

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 4 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 4)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-868-7 DOI 10.22533/at.ed.687192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	
Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla Jislaine da Luz Sílvia Cândida de Oliveira Dill	
DOI 10.22533/at.ed.6871923121	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM SANTANA DO IPANEMA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva Lanielle Ramos da Silva Maciane Rodrigues Feitosa Miriane Rodrigues Feitosa Rayane Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6871923122	
CAPÍTULO 3	24
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS “EVIDÊNCIAS” DA GLOBALIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	
Julio Antonio Moreto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923123	
CAPÍTULO 4	39
O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	
Waléria de Jesus Barbosa Soares Carlos André Bogéa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6871923124	
CAPÍTULO 5	49
POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Wilson Teixeira da Silva Daise Lago Pereira Souto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923125	
CAPÍTULO 6	60
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES	
Everaldo Dias Matteus	
DOI 10.22533/at.ed.6871923126	

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

CAPÍTULO 7	70
A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL	
Eber Silva Ostemberg	
DOI 10.22533/at.ed.6871923127	
CAPÍTULO 8	81
50 ANOS DE MOBILIZAÇÃO EM SANTOS: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO MILITAR	
Thalita Di Bella Costa Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.6871923128	
CAPÍTULO 9	95
A AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	
Max Augusto Franco Pereira	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6871923129	
CAPÍTULO 10	108
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE	
Dagmar Braga de Oliveira	
José Elyton Batista dos Santos	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231210	
CAPÍTULO 11	115
ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA	
Cláudia Valéria de Assis Dansa	
Joice Marielle da Costa Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231211	
CAPÍTULO 12	129
OS DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS JURÍDICOS: A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA À CIDADANIA	
Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231212	
CAPÍTULO 13	135
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO	
Sandra Cristina Tomaz	
Margarida Montejano da Silva	
Charles Durães Leite	
DOI 10.22533/at.ed.68719231213	

FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 14	147
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000	
Antonia Dalva França de Carvalho Lya Raquel Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231214	
CAPÍTULO 15	158
ANÁLISE DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE DOCUMENTÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ÊNFASE NA PROBLEMATIZAÇÃO	
Tatiane da Silva Santos Joanna Angélica Melo de Andrade Divanizia do Nascimento Souza	
DOI 10.22533/at.ed.68719231215	
CAPÍTULO 16	170
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E FORMATIVA	
Anaína Souza Santana Maria Aparecida Antunes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231216	
CAPÍTULO 17	181
INTEGRANDO TIC E PRÁTICAS DE PESQUISA – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA WEBQUEST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Melise Peruchini Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.68719231217	
CAPÍTULO 18	194
MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FORMADORES NA ACIDES E OS SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO POLICIAL MILITAR: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Benôni Cavalcanti Pereira Kátia Maria da Cruz Ramos Ivanildo Cesar Torres de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.68719231218	
CAPÍTULO 19	208
O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SEGUNDO A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello	
DOI 10.22533/at.ed.68719231219	
CAPÍTULO 20	219
O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFMS E AS POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLIADA	
Adelina Lorensi Prietto Gabriel Vielmo Gomes Gilmar Belitz Pereira Junior	

Gislei José Scapin
Maristela da Silva Souza
DOI 10.22533/at.ed.68719231220

CAPÍTULO 21 230

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Lucinara Bastiani Corrêa
Juliana Mezzomo Cantarelli
Michele Moraes Lopes

DOI 10.22533/at.ed.68719231221

LEITURA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 22 239

O TEMPO VOA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE UMA RADIONOVELA

Luiza Rorato de Oliveira
Caroline Valente Comassetto
Rosana Cabral Zucolo

DOI 10.22533/at.ed.68719231222

CAPÍTULO 23 248

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Mercado Soares Gaúna
Karla Ferreira Costa

DOI 10.22533/at.ed.68719231223

CAPÍTULO 24 263

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER – MATO GROSSO

Leandro José do Nascimento
Adriano Eulálio Araújo
Maria José Basso Marques
Regina Uemoto Maciel Martins

DOI 10.22533/at.ed.68719231224

CAPÍTULO 25 273

AS ATRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOB A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Sandra Andrea Souza Rodrigues
Suely Cristina Silva Souza
Cosme dos Santos Montalvão

DOI 10.22533/at.ed.68719231225

CAPÍTULO 26 284

A LEITURA DE LEITE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Simone de Souza Silva
Márcia da Silva Lima Luna

DOI 10.22533/at.ed.68719231226

CAPÍTULO 27	295
BOLIN (BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO): UM JORNAL ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA DESENVOLVIDO EM 2014	
Josimar Gonçalves Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.68719231227	
CAPÍTULO 28	307
MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Maurecilde Lemes da Silva Santana	
DOI 10.22533/at.ed.68719231228	
CAPÍTULO 29	320
O USO DA LINGUAGEM LOGO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jefferson Felipe Albuquerque Cavalcante	
Vanio Fragoso de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.68719231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	327
ÍNDICE REMISSIVO	328

MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Data de aceite: 09/12/2018

Maurecilde Lemes da Silva Santana

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem,
Curso de Pedagogia
Cáceres-MT

RESUMO: Este texto versa sobre concepções de leitura e literatura, bem como de trajetórias experienciadas por professoras da Educação Básica, que trabalham com crianças, no tocante às suas memórias de leitura e de escrita, e a implicação dessas experiências na construção da formação docente. As narrativas foram obtidas por meio de entrevista realizada com as professoras, com roteiro de questões semiestruturadas. As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas a construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita. São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural, porém fatores socioeconômicos e culturais dificultaram-lhes esse acesso no tocante à variedade de gêneros. Entretanto,

não impediram que as práticas de leitura e escrita fossem vivenciadas. As narrativas das professoras confirmaram a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Formação leitora. Identidade. Prática pedagógica.

MEMORIES OF READING AND WRITING IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY

ABSTRACT: This text is about conceptions of reading and literature, as well as of trajectories experienced by teachers of Basic Education, who work with children, regarding their memories of reading and writing, and the implication of these experiences in the construction of teaching education. The narratives were obtained through interviews with the teachers, with a script of semi-structured questions. The trajectories experienced by the teachers EM and SM, related to the construction of reading and writing, as learning subjects of these skills, inscribes their personal and professional history, as mediators of the teaching of reading and writing. There are

many forms of access to reading and writing technologies as a possibility of insertion in the socio-cultural environment, but socio-economic and cultural factors have made them difficult to access in terms of the variety of genres. However, they did not prevent the reading and writing practices from being experienced. The narratives of the teachers confirmed the importance of reading in the formation of the reader and the reflexes in the pedagogical practice, enabling a reflection about this importance and necessity, because the desire and value attributed to reading marked their lives deeply.

KEYWORDS: Memories. Reading training. Identity. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a análise das trajetórias vividas pelas professoras da Educação Básica, EM e SM, em Cuiabá-MT, suas concepções como mediadoras do ensino da leitura e da escrita, bem como a abordagem de leitura e da literatura infantil, considerando que a literatura infantil faz parte do universo da criança e influencia consideravelmente na formação do leitor, na criatividade, imaginação e sensibilidade pessoal.

Dizer sobre sua própria história de vida pessoal e profissional é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor, haja vista a vinculação implícita da personalidade no interior da profissionalidade. As práticas de autoformação desencadeiam reflexões acerca da formação pessoal e em serviço, essenciais em uma profissão que não se resume a matrizes científicas ou pedagógicas e que se delinea a partir das referências pessoais.

A partir desse pensamento, as narrativas expressas ocorreram por meio de entrevista realizada com as professoras, com roteiro de questões semiestruturadas, relacionadas às suas trajetórias leitoras e os sentidos que a leitura inscreve à formação leitora e na construção da identidade docente, compreendendo que as experiências vividas se constituem como objetos de reflexão daquilo que são, do que fizeram, projetando, assim, naquilo que podem fazer para e com o outro.

2 | A LEITURA E O LEITOR

O leitor em processo de formação precisa ser incentivado a ler desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que muitas pessoas adultas que tiveram pouco ou nenhum contato com livros, textos e outros materiais de leitura não desenvolveram o gosto por ela, comprometendo, de certa forma, sua participação no mundo sócio-cultural, e que as primeiras experiências de leitura de uma criança têm de acontecer de forma subjetiva e prazerosa, genuína, porém rica, em que

a experiência literária do leitor relaciona-se com expectativa de suas vivências cotidianas. Essa relação contribui com a compreensão de mundo e influencia no comportamento social do leitor.

O leitor lê para se instruir ou para se divertir, para se informar ou se formar, para passar o tempo, lê com responsabilidade e/ou para seu deleite. Nossa leitura depende de cada finalidade, por isso também escolhemos os textos com as nossas exigências e necessidades, ou seja, com o que pretendemos em cada momento.

Para o público infantil, além da diversidade de textos e gêneros que se apresentam no contexto social, a literatura infantil é de suma importância para incentivar o hábito à leitura e desenvolver o gosto por essa, seja nos espaços formais ou não formais. Independentemente da maneira que consideramos a literatura infantil e sua relação com a escola, as escolhas que fizemos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (PAIVA, 2005, p. 45).

O texto só tem sentido graças à percepção do leitor, pela maneira como é lido, cuja polissemia é produzida pelos diferentes leitores, que são constituídos pelas mais diversas leituras. Nesse paradigma, a leitura relaciona-se com a escrita da mesma forma que a recepção é para a produção, que a escuta é para a tomada da palavra, ou seja, uma atividade, não uma passividade, sendo o leitor um ser ativo, que age, argumenta, se modifica e modifica também os sentidos produzidos cumulativamente.

Assim, a leitura constitui-se como atividade humana em que o leitor codifica e decodifica signos linguísticos, ao identificar as relações entre grafemas e fonemas, e de prática social que envolve atitudes, gostos, gestos, habilidades. Ao ler, o sujeito leitor produz sentidos e atribui significado ao texto, à imagem, aos diferentes materiais de leitura disponibilizados nos variados suportes e gêneros textuais. O texto passa a ter sentido no momento em que o leitor o interpreta e lhe atribui significados conferidos pela fruição, experimentação, apreciação, resignificando-o a partir da organização dos conhecimentos e experiências reais vividas no cotidiano.

Nesse processo interativo e dialético, o leitor estabelece uma relação dialógica com o leitor virtual/autor, construindo os sentidos da leitura e, ao mesmo tempo, este se (re) constrói a partir desses sentidos, identificando-se como interlocutor. Nesse momento, desencadeia o processo de significação do texto, no qual sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente e que se configura diferentemente, dependendo da relação que se estabelece entre o leitor real e o leitor virtual (ORLANDI, 2006, p. 10).

Cada vez que lemos e/ou releemos um texto, ou o mesmo texto, nossa concepção

ganha novo sentido. Essa significação acontece quando o texto apresenta ideias que aproximam os contextos do autor e do leitor (FERREIRA, 2001, p. 16), no ato efetivo da leitura.

Aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal, ampliando, conforme possibilidades e mediações, para um contexto mais amplo. Muitas pessoas desenvolvem atitudes relativas ao interesse e gosto pela leitura no contexto familiar ou em outros ambientes de interlocução que promovem esse contato, que permite a convivência com as diferentes linguagens, diferentes gêneros do discurso e os lugares onde circula a escrita. No entanto, outros grupos têm a escola como principal via de acesso e de incentivo para mediar atitudes que percebam a leitura como um ato prazeroso e necessário.

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e para ler necessitamos manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.73), ocorrendo a interação entre o sujeito leitor e o texto, pois o leitor tenta satisfazer os objetivos de sua leitura. Essa atitude envolve um leitor ativo que processa e examina o texto, implicando que sempre deve ter um objetivo para conduzir a leitura.

3 | A ESSENCIALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil se consolidou a partir do nascimento da infância como instituição, no início da Idade Moderna, na Europa, com o propósito de transformar contos populares, pertencentes ao acervo de tradição oral, em objeto de ensino da classe burguesa, passando a veicular modelos de comportamento desejados por essa classe (PAIVA, 2005, p. 44).

A disponibilidade de material e a maior preocupação e liberdade em ensinar, assim como o aumento da circulação de livros e novas concepções pedagógicas, fomentaram um novo perfil de leitor e de leitura como prática de linguagem. Os livros destinados às crianças apresentam um mundo de fantasia e imaginação capazes de levar o pequeno leitor a viajar por esses caminhos, descobrindo novas sensações e emoções, conhecendo outros horizontes nos quais pode sonhar e dialogar com as personagens das histórias, além de subsidiarem o enriquecimento cultural e intelectual da criança.

Os gêneros literários são objetos culturais que dão prazer aos leitores, propiciam momentos de alegria, surpresas, concomitantemente com seu caráter pedagógico, utilizado nas escolas como ferramenta fundamental para a produção de leitura, da leitura da palavra e da leitura de mundo. As histórias permitem às crianças percorrerem no tempo e no espaço, conhecerem diferentes lugares, apropriarem-se

de conhecimentos oferecidos pelo texto, diferentes culturas e dialogar com várias pessoas, interagindo com as diversas linguagens. Para Zilberman (1999), o texto literário apresenta mundos com inúmeros pontos de indeterminação, nos quais personagens, textos, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete (ZILBERMAN, 1999, p. 83).

Ferreira (2001) observa que o texto literário é um objeto artístico e tem sua especificidade porque tem literariedade, característica do texto que o faz distinto dos demais textos. Torna-o artístico. Ao colocar-se no plano da arte, o texto passa a ser uma representação, uma expressão e uma interpretação do real (FERREIRA, 2001, p. 43).

A década de 1980 foi um período importante para a leitura, com o surgimento de vários programas de estímulo ao ler como fruição, caracterizados pela abundância de materiais de qualidade em literatura infantil. A industrialização da cultura como elemento vendável favoreceu a disseminação das obras e de estudos específicos sobre esse assunto, segundo argumentos de Ferreira (2001).

É necessário, então, dinamizar as atividades diversificando os gêneros para promover o acesso aos mesmos, entendendo que não se deve nunca proibir leituras pelas quais a criança sinta interesse, julgando tais leituras muito acima do seu entendimento, pois tal atitude cria um obstáculo à possibilidade de a criança cumprir mais rapidamente as etapas de seu desenvolvimento (SOSA, 1993, p. 32).

A autonomia para escolher o livro que quer ler é muito importante para a criança. Suas escolhas individuais contribuem na sua formação leitora e ampliam suas referências culturais. Numa relação interativa e dialógica professores e alunos podem fazer suas escolhas e combinados, evitando a restrição e o engessamento do leitor, permitindo que esse contato com as majestosas imagens, dos belos textos, de diferentes livros e histórias, deem um lugar especial à sensibilidade e ao prazer estético.

Paiva (2005) discorre sobre a difícil tarefa do professor em transformar o hábito da leitura em uma prática prazerosa no dia a dia da criança, porque desde o início da escolarização, a criança já tem o contato direto com o texto literário, porém esse contato muitas vezes não acontece sob uma mediação apropriada. Dessa maneira, as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos, apresentados sob a forma de pseudotextos, que acabam se desconfigurando ao serem transportados para o livro didático, pois perdem a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado.

Para superar esse desafio, Paiva (2005) argumenta que é necessário que a capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização possibilite uma leitura que favoreça a construção de sentidos

abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical e, que é preciso preservar a relação lúdica que a criança constrói com o livro, similar à que tem com o brinquedo.

4 | MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA DAS PROFESSORAS

Recorrer à memória é trazer à tona lembranças que marcaram nossas vidas e que, pela ação do tempo, podem estar guardadas num passado ainda tão presente. As experiências vividas a cada dia, desde a infância, configuram a trama em que a vida se estabelece, repercutindo na fase adulta. Pensando assim, propomos refletir sobre as memórias de leitura e escrita das professoras, construídas na infância e relacionadas às suas práticas docentes. Nos dizeres de Bartolomeu Campos de Queiroz, em nossa memória mora o vivido e o sonhado, e na intimidade mais silenciosa, nossa real conversa com a fantasia. Para ele, não há memória pura, pois continuamos pensando que foi assim, mas que poderia ter sido de outra forma. Pela força da fantasia, a cultura se renova e o mundo ganha em maleabilidade e, assim, a fantasia inaugura o novo no mundo.

Nesse diálogo, solicitamos às professoras que contassem como se deu a formação leitora:

Minha história de leitura começou de uma forma bem tradicional. Mesmo sem saber ler, meu pai colocava o livro, as revistas, as coisas que ele conseguia. Ele não tinha condição de comprar, mas o que ele conseguia ganhar das pessoas ele trazia para casa e fazia com que a gente lesse, mesmo que não soubesse ler na teoria, mas na historinha, no conto, lia. Na época, a gente era bem criança, nós escutávamos novela pelo rádio, ele pedia para a gente contar, porque ele deixava de assistir à novela, mas pedia, em seguida, que a gente contasse (EM).

Eu sinto ainda muito por eu não ter tempo para dedicar mais à leitura. A minha infância foi de muito trabalho, porque eu sou a mais velha. Depois de mim vieram cinco filhos. Eu estudava em um período e no outro período tinha que cuidar dos irmãos. Eu lembro que eu brincava de escolinha, mas quando eu via minha mãe com tanto trabalho, pois ela era muito dedicada, eu achava que aquilo não era para mim. Aí eu achava que não seria professora mais. Só que na minha cidade não tinha outras opções e eu fiz o magistério e comecei a pegar gosto pela educação. Eu lembro que lia muito pouco. Eu faço um paralelo hoje dos pais que leem mais, que tem uma convivência com o livro em casa, com tipos de escrita e leitura, o filho tem mais acesso e na minha infância não tinha. Talvez se eu tivesse, teria praticado mais (SM).

A professora EM faz referência à forma tradicional com que as oportunidades de momentos de leitura lhe foram concedidas. Mesmo de forma tradicional e impositiva, substanciada ainda pela falta de recursos para provir um acervo próprio, seu pai, embora analfabeto, lhe permitiu o acesso a diferentes materiais impressos viabilizados pelas doações, além da exigência pela escuta e reconto das novelas de rádio, inserindo em práticas da oralidade, o que lhe aguçaram sentidos relevantes à

leitura. Subentende-se que a professora EM viveu em um ambiente em que a leitura tinha seu valor.

A professora SM afirma ter lido pouco, apesar de sua mãe ser professora. O cuidado pelos irmãos mais novos fez com que suas experiências fossem limitadas praticamente ao âmbito escolar. As vivências nas brincadeiras de escolinha, de certo modo, causavam recusas ao observar sua mãe assoberbada pelas atividades profissionais, paralelamente, embargando outras possibilidades de descobrir sensações, prazeres, fantasias, de viver a infância no seu direto de criança. Desde muito cedo teve de assumir responsabilidades adultas para colaborar com a família. A professora SM lembra que se tivesse em casa uma convivência com o livro e com tipos de escrita e leitura, talvez tivesse praticado mais.

Para Brandão e Rosa (2010, p. 76), esse repertório de lembranças pessoais pode servir como referência para identificar bons modelos de mediação de leitura ou, contrapondo essa ideia, como forma de se colocar no lugar da criança, evitando que ela passe por situações de leitura como aquelas que marcam negativamente.

Na leitura prevalece a liberdade. Quem lê tem liberdade para escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura que quer e que acha conveniente. Quem lê pode escolher de acordo com seus interesses, gostos e necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente, e ainda pode ler no seu próprio ritmo. É possível a quem lê, criar imagens interiores, que estimulam o pensamento e a criatividade. (CONDEMARÍN; ALLENDE, 1987, p.15 apud OLIVEIRA, 2005, p. 137).

Em relação às histórias lidas ou ouvidas na infância, Oliveira (2010) afirma que essas práticas criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com os livros entre as mãos. Ouvir a leitura de um livro é uma experiência singular. Na leitura em voz alta, o ouvinte precisa concentrar-se para poder compreender o enredo da história, a construção temporal e causal da narrativa e as exigências da língua escrita em um texto, pois, nesse contexto, revelam-se diferenças entre o escrito e o oral e a diversidade de gêneros. A ampliação do vocabulário e a exposição das ideias por meio da oralidade também são possibilitadas nesse processo.

Nessa perspectiva, perguntamos se acreditavam que suas histórias de leitura influenciavam na sua prática pedagógica e como isso acontecia:

Influencia sim. Hoje já se tornou uma coisa mais moderna, mas ainda a gente se utiliza dos traços tradicionais, dos materiais, o livro, das coisas que a gente utilizava antes, ele deu só uma mudança, mas não deixa de resgatar o tradicional. Tudo aquilo que eu utilizava, hoje eu procuro trazer, já que não existe ainda muita coisa do tradicional, mas o que eu consigo eu trago para mostrar para eles a diferença de como era e do que é agora, o que mudou, o que transformou para eles. Hoje eles têm uma riqueza na mão e não conhecem (EM).

Eu acho que sim, porque eu leio sempre e tento absorver alguma coisa que eu vou

colocar na minha prática. Então, quando estou fazendo uma leitura eu tenho uma visão do que eu posso empregar no meu trabalho, no meu dia a dia (SM).

Ambas acreditam que a trajetória de leitura influencia na prática pedagógica. A professora EM relaciona os objetos de leitura marcados pelos traços tradicionais, enfatizando que os atuais, embora tenham passado por mudanças, não deixam de resgatar o tradicional. Com o desenvolvimento da imprensa e novas formas de se conceber o texto, conseqüentemente a leitura e a escrita e suas implicações, o acesso e produção da diversidade de objetos de leitura também se intensificaram, caracterizando uma riqueza imensa que as crianças não conhecem, desde o impresso à cultura da tela, os recursos plásticos, artísticos e tecnológicos que formam o acervo literário atual, mas, que, infelizmente, o acesso é limitado às crianças das camadas menos favorecidas da sociedade, particularmente, do lócus desta pesquisa. É interessante o discurso da professora ao mobilizar materiais mais antigos para comparar com os atuais disponibilizados na escola, mostrando as diferenças entre eles, e oferecendo às crianças a oportunidade de ampliar o repertório dos materiais de leitura.

Já a professora SM aponta suas experiências leitoras associadas à profissionalidade, pois sua referência explícita de modo evasivo a funcionalidade da leitura: absorver “*alguma coisa*” para colocar na prática diária. Tal como na infância, aparentemente a professora não pratica a leitura em situações espontâneas, para se distrair, alimentar a alma, mas para a atuação profissional no contexto da escola.

Independentemente da precariedade ou falta de acesso aos textos/literários na infância, Leal e Albuquerque (2010, p. 105) asseguram que o professor pode vir a se constituir como leitor na fase adulta e, principalmente, se reconhecer como leitor, para poder atuar efetivamente como mediador da leitura. A partir das observações do fazer docente na sala de aula, posso afirmar que a professora SM se tornou uma leitora e mediadora das experiências significativas de leitura de seus alunos.

Para Silva (1996), ler é, antes de tudo, compreender. É construir sentido a partir do encontro da palavra do autor com a palavra do leitor. Ao experimentar a leitura, o leitor se propõe ao ato de compreender o mundo, apreendendo significados mediatizados e fixados pelo discurso inscrito em determinada obra. Desse modo, a leitura alarga as possibilidades de aquisição e experiências tecidas na trama do discurso do outro, correlacionadas pela intencionalidade da consciência ou direcionalidade do objeto.

As mudanças ocorrem quando sentimos que aquilo que nos rodeia já não dá conta de responder aos nossos questionamentos. Desse íterim, surgem hipóteses que são confirmadas ou negadas pelas atividades rotineiras praticadas no exercício da profissão, em momentos de reflexão, pela compreensão, apreensão de novos e importantes conhecimentos. A partir desse lugar, perguntamos se as professoras

liam textos literários frequentemente e que leitura mais lhe agradavam:

Eu leio com meus alunos de tudo. [...] Às vezes os colegas fornecem uma leitura, outra, trazem, eu peço cópia para ler em casa, porque eu acho interessante trabalhar com meus alunos, embora não está dentro da teoria do conhecimento de leitura deles, que é uma fase inicial, mas eu procuro traduzir aquilo da forma de compreensão do nível deles. Gosto de todos os gêneros: literário, poético, romântico. Às vezes, até mesmo de uma tragédia que é obrigado a gente ler, porque são fatos que ocorrem, uma notícia de televisão, até mesmo que eu assisto eu trago para dentro da sala e eles também assistiram a mesma matéria e participam, complementam voltando para nossa vida real, violência, tragédia, conflito. O foco que a gente mais trabalha com eles é a questão da pedofilia, dos abusos, que é sempre para orientá-los, para não deixar que eles sejam vítimas desses tipos de coisas (EM).

Leio. Isso faz parte da minha prática. Por exemplo: se eu vou trabalhar a história, a literatura, na sala de aula, eu gosto de conhecer o texto primeiro, até mesmo por onde eu vou empregar ele dentro das capacidades. Então eu tenho que ler, conhecer primeiro. Eu gosto de ler vários gêneros, pois acho que tudo é bom. É uma notícia, Literatura Infantil, texto informativo. Para professor eu acho que tudo é útil (SM).

As docentes afirmaram seguramente que leem vários gêneros, destacando entre eles, os literários. A professora EM expressa que gosta de todos os gêneros, como o literário, poético, romântico. Para ela é importante compartilhar com as crianças textos que não sejam direcionados especificamente ao público infantil, adaptando-os de maneira que a linguagem lhes seja acessível. A professora SM discorre que a leitura literária faz parte de sua prática e toda leitura realizada pelo professor tem sua utilidade. Ela revela que prefere familiarizar-se com o texto que vai trabalhar para planejar sua proposta e selecionar as capacidades que pretende desenvolver nas crianças a partir do texto lido. Oliveira (2010) acredita que, todo adulto, e de modo geral o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles (OLIVEIRA 2010, p. 52).

As professoras realizam leituras literárias para empregá-las na prática pedagógica, e não mencionam a leitura para o deleite próprio. Oliveira (2010) conclui que o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento pessoal, porque viver o livro literário infantil amplia as linguagens, que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam.

Não pretendemos afirmar, assim, que as leituras realizadas pelas professoras sejam forçadas pela profissão e pela incumbência de ensinar, todavia, pelo envolvimento e responsabilidade com a qualidade da aprendizagem de seus alunos, que levam a situar a profissionalidade em um patamar privilegiado, relegando, muitas vezes, a pessoa do professor, tendo em vista que o processo de alfabetização

concomitantemente ao de letramento exige muita dedicação.

Aproveitando o momento oportuno das narrativas, as convidamos para que contassem como foram alfabetizadas, considerando que a leitura é imprescindível e inerente nesse processo, ao que nos relataram:

Foi da forma tradicional. Naquela época a gente tinha que gravar as apostilas, cartilhas. Era aquela cartilha do Davi. Era uma coisa bastante repetitiva e a professora não trazia atividades, conteúdos novos para nós. Nós tínhamos que seguir o livro o tempo todo e levávamos para casa a cartilha, que no dia seguinte ela tomava como forma de lição, a família do b: ba - be - bi - bo - bu. Toda aquela sequência da alfabetização e a gente ainda passava por diversas etapas: primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C. Significava o A fraco, o B regular e o C forte, aí para poder ir para a primeira série. Era uma sequência longa, tudo tradicional (EM).

Quando eu comecei tinha aquele 1º ano A, B e C. Como eu já tinha um pouco de conhecimento, eu já estava lendo, então eu estudei muito pouco no A e logo me passaram para C. O nome da minha professora eu não esqueço até hoje. Ela se chamava Terezinha, uma pessoa muito carismática. Eu a tenho na minha mente, ainda hoje. E minha mãe também, em casa, porque ela é professora. Eu acho que aprendi assim, uns com os outros em casa (SM).

Os discursos emitidos pelas professoras evidenciam que elas passaram pelo mesmo processo de alfabetização classificatório e excludente, em que a meritocracia prevalecia sobre o processo de construção dos conhecimentos pela criança. A professora EM relata o longo e penoso processo por que passou para aprender a ler e a escrever, seguindo criteriosamente, conforme as orientações da professora, as lições do livro e da cartilha do Davi, como instrumentos condutores das práticas de ensino.

O ambiente familiar foi significativo para a professora SM, contexto no qual aprendeu a ler, antecedendo a formalidade da escola. O convívio com os irmãos e até mesmo os cuidados dispensados a eles, a habilidade da mãe professora, auxiliaram na sua aquisição da leitura e da escrita, viabilizando sua promoção para a turma C. A saudosa recordação da professora Terezinha traduz a relação subjetiva marcada pela afetividade da primeira professora.

As histórias de leitura e escrita subjacentes à história da vida constituem um extraordinário suporte teórico-metodológico em que o professor, ao lembrar-se da sua vida, vai dando a ela outros sentidos, refletindo e causando possíveis mudanças na sua prática. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado. Isso representa reunir a pessoa e o profissional que nele foram separados, não mais divorciando vida e trabalho. Por outro lado, lembrar, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. O sujeito constitui a linguagem e é também constituído por

ela. Pela linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida, a autobiografia, a narração da própria vida (BENJAMIM, 1987 apud KRAMER, 1997, p. 23).

Essa atividade deve ser sustentada por pressupostos teórico-metodológicos voltados para uma postura pedagógica que considere a criança e suas características peculiares e que entenda a leitura como processo de construção de sentidos muito além da decifração do código linguístico, que perceba a importância de uma postura dialética ao proporcionar estratégias para o ensino articulado da leitura e da escrita. Sobretudo, que o professor mediador seja um leitor, um leitor literário especialmente, que entenda a Literatura Infantil e seus fundamentos como parte do universo da criança, que sugere o conhecimento estético e a educação para a sensibilidade e, dessa forma, quem sabe, encontrar nas histórias literárias um modo de ampliar o letramento. Assim como as crianças, na historicidade de muitos professores não foram oportunizados encontros com o imaginário.

É preciso estender as formas de circulação dos textos literários para outros espaços e para diferentes suportes além do impresso, como a tela da televisão, do computador, a fim de empreender relações mais expressivas entre as linguagens e os portadores de texto.

Ainda que a criança não decifre os códigos linguísticos, ela pode ler com os olhos do professor, ter contato com a escrita, manipular objetos de leitura, visualizar as imagens e interpretá-las com os olhos de criança. E, conforme vão adquirindo essa habilidade, os livros tornam-se mais significativos para ela, pois lhe trazem as emoções das leituras anteriores assinaladas pelo seu caráter imaginativo.

5 | CONSIDERAÇÕES

As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas à construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita.

São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural. Os fatores socioeconômicos e culturais têm dificultado esse acesso à determinada classe social, no tocante à variedade de gêneros. Entretanto, não têm impedido que as práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas por pessoas que vivem à margem da sociedade e que tenham pouco contato com a cultura letrada. Ao contrário, compreender e fazer uso das diferentes linguagens são questões primordiais para a inclusão do sujeito no contexto social.

As narrativas das professoras confirmam a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca

dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente. O desejo de ter tido mais oportunidades, e ao mesmo tempo o incentivo e oportunização do pai de uma das professoras, reverberam na personalidade e na profissionalidade, na sensibilidade e ampliação dos conhecimentos.

Assim como a leitura, a literatura também utiliza a linguagem para expressar suas ideias e desvelar o mundo endurecido pelos fatos do cotidiano. O ato de ler se refere não só ao escrito, mas também a outras formas de expressão produzidas pelo homem, oportunizando ao indivíduo sua formação integral e sua capacidade de perceber-se parte de um contexto.

Considerando a leitura como uma das principais formas de acesso aos bens culturais e de compreender a realidade vivida, a reflexão acerca do contexto e das condições de sua produção faz-se necessária. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de mediações significativas por parte do professor na formação do leitor, logo que a escola é umas das principais agências de letramento, senão a principal para muitos.

A história de leitura do mediador, neste caso das professoras narradoras, assim como sua formação profissional refletem na sua atuação em sala de aula podendo, em certos casos, interferir na qualidade do processo de desenvolvimento das capacidades básicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e nas práticas de letramento.

Atualmente, evidencia-se a necessidade de formação de professores na perspectiva de compreender as novas propostas curriculares além de saber lidar com as necessidades do ensino de leitura e escrita. Neste caso, me refiro, sobretudo, aos pequenos leitores em processo de formação, tendo a literatura infantil, dados seus fundamentos e sua relação com os sujeitos leitores abordados neste estudo, como uma grande propulsora de cultivar na criança o gosto, o prazer de ler, de representar um mundo imaginativo e o seu próprio mundo, de educar para a sensibilidade e para o prazer estético. Além disso, leitura, especialmente a literária, contribui para a formação da criança em todos os aspectos, inclusive na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na

sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

FERREIRA, Líliliana Soares. **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais.** Ijuí: Unijuí, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Literatura e formação de leitores na escola. In: In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança.** Cuiabá-MT: EDUFMT: Entrelinhas, 2005.

_____ O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, TV Escola. Programa 1, 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>. Acesso em: 06/09/2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil.** São Paulo: Cultrix, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.**

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Colaborativa 95

Autonomia 10, 22, 61, 69, 75, 85, 86, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 143, 144, 156, 166, 167, 173, 176, 180, 183, 191, 192, 198, 233, 265, 285, 287, 305, 311

Avaliação 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 74, 102, 104, 105, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 160, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 187, 192, 271, 327

B

Banco Mundial 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

C

Cefapro 1, 2, 7, 12, 49

Contemporaneidade 20, 68, 104, 108, 109, 111, 114, 264

Currículo 11, 14, 15, 40, 42, 62, 68, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 124, 136, 144, 145, 147, 151, 153, 155, 157, 167, 190, 223, 225, 226, 229, 300

Currículo escolar 14, 42, 62, 167, 190, 223

Currículo questionador 70

D

Documentários 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 266, 272

E

EaD Online 49, 50

Educação Física 72, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Inclusiva 230, 231, 232

Educação Integral 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69

Ensino de Ciências e Biologia 208

Ensino de matemática 49

Evolução Biológica 208, 211, 212, 213, 215, 216, 218

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 245, 246, 249, 250, 261, 263, 264, 272, 276, 279, 282, 284, 285, 286, 287,

290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 317, 318, 319, 325, 327

Formação Continuada 1, 3, 4, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 99, 145, 191, 192, 290

Formação Continuada de Professores 1, 4, 6, 14, 15, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 53, 57, 58, 191, 192, 290

Formação de professores 14, 18, 22, 30, 31, 32, 33, 36, 50, 55, 57, 59, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 169, 181, 182, 185, 191, 208, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 261, 282, 318, 327

Formação docente 7, 31, 63, 66, 148, 158, 159, 160, 162, 165, 168, 201, 307

Formação do professor de Matemática 147

Formação humana 4, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 183, 223, 225, 226, 227, 229, 292

G

Globalização 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 38, 168, 222, 250, 261

H

Histórico da educação 70, 163

I

Inovação Pedagógica 12, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 105

Interdisciplinaridade 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 198, 276

L

Licenciatura 14, 20, 21, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 211, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 234, 327

M

Matemática 16, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 108, 123, 137, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 254, 321, 322, 325, 326

Metodologias educacionais 70

P

Papel do educador 70, 75

Planejamento 1, 2, 3, 9, 13, 34, 36, 50, 55, 57, 97, 99, 100, 104, 143, 168, 185, 187, 189, 190, 203, 204, 275, 284, 288, 289, 325, 327

Políticas públicas em educação 14

PPC 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Prática enquanto componente curricular 230

Práticas avaliativas 39, 43, 44, 170, 171, 174, 176, 177, 179

Práticas de pesquisa 181, 182, 186, 191, 193

Problematização 10, 52, 66, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 192, 255
Programa Mais Educação 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69

Q

Qualidade social da educação 135, 139, 140, 143, 145

R

Reflexão 4, 5, 6, 15, 17, 18, 19, 21, 43, 52, 65, 75, 77, 78, 108, 109, 111, 114, 118, 121, 123, 144, 148, 156, 161, 165, 170, 175, 178, 184, 189, 190, 191, 198, 204, 225, 226, 230, 231, 232, 234, 237, 248, 249, 250, 251, 258, 260, 264, 266, 271, 278, 286, 307, 308, 314, 317, 318, 325
Responsabilidade na educação 70

S

Significados 170, 174, 175, 176, 179, 217, 251, 254, 255, 256, 286, 288, 299, 309, 314
Sujeito crítico 17, 71, 108, 109, 110, 114
Supervisão educacional 135, 142

T

Tecnologias Digitais 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 95, 98, 99, 103, 104, 106, 268
Trabalho docente 14, 20, 25, 31, 47, 152

W

Webquest 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

