mediação nesses horários tinha a participação da equipe gestora. Infelizmente constatei que isso era uma exceção. Por dois anos participei de reuniões que pouco acrescentavam às minhas necessidades enquanto professora do maternal e da pré-escola.

O cenário era sempre o mesmo. Não existiam dinâmicas, não havia leituras de prazer, afeto, estudo. Os informes verticalizavam as pautas e as relações estabelecidas por uma gestão autoritária.

Quando recebi o convite para integrar a equipe gestora da E.M Zélia de Souza Aguiar em dezembro de 2017, pensava como poderia construir uma relação de confiança nas orientações junto às professoras e ressignificar o espaço de formação nos Horários de Atividades. Mais do que sugerir novas atividades, as formações precisariam percorrer a via da sensibilização.

O meu caminhar enquanto professora/orientadora/gestora em Macaé foi atravessado por questões recorrentes à formação docente e a busca por algumas compreensões, do ponto de vista da concepção pesquisaformação, em que as atribuições do que é formativo são definidas pelos sujeitos aprendentes em suas dimensões individuais e coletivas (Josso, 2010a). Necessariamente previa pesquisar no Mestrado o protagonismo das professoras atuantes na Educação Infantil e suas interpretações acerca do que experienciamos em nosso cotidiano. O que pensam acerca da formação no interior da escola? De que maneira suas reflexões, trajetórias de vida e formação, suas concepções de ensino e aprendizagem podem construir um projeto de formação em Horários de Atividades? O que as narrativas das professoras revelam? Que experiências de vida impactam no processo formativo? Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos?

O interesse pelas histórias de vida em formação parecia traçar um caminho metodológico coerente com o que se esperava descobrir. Neste sentido, tanto os contextos formativos em Horários de Atividades (na escola em que atualmente exerço a função de diretora adjunta), quanto as experiências de cinco professoras parceiras de trabalho, foram refletidos metodologicamente pelas conversas e narrativas que favoreceram a compreensão de questões que já possuía a priori e outras que o processo investigativo fez emergir.

A relação de parceria construída no cotidiano escolar favoreceu o direcionamento do olhar investigativo sobre nossas próprias autorias, pois:

(...) o nutriente de nossas discussões não é outra coisa senão o vivido nos cotidianos escolares dos quais fazemos parte. É a partir do que cada um vive que traçamos o diálogo, recorrendo à teoria para compreender de



Ao começar a sistematizar os caminhos de abordagem fiz a escolha da conversa como um recurso metodológico, um fio condutor que me conectaria à diversidade de narrativas, uma vez que os encontros/conversas já faziam parte das nossas formações antes mesmo de entendê-los como uma enunciação à pesquisa científica. No entanto, os movimentos entre os encontros, assim como a apropriação de leituras nutridas durante o percurso, possibilitaram a compreensão que a conversa, como expressão da vida cotidiana, era o próprio caminho, assim como a narrativa na construção desta pesquisa. Uma complementando a outra, numa relação de resistência e alternativa ao processo investigativo, ao fixar interesse em descobrir com as professoras as transformações e continuidades em suas histórias de vida e formação, a aceitar o imprevisível, o heterogêneo. Como ato essencialmente pedagógico, conforme afirma Skliar (2018), a conversa além de trazer luz sobre os pensamentos nos ajuda a manter dúvidas essenciais como o destino e o tempo. Entrelaçadas à conversa, as narrativas são como fontes, para Sampaio e Ribeiro (2015), pois alimentam as discussões com provocações a pensar diferente do que já sabemos, tecendo outras compreensões sobre o vivido.

A tematização, uma proposta de análise das fontes coletadas na pesquisa, foi o suporte teórico metodológico utilizado no cuidado com as informações obtidas por meio das conversas e narrativas. As contribuições de Fontoura (2011) alicerçaram as seleções e propostas de abordagem, clarificando os procedimentos que ao longo da pesquisa foram definidos a partir de pressupostos e evidências que surgiram nos encontros com as professoras.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Além de Nóvoa (2010 a), Josso (2010 a), Fontoura (2011) e Gatti (2018), Freire (2011 a) e Delory-Momberger (2014) embasaram teoricamente as abordagens da pesquisa apresentada.

O caminho metodológico, não linear, escolhido neste processo investigativo e sistematizado é de cunho qualitativo que está baseado nas narrativas das professoras que emergiram no espaço de formação dos Horários de Atividades. Utiliza o recurso da tematização como dispositivo para análise das narrativas das professoras. Através de uma atenção consciente sobre as diferentes dimensões do nosso ser, fortalecemos os espaços/tempos da

formação como campo privilegiado de desaprendizagens e aprendizagens, partilha e construção de projetos individuais e coletivos.

O uso da tematização auxiliou na organização das possibilidades de abordagem surgidas das conversas e narrativas. A pesquisa em ciências humanas, com base qualitativa, considera os diferentes sentidos que os sujeitos conferem a si e ao que circunda sua existência. É um processo investigativo profundo e denso, pois assim são as ciências humanas em suas variações e complexidades.

Cuidar do material, das etapas da pesquisa e dos sentidos produzidos é um compromisso inerente ao ofício do pesquisador, tomado como co-construtor por Fontoura (2011). De acordo com a autora, os que militam na área das ciências humanas precisam fugir das 'armadilhas' da superficialidade e da praticidade. O problema que desencadeou a pesquisa, as questões levantadas e as pistas surgidas devem ser trabalhados conceitualmente, por dimensões teóricas que darão sentido à produção. Por essas razões a tematização atenderá as escolhas que serão feitas ao longo da investigação por conter em seu método passos norteadores para a prática investigativa.

Nossa tarefa é produzir conhecimento de forma a melhorar a vida das populações que atendemos em nosso fazer diário. Não podemos mais fazer ciência doméstica, coletando informações, analisando superficialmente e produzindo resultados sem fundamento ou explicações baseadas em evidências sem a descrição dos procedimentos para obtê-las (Fontoura, 2011, p.77).

O método proposto por Fontoura (2011) é constituído por sete passos que buscam organizar sistematicamente as fontes. A estrutura do passo-a-passo da tematização, além de permitir uma produção científica cuidadosa, confere ao pesquisador uma espécie de processo de alfabetização do seu fazer na investigação, onde a codificação dos dados, nesse caso narrados e transcritos, promove o desenvolvimento do olhar atento e criterioso. Ou seja, o processo formador a ser descoberto com as conversas e narrativas das professoras também se revela na construção consciente e crítica das minhas ações no ato da pesquisa.

O passo-a-passo da análise temática que apoia esta pesquisa está organizado da seguinte forma: 1. Transcrição de todo o material coletado; 2. Leitura atenta de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, para depois ir precisando os focos; 3. Demarcação do que será considerado relevante; 4. Agrupamento de dados e temas; 5. Definir unidades de contexto

e núcleos de sentido; 6. Esclarecer o tratamento dos dados no contexto do *corpus*; 7.

Interpretação à luz dos referenciais teóricos.

Quadro 4 – Análise das narrativas das professoras

Temática 4 - Dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
Professora 1 - <i>“A escola vai inaugurar e eu vou inaugurar junto com ela” Vou começar junto com a escola nova, vou pra lá aprender com ela. Vai aprender todo mundo junto”.</i>	<i>(...) eu vou inaugurar; Vou começar junto com a escola nova.</i>	O desejo e a decisão de tornar algo novo em sua trajetória profissional..
Professora 2 - <i>“Eu já estive pra sair dessa escola, mas eu gosto de desafios. Vejo que a escola está crescendo, a escola está se moldando e eu estou me moldando junto. Estou crescendo, aprendendo a ser professora da educação infantil. Isso é um desafio. Isso é um motivo para eu ficar. Eu tinha a concepção de educação infantil como um trabalho pronto”. O brincar, o mundo infantil me mudou.</i>	<i>Desafios; (...) me moldando junto... aprendendo a ser professora da Educação Infantil; O brincar, o mundo infantil me mudou.</i>	A transformação de concepção sobre o trabalho com crianças pequenas e a identificação de um motivo que a faz permanecer na escola: o desafio de ser professora da Educação Infantil.
Professora 3 - <i>“Eu escolhi vir para essa escola. Além de eu escolher também fui escolhida por esse lugar. Não é só a questão profissional, mas a história de vida ajuda a fazer parte desse lugar, da escola, do bairro. Escolher e ser escolhida. Eu aprendo muito com as crianças. Apesar de já conhecer as Malvinas, é um outro aprender agora. Resultados sempre têm, nós é que muitas vezes não temos instrumentos suficientes para perceber”.</i>	<i>Escolher e ser escolhida; História de vida; Eu aprendo muito com as crianças; (...) é um outro aprender agora; Resultados sempre têm.</i>	As escolhas profissionais impulsionadas pelas histórias de vida e a identidade docente expressa em “escolher e ser escolhida”. Os resultados positivos e a sensibilidade para percebê-los: um outro aprender identificado nas relações com as crianças da Educação Infantil.

<p>Professora 4 - “Sobre o Horário de Atividades eu acho que se é formação precisa se renovar sempre. Em várias escolas eu não tinha vontade de voltar. Eu voltava pela equipe, pelo vínculo que eu tinha com as pessoas. Hoje eu volto com prazer porque sei que prepararam algo especial. Aqui na nossa escola sempre encontro algo novo em nossas reuniões. Os Horários de Atividades acabam me ajudando nesse sentido”.</p>	<p>(...) se é formação precisa se renovar sempre; (...) voltava pela equipe, pelo vínculo com as pessoas. (...) sempre encontro algo novo em nossas reuniões...acabam me ajudando.</p>	<p>A potência dos Horários de Atividades destacada pelo movimento de renovação. Efeitos da formação em Horários de Atividades Os vínculos firmados.</p>
<p>Professora 5 - “Os Horários de Atividades eu não compreendia como formação. Era apenas um horário para cumprir. Hoje vejo nossas reuniões como uma formação continuada, pois a formação está para além da elaboração de um planejamento. Fico pensando como cheguei aqui, mas muito mais no que me mantém aqui, que é exatamente acreditar na equipe que estamos construindo, em tudo que estamos conquistando, os vínculos que formamos até aqui.</p>	<p>Era apenas um horário para cumprir; Hoje (...)a formação está para além da elaboração de um planejamento. Fico pensando (...)</p>	<p>A rememoração e a reflexividade como possibilidade de transformação do ser. A formação em Horários de Atividades que agrega valores.</p>

Fonte: Martins, 2020.

Um fio a puxar outro fio. A conversa trilhando outras histórias e ao tomar o quadro temático como recurso para a abordagem dos dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades, identifiquei alguns pontos de ligação entre as narrativas e o que mais me chamou a atenção foi o sentido da busca: busca por algo novo, busca em aprender a ser professora da educação infantil, por corresponder com os desafios de uma escola nova, busca por uma identificação com seu processo identitário, busca por uma renovação, busca por uma compreensão sobre o que nos faz permanecer naquela escola.

Com esse grupo específico foi possível romper com a tradição de Horários de Atividades pautados em informes, sem considerar as necessidades e interesses das professoras. O rompimento com essa prática de elaboração de pautas verticalizadas se deu pela compreensão de que as atividades desenvolvidas são formativas e as professoras são as protagonistas dessa formação. Se tivermos que cumpri-lo apenas pelo seu caráter obrigatório, algo se perderá. As crianças não têm vinculação direta com os Horários de Atividades, porém tudo que ali pensamos e fazemos segue o intuito de fazer chegar a elas um melhor processo de ensino- aprendizagem. Antes de pensar numa rede a nível municipal precisamos pensar na rede de

colaboração existente em nossa escola, se uma parte dessa engrenagem não faz fluir bem esse mecanismo, uma hora todos experimentarão os transtornos da não valorização da formação. A

efetividade da formação no interior da escola está intimamente ligada ao compromisso de apropriação dos espaços/tempos para a troca de saberes e não saberes.

Uma das professoras destaca que o tempo destinado aos Horários de Atividades nem sempre é suficiente, mas que a partir dele é possível continuar nossas buscas. Sua fala é precedente para mais uma vez reforçar o tempo biográfico como articulador de melhor aproveitamento das vivências em Horários de Atividades. O movimento que faz ao articular passado e presente em sua narrativa de avaliação, dos motivos que a fazem retornar para os espaços da formação, é imprescindível por ressaltar dois importantes aspectos: no passado, os vínculos com a equipe, com as pessoas da escola. No presente, a acolhida em prepararem algo especial. As sementes que podem ter outros nomes ganham status de estímulo, compromisso com a formação, respeito à concepção de aprendizagem pelas experiências, vínculos.

Observei ao longo desses anos pouco investimento municipal em ressignificar os encontros que se firmam a cada quinze dias, destinados em sua essência à pesquisa, ou seja, à investigação, problematização, descobertas, inversão de lógicas e prioridades. Por essas razões, o que buscamos fazer nos Horários de Atividades tem a intenção de nos tocar, nos sensibilizar a partir de situações do nosso cotidiano, acompanhando e observando de perto os efeitos do que refletimos em conjunto, pois atrelada à formação está a orientação diária das ações pedagógicas. Um trabalho contínuo onde as 2h e 30min quinzenalmente refletirá a proximidade e o cuidado dispensados às professoras no dia a dia. Esse comportamento é semente.

Caminhamos para o encerramento daquele encontro refletindo sobre um fragmento de narrativa da Professora 4: *“Sobre os Horários de Atividades eu acho que se é formação precisa se renovar sempre”*. Sua consideração nos fez pensar a maneira pela qual temos, ao longo desses anos, conduzido as formações no interior da nossa escola. Lembramos a euforia de estarmos em um novo e agradável lugar, no primeiro ano de funcionamento da escola, que nos criou uma ‘falsa’ certeza sobre a condução das nossas formações em Horários de Atividades. Atravessamos o automatismo e entre a estranheza e a renovação estava cada uma de nós com a vontade de retomar a alegria do encontro. Uma professora, ao recordarmos esse período, destacou que o cansaço nos fez negligenciar alguns momentos. Então segui, com base na afirmativa *“se é formação precisa se renovar sempre”* questionando: a quem cabe essa renovação? Em uníssono o grupo respondeu. Nós! A cada uma de nós!

De fato, notar os detalhes é um dos grandes desafios em qualquer proposta formativa e como mencionado anteriormente, requer acompanhamento e proximidade para serem

percebidos. As sinalizações das professoras nos diálogos acima constituem notável grau de responsabilidade quanto aos detalhes vinculados às necessidades de cada sujeito da formação. O fragmento: *“Aqui na nossa escola sempre encontro algo novo em nossas reuniões. Os Horários de Atividades acabam me ajudando nesse sentido”*, aponta os efeitos da formação na professora, além dos horizontes possíveis de sua transformação, do indivíduo para o grupo social ao qual ele pertence, uma vez que pensar as necessidades sinalizadas nos diálogos das professoras, numa busca por renovação dos Horários de Atividades, é pensar, planejar e investir em ações que toquem nossas dimensões existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das narrativas singulares das professoras colaboradoras identificamos os Horários de Atividades, reinventados por nossas ações, como lugares de encontro entre corpos-espacos, lugares de poder e elaboração de si, de tessitura de identidades, de transformação de concepções, de desconstrução e construção de projetos individuais e coletivos, lugares de criação de vínculos que nos fazem valorizar esses espacos/tempos, e superar os olhares reducionistas que atribuem a essa conquista uma mera carga horária burocrática a mais para ocupar direção e professoras.

Pelas razões citadas, a questão-problema que moveu esta pesquisa formação, objetivando descobrir como construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espacos/tempos da formação no interior da escola, sinaliza que esses caminhos serão construídos por uma alteridade solidária, entre os sujeitos da formação, que numa atenção consciente centrada em si, mas aberta aos outros, se apropriam dos contextos formativos ressignificando-os como espacos/tempos humano e relacional, privilegiados de misturas de ideias, valores, concepções e buscas das mais variadas dimensões do nosso ser.

O processo formativo, revelado pelas aprendizagens experienciais das professoras colaboradoras, foi e continua sendo impactado pelas trocas de saberes e não saberes em uma rede de colaboração, que antecede o exercício da docência e se fortalece na relação cotidiana, seja entre professoras/professoras, seja entre professoras/crianças. Assim, as identidades são tecidas dialogicamente através do reconhecimento de sua condição de aprendente-ensinante. Um pressuposto essencial para uma formação experiencial, transformadora dos sujeitos, de um

dever docente manifestado no autoconhecimento, que nos convida a sermos autor e ator das nossas histórias.

Pela valorização das nossas histórias de vida, despertamos interesse em conhecer as outras histórias constituintes da nossa comunidade escolar, e esse aspecto, fomentado por um projeto em Horários de Atividades, tende a conceber nossas manifestações culturais como matrizes da nossa ação/reflexão presentes em um currículo de formação não limitado às produções estanques, transitórias e descoladas do vivido no cotidiano. As lições aprendidas servirão como fonte, repertório de consulta e diretriz para outros caminhos que continuarão a ser percorridos, incentivando aquelas que narraram suas experiências a pronunciar maneiras outras de ser no mundo e de contribuir para a potência da escola pública. Entretanto, concordo com Josso (2010) a respeito de existir um custo que nem sempre estamos dispostos a pagar. Há vigilância, vontade e perseverança pelo caminho até a reinvenção de si (individual e coletiva).

A formação docente em nosso país reúne muitas lutas ao longo do tempo e das relações políticas firmadas. Embora tenhamos compreendido as potencialidades dos Horários de Atividades, fortalecidas por nossas experiências e constante busca por um dever, o que almejo construir nos territórios em que minha voz encontra escuta, é alargar este campo para que outras vozes possam se juntar à minha em uma busca incansável por reafirmação da autonomia docente. Autonomia em pensar, em expressar-se, em narrar suas próprias criações, encarar medos e inseguranças, estabelecendo a condição biográfica como ponto de partida para o desatar de nós que cotidianamente desafiam e obstaculizam o exercício da nossa profissão. Nossa condição humana nos impulsionará a outros desejos em outros territórios a serem explorados, pois o que alcançamos até aqui, a percepção de nós mesmas, nos deslocará para outras mudanças, outras dúvidas essenciais para a continuidade da nossa caminhada como aprendizes e ensinantes.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN, 2014

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Heloísa Josiele Santos (Orgs.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EduErj, 2018, p. 163-173.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010 a.

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/16481>. Acesso em 20 mai. 2024.

_____. MEC. CNE/CEB 18/2012 - Homologação do Parecer que trata da Hora Atividade dos professores.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010 a, p.155-188.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO; Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: AYVU, 2018, p.21-40.

SAMPAIO, Carmen Sanches. RIBEIRO, Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto) Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015, p.105-125.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: AYVU, 2018.

LEITURA LITERÁRIA NA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO GONÇALO/RJ

Bianca de Macedo Abreu

RESUMO

Esta pesquisa tem como eixo a contribuição de narrativas biográficas acerca das práticas pedagógicas com leitura e literatura, objetivando compreender a organização do trabalho com a leitura literária, em um colégio público estadual de São Gonçalo/RJ. A partir das narrativas de professoras de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, analisamos as estratégias e organizações didáticas no cotidiano de sala de aula para a formação de leitores. Para isso, pensamos sobre a importância da leitura, o que a leitura literária desperta, fundamentado teoricamente em Orlandi. Refletimos sobre dialogicidade, em virtude da troca de conhecimentos que acontece no processo ensino aprendizagem, segundo Freire e Fontoura, e que enriquece a mediação docente acerca da educação literária de forma crítica, pensando na formação humana, como abordam Colomer e Candido. Os diálogos metodológicos aconteceram pelas narrativas das docentes à luz de Josso, ancoradas nos conceitos de experiências formadoras e recordações referências. Em diálogo com a metodologia da tematização de Fontoura foi feita a análise qualitativa de dados constituídos em entrevistas online. Identificamos que o espaço que a leitura ocupa está aquém do esperado e desejado para as professoras. Levantamos os desafios para formação de leitores pelas participantes, dentre eles: o tempo; o espaço literário; o currículo; dificuldade de acesso à biblioteca escolar; (des)continuidade dos programas de governo; e ausência de reunião por área. Os caminhos percorridos no ambiente literário constituem as profissionais que somos hoje e propiciam observação, reflexão e transformações de práticas e de processos formativos, de conhecimento e de aprendizado.

Palavras-chave: Narrativas. Leitura literária. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

A leitura vai além dos livros. Lemos o mundo que nos cerca. Mas, o livro é um recurso importante para a formação dos leitores, logo, é interessante a disponibilidade e o acesso aos ambientes de leitura e arte. Livros são objetos muito presentes, de muito significado e importância, sendo grandes colaboradores nas práticas de leitura. Claro que com isso não consideramos menos importantes as histórias orais, as leituras que fazemos de tudo que nos circunda, porém o livro registra momentos, ideias, fatos, culturas, que perpassam épocas. No

entanto, para eficácia e eficiência da propagação da leitura é preciso uma pessoa que apresente de forma motivadora esta arte de ler e contar, e nas escolas, os principais responsáveis por esta educação leitora e literária são os professores.

A leitura constitui uma prática cultural de natureza artística e social que tem uma cobrança relevante nos ambientes educacionais e no mercado de trabalho, no sentido da decodificação e entendimento do código linguístico, das questões fonéticas e semânticas. Ao conhecer estes mecanismos, alguns acreditam que sabem ler; contudo, a leitura é muito mais do que isso, é um poderoso instrumento da relação com o pensar, o saber e o poder. Envolve o conhecimento da linguagem, mas também a experiência do ser. Lida com nossa capacidade de compreensão do mundo, requer esforço de nosso cérebro e nossa emoção. E a leitura literária traz maiores possibilidades de nos tocar, de mexer com nossos sentimentos, pois as histórias vão além da informação, permitem a liberdade da criação, do imaginário.

Segundo Colomer (2007, p. 30), “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola... o ensino de literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’, é ‘ler a literatura’”. A literatura é a arte das palavras. A leitura provoca o pensamento. E a escola tem um papel importante de ensinar a aprender a pensar. Não podemos considerar apenas o que está visivelmente escrito (ou nos é falado), é preciso ler (e ouvir) nas entrelinhas, respeitando a leitura do outro, pelos seus discursos e suas singularidades.

E é pelo respeito às falas do outro e pela importância destas no processo formativo do docente que esta pesquisa acontece pelas narrativas, à luz de Josso (2010), a partir dos conceitos de recordações referências e experiências formadoras, com professoras de Língua Portuguesa que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em uma escola pública estadual de São Gonçalo, Rio de Janeiro, sobre a prática docente cotidiana com a leitura literária e os desafios encontrados para a formação de leitores.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os autores que fundamentam o referencial teórico-metodológico tanto na leitura, literatura quanto na educação, são: Orlandi (1999), Candido (2017), Colomer (2007), Josso (2010), Fontoura (2011) e Freire (2002). Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que na contemporaneidade vem construindo uma trajetória nas ciências sociais e humanas, em que buscamos espaços de fortalecimentos de práticas dos sujeitos envolvidos fundamentando-as

com os referidos suportes teóricos metodológicos, constituindo um caminho promissor para nos engajarmos em processos que busquem flexibilidade de vida e de formação, e transformação social, por meio das narrativas e das experiências vivenciadas.

A pesquisa qualitativa permite a compreensão da realidade humana vivida socialmente através dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Fontoura, 2011, p. 62)

Esta pesquisa qualitativa explora a amplitude dos processos formativos do indivíduo, suas vivências, e reconhece a leitura pelos domínios linguísticos, pedagógicos e sociais, considerando toda historicidade dos sujeitos envolvidos para compreender os textos, as falas e as múltiplas linguagens, e o seu pensar sobre as mesmas.

Orlandi (1999) destaca que a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta, ressaltando que toda leitura tem sua história. O desejo de saber surge no cotidiano, com naturalidade no meio em que vivemos, a partir de conhecimentos apresentados e vivenciados, e os que vamos acumulando pela área da observação. E o trabalho da leitura propicia o despertar para o poder e o saber que vai além da palavra.

A metodologia da Tematização de Fontoura (2011) foi a forma adotada para analisar os relatos das professoras de ambas as entrevistas, em diálogo com Josso (2010), a partir dos conceitos de experiências formadoras e de recordações referências, valorizando os conhecimentos e as práticas evidenciadas nas narrativas das professoras.

Segundo Fontoura (2011), esta metodologia é originada de experiências vividas em pesquisas relacionadas às ciências humanas, visto que os dados na pesquisa qualitativa não falam por si, sendo necessária uma análise sistematizada e detalhada para melhor aproveitamento dos achados.

Para melhor entender as análises temáticas, o modo como são apreendidos os núcleos temáticos, Fontoura (2011) estabelece na Tematização alguns passos para análise das narrativas: transcrever todo o material coletado de forma oral; leitura atenta de todo material; demarcação do que é considerado relevante ao corpus de análise; agrupar dados, levantando os temas; definir unidades de contexto (sinalizações de trechos das transcrições) e unidades de significados (palavras ou expressões); esclarecimento do tratamento de dados, a partir das unidades de contexto do corpus; interpretação propriamente dita, à luz de referenciais teóricos.

Seguindo os passos mencionados acima, as análises das entrevistas foram feitas, juntamente com as considerações dos conceitos de experiências de Josso (2010), nos quais as envolvidas sinalizaram algumas vivências significativas no trabalho com a leitura que, poeticamente, as atravessaram, as tocaram, as fizeram refletir de forma profunda, transformando-se em experiências formadoras.

Assim, resumimos e reiteramos que os diálogos metodológicos aconteceram pelas Narrativas à luz de Josso (2010) em consonância com a Tematização de Fontoura (2011) que sistematiza a análise de dados das narrativas, por meio dos discursos obtidos em entrevistas realizadas em dois momentos, o individual e o coletivo, nos quais a Leitura e Literatura estão em foco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tratamento dos dados provenientes das narrativas de nosso encontro coletivo, emergiram três temas: currículo e tempo; leitura, recursos tecnológicos e práticas docentes. Para fins deste painel iremos focalizar no currículo e no tempo.

O tempo nos remete ao presente, passado e futuro. Para muitos o tempo é sinônimo de sabedoria, e na canção recebe título de Senhor, pela crença e poder a ele atribuídos. Desta forma, pede-se e agradece aos desejos consentidos. O pedido ao prazer legítimo pode se referir a vários contextos, do direito à vida, da liberdade de fazer escolhas. Mas para que estas escolhas sejam mais saudáveis é preciso orientação e educação. Estreitando os prazeres à temática do trabalho, podemos nos referir ao prazer de ter acesso à escola, à igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem, à escolha do livro a ser lido.

O movimento preciso pode se referir às habilidades que temos, à valorização daquilo que fazemos bem e condições para aprimorar. Mas, “quando o tempo for propício”, isso significa que não temos o poder sobre o aqui e o agora, portanto, nos cabe acreditar que o tempo é sábio. No entanto, não basta só confiar e esperar o tempo, temos que fazer a nossa parte, correr atrás de nossas ideias e lembrar que vivemos em sociedade, espalhando e usufruindo, assim, os benefícios do brilho definido que ganhou com o tempo. Podemos espalhar também histórias, afetos, bondade e poesia. Quantas coisas pode um livro ou uma boa história espalhar? Infinitas, pois pode nos levar onde a imaginação permitir.

Este elemento tão poderoso, a literatura, em sua função humanizadora, junto ao tempo disponível para trabalhar a leitura na escola, pode ser transformador, pode ser gratificante pela colaboração no percurso formativo do indivíduo, pode ser uma ação prazerosa e significativa

para a vida que transmitirá para outros, mas também pode ser um complicador em determinados momentos, em algumas situações, conforme explícito no quadro.

Quadro 1 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>Eu acho que a maior dificuldade que eu tenho é o fator tempo. Eu acho que nós temos pouco tempo em sala de aula, né. Eu trabalhei poucas vezes com Ensino Fundamental, com Língua Portuguesa. Trabalho muito tempo com Ensino Médio. Mas, eu acho que a gente tem muito pouco tempo. É muito conteúdo a cumprir.</i> (Narrativa de Ana Paula)³</p>	<p>TEMPO E CURRÍCULO (conteúdo)</p>	<p>A unidade de significado tempo foi a mais presente durante a entrevista coletiva, tornando-se um fator relevante para tratamento do dado. No entanto, o termo sempre estava entrelaçado a outros pontos importantes no processo educacional. Ao final desta unidade de significado aparece o motivo do tempo exíguo para trabalhar: a extensão do conteúdo. Logo, uma questão inerente ao currículo, e que pode comprometer o trabalho com a leitura.</p>
<p>Na unidade de contexto, a professora faz uma comparação da matriz curricular de Língua Portuguesa em níveis diferentes da educação básica, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em relação ao tempo. A carga horária da disciplina definida para leitura no Ensino Médio é 6 tempos divididos 4 para Língua Portuguesa e 2 para Literatura, na qual há uma previsibilidade do assunto. E de 6º ao 9º ano tem 4 tempos de aula com Língua Portuguesa semanais e 2 tempos da disciplina nomeada Letramento. Nesta última, o colégio deixou os professores à vontade para realizar o trabalho, e as docentes participantes da pesquisa trabalham prioritariamente a produção textual e o trabalho com a leitura. No entanto, o conteúdo a cumprir em cada ano de escolaridade é muito extenso, e outros fatores existentes nas turmas comprometem ainda mais o tempo de aplicabilidade dos conteúdos e a fluidez na leitura.</p>		

Fonte: Abreu, 2021.

³ Os primeiros nomes das professoras foram mantidos reais, com a anuência das mesmas, e os sobrenomes suprimidos para preservar a identidade das colaboradoras.

Macedo (2019, p. 42) aponta que “toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem)”. Quando é colocado “nos lugares e tempos em que acontecem” abre uma possibilidade de ir além da tradição curricular, da escola. Aprendemos em espaços distintos, logo as produções destes conhecimentos constituem um sujeito, e isto vai muito além da matriz curricular, extrapolando as disciplinas. A partir desta premissa, o currículo é uma política de conhecimento e produção destes

Quando falávamos na entrevista do espaço para trabalhar com a leitura, a professora vinculou à falta de tempo para trabalhar o currículo, pontuando que opta em trabalhar com o livro didático que é distribuído aos alunos. Em virtude do tempo, a leitura, majoritariamente, acontece a partir das propostas contidas no livro, sendo um recurso muito utilizado. Foi notória a necessidade ou o compromisso do uso do livro didático.

As professoras colocaram a extensão curricular, as demandas, e neste contexto o ensino da língua tem prioridade em relação ao de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, ficando as aulas de Letramento mais direcionadas para a leitura e produção textual. Para Colomer (2007, p. 36), “tanto os professores do primário como os do secundário, ante a complicação de organização globalmente as aulas de ‘língua e literatura’, privilegiaram o ensino de línguas”, registro que corrobora com os relatos das docentes participantes da pesquisa.

No próximo quadro, na unidade de significado “tempo e currículo”, abordaremos questões em relação aos conteúdos previstos a serem trabalhados no livro didático, ou seja, muito conteúdo para pouco tempo. Mas, algumas pontuaram o livro didático como um colaborador nas aulas, apesar da quantidade de páginas.

Quadro 2 – Análise da entrevista coletiva

<p>Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)</p>	<p>Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)</p>	<p>COMENTÁRIOS</p>
---	--	--------------------

<p><i>Volto no fator tempo. Insisto porque não temos tempo de trabalhar outras coisas, né. Eu pelo menos tento seguir o livro didático. Até mesmo, desde que nós deixamos de ter aquele currículo mínimo, né, que nunca batia com o livro didático, eu opto por seguir o livro, por tentar realmente, né. O que o livro faz e terminar da melhor forma. Então, não me sobra tempo para fazer muito além do livro. O que corresponde essa parte de leitura do livro. Seria esse encontro literário.</i> (Narrativa de Alba)</p>	<p>TEMPO</p> <p>E</p> <p>CURRÍCULO</p> <p>(conteúdo no livro didático)</p>	<p>A unidade de significado tempo, ou melhor, a falta deste, aparece como um complicador mais uma vez, atrelada à extensão do conteúdo presente no livro didático, que nos remete ao currículo. E com isso, estreita o trabalho com a leitura aos textos do livro didático. Ainda são mencionadas as diretrizes de ensino propostas pela rede estadual: o currículo mínimo. Destacou que mesmo quando este estava vigente esbarrava na questão de conteúdos previstos não serem compatíveis com o livro didático.</p>
<p>A professora colocou que “aquele currículo mínimo” não está vigorando. Na verdade, há um movimento de reorientação curricular em virtude da BNCC que direciona os referenciais curriculares que envolvem as escolas e todos os que a compõem. Mas o currículo mínimo, na prática, ainda é um norteador. No cotidiano, as educadoras utilizam o livro didático como um recurso pedagógico diário e o volume de conteúdo deste é muito extenso para ser trabalhado durante o ano, ou seja, o tempo não é suficiente. Este fato, dificulta o trabalho da leitura da forma desejada.</p>		

Fonte: Abreu, 2021.

Devemos tomar cuidado para não restringir a reflexão da leitura ao seu caráter técnico, ou seja, somente ler e interpretar aquilo que está proposto no livro didático. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas imediatistas, no intuito de dizer que está trabalhando a leitura e interpretação textual sem a dialogicidade e a flexibilidade possibilitadas pelo texto. Claro que isso pode acontecer com qualquer texto e não só os presentes nos livros didáticos. Com isso não estamos invalidando as leituras realizadas, mas chamando atenção para a produção destas.

A leitura deve ter na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como, sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (Orlandi, 1999, p. 36)

A questão do tempo para trabalhar a leitura desta forma ampla, não a desvinculando de seu caráter sócio-histórico, em apenas algumas horas semanais, pode propalar uma sensação de

incompletude do desenvolvimento do trabalho com a leitura. Do conteúdo extenso do livro didático podemos selecionar uma leitura ou outra no decorrer dos bimestres para aprofundar esta função no trabalho intelectual e social dos discentes, elencando soluções pedagógicas em que a questão da leitura vai além das técnicas, propondo uma amplitude no ato de ler.

Para o trabalho com a leitura, a BNCC aborda diferentes campos para o processo de formação, dividindo em 2 grupos os anos finais do EF, o primeiro para o 6º e 7º, e o segundo para 8º e 9º anos. Na área de linguagem, a sistematização é feita através de um quadro com os eixos: leitura, produção de texto e oralidade. Este é dividido pelas colunas de práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, sendo distribuídos pelas dimensões formativas de campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo artístico-literário. Estes campos perpassam pelos diversos gêneros discursivos e sugerem as relações intertextuais.

No quadro a seguir, na unidade de significado “tempo e currículo”, tratamos da questão da defasagem de conteúdo.

Quadro 3 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
---	--	-------------

Eu tenho cinco turmas de 6º ano. E a gente pega aluno copista, aluno que a gente sabe que é da rede municipal. Se eu não me engano aqui em São Gonçalo é aprovação automática. A gente recebeu muito esses alunos do município ano passado. No CIEP, eu já cheguei a fazer um relatório e entregar porque eu dei uma olhada nos alunos, eu consegui ver que mais 60% de quando eu ditava alguma coisa, eles não sabiam escrever. Então, também, como inserir? Ele já vem junto assim, sem saber ler o fundamental. Assim, sem saber ler, como que a gente num curto espaço em sala de aula consegue dar cabo disso? Sanar esses problemas até mesmo de alfabetização. E se ele não sabe ler, ele não vai saber interpretar. (Narrativa de Alba)

TEMPO
E
CURRÍCULO
(defasagem de conteúdo)

A questão do tempo aparece mais uma vez vinculada ao currículo. Nesta unidade de contexto várias são as razões sociais e dos sistemas educacionais, pelas quais os educandos chegam nos anos finais em processos, como o de alfabetização, em que há a incompletude das habilidades e competências previstas com maior ênfase para os anos iniciais. Logo, o tempo torna-se ainda mais escasso, pois há necessidade de se revisar conhecimentos previstos para serem trabalhados em anos anteriores, diminuindo assim, o tempo e a quantidade de conteúdo do ano vigente. Mas a situação se agrava quando o estudante matriculado na turma de 6º ano não se apropria das habilidades da leitura e da escrita.

Considerando que alguns alunos chegam com defasagem de conteúdo, torna-se necessário revisar conteúdos de anos anteriores, consequentemente tendo menos tempo para cumprir os conteúdos previstos para o ano em curso. Este déficit é fator complicador, principalmente porque alguns chegam ao 6º ano EF sem domínio das habilidades de leitura e escrita previstas para os três primeiros anos do EF, no sentido mais restrito da decodificação dos códigos linguísticos. Portanto, como prosseguir com os conteúdos sem os conhecimentos mínimos necessários?

Fonte: Abreu, 2021

Como sujeitos históricos os conhecimentos dos alunos estão muito relacionados com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, o que Freire (2002) se refere como a leitura de mundo, em relação aos saberes pré-existentes e das leituras que nos circundam diariamente que devem ser consideradas e que antecedem a leitura das palavras.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (Freire, 2002, p. 46)

Mesmo considerando toda historicidade dos sujeitos, teoricamente, os alunos dos anos finais do EF, de 6º ao 9º ano, de forma geral, já deveriam estar alfabetizados, ou seja, com a

habilidade já construída, em seu sentido mais restrito como a decodificação dos códigos linguísticos quanto em sentido mais amplo de atribuição de sentidos. Mas, na prática, as professoras vivenciam outra realidade, pois o número existente de discentes que não dominam a leitura e a escrita é considerável. Fator complicador para fluidez do trabalho e que necessita uma série de adaptações. Há também a necessidade de estímulos constantes para a continuidade do processo de formação de leitores e neste cenário se torna mais complexo e desafiador.

O sistema educacional precisa de um olhar mais atento, pois os professores assumem funções que não competem àquele período, grupo, comprometendo o planejamento previsto e causando mais escassez de tempo para suprir a defasagem existente, o que pode acarretar um espaço mais conciso para trabalhar a leitura da forma desejada. Como diz Colomer (2007, p. 48), “para isso, há que se levar em conta definitivamente que os hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que as decisões neste âmbito devem basear-se em uma análise mais complexa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais”.

O tempo e o currículo aparecem interligados nas narrativas. Em relação ao tempo, há uma questão cronológica e outra de espaço, que ocupa a leitura na prática docente cotidiana, conforme detalharemos posteriormente. Na abrangência do currículo destacamos a extensão dos conteúdos por ano de escolaridade, a expressiva quantidade de conteúdos nos livros didáticos, a defasagem de conteúdo dos estudantes nas turmas do Ensino Fundamental e as diretrizes curriculares que estão sendo implementadas em decorrência da BNCC.

Há um antagonismo entre currículo e tempo em relação à adjetivação por intensidade: MUITO conteúdo e POUCO tempo. As falas circularam bastante em torno deste assunto. É como se fosse uma conta que não fecha. Temos que recalcular, ou melhor, rever esta intensidade e quantidade entre ambos para haver um equilíbrio, e assim, qualificar ainda mais o processo educacional. Agora apresentamos um outro núcleo temático que permeou os discursos durante o encontro coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo a importância das minhas vivências e dos docentes em sala de aula, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, por meio das narrativas, o que nos permite a compreensão da realidade humana vivida socialmente, que busca caminhos para transformação social pelo

fortalecimento das práticas, das experiências, vinculadas aos suportes teóricos que fundamentam o reconhecimento do conhecimento constituído na trajetória dos sujeitos.

No desenvolvimento da pesquisa com o paradigma biográfico trabalhamos as histórias de vida, por meio das experiências formadoras, no que tange à questão profissional, dialogando com os autores, no reconhecer-se da própria identidade narrativa. Mostramos a reflexividade proporcionada pelas ciências sociais e humanas a partir da análise de dados das narrativas pela metodologia da tematização, que sistematiza os elementos tornando-os confiáveis pela fundamentação teórica atrelada à mesma, que pode gerar transformações nas práticas profissionais.

Dialogar de forma literal com a autora da metodologia da tematização foi um privilégio pela busca de entender melhor seu funcionamento e pela possibilidade de questionar possíveis dúvidas com a própria. Mas ao mesmo tempo foi um desafio porque o sentido dado na análise poderia divergir do propósito da mesma. Aprendi que sou autora de meus escritos e sigo com essa premissa.

A presença do texto no contexto escolar vai muito além da decodificação das palavras e do pretexto para apresentar um conteúdo. É um processo de aprender a pensar de forma reflexiva e crítica sobre os fatos. E a leitura literária possibilita este trabalho dialógico. Escrever é sempre colocar em palavras o que pensamos e sentimos e, quando colocamos no papel, já não nos pertence, passa a ser de quem nos lê e de quem nos interpreta.

A literatura obteve status de direito inalienável, por Candido (2017), pelo poder que a palavra e a arte têm. Pennac estabeleceu os direitos imprescritíveis do leitor. Ambos colocam como normas que visam garantir a segurança, o crescimento e a formação do ser humano. Os direitos do leitor tiveram destaque maior do que o esperado no decorrer do trabalho, talvez pelo desconhecimento ou pelas muitas reflexões que possibilitaram os mesmos. Eles promovem uma multiplicidade de possibilidades do que significa leitura e leitor, e a relação que existe entre eles, mostrando não existir padrões para o ato de ler. Na verdade, no incentivo à formação leitora, a obra preconiza que o leitor deve ser livre para fazer suas escolhas.

Freire (2002) nos mobiliza a “esperançar” e atuar para o desenvolvimento do aluno a partir da realidade vivenciada. No que tange à formação do leitor, cabe também a reflexão de práticas docentes que promovam o interesse pelo universo literário, apesar dos desafios encontrados no cotidiano.

Mediante as experiências relatadas nas narrativas sobre o fazer docente com a leitura e o espaço que esta ocupa no cotidiano, houve a análise dos dados oriundos das entrevistas, em que levantamos os temas mais recorrentes nas falas para estudo que compõem as unidades de significado. Tratamos do tempo para trabalhar com a leitura e a dimensão do currículo previsto, perpassando questões dos conteúdos, do livro didático e da defasagem; da presença da leitura e dos recursos tecnológicos vinculados às práticas docentes; da memória em relação à leitura na infância e na escola; da memória de práticas docentes e o uso destas no cotidiano.

Com os momentos reflexivos neste trabalho, selecionamos algumas práticas com a leitura que as professoras participantes sinalizaram como interessantes para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Então, a reflexão do fazer docente e as atividades com a leitura que foram pontuadas como positivas são algumas das principais contribuições desta pesquisa para quem trabalha com o ensino/produção da leitura. Além destas, destacamos também, o enriquecimento pedagógico do trabalho com a leitura no cotidiano escolar, e caminhos possíveis para ultrapassar alguns desafios encontrados para a formação do leitor, pois existem uns em que cabem intervenção de outras instâncias.

A educação de qualidade voltada para a formação integral, que engloba a humana e outros aspectos, prioriza a produção e construção de conhecimentos para formar um sujeito, para formar cidadãos conscientes que lutem por políticas públicas para todos, que defendam o direito às diferenças, e à leitura, à literatura e às múltiplas linguagens. Educar é preparar para a vida, e isso exige o empenho, a dedicação e o trabalho ininterruptos da família, da escola e da sociedade.

Desejamos fruição aos leitores que compartilhem de nossos escritos... e das leituras da vida, pois fruir literariamente é desfrutar, tirar proveito do que obra pode proporcionar, usufruir daquele momento de escolha da literatura, tomando conhecimento do que o autor oferece na obra. É permitir um olhar diferenciado para tudo que nos cerca, de forma poética talvez, mas sobretudo pelo encantamento de ler e viver.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. *Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores*. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/19939>. Acesso em: 01 jun. 2024.

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



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 2002.

JOSSO, Marie Christine. *Experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

^[1] Os primeiros nomes das professoras foram mantidos reais, com a anuência das mesmas, e os sobrenomes suprimidos para preservar a identidade das colaboradoras.