

## Artigo

# A escola como protagonista na formação do pesquisador em Educação

School as a protagonist in the training of the researcher in Education

La escuela como protagonista en la formación del investigador en Educación

Adair de Aguiar Neitzel<sup>1</sup>  
Gabriela Piske<sup>2</sup>  
Aletéia Caroline de Simas Rossi<sup>3</sup>

Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí - SC, Brasil

### Resumo

Esta investigação teve como objetivo discutir como a escola é protagonista na formação do(a) pesquisador(a) em Educação. Foi uma pesquisa qualitativa que teve como sujeitos cinco pesquisadoras que desenvolveram uma pesquisa-ação em uma escola de Educação Básica, na cidade de Itajaí, Santa Catarina, Brasil, com 15 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram os diários de campo das cinco pesquisadoras que, durante as intervenções, registraram suas percepções sobre o processo de mediação de leitura do literário na escola, os planejamentos, as fotografias e os vídeos do acervo das pesquisadoras. Para a análise dos diários de campos e dos planejamentos, fez-se uso da análise de conteúdo segundo Franco (2008), e, para a análise das fotografias e dos vídeos, pautou-se na abordagem de Barthes (2010) sobre a imagem. O principal aporte teórico de sustentação foi Santos (2014), Nóvoa (2018), Alves, Fialho e Lima (2018), Larrosa *et al.* (2018), Macerata, Sade e Ramos (2020). Como resultados, sinaliza-se que o diálogo estabelecido entre o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola oportunizou às pesquisadoras uma aproximação com o contexto escolar e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Além disso, a vivência no contexto escolar possibilitou às pesquisadoras inovarem na implementação do Clube de leitura e revisar os conceitos teóricos que sustentavam suas práticas de mediação de leitura.

### Abstract

This investigation aimed to discuss how the school plays a leading role in the training of researchers in Education. It was a qualitative research that had as subjects five researchers who developed an action research in a school of Basic Education, in the city of Itajaí, Santa Catarina, Brazil, with 15 students of the final grades of Elementary School. The data collection instruments were the field diaries of the five researchers

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Doutora em Literatura. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0096-5892>. E-mail: [neitzel@univali.br](mailto:neitzel@univali.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1320-5983>. E-mail: [piskegabriela@gmail.com](mailto:piskegabriela@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7457-8495>. E-mail: [rossi@univali.br](mailto:rossi@univali.br).



who, during the interventions, recorded their perceptions about the literary reading mediation process at school, the plans, photographs and videos from the researchers' collection. For the analysis of the field diaries and plans, the content analysis according to Franco (2008) was used, and Barthes's (2010) approach to image guided the analysis of photographs and videos. The main theoretical support was Santos (2014), Nóvoa (2018), Alves, Fialho and Lima (2018), Larrosa *et al.* (2018), Macerata, Sade and Ramos (2020). As a result, it is pointed out that the dialogue established between the academic and the school's daily life provided the researchers with an opportunity to get closer to the school context and the subjects who were part of the research. In addition, the experience in the school context allowed the researchers to innovate in the implementation of the Reading club and to revise the theoretical concepts that supported their reading mediation practices.

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo discutir cómo la escuela es protagonista en la formación del(de la) investigador(a) en Educación. Fue una investigación cualitativa que tuvo como sujetos cinco investigadoras que desarrollaron una investigación-acción en una escuela de Educación Primaria, en la ciudad de Itajaí, Santa Catarina, Brasil, con 15 alumnos de los años finales de Educación Primaria. Los instrumentos de recolección de datos fueron los diarios de campo de las cinco investigadoras que, durante las intervenciones, registraron sus percepciones sobre el proceso de mediación de lectura de lo literario en la escuela, los planeamientos, las fotografías y los vídeos del acervo de las investigadoras. Para el análisis de los diarios de campos y de los planteamientos, se hizo uso del análisis de contenido según Franco (2008), y, para el análisis de las fotografías y de los vídeos, se pautó en el abordaje de Barthes (2010) sobre la imagen. El principal aporte teórico de sustentación fue Santos (2014), Nóvoa (2018), Alves, Fialho y Lima (2018), Larrosa *et al.* (2018), Macerata, Sade y Ramos (2020). Como resultados, se señala que el diálogo establecido entre el cotidiano académico y el cotidiano de la escuela dio oportunidad a las investigadoras de una aproximación con el contexto escolar y los sujetos que formaron parte de la pesquisa. Además de eso, la vivencia en el contexto escolar posibilitó a las investigadoras que innoven en la implementación del Club de lectura y revisaran los conceptos teóricos que sustentaban sus prácticas de mediación de lectura.

**Palavras-chave:** Formação do(a) pesquisador(a); Educação Básica; Mediação de leitura.

**Keywords:** Training of the researcher; Basic Education; Reading mediation.

**Palabras clave:** Formación del(de la) investigador(a); Primaria; Mediación de lectura.

## 1. Introdução

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar (Alves, 2018, p. 15).

Alves (2018) provoca-nos, nessa epígrafe, a refletir sobre a ciência como uma grande caixa de ferramentas científicas que nos auxiliam em nossas atividades. O autor evidencia, ainda, essa caixa como algo em movimento,

dinâmico, pois novas ferramentas podem ser acrescentadas a ela pelo exercício do pensar.

A partir dessa abordagem, podemos refletir sobre as relações entre a pesquisa em Educação, a escola e a formação de pesquisadores(as), pensando a pesquisa como essa caixa de ferramentas, citada por Alves, e a escola não apenas como o cenário em que novas ferramentas são produzidas, mas como protagonista na formação dos(as) pesquisadores(as). Nesse sentido, entendemos a escola como um território dinâmico e movente que, ao auxiliar na formação dos(as) pesquisadores(as), produz novas ferramentas científicas.

Nosso estudo se ocupa dessa temática, partindo do pressuposto de que não pode haver distanciamento ou dissociação da geração do conhecimento produzido na universidade daquele da Educação Básica, entendendo o processo da pesquisa em Educação como um movimento de formação do(a) profissional em Educação; um processo de construção constante, porque, nele, o(a) pesquisador(a) se depara com um território movente, que é a escola. Esse território apresenta singularidades que mexem com suas bases teóricas; nele, o(a) pesquisador(a) indaga-se e, ao fazê-lo, continua sua busca se educando, se conhecendo, se constituindo como pesquisador(a).

Rausch (2012) disserta que os(as) docentes, no Brasil, costumam ter contato com a ciência muito mais durante cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, quando se formam pesquisadores(as). Sua pesquisa traz à baila que professores(as) da Educação Básica têm pouca proximidade com a pesquisa científica, assim como há muitos(as) pesquisadores(as) que se distanciam do seu lócus de atuação, desconhecendo a dinâmica da escola.

A formação inicial, continuada e especializada dos(as) docentes (*lato sensu* e *strictu sensu*), possui a responsabilidade de possibilitar aos professores e às professoras conhecerem as ferramentas possíveis para mediar os processos de aprendizagem, de escolherem as melhores práticas em uso, assim como de construírem suas próprias ferramentas, inovando-as. O movimento de escolha do que está à disposição, do que é feito pelos(as) colegas e o que pode ser construído, reinventado, revitalizado, é alimentado pela pesquisa, pela troca de experiências. Esta pode ser o motor da produção de novas práticas pedagógicas quando há uma estreita relação da formação do(a) pesquisador(a) em Educação com seu lócus de atuação, sem apartamentos, ou, ainda, do(a) professor(a) que pesquisa sobre seu cotidiano na atuação em sala de aula.

Para Santos (2014), não se deve tratar o conhecimento científico ou o conhecimento cotidiano com superioridade ou inferioridade, mesmo que ambos apresentem particularidades entre si. A autora enfatiza a “[...] possibilidade de uma discussão epistemológica com ‘igualdade de oportunidades’ entre o conhecimento científico, – neste caso, o conhecimento acadêmico – e o conhecimento cotidiano – conhecimento da prática docente” (Santos, 2014, p. 313-314).

Muitas são as pesquisas que abordam sobre os(as) professores(as) da Educação Básica na condição de sujeitos das pesquisas ou na qualidade de pesquisadores(as) parceiros(as), como a pesquisa que Alves, Fialho e Lima (2018) elaboraram para investigar como o conhecimento da pesquisa-ação

crítica colaborativa pode contribuir para a formação de professores(as) pesquisadores(as) da Educação Básica.

Outro estudo que coloca em evidência a relação pesquisador(a) e professor(a) é o de Campos e Araújo (2015), no qual discutem acerca de como o(a) docente se manifesta e influencia o papel do(a) pesquisador(a) em uma investigação. Para as autoras, a pesquisa e a prática pedagógica compõem uma única unidade que atuam em influência e desenvolvimento mútuo; “[...] são diferentes, têm propósitos diferentes, podem ser incompatíveis, mas uma pressupõe e constitui a outra” (Campos; Araújo, 2015, p. 329). Nessa relação, é possível perceber que a vivência do(a) pesquisador(a) perpassa a vivência docente e vice-versa, e ambas as trajetórias se embricam, interferindo uma na outra e nos resultados da pesquisa.

Lüdke (2001) analisou as relações entre saber docente e pesquisa docente ao investigar como e por que se dá ou não essa relação, entre a atividade de pesquisa e o domínio do saber docente. A autora apresenta vários estudos a respeito das ideias da pesquisa junto ao trabalho do(a) professor(a), as quais discutem como pode assumir o papel de pesquisador(a), colocando acento na indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Em sua pesquisa, Lüdke (2001) sinaliza que há na escola condições para a realização de pesquisas, mas também “[...] é preciso reconhecer a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada, para responder às necessidades sentidas pelos professores e assim contribuir para o crescimento do seu saber” (Lüdke, 2001, p. 92).

Nogueira, Neres e Brito (2016) investigaram pesquisadores(as)-professores(as) no retorno à escola, após a conclusão do Mestrado Profissional em Educação, a fim de refletir sobre o percurso formativo desses profissionais e o impacto na prática. As várias narrativas dos sujeitos revelam a importância da formação em pesquisa e, também, os percalços em implementar novas teorias no âmbito escolar. Uma das pesquisadoras-professoras ressaltou: “A vivência da pesquisa no mestrado profissional teve grande influência na minha prática profissional, no que penso e reflito acerca das questões relacionadas à educação em meu cotidiano” (Nogueira; Neres; Brito, 2016, p. 71). Aqui, percebemos o impacto que a pesquisa faz na trajetória profissional, uma vez que as teorias estudadas são levadas para o cotidiano escolar.

Neste artigo, nossa pesquisa não trata acerca das práticas do(a) docente pesquisador(a) que faz uso da pesquisa em sala de aula como motor para novas práticas pedagógicas, mas aborda como o(a) pesquisador(a), um sujeito externo àquele ambiente, que não é docente daquele espaço a ser investigado, se percebe quando está no lócus da pesquisa, na Educação Básica, na escola. Este estudo interessa-se pelas suas percepções e pela reflexão que ele efetua no desenvolvimento da pesquisa, no contato com a escola e os atores que dela fazem parte, em busca de discutir como a escola é protagonista na formação do(a) pesquisador(a) em Educação. Dessa forma, o sujeito de nossa pesquisa não é o(a) docente pesquisador(a), mas o(a) pesquisador(a) que se insere no território da escola para pesquisar.

Alves, Fialho e Lima (2018, p. 287) afirmam que é uma tarefa árdua a temática formação em pesquisa, pois ela envolve aspectos complexos que não podem se afastar de uma “[...] reflexão crítica e hermenêutica e amparo metodológico sobre a produção e disseminação do conhecimento”. As autoras

também enfatizam a necessidade de se fazer a “articulação da pesquisa com o campo de atuação docente, a escola, no caso dos docentes da Educação Básica” (Alves; Fialho; Lima, 2018, p. 287). Entendemos que o(a) pesquisador(a) ao inserir-se no contexto da escola, caso não tenha familiaridade com a Educação Básica, se depara com situações diversas e muitas vezes conflitantes que exigem dele(a) não apenas reflexão sobre seu papel como pesquisador(a), mas principalmente um movimento de adaptação e de compreensão desse território de pesquisa, um movimento de abertura para conhecer o espaço, mas também a si mesmo. O(a) pesquisador(a) não é um sujeito neutro, tendo em vista que ele(a) faz escolhas e, no processo do desenvolvimento da pesquisa, subjetividades são produzidas.

A escola é um território dinâmico, de cruzamento de muitos olhares e saberes, de trânsito de alunos(a), cujas famílias trazem marcas muito contrastantes, de professores(as) que possuem formações muito diferentes, um território que se revela com limitações, mas também com potência para afetamentos, como sinalizam as pesquisas de Carvalho, Neitzel e Moraes (2020), Cervi e Schütz (2020) e Moraes, Oliveira e Dutra (2020). Suas pesquisas apontam a escola como um território de encontros, de produção de saberes, do pensar, do sentir, do questionamento, do conhecer, do experimentar, do pesquisar.

Entendemos que a formação do(a) pesquisador(a) em Educação se dá também na escola. “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação” (Nóvoa, 2001). Apesar de Nóvoa se referir aqui à formação docente e não à do(a) pesquisador(a), entendemos que a afirmação também contribui para pensarmos na formação do(a) pesquisador(a), uma formação voltada à pesquisa científica em educação, que priorize o território da escola e compreenda seu protagonismo na pesquisa.

Dessa forma, o movimento que propomos, neste texto, é de trazer as reflexões que o(a) pesquisador(a) produz ao adentrar o território da escola, quando ele(a) não é docente na escola e entra, nesse espaço, para desenvolver uma pesquisa. Assim sendo, neste artigo, temos como objetivo discutir como a escola é protagonista na formação do(a) pesquisador(a) em Educação, trazendo à baila reflexões e percepções de um grupo de pesquisadoras quando desenvolveram um projeto de pesquisa-ação em uma escola de Educação Básica da Rede Municipal de Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

## 2. Metodologia

Realizamos uma pesquisa-ação cujo processo de investigação buscou “[...] aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 445-446). Para o autor, a caracterização de uma pesquisa-ação dá-se quando, ao planejar-se e implementar-se a pesquisa, se descreve e se avalia “[...] uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 445-446). A pesquisa foi realizada com 65 alunos em uma escola de Educação Básica, na cidade de Itajaí, por meio de oficinas organizadas em cinco grupos, a saber: dança, artes visuais, música, artes integradas e literatura. Esta pesquisa foi

desenvolvida durante 13 encontros quinzenais, com alunos das séries finais da Educação Básica, no contraturno, com o objetivo de explorar o espaço cultural da escola para potencializar a educação estética, aprovada no Comitê de Ética da instituição – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 14224719.1.0000.0120, Parecer 3.468.723.

Assim, este artigo diz respeito às oficinas de literatura que foram desenvolvidas por cinco pesquisadoras que tinham a seguinte formação: uma estava fazendo graduação, sendo bolsista de iniciação científica, duas doutorandas e duas doutoras. Todas as pesquisadoras estavam desenvolvendo pesquisas sobre mediações do literário, e, destas, três já haviam atuado há mais de cinco anos como professoras da Educação Básica.

A coleta de dados ocorreu durante a promoção, pelas pesquisadoras, de um Clube de leitura. Os(as) alunos(as) inscreveram-se para participar das atividades literárias, voluntariamente. Em sua maioria, foram crianças economicamente carentes e com muitas dificuldades de leitura. Na oficina de literatura, havia 15 sujeitos participantes, dos quais apenas dois demonstraram proficiência linguística com autonomia perante o texto, de modo a interpretar e compreender o lido.

Como a biblioteca da escola tinha um acervo literário a partir do sexto ano muito limitado, as pesquisadoras decidiram-se pelo gênero romance e, tendo em vista o número de exemplares que as pesquisadoras tinham disponíveis, optaram por trabalhar com a obra *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende (2014). A escolha por essa obra deu-se também porque ela tem uma alta carga poética, considerada pelas pesquisadoras como uma obra que, pelos belos jogos de linguagem que apresentava, poderia encantar os(as) leitores(as) e educar esteticamente.

Nos encontros do Clube de leitura, as pesquisadoras propunham mediações de leitura do literário diversas para deflagrar o desejo do grupo pelo texto e aproximá-los da leitura, tais como: Banquete literário, Leitura dramática, Leitura de imagens, Roda da poesia, Gincana literária, Corpografia do literário, entre outras, discutidas em Neitzel e Oliveira (2021) e Neitzel, Reis e Hentchen (2021). O objetivo das pesquisadoras não estava voltado à formação de leitores, mas a oportunizar a leitura pelo viés estético. A cada encontro do Clube, os sujeitos eram incentivados a continuar a leitura do próximo capítulo em casa. Ao final de cada intervenção, as pesquisadoras registravam, em seu diário de campo, por meio de voz, no celular, suas impressões sobre os encontros. Também registraram todo o processo por meio de fotografias e vídeos. Foram esses registros de diário de campo e de imagens, além dos planejamentos dos encontros, os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

Após a transcrição dos áudios, estes foram organizados em duas categorias que emergiram dos registros, a saber: a) O diálogo entre o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola – nessa categoria, apresentamos reflexões sobre o planejamento da pesquisa, sobre o percurso das pesquisadoras, de forma a identificar as fragilidades das pesquisadoras e o seu movimento de avaliação constante do processo; b) Proposições estéticas pelas mediações de leitura – nessa categoria, abordamos questões relacionadas às mediações de leitura propostas pelas pesquisadoras, trazendo uma análise de suas percepções sobre a escola como um espaço de vivências, de partilhas, de

afetos, de sociabilidades, de oportunidades de educação estética por meio da literatura.

A análise dos diários de campo e dos planejamentos seguiu a metodologia da análise de conteúdo, segundo Franco (2008), cujo ponto de partida é a “[...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2008, p. 13). A análise de conteúdo sustenta-se sobre uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, tendo em vista toda a complexidade que envolve a linguagem humana.

A análise de fotografias e vídeos adotou a abordagem de Barthes (2010) sobre a imagem que discorre sobre dois elementos que justificam o interesse do referente pela imagem: *studium* e *punctum*. *Studium*, segundo Barthes (2010), é o que está evidenciado, é o que o sujeito vê, que não pode ser evitado na imagem apreciada: cenário, roupas, postura corporal, técnica e até mesmo a intenção do fotógrafo. *Punctum* são pontos tênues que afetam o sujeito, algo que pode não ser percebido no primeiro contato com a fotografia, mas que perturba, e, por isso, depende do olhar particular do observador.

### 3. Apresentando resultados: as percepções das pesquisadoras

Esta pesquisa partiu da compreensão de que a escola é protagonista na formação do pesquisador, que é “[...] lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2001), que possibilita a ampliação do olhar do pesquisador quando este, ao estar inserido no contexto escolar, percebe a complexidade desse território educacional. A escola é um espaço de aprendizagem contínua, de reelaboração de saberes, de exercício do pensar e do fazer diferente, de mudanças. Buscamos pensá-la como um território com: “Ambientes de estudo individual e em grupo. Ambientes de pesquisa e de cooperação. Ambientes de trabalho em torno de projetos. Ambientes de participação em atividades científicas e artísticas” (Nóvoa, 2018, p. 9). A partir desse olhar, mobilizamo-nos para pensar no impacto que esse território e seus agentes exercem sobre o pesquisador e a contribuição na sua formação profissional. Nossa análise será apresentada de acordo com as duas categorias que emergiram dos depoimentos coletados.

#### 3.1. Primeira categoria: O diálogo entre o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola

Em um dos artigos do livro *Elogio da escola*, Larrosa *et al.* (2018) convidam educadores ao exercício de desenhar a escola, de maneira a materializá-la. “Desenhar a escola é *des-velar* ou *re-velar* a escola. Mas a forma da escola não está oculta, e sim na própria escola, e a única coisa que precisamos fazer é olhar para ela com atenção” (Larrosa *et al.*, 2018, p. 251). Nem sempre o(a) pesquisador(a) entra no território da escola com a preocupação de olhar para ela, de desenhá-la, tomado(a) pela necessidade de coletar dados, de produzir resultados, de aplicar conceitos desenvolvidos.

Os encontros no Clube de leitura tinham como objetivo explorar como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola. Não era objetivo do projeto formar leitores(as) ou ampliar a proficiência linguística

dos(as) alunos(as), mas propor a experiência pela leitura do literário, pelo viés estético. Para as pesquisadoras, a proposta de intervenção centrava-se na oferta do livro a ser lido e nos encontros para discussão da obra, partindo da hipótese de que as mediações de leitura planejadas iriam desencadear o interesse dos(as) alunos(as) pelo texto, e a leitura teria continuidade em casa. A cada encontro, o grupo reuniria-se para discussão e diálogo sobre o romance escolhido, exercício de mediação que era sustentado segundo a teoria construída pelo Grupo de Pesquisa. As pesquisadoras procuraram então aplicar, na escola, nos encontros do Clube de leitura, os pressupostos teóricos que construíram na sua caminhada como pesquisadoras da área da mediação de leitura do literário.

O que percebemos, nos relatos das pesquisadoras, é que o grupo elaborou um planejamento antes de conhecer a realidade escolar, e, por isso, as mediações propostas não foram suficientes para alavancar a leitura em casa. Diante desse obstáculo, a primeira reação das pesquisadoras foi a de identificar que o problema estava nos(as) alunos(as), porque se eles(as) não liam em casa, havia algo de errado com aquele grupo, conforme podemos observar na voz do Sujeito 1:

[...] nesse encontro, nós muito pouco avançamos nessas fugas do texto, porque tivemos que descortinar o sentido literal com eles. E aí, vários questionamentos isso nos traz: o que fazem essas crianças em casa? Por que elas não leem, mesmo a gente encantando tanto elas na escola, trazendo tantas mediações? Quais são suas histórias? Então, paramos para pensar um pouco e investigar a história dessas crianças (Sujeito 1).

O que percebemos nessa fala é que o território da escola desestabilizou as certezas das pesquisadoras, tendo em vista que os(as) estudantes não responderam de acordo com o esperado. Mesmo com sua experiência prática e teórica, no campo da mediação de leitura, as pesquisadoras não conseguiram mobilizar os(as) estudantes, reportando a necessidade de a pesquisa em educação compreender que a escola é um território múltiplo e heterogêneo, que compõe uma realidade complexa. Não se trata de estabelecer dicotomias entre quem lê e quem não lê, quem tem uma ambiência de leitura em casa e quem não tem, mas de perceber as subjetividades que compõem esse grupo e de como elas podem trazer imprevisibilidades que enriquecem a pesquisa. A escola é um território que possui subjetividades que não podem ser ignoradas, ela não é um espaço neutro, e os sujeitos que a habitam têm histórias que necessitam ser ouvidas. Uma das pesquisadoras identificou essa necessidade, evidenciando a importância de se ouvir as histórias das crianças e de suas famílias, conhecer melhor o grupo para, a partir desses dados, construir-se uma rede de afetamentos.

Esses encantamentos que nós estamos procurando trazer não estão sendo suficientes para afetar a rotina deles na casa deles, na família; é preciso repensar. Penso que precisamos, no próximo encontro, escutar as histórias dessas crianças, o que fazem em casa. De cada uma, como é a rotina de cada

um, seus encontros com a família, com o pai, com a mãe, quem os ajuda. Não dá para continuar ignorando que cada um tem uma história (Sujeito 1).

Lauxen e Del Pino (2017, p. 545-546) afirmam que “[...] a prática não se constitui como lugar de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas como espaço de criação e reflexão, em que novos saberes são gerados e modificados constantemente”. A escola foi esse território de contradição das pesquisadoras, mas também de reflexão, de realinhamento de posturas, um território que, segundo Macerata, Sade e Ramos (2020, p. 11 ), “[...] é o espaço de gênese do conhecimento produzido, espaço marcado por uma criação sem entidade criadora”.

Para os autores, não podemos confundir território com localização geográfica, pois é no território que as “[...] dinâmicas singulares e coletivas se materializam e se engendram” (Macerata; Sade; Ramos, 2020, p. 4). Além disso, o conhecimento produzido emerge na coabitação desse território e, por isso, não é considerado apenas de autoria dos(as) pesquisadores(as) nem dos(as) participantes da pesquisa. “Desse território de experiência compartilhada, também emergem e se reatualizam os sujeitos envolvidos, que saem modificados” (Macerata; Sade; Ramos, 2020, p. 11). A escola mostrou-se protagonista na formação das pesquisadoras porque a realidade daquele território exerceu influência, reflexão, mudança de rota e afetamento, conforme relato do Sujeito 5: “Quando eu cheguei em casa, o que mais me impactou foi o fato de que nem todos os meninos leram e o efeito que isso causou no grupo, em nós”.

A partir do momento que as pesquisadoras passaram a entender a escola como esse território complexo, sem polarizar as relações, despidas das certezas que as envolviam, retomaram o seu objetivo e houve, então, uma mudança de tom nos seus depoimentos. O conhecimento científico do qual elas dominavam não fazia mais frente ao conhecimento do cotidiano da escola, e ambos passaram a ombrear-se, a articular-se, fornecendo subsídios que mudaram a prática da pesquisa. A escola foi a oportunidade daquele grupo de entender que ela é um território que comporta uma dimensão subjetiva, com enunciações e afetos, um “[...] espaço em pulsação, ritmo temporal, vivo, como emaranhado de trajetórias que são compostos pelos componentes dos meios, em uma rede de atores” (Macerata; Sade; Ramos, 2020, p. 15). No depoimento do Sujeito 2, identificamos essa mudança de tom e a oportunidade de aprendizagem no território da escola:

Foi um dia diferente no sentido de que nos voltamos ao objetivo principal da nossa mediação, que é levar estesia pra dentro da escola, que é pensar a questão da formação estética na escola, o que antes nós não estávamos, talvez, fazendo, focando nesse viés. [...]. Penso que foi bastante produtivo, porque eles tiveram um momento livre, sem cobrança, sem perguntas, o foco da leitura, eles e o livro, eles e o poema e se entregaram. Tinha bastante, alguns deitados, alguns ali em grupinho lendo, isso também foi um ponto positivo (Sujeito 2).

Quando o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola da Educação Básica passam a dialogar, um saber de suas trajetórias é tecido e novos

valores superam os preconceitos. O reconhecimento de que os conhecimentos teóricos que adquirimos, ao longo de nossa formação, não são suficientes para as exigências da prática cotidiana na escola; ele oportuniza, assim, a percepção do contexto escolar em sua totalidade e o redimensionamento do planejamento das mediações. A leitura do literário não seria mais efetuada em casa, como normalmente acontecem nos Clubes de leitura, mas os encontros oportunizariam essa leitura na escola e não se restringiriam às discussões. Assim, a cada encontro uma mediação de leitura foi programada, explorada, de forma a incentivar os alunos a entrarem no texto, lê-lo, e, ao final, a discussão foi possível. Um redimensionamento da pesquisa que, segundo o Sujeito 2, interferiu nos resultados:

[...] foi uma vitória nossa como pesquisadoras de olhar pra trás nos resultados um pouco frustrantes dos últimos encontros, da entrega deles como leitores, mas ali eles se mostraram capazes, que eles podem sim entender o texto, que eles podem sim se entregar a essa leitura (Sujeito 2).

Estar nesse território aproximou as pesquisadoras dos desafios existentes na rotina escolar, tornando a pesquisa acadêmica ainda mais relevante e fazendo com que as pesquisadoras se tornassem sensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas na escola. Segundo Santos (2014, p. 315), “[...] ao pesquisar produzimos conhecimentos que, de alguma maneira, servem para que conheçamos melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos, é se autoconhecer”. Foi esse o movimento que percebemos nas pesquisadoras que passaram a olhar não apenas a escola com atenção, mas a si próprias, para se conhecerem melhor e, a partir desse olhar, redesenharam suas percepções sobre esse território.

Nesta pesquisa, cuja mediação de leitura para a educação estética foi o grande enredo, foi possível perceber, também, que a reflexão sobre os próprios conceitos que sustentavam a pesquisa ganhou holofotes. Esses conceitos foram ampliados, algumas vezes retomados e revisados, tendo em vista os resultados da própria pesquisa, como relata o Sujeito 1:

No que diz respeito à Literatura, explorar o espaço cultural da escola e potencializar a educação estética é mais amplo do que fazer as crianças lerem. Fazer as crianças lerem é apenas um dos objetivos específicos. Com a construção do Clube de leitura, nós conquistamos quatro leitores, quatro alunos que leram e mostraram-se envolvidos, mas a exploração do espaço cultural da escola para potencializar a educação estética foi mais do que isso, foi mais do que construir o clube da leitura: foi a cada encontro educar esteticamente essas crianças. De que forma? Pela organização do espaço, por uma colcha que se coloca no chão, pelo tratamento que se destina às crianças, tratamento de ouvi-los, de fazer com que eles ouçam os colegas (Sujeito 1).

Para Larrosa *et al.* (2018, p. 253), desenhar a escola “[...] talvez seja isto: esfregar repetidas vezes, trabalhosamente, com a máxima atenção possível, o que se vê e o que se diz, as percepções dos sentidos e os nomes e as definições, as coisas e as palavras, o mundo e o livro”. Dessa forma,

quando as pesquisadoras se questionam, colocam em xeque as teorias que sustentam sua prática, um outro olhar se constrói na experiência, movimento que se dá pelas interações com os alunos, na observação do contexto escolar, nas trocas, nos encontros e nos desencontros.

Santos (2012, p. 10) diz que “[...] a educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis”. Quando o(a) pesquisador(a) em Educação está do lado de dentro, no território da escola, consegue enxergar melhor o caminho que necessita fazer e as adaptações necessárias, assim como seu percurso pessoal. É por meio de ambos que os resultados da pesquisa são assinalados, demarcados pelo olhar apurado das pesquisadoras, olhar enriquecido pela empiria que revela novas perspectivas de análise.

Assim sendo, entendemos que a aproximação com o contexto e os sujeitos que fazem parte da pesquisa revelam e produzem subjetividades que são fundamentais para pesquisas qualitativas na área da Educação, desconstruindo a ideia da necessidade de neutralidade do(a) pesquisador(a) que preza por uma postura distante do campo pesquisado. Não há por que se abstrair da realidade da escola tendo em vista que pesquisar implica um “[...] pensar e um experienciar a realidade na qual estamos imersos para orientar não apenas o fazer do outro, mas também o nosso próprio fazer” (Santos, 2014, p. 319).

Como não há escola ideal, não há manuais a serem seguidos em pesquisas qualitativas, pois a escola é marcada pela imprevisibilidade a qual exige sempre um ajustar das lentes no percurso da pesquisa. A escola é protagonista na formação do pesquisador em Educação, pois é nesse território que se efetuam trocas de saberes e, por isso, a pesquisa necessita ser entendida também como momento de se pensar sobre o próprio pesquisar.

### 3.2. Segunda categoria: Proposições estéticas pelas mediações de leitura

A leitura do literário normalmente é observada na escola como uma possibilidade de ampliação da proficiência linguística. No entanto, a pesquisa intervenção desenvolvida pelas pesquisadoras tinha como pressuposto que o texto literário educa esteticamente quando ele é explorado pelo viés artístico, pelos sentidos. Tendo em vista o conceito de experiência desenvolvido por Heidegger (2015) e por Larrosa (2016), as pesquisadoras buscaram promover o contato com o literário de forma a oportunizar a experiência estética. Para ambos, a experiência é algo que nos acontece, que nos atravessa, que nos afeta e transforma. Possibilitar a experiência estética por meio da leitura do literário exigiu das mediadoras de leitura provocar os(as) estudantes à movência, isto é, a estabelecer relações produtivas com o texto.

Para Yunes (1999), um bom encontro literário é aquele que pensa na ambiência de leitura, no número de participantes, na qualidade do texto, na linguagem e no leitor-guia que será o(a) mediador(a). Identificamos, pelos relatos das pesquisadoras, que esses critérios foram observados, e que o grupo se preparou para mediar o texto literário respeitando sua função estética. Os estudos sobre mediação em leitura apontam que o(a) bom mediador ou a boa mediadora é aquele(a) que promove a interlocução com o texto, oportunizando ao leitor(a) que ele(a) faça perguntas à obra, o que exige que

o(a) mediador(a) dê vazão à narrativa do(a) leitor(a) e suspenda a sua (Neitzel; Pareja; Krames, 2020).

No entanto, para que esse encontro se dê pela partilha do lido, é necessário que os(as) leitores(as) tenham efetuado a leitura do texto. Segundo as narrativas das pesquisadoras, essa etapa foi um complicador porque o romance escolhido para a discussão no Clube de leitura não estava sendo lido em casa, o que comprometia as discussões na escola. “Entendemos que precisamos de espaços para as crianças também lerem o texto na escola, porque a gente está percebendo que elas não estão cumprindo a tarefa de ler em casa” (Sujeito 4). A partir dessa compreensão, as pesquisadoras passaram a planejar e a desenvolver diferentes maneiras de mediar o texto literário na escola, e essas estratégias de leitura revitalizaram, inclusive, o próprio conceito de Clube de leitura, definido, anteriormente, por Yunes (1999), ampliando-o para um espaço não apenas de discussão, mas também de leitura. Segundo o Sujeito 2, a escola mostrou-se um espaço fértil de aprendizagem para as pesquisadoras, as quais puderam rever suas posturas acerca das possibilidades de encantamento do leitor pelo texto.

[...] conforme as estratégias foram acontecendo, de incentivá-los à leitura, enfim, eles foram adentrando o texto, percebendo as questões, conseguindo encontrar as respostas e aos poucos foram avançando nesse capítulo. Mas ainda estamos na barreira de incentivá-los de ler além daqui, que eles voltem ao texto além daqui (Sujeito 2).

O que se observou é que as pesquisadoras potencializaram muito a mediação, acreditando que, independentemente da proficiência linguística do grupo, de sua história de leitores(as), ela seria determinante para que o(a) leitor(a) adentrasse a obra pelo viés do encantamento. Essa vivência escolar possibilitou às pesquisadoras a compreensão de que uma mediação de leitura adequada deve considerar a escolha da obra literária, não apenas pela sua qualidade estética, mas também atendendo ao perfil leitor do grupo. Há de observar-se, ainda, que uma pesquisa-ação se desenvolve em estreita cooperação entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes e que, se a escolha da obra fosse efetuada em negociação com os(as) alunos(as), o resultado poderia ter sido mais produtivo, conforme relatou o Sujeito 1:

Aliás, hoje, depois de conhecê-los eu não faria mais esta escolha, pois mesmo que a mediação de leitura pelo professor seja a grande responsável pelo encontro dos alunos com o texto, o encontro pelo encantamento, eu entendo que seu nível de proficiência linguística pode ser o grande inibidor de leitura (Sujeito 1).

Esse círculo de leitura formado na escola precisou mudar suas regras, criar outras, para mobilizar os(as) alunos(as) a lerem o romance escolhido pelo viés da apreciação e, dessa forma, explorar como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola. As pesquisadoras passaram, então, a elaborar mediações sensíveis, como a gincana literária (Figura 1) e o banquete literário (Figura 2). Para Moura (2021, p. 101), a mediação sensível é aquela que é lugar para descobertas, sendo “[...] uma proposição que leva em

conta os diversos ingredientes que dão sabor às experiências postas à mesa. É também perverter a verdadeira natureza do que se sente, para que a sensibilidade possa ser traduzível na linguagem do outro”.

**Figura 1 – Gincana literária**



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

**Figura 2 – Banquete literário**



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A Gincana Literária e o Banquete Literário foram mediações com características bem diferentes, mas com o mesmo objetivo, de mobilizar os alunos a se afetarem pelo texto, para assim se sentirem instigados a lerem-no e a discutirem sobre o que liam, construindo hipóteses e adentrando as camadas do texto. Enquanto a gincana literária promoveu a entrada no texto por meio de desafios a serem executados pelos(as) estudantes, organizados em pequenos grupos, o banquete literário oportunizou um momento estético pelos sentidos. Em uma mesa cuidadosamente composta com guloseimas para saciar o corpo e a alma (doces e fragmentos do livro que estava sendo lido dispersos sobre a mesa), os(as) estudantes nutrem-se esteticamente, alimentam-se e trocam ideias. Sobre a Gincana Literária, o Sujeito 2 narrou: “[...] tivemos um resultado de que eles se entregaram ao texto, que eles leram, que eles souberam trabalhar em grupo, fazer essas leituras em grupo e compartilhar os saberes e os entendimentos em busca de um objetivo comum”.

O registro do Sujeito 4 sobre o Banquete Literário revela o movimento proposto e o envolvimento do grupo:

E lá tinha vários livros espalhados na mesa, uma mesa muito estética e cada um pegou um livro e foi folheando e, nesse movimento, foi comendo, conversando, cada um foi lendo um

poema, até uns queriam porque queriam declamar o poema (Sujeito 4).

As percepções de ambas as pesquisadoras apontam para um envolvimento dos(as) estudantes na leitura, desafiados(as) a vencerem a dificuldade de compreensão do texto, e, nesse movimento, descobrem que a paixão pelos livros nem sempre está associada à proficiência de leitura. Segundo o Sujeito 3: “No meu grupo tinha um aluno novo que tem fluência na leitura, outro com fluência média e um com imensa dificuldade para decodificar as palavras. O irônico é que este último se apaixonou pelo livro! Pode?”.

A exclamação da pesquisadora traz à tona talvez algo que ela já sabia, mas que ficou adormecido pelo afastamento da escola: que a paixão pelos livros pode vir antes mesmo do domínio da habilidade de ler, podendo ser sim a propulsora no movimento de leitura. A escola é esse espaço vivo, encarnado, cheio de afetos e de sujeitos que não só carregam suas histórias de vida, mas que as produzem, como narra uma das pesquisadoras:

Aquele menino no grupo X, que é atleta e que pediu para o amigo emprestar o livro. Notem que ele não pediu isso na frente de nenhum professor, ele pediu o livro emprestado quase em sigilo, falando baixinho para o amigo. Então foi realmente algo que ele quis fazer. Ele ia a Criciúma jogar e queria levar o livro (Sujeito 5).

Esse relato evidencia como o grupo era composto por uma grande diversidade de pessoas, cada uma com uma história diferente, que se relaciona de forma também diferente com o livro. Petit (2020) chama nossa atenção para a obsessão que temos em relacionar a leitura com a formação de leitores. Para a escritora, o mais importante é que “[...] as leituras ajudam pessoas a construir-se, a descobrir-se, a tornarem-se um pouco autoras de suas próprias histórias, mesmo em contextos sociais bastante restritivos” (Petit, 2020, p. 24).

Essa diversidade de histórias que se entrecruzaram na escola assim como os obstáculos e os medos que povoaram o itinerário traçado pelas pesquisadoras possibilitaram-lhes observar que as coisas não se mostram muito estabelecidas neste território que é a escola, lugar também da imprevisibilidade. Por meio da fala de uma das pesquisadoras, observamos que o contato com os(as) estudantes a fez conhecer a realidade acerca de como a leitura na escola vem sendo ensinada, de como a leitura por apreciação e fruição nem sempre tem lugar:

[...] tinha um menino super preocupado em treinar o poema para ler bonito. E aí no final, quando foi dito para ele ‘não, não precisa ler para os outros, a leitura do poema é pra você’, o semblante dele foi hilário; ele não estava acreditando! Então também a ideia de que, quando a gente se senta pra ler um poema, é porque vai ter que ler pra alguém, vai ter que declamar pra alguém. Talvez a gente tenha aprendido isso na escola, eles estejam aprendendo isso na escola, como se ler por ler não bastasse por si só (Sujeito 5).

Pesquisadoras experientes refletem sobre suas pesquisas acerca da mediação de leitura e descobrem, no processo, no movimento da pesquisa, na interação com os(as) estudantes, que aquele círculo de encontros para leitura no espaço daquela escola pública, com sujeitos que se mostravam com vulnerabilidade social e econômica, teria um objetivo maior, que não era apenas o de auxiliar no processo de letramento daquele grupo, de proficiência linguística ou na formação de leitores, mas de instituir o clube como um espaço de vivências, de partilhas, de afetos e de sociabilidades. A experiência vivida pelas pesquisadoras reforça a importância de a escola ser percebida como um espaço cultural propício para a educação estética, a qual não se limita às oportunidades criadas a partir do contato com a arte, neste caso a literatura, mas também no diálogo com os pares, na interação, como enfatiza o Sujeito 1:

Então é bom lembrar que a potencialização do espaço cultural para a educação estética ela não se esvazia no Clube de leitura. Como que ela se deu? Ela se deu pelas oportunidades que foram criadas dessas crianças escutarem os seus pares, escutarem os seus colegas, trocarem ideias, de poderem se reunir em vários grupos, em grandes grupos, de trocar ideias inclusive conosco, com professores e estudantes da universidade. Todos os encontros nós, de alguma maneira, organizamos o espaço. Nós, de alguma maneira, trouxemos objetos propositores para deflagrar a curiosidade deles pelo texto (Sujeito 1).

Para Petit (2020, p. 24), encontros com a leitura são importantes porque, por meio deles, “[...] crianças, adolescentes, mulheres e homens elaboram um espaço de liberdade, conferem sentido à sua vida e encontram, ou reencontram, energia para escapar de becos sem saída nos quais se sentiam presos [...]”. E esta é uma das funções da literatura na escola, encontrar nas palavras um refúgio, um respiro na vida tão duramente vivida por esses jovens, encontrar nas personagens oportunidades de identificação com suas histórias, mas também possibilidades de externar pensamentos e emoções. Por isso, a preocupação das pesquisadoras de que aqueles momentos no Clube de leitura, de alguma forma, os(as) atravessassem, repercutissem em suas vidas, que eles(as) desenvolvessem, no jogo com o texto, sua capacidade sensível e racional, equilibrando o sentir e o pensar. Em meio ao movimento de leitura do literário, a descoberta de que eles(as) tinham gosto pela leitura, que mostravam desejo pelo livro, como narrou o Sujeito 5:

Então eu voltei do encontro com uma outra impressão: uma impressão de que eles têm noção da importância da leitura para alunos da idade deles, eles têm gosto pelo “O voo da Guará Vermelha”, eles se apegaram à obra e falam dela, falam dos personagens, do que os personagens vivem e sentem e alguns deles são incentivados a ler pelos pais, porque quando eu perguntei a eles, cada pergunta dessas gerou um pouco de conversa. Quando eu perguntei, por exemplo, a importância dessa leitura, ou porque eles liam, eles disseram que para aprender mais, para entender mais, para sentir mais. (Sujeito 5).

Se apegar ao texto pode ser um percurso que encaminhará esses(as) estudantes à experiência? Como ela é sempre um percurso individual, pessoal, único, não podemos afirmar que alguém *faz a experiência* pela leitura, no sentido atribuído por Heidegger (2015) e Larrosa (2016). Entretanto, certamente, as vivências estéticas com o texto literário pelo Clube de leitura marcaram não apenas os(as) estudantes, mas também as pesquisadoras que, ao se perceberem envoltas nas subjetividades que compunham aquele espaço, revisaram sua caminhada e estabeleceram novos percursos, transformando o Clube de leitura em um espaço de mediações sensíveis, como as que exemplificamos anteriormente.

Vimos ao longo deste artigo afirmando como a escola, apesar de apresentar fortes traços disciplinares, é um território movente, onde as coisas não estão muito estabelecidas, sendo território também do inesperado, da imprevisibilidade, porque ela é habitada por pessoas que comportam histórias, formações e modos de ver e pensar diferentes. Esta pesquisa aponta o caráter produtivo e criativo da escola quando ela se mantém aberta para a pesquisa, estabelecendo parcerias com a universidade, e reafirma, principalmente, o protagonismo da escola na formação dos(as) pesquisadores(as) porque é nela que o(a) pesquisador(a) problematiza e aprende a ser no mundo e com o mundo, como enfatiza Freire (2014).

#### **4. Considerações finais**

Esta pesquisa teve como objetivo discutir como a escola é protagonista na formação do(a) pesquisador(a) em Educação. Para atingir esse objetivo, analisamos os diários de campo de cinco pesquisadoras, seus planejamentos, suas fotografias e seus vídeos, registros feitos durante uma pesquisa intervenção na Educação Básica. Como resultados, indicamos que o diálogo estabelecido entre o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola oportunizou às pesquisadoras uma aproximação com o contexto escolar e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, desconstruindo a ideia da necessidade de neutralidade do(a) pesquisador(a) ou de uma postura de distanciamento do campo pesquisado. A escola foi percebida como um território múltiplo, complexo, dinâmico e, por meio dele, as pesquisadoras foram provocadas a um constante refletir e reavaliar.

As pesquisadoras inovaram a dinâmica do Clube de leitura porque este também foi espaço para a leitura oral e silenciosa e não apenas para a discussão, de encantamentos e de leitura compartilhada, mobilizando os(as) estudantes a se relacionarem com o texto pelas vias estéticas, provocando-os(as) a perceberem a função estética da literatura pela experiência da leitura. Essa vivência no contexto escolar possibilitou às pesquisadoras a compreensão de que uma mediação de leitura adequada não necessita visar a formação de leitores(as) ou sua proficiência linguística, pois a experiência de leitura pelas vias estéticas pode levar o(a) leitor(a) a afetar-se pelo texto, vivê-lo como acontecimento e desejar outros textos. A partir desse movimento, esse desejo pode abrir outras possibilidades de relação com outros textos. Ainda, aquele contexto levou as pesquisadoras a entenderem que o critério de escolha de uma obra não pode ser apenas sua qualidade estética,

mas também devem levar em conta o perfil do grupo, sua história e seus interesses.

As subjetividades que se entrecruzaram no espaço da pesquisa e os obstáculos e os medos que povoaram o percurso das pesquisadoras possibilitaram-lhes entender que a escola é um território vivo. Essas pesquisadoras experientes refletiram sobre suas pesquisas acerca da mediação de leitura e revelaram suas fragilidades na interação com os(as) estudantes. Além disso, a escola mostrou-se como um espaço de vivências, de partilhas, de afetos, de sociabilidades, de oportunidades.

Identificamos que uma cultura da pesquisa e da reflexão sobre a prática oportuniza que o(a) pesquisador(a) em Educação pense sobre a sua prática, e esse exercício de pensar a prática e de praticar o que se pensa é um caminho potente para atribuir sentidos à pesquisa. Ainda, há de ressaltar-se que esta pesquisa apresenta a escola como um território cujas multiplicidades e variáveis são essenciais na formação do(a) pesquisador(a) em Educação e na produção de conhecimento. Nela, com todos os seus desafios, com sua rede complexa de atores, o(a) pesquisador(a) revisa fundamentos, amplia seus olhares e cria oportunidades de deslocar-se, provocando-se a experiências singulares. Por isso, a formação do(a) pesquisador(a) em Educação não pode estar apartada da escola.

## Referências

ALVES, Francione Charapa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação em pesquisa para professores da Educação Básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 285-300, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.8582>

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2010.

CAMPOS, Ilaine da Silva; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Quando pesquisa e prática pedagógica acontecem simultaneamente no ambiente de modelagem matemática: problematizando a dialética pesquisador|professor. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 17, n. 2, p. 324-339, maio/ago. 2015.

CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar; MORAES, Taiza Mara Rauen. Da mediação de leitura à autonomia leitora. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CERVI, Gicele Maria; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 13-21.

CERVI, Gicele Maria; SHUTZ, Monique Cristina Francener Hammes. A escolarização do texto literário pela mediação de leitura. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CERVI, Gicele Maria; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 85-110.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

NEITZEL, A. de A.; PISKE, G; ROSSI, A. C. de S. *A escola como protagonista na formação do pesquisador em Educação*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. 7. ed. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine; AUGSBURGER, Luiz Guilherme; FAVERE, Juliana de; CUBA, Caroline Jaques. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 249-272.

LAUXEN, Ademar Antonio; DEL PINO, José Claudio. A formação contínua do professor-formador: constituição dos saberes profissionais em processos reflexivos coletivos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 540-558, jun./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991736>

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>

MACERATA, Iacã Machado; SADE, Christian; RAMOS, Júlia Florêncio Carvalho. Território na pesquisa, território da pesquisa: protagonismo do território na pesquisa intervenção participativa. **Interface**, Botucatu, v. 24, p. 1-14, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/interface.190733>

MORAES, Taiza Mara Rauen; OLIVEIRA, Jessica Duarte de; DUTRA, Felipe João. Mediações do literário pelas múltiplas linguagens. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CERVI, Gicele Maria; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 65-84.

MOURA, Ricardo. **Grafia do som**: mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a educação musical. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; OLIVEIRA, Aléxsandre de. Experiência estética pelo Clube de leitura. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 1, p. 282-300, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i1a2021.2856>

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; KRAMES, Ilisabet Pradi. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-68.

NEITZEL, Adair de Aguiar; REIS, Gesiele; HENTCHEN, Luana Camila. **A leitura do literário como possibilidade de educação estética na escola**. Relatório de pesquisa. Itajaí: Univali, 2021.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanco; NERES, Celi Corrêa; BRITO, Vilma Miranda de. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade,



NEITZEL, A. de A.; PISKE, G; ROSSI, A. C. de S. *A escola como protagonista na formação do pesquisador em Educação*.

Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. DOI:  
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n47.p63-75>

NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. **Nova Escola**, [s. l.], 1 maio 2001. Disponível em:  
<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NÓVOA, Antonio. António Nóvoa: uma vida para a educação. [Entrevista cedida a] Carlota Boto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e201844002003, p. 1-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>

PETIT, Michèle. A leitura como potência: cinco questões para Michèle Petit. [Entrevista cedida a] Tiago Ribeiro Santos e Karina Zendron da Cunha. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CERVI, Gicele Maria; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-44.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7198>

REZENDE, Maria Valéria. **O voo da guará vermelha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

SANTOS, Giselle Mendes. A análise da própria prática e a formação do/a professor/a: diálogos entre a escola e a universidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 308-328, 2014.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. Prefácio. In: ALVES, Rubem (org.). **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 7-24.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, ano 18, n. 33, p. 17-21, 1999.

Enviado em: 16/02/2021 | Aprovado em: 08/06/2022

