



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORTALEZA / CEARÁ

2010

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA - CEARÁ

2010

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso
Mestrado Acadêmico em Educação, da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias – 1ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante – 2ª Examinadora
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho aos professores de Iborepi que me ajudaram a nascer para a pesquisa, partilharam descobertas, alegrias, dúvidas e, sobretudo, crescimento pessoal e profissional.

Saber Viver

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura... Enquanto durar

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus pelas bênçãos que vem derramando em meu caminho.

Aos meus pais por terem me possibilitado a aventura inefável de existir.

Aos meus irmãos que atuaram no decorrer de toda a minha vida como formadores, amigos e anjos da guarda.

Ao meu filho Emanuel, presença angelical de luz e alegria em minha vida.

Ao meu esposo Eisenhower pela indispensável atuação como leitor crítico de todas as linhas aqui escritas.

A minha orientadora Professora Dra. Socorro Lucena pelos preciosos ensinamentos sobre a docência e sobre a vida.

A professora Marina Dias Cavalcante pela partilha de descobertas no decorrer de minha permanência no Mestrado.

A professora Ana Maria Lório Dias pela doçura e competência com que estabeleceu as críticas necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Acadêmico pelos ensinamentos e pelas contribuições decorrentes de suas visões de mundo.

A Joice, secretária do Mestrado, pela amizade construída no decorrer destes dois anos.

A minhas queridas amigas de turma Nega, Lidiane, Karine, Janaína e Fernanda, que de maneira mais próxima compartilharam os sabores e as dores da vida de mestrando.

Às amigas Francione, Gorete, Ana Lourdes, Claudinha e Vândia pelo apoio, partilha de alegrias e de conhecimentos construídos no GEPEFE.

A Matias e “Zome”, pela colaboração e cuidados constantes no decorrer de nossas estadias em Iborepi.

A Isinha e Marisa pela garra, não menos provida de doçura, com a qual conduzem a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.

Aos queridos professores de Iborepi pela generosidade com que abriram as portas de suas vidas e de suas profissões para vasculharmos juntos experiências, saberes e descobertas.

LISTA DE ABREVIATURAS

APRECE – Associação dos Prefeitos do Ceará

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

CEDCA – Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente

EEIF – Escola de Ensino Infantil e Fundamental

EMATERCE – Empresa de Assistência Técnica e Extensão do Ceará

FEUSP – Faculdade de Educação da USP

FIP – Faculdades Integradas de Patos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPECE – Instituto de Planejamento Econômico do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PIB – Produto Interno Bruto

SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará

SESC – Serviço Social do Comércio

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – União das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Cultura e da Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação das estratégias de pesquisa e de ação	70
Figura 2 – Localização de Lavras da Mangabeira.....	78
Figura 3 – Diálogo sobre planejamento.....	96
Figura 4 – Ponte que serve como estrada alternativa nos períodos de chuva	101
Figura 5 – Gravação da série conversas.....	103
Figura 6 – Editorial.....	108
Figura 7 – Imagens da Primeira Comunhão – Série Iborepi – Vídeo 01.....	120
Figura 8 – Cartões produzidos.....	129
Figura 9 – Momento de reflexão.....	129
Figura 10 – Atividade envolvendo dança.....	131
Figura 11 – Síntese da organização dos encontros.....	135

RESUMO

A presente dissertação trata das práticas de leitura, pessoais e profissionais, dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os diferentes tempos, espaços e atividades que vêm possibilitando aos mesmos o contato com o ato de ler. Considera que as transformações sociais impulsionaram mudanças de ordem quantitativa e qualitativa nos sistemas de ensino, onde se destacaram de forma considerável o aumento na matrícula, a certificação de professores e o baixo rendimento dos alunos verificado pelos sistemas oficiais de avaliação, entre outros, que deixam em evidência a dificuldade de leitura de docentes e discentes. Assim, a grande pergunta desse estudo é: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem, desenvolvem e avaliam suas práticas de leitura? A partir desse questionamento se estabelecem como objetivos: compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítico colaborativa, situada na linha Didática e Formação Docente, que compreende o trabalho do educador como práxis, situada historicamente e reveladora das opções políticas, ideológicas e epistemológicas onde está inserida. A coleta de dados utilizada foi a realização periódica de encontros de reflexão sobre a prática, com a colaboração de dez professores que lecionam na escola, no período compreendido entre os meses de fevereiro e outubro, totalizando 100 horas de atividades que incluíam entrevistas, questionários, observações, levantamento e análise documental. Para fundamentar essa reflexão foram trabalhadas as ideias de Freire (1995 e 1996); Pimenta (2006); Rios (2008); Imbernón (2009), Zaponne (2002); Lima (2001 e 2004); Lajolo (2005). Sobre a pesquisa-ação colaborativa: Pimenta (2005, 2006); Zeichner e Diniz Pereira (2005); Franco (2005, 2008); Dione (2008) e Barbier (2002). Os resultados do estudo apontam para práticas profissionais que revelam experiências formativas de leitura limitadas e limitantes por parte dos investigados. No entanto, elementos presentes em seus discursos no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática, revelaram mudanças de perspectiva na forma como estes profissionais compreendem o ato de ler, agora associado à leitura crítica da realidade.

Palavras chave: Leitura. Práticas de Leitura. Formação de professores. Pesquisa-ação crítico-colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the practices of reading, personal and professional teachers who work in the early years of elementary school, considering the different times, places and activities that enables them to come up with the act of reading. Considers that the social changes spurred changes in quantitative and qualitative education systems, where the highlights were significantly increased in enrollment, certification of teachers and low student performance verified by the official systems of evaluation, among others, which leave highlights the difficulty of reading teachers and students. So the big question of this study is how the teachers of the early years of elementary school understand, develop and evaluate their reading practices? The basis of these questions are set as objectives: to understand how, and from what benchmarks are developed reading practices of teachers in the early years of elementary school, in everyday High School and Elementary Children Danúzio Dr. Férrer. The methodology was critical collaborative action research, on line Curriculum and Teacher Training, which includes the work of the educator as praxis, situated historically and revealing of policy choices, ideological and epistemological where it is located. The data collection was used to hold regular meetings for reflection on practice, with the collaboration of ten teachers who teach in school, in the period between February and October, totaling 100 hours of activities that included interviews, questionnaires, observations, survey and document analysis. To support this reflection could work on the ideas of Freire (1995 and 1996), Pimenta (2006), Rios (2008); Imbernón (2009), Zaponne (2002), Lima (2001 and 2004); Lajolo (2005). On collaborative action research: Pimenta (2005, 2006), Zeichner and Diniz Pereira (2005), Franco (2005, 2008), Dione (2008) and Barbier (2002). The study results point to professional practices that reveal formative experiences limited reading and bounds by the surveyed. However, elements present in their speeches during the meetings for reflection on practice, revealed a change in perspective on how these professionals understand the act of reading, now associated with the critical reading of reality.

Keywords: Reading. Reading practices. Teacher training. Critical-Collaborative Action Research.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPAÇO DE MUITAS HISTÓRIAS.....	23
2.1 Abordagem histórica da leitura.....	24
2.2 Perspectivas do ensino de leitura no Brasil.....	33
2.3 Formação de professores: da leitura do mundo à leitura da profissão.....	42
2.4 Construção da identidade leitora: de leitura a leituras.....	51
3 PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO COLABORATIVA - ENCONTRO ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO.....	60
3.1 Elementos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico colaborativa.....	61
3.2 Os passos no caminho da pesquisa.....	68
3.3 Caracterização do campo.....	76
3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	82
4 OS ENCONTROS DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: ESPAÇO DE ENCONTRO E DESCOBERTAS.....	86
4.1 Os encontros de reflexão sobre a prática: uma conversa inicial.	87
4.2 A caminhada da pesquisa.....	88
4.2.1 A utopia da organização.....	88
4.2.2 O texto como pretexto para a leitura da realidade.....	100
4.2.3 Cultura e leitura	115
4.2.4 Sensibilidade e criatividade: diferentes dimensões do olhar que desvela e transforma o mundo.....	126

5	ENTRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS: HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES.....	136
5.1	As histórias de leitura dos professores	137
5.2	As práticas de leitura na escola.....	145
6	CONCLUSÃO.....	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de estudo as práticas de leitura, pessoais e profissionais, dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os diferentes tempos, espaços e atividades que vêm possibilitando aos mesmos o contato com o ato de ler.

A democratização do acesso à escola, desencadeado no final do século XX, trouxe para o espaço escolar milhões de crianças pertencentes a famílias que historicamente foram excluídas do processo de escolarização. O resultado desse processo é uma crise na identidade da escola, resultante da alteração de seu referencial cultural já instituído, fato que aponta para a necessidade de reorganização político pedagógica, considerando essa nova realidade e os sujeitos que passam a fazer parte de seu cotidiano. Como afirma TOFFLER (1972, apud ESTEVE, 1995) ao definir que a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica tanto no aumento quantitativo de professores e alunos, quanto no aparecimento de novos problemas qualitativos.

Considerando os efeitos dessa mudança social sobre as práticas pedagógicas, sobretudo as relacionadas à leitura, formulamos a grande pergunta desta pesquisa, que é *como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem, desenvolvem e avaliam suas práticas de leitura, como pessoas e como profissionais?*

Entre os principais problemas que limitam a formação de leitores, destacamos: o contexto social, econômico e familiar desfavorável ao acesso à leitura, enquanto prática social; a fragilidade na formação de professores para lidar com os alunos vindos de realidades em que a interação com textos é extremamente escassa; a falta do hábito de leitura pelos próprios professores e o despreparo dos profissionais da escola para lidar com a implementação das políticas de formação do leitor que chegam nesse espaço.

No que concerne ao contexto social econômico e familiar, destacamos que grande parte das crianças brasileiras cresce e se socializa em ambientes que não proporcionam o contato das mesmas com textos, vezes pela inexistência de

equipamentos, como bibliotecas e centros de cultura, vezes pela dificuldade de acesso a esses bens.

No caso de Iborepi¹, Distrito do Município de Lavras da Mangabeira/Ceará², onde está localizada a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, verificamos um contexto social e econômico extremamente desfavorável à socialização de seus moradores com hábitos de leitura. A realidade objetiva desta localidade apresenta uma economia restrita, que circula em torno dos benefícios sociais recebidos pelos idosos (aposentadorias) e pelas famílias (bolsas de transferência de renda); de proventos dos escassos funcionários públicos que residem na localidade e de agricultura familiar, fato que inviabiliza as possibilidades de consumo de bens culturais como o livro. Além desta questão, verificamos que a localidade não possui bens culturais que propiciem o contato da população com a arte e com o mundo letrado de forma geral. Dessa maneira, o acesso da comunidade escolar ao livro passa a ser responsabilidade exclusiva da Escola.

Dentre os aspectos ligados às famílias situamos, inicialmente, a distância da instituição escolar e a falta de clareza dos pais em relação à educação como um processo complexo que necessita ser partilhado entre diferentes sujeitos. Essa realidade está expressa em situações como: falta de acompanhamento à vida escolar das crianças e adolescentes, baixa frequência, não cumprimento de atividades, ausência dos pais ou responsáveis nas reuniões promovidas pela escola, culminando em evasões sem motivos plausíveis e repetência.

A partir destes aspectos, questionamos: Como a escola lida com o paradoxo de formar leitores em contexto social desfavorável a esse processo? Que práticas de leitura são desenvolvidas pelos professores em sala de aula? Como as

¹ A Escolha de Lavras da Mangabeira como lócus de investigação deve-se ao fato de o município integrar a lista dos 45 municípios de menor IDEB no Estado do Ceará. Dentro desse universo a equipe de pesquisadores encontrou no Distrito de Iborepi, mais precisamente na diretora da Escola Danúzio Férrer: Isis Lopes, o acolhimento necessário e a disponibilidade da instituição para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa.

² O município de Lavras da Mangabeira está localizado na Região Centro Sul do Estado do Ceará, tendo como limites: ao norte os municípios de Umari, Icó e Cedro; ao Sul Aurora e Caririaçu; ao Leste os municípios de Aurora, Ipaumirim, Baixio e Umari e, finalmente, ao Oeste Cedro, Várzea Alegre e Grangeiro

práticas de leitura dos professores são compreendidas e implementadas pela escola?

A conjugação das limitações sociais, econômicas e familiares apresentadas se projeta na escola de formas diversas: desinteresse por parte dos alunos, indisciplina, violência, entre outras questões que interferem no trabalho do professor, que precisa lidar de forma cada vez mais criativa e crítica com tais questões. Fato que esbarra em outro sério problema, nessa constelação de determinantes, que é a fragilidade da formação dos professores.

Até a década de 1990, inúmeros professores exerciam suas funções sem a devida qualificação profissional. Com formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – FUNDEF, é que esses educadores, sobretudo os que trabalhavam e residiam em zonas rurais, tiveram acesso a cursos de graduação em regime especial, desenvolvidos em finais de semana e período de férias.

O resultado de tais programas, que segundo Freitas (2003) são frutos de um compromisso muito maior com a certificação que com a formação consistente dos educadores, foi de uma frágil base de formação profissional, na qual se reforçou, pelas limitações de tempos e espaços, a dicotomia entre teoria e prática.

As práticas de leitura desenvolvidas nesses espaços restringiam-se às finalidades de elaboração de resumos e fichamentos, ou em decorrência dos trabalhos em grupo, na divisão e apresentação dos textos que compunham as apostilas das disciplinas em tópicos. Esvaziadas de sentido, essas práticas não tinham a possibilidade de colaborar para o processo de formação dos professores enquanto leitores, que de acordo com Lima (2004, p.29) *precisam ter a consciência do seu próprio prazer para a leitura para que possam fazer dessa leitura, uma conversa com sua prática pedagógica.*

Dentro deste contexto, os professores egressos de tais programas não desenvolveram o hábito de analisar criticamente sua prática, o que implica na dificuldade de mobilizarem diferentes saberes (que envolvem, entre outros, os saberes das disciplinas, saberes pedagógicos e os da experiência)³ e estratégias

³ Acerca dos saberes docentes ver Pimenta (2006).

para resolução das emergências cotidianas identificadas nos contextos escolares, como a deficiência nas práticas de formação do leitor.

Dessa maneira, indagamos: Quem é esse professor? Que experiências ele tem como leitor? Seu processo de formação contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas de leitura, como pessoa e como profissional? Como a leitura perpassa a história de vida dos professores e que sentimentos esse contato desperta?

Elementos de nossa trajetória pessoal e profissional nos mobilizaram a realizar essa investigação. Em primeiro lugar, destacamos aspectos que nos possibilitaram o ingresso na carreira do magistério, como a conclusão do curso normal, realizada no Instituto de Educação do Ceará, em 1993, instituição que durante muitos anos foi considerada referência na formação de professores.

As experiências vivenciadas neste espaço foram marcadas pela justaposição entre os processos de formação teórica e aproximação com a prática, sem que houvesse necessariamente um exercício de reflexão sobre a mesma, que surgia como um referencial a ser seguido.

O ingresso no curso de letras, na Universidade Federal do Ceará, em 1996, foi marco de uma distinção muito mais profunda entre teoria e prática, pois currículo (inclusive o manifesto na prática dos professores) priorizava as disciplinas teóricas e somente nos semestres conclusivos é que nos possibilitava o contato com o exercício da profissão. Apesar do conceito de professor reflexivo (Schon, 1992) e das concepções vigentes sobre estágio, na década de 1990, apontarem a importância da reflexão sobre a prática, nossa vivência no espaço de formação inicial distanciou-se dessas orientações, refletindo muito mais as concepções ligadas à racionalidade científica.

As duas experiências citadas representam um modelo de formação classificado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.21) como paradigma hegemônico de formação, no qual *o professor é reconhecido como um mero executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado.*

Em nossa atuação profissional destacamos a oportunidade de atuarmos como coordenadores pedagógicos na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Horizonte. No período compreendido entre os anos de 1997 a 2008 tivemos a oportunidade de atuar, ora como facilitadora, ora como coordenadora, de diferentes cursos de formação continuada voltados a professores atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as dificuldades destacadas por nós no início deste estudo, referentes às condições socioeconômicas e culturais das famílias dos alunos eram apontadas, pelos cursistas, como fatores determinantes para o fracasso da escola nas práticas de leitura e na formação de leitores.

Foi neste contexto em que observamos a falta de disposição de um grande número de professores em realizarem as leituras, tanto aquelas que traziam elementos teóricos necessários a uma maior compreensão da profissão, quanto aquelas propostas para ampliação do universo cultural dos mesmos. A falta de tempo, o acúmulo de atividades profissionais e domésticas, a limitação orçamentária, a falta de acesso a bibliotecas e à internet eram argumentos comuns para justificar a distância desses profissionais do gosto pela leitura. Mas seriam estes realmente os fatores que definiriam este distanciamento? Concordamos com Lima (2004, p 30-31), ao declarar que

Os textos podem ser pontos de partida nos cursos de formação de professores. Serão lembrados ou não, dependendo da intensidade com que forem discutidos, reelaborados e trazidos para a vida do professor. Caberia uma séria reflexão sobre esta questão, que longe de ser apenas metodológica, no sentido de aplicar tecnicamente o texto, seria uma postura metodológica de formação de hábitos e de autoformação docente.

Nossa preocupação com a formação dos professores e a articulação desta com o cotidiano da escola nos impulsionou a ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. A partir dessa oportunidade, vimos participando de importantes discussões que abordam a formação dos educadores brasileiros, suas práticas e a estreita relação destas com a evolução do sistema educacional e com as limitações/possibilidades de cada tempo histórico.

O desafio de formar leitores, pelo que temos observado através dos indicadores educacionais e demográficos, é um problema que está presente em todo

o processo de evolução histórica e de democratização do acesso à educação no Brasil, necessitando ser analisado a partir de determinantes variadas (culturais, econômicas, sociais e políticas), para que não se minimize a questão e tampouco se aponte apenas as escolas, e por consequência os professores, como grandes vilões dessa história.

Percebemos, através da reflexão constituída no decorrer de nossa formação e atuação profissional, que há uma relação mal resolvida entre sociedade, escola, educadores e leitura, sendo o ato de ler concebido por grande parte dos professores e alunos como uma atividade difícil, enfadonha e sem sentido.

Diante de tais elementos, questionamos: Que lugar a leitura vem ocupando na sociedade brasileira? Como o conceito de leitura, e por consequência o de leitor, tem sido historicamente compreendido? Que reflexos tais concepções trazem para as práticas de leitura desenvolvidas na escola?

Compreendemos o processo de investigação das práticas escolares como um elemento de grande importância na formação dos sujeitos que dela participam. Nesse sentido, a pesquisa na formação do professor e a formação do professor no desenvolvimento da pesquisa em contextos escolares são perspectivas que atribuem a tais processos uma relação íntima e que permitem a superação da perspectiva dicotômica entre teoria e prática (ou de uma forma mais distante ainda, entre pesquisadores e objetos de pesquisa).

A opção pela pesquisa-ação crítico colaborativa como referencial norteador desta investigação surge em decorrência da natureza de nossos estudos, situados na linha Didática e Formação Docente, que compreendem o trabalho do educador como práxis, situada historicamente e reveladora das opções políticas, ideológicas e epistemológicas de cada sujeito. Assim, questionamos quais são os elementos teórico metodológicos presentes nessa modalidade investigativa? Que contributos pode trazer para o desenvolvimento de práticas reflexivas na escola?

A aproximação dos pesquisadores com os contextos institucionais permitem o envolvimento e a visualização mais clara de aspectos que interferem na definição das ações institucionais e individuais, possibilitando a formulação de estratégias de colaboração com o coletivo, voltadas à tomada de consciência e posterior transformação das práticas escolares, cumprindo o objetivo desta

abordagem de pesquisa que é, de acordo com Zeichner (1993) *criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.*

A partir dessas reflexões buscamos integrar as determinantes ligadas às categorias Leitura; Práticas de leitura, Formação de professores e, ainda, Pesquisa-ação crítico colaborativa, para tentarmos construir um referencial que nos possibilite alcançar nosso objetivo geral que é *compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.*

Em decorrência de tal objetivo, foram sendo delineados os objetivos específicos desta investigação, que são:

- Investigar como as concepções de leitura, dentro e fora da escola, vem sendo historicamente compreendidas e como tais compreensões interferem nos processos de formação e atuação profissional dos docentes.
- Apresentar a fundamentação teórico metodológica da pesquisa-ação crítico colaborativa e seus contributos para o desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto escolar.
- Analisar, a partir das atividades realizadas junto aos professores no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática, as compreensões dos mesmos acerca da complexidade do ato de ler, e de forma mais específica dos elementos que fundamentam e materializam as práticas de leitura que vivenciam cotidianamente, na vida e na profissão.
- Refletir as práticas de leitura presentes nas histórias de vida, formação e profissão dos professores colaboradores.

As estratégias de coleta de dados utilizadas entre o ano 2008 e ano 2009, correspondentes ao nosso período de contato efetivo com a escola investigada foram:

- Estudo de caráter exploratório em 2008, visando detectar necessidades formativas dos professores a partir dos problemas enfrentados pelos mesmos em seu cotidiano;
- Desenvolvimento de encontros de reflexão sobre a prática, voltados aos profissionais da escola, no decorrer de 2009, objetivando compreender as práticas escolares, com ênfase àquelas que se referem à leitura;
- Gravação em vídeo de momentos da formação, depoimentos de professores, práticas de leitura e práticas culturais da comunidade em que se situa a escola;
- Produção de vídeos que constituíram referenciais para reflexões, como a série conversas (composta de 02 vídeos, abordando as temáticas currículo cultural e políticas educacionais) e a série Iborepi (composta por vídeos abordando a formação de professores e a cultura local).
- Aplicação de questionários, voltados ao levantamento do perfil dos profissionais, inclusive como leitores;
- Observações semiestruturadas, voltadas ao aprofundamento de nossa compreensão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pelos professores;
- Análise documental, verificando o registro de projetos e planos elaborados por professores e profissionais, assim como o registro das atividades de leitura desenvolvidas pela escola;
- Registro de relatos autobiográficos relacionados à leitura na história dos professores.

Além da introdução à temática que ora discutimos, apresentamos a síntese resultante desse processo de investigação em quatro capítulos mais as considerações finais, que buscam articular as categorias leitura, práticas de leitura, formação de professores e pesquisa-ação crítico colaborativa na constituição de um quadro referencial que nos permita compreender as diferentes nuances que se expressam no cotidiano escolar, quando tratamos da leitura enquanto prática social.

O eixo teórico dessa pesquisa considera principalmente a compreensão de leitura de mundo abordada por Paulo Freire e a formação docente orientada pela reflexão com estudos de Pimenta e Lima. Tais autores contribuíram com o referencial teórico apresentado e nos ajudaram a analisar os dados empíricos.

No primeiro capítulo, denominado *Leitura: espaço de muitas histórias*, abordamos a história da leitura, situando diferentes momentos de desenvolvimento dessa prática social e as concepções de leitura e leitor que emergiram das compreensões acerca de seu papel no processo formativo dos indivíduos, de forma mais específica nos espaços escolares. Destacamos, ainda, algumas reflexões acerca da leitura na formação de professores e a constituição da identidade leitora dos docentes, considerando os limites e as possibilidades que dialeticamente interferem em tais processos. Para tanto, nos apoiamos principalmente nas elaborações de Manguel (2004), Zilberman (2000, 2009) e Gomes (2009), com elementos históricos da leitura; Zaponne (2001) abordando diferentes perspectivas de leitura trabalhadas no Brasil; Lima (2001) Pimenta (2006, 2002), Rios (2008) e Vazquez (1977), com elaborações acerca da formação de professores e Ciampa (2005), tratando do tema identidade.

No segundo capítulo, intitulado *Pesquisa-ação crítico colaborativa: encontro entre pesquisa e formação*, apresentamos inicialmente aspectos teórico metodológicos da pesquisa-ação crítico colaborativa, modalidade de pesquisa escolhida por nós para o desenvolvimento dessa investigação, a partir das contribuições de Barbier (2002); Dione (2008); Franco (2005, 2008); Pimenta (2005, 2006); além de Zeichner e Diniz Pereira (2005). Em seguida, apresentamos as estratégias de coleta de dados utilizadas no decorrer da investigação, a caracterização do campo em que se desenvolve a pesquisa, considerando tanto elementos ligados às dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais do contexto em que se localiza a escola, quanto elementos de ordem político-pedagógica presentes nessa instituição. Por fim, apresentamos os sujeitos envolvidos no processo investigativo.

No Terceiro Capítulo, intitulado *Encontros de Reflexão sobre a prática: espaço de encontros e descobertas*, abordamos os encontros de reflexão sobre a prática, apresentando a síntese crítico reflexiva dos quatro encontros realizados,. Utilizamos como referências teóricas para a construção das reflexões Alarcão (2002), com a compreensão da escola reflexiva; Demo (2007), Freire (1995) e Lajolo (2005) trazendo aspectos relacionados à formação de leitores; Imbernón (2008) e Rios (2008) questões relativas à docência.

No Quarto Capítulo, intitulado *Entre a formação e as práticas: histórias de leitura dos professores*, aprofundamos, por meio da triangulação de informações, a reflexão sobre os dados coletados no desenvolvimento dos encontros, das observações realizadas e dos demais instrumentos de coleta utilizados nessa caminhada. Abordamos inicialmente as histórias de leitura dos professores e posteriormente as práticas de leitura na escola.

Na última parte do trabalho apresentaremos a síntese de nossas compreensões acerca das práticas de leitura dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídas em achados da pesquisa e reflexões sobre os referidos achados.

A relevância deste estudo situa-se no reconhecimento do papel que as práticas de leitura vêm ocupando na vida dos professores, não como limites, mas como possibilidades de resignificação dessa prática social a partir dos contextos de formação, onde através da reflexão os sujeitos possam constantemente fazer uma ponte entre o mundo da leitura e a leitura de seus mundos.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPAÇO DE MUITAS HISTÓRIAS

*A rua envelhece muito os seus meninos.
Não lhes permite a crença em contos de fadas e da vida.
Ensina-os só a acreditar no conto-do-vigário.
E assim mesmo para evitá-lo.*

Carlos de Magnany

No decorrer deste capítulo, objetivamos investigar como as concepções de leitura, dentro e fora da escola, vem sendo historicamente compreendidas e como tais compreensões se manifestam nos processos de formação vivenciados pelos docentes. As reflexões aqui apresentadas buscam responder aos seguintes questionamentos: Como o conceito de leitura, e por consequência o de leitor, tem sido historicamente compreendidos? Que reflexos tais concepções trazem para as práticas de leitura desenvolvidas na escola? Que espaço a leitura ocupa no processo de formação dos professores? O que é e como se constrói a identidade leitora no docente?

Para o desenvolvimento e fundamentação das ideias que se articulam à leitura nos apoiamos principalmente nas contribuições de Manguel (2004), Zilberman (2000, 2009) e Gomes (2009), com elementos históricos da leitura; Zapponne (2001) abordando diferentes perspectivas de leitura trabalhadas no Brasil; Lima (2001) Pimenta (2006, 2002), Rios (2008) e Vazquez (1977), com elaborações acerca da formação de professores e Ciampa (2005), abordando a construção da identidade docente.

As reflexões tecidas no corpo deste capítulo nos ajudam a perceber de forma mais clara como a linguagem se constitui como instrumento de libertação e de opressão do homem pelo próprio homem e ainda, como as práticas educativas decorrentes das diferentes concepções de linguagem colaboram para o desvelamento ou para a reprodução de tais relações.

2.1 Abordagem histórica da leitura

O desenvolvimento da leitura enquanto prática social é um tema que nos convida a rever a gênese do desenvolvimento da linguagem pela humanidade, uma vez que a elaboração do código escrito é posterior a outras formas de comunicação que envolvem tanto a leitura, quanto a expressão do mundo pelo homem.

A abordagem histórica da leitura que utilizamos nesse estudo busca a compreensão do desenvolvimento desse processo pela humanidade, considerando a evolução da linguagem e outros elementos (culturais, políticos, ideológicos) que se agregaram a essa possibilidade comunicativa, contribuindo tanto para a evolução do pensamento, da ciência e da tecnologia, quanto para a constituição de relações de poder e surgimento das desigualdades entre os homens, a partir da maior ou menor possibilidade de leituras de mundo de cada pessoa.

Tal abordagem relaciona-se à compreensão dos planos genéticos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1987), que considera quatro entradas que, juntas, caracterizariam o funcionamento psicológico do homem, a saber: Filogênese (referente à história da espécie humana); Ontogênese (relacionada à história do indivíduo da espécie); Sociogênese (correspondente à história do meio cultural no qual o sujeito está inserido) e a Microgênese (que diz respeito ao aspecto mais microscópico do desenvolvimento, situado em cada indivíduo). Todas as aprendizagens, portanto, não se referem somente a um processo que se inicia e se encerra pela vivência de cada sujeito, mas ao acúmulo das possibilidades tanto biológicas, quanto sociais, que cada indivíduo herda de sua espécie para projetar-se além do já instituído.

Na história da leitura de cada um de nós, portanto, está circunscrita a história da leitura de nossa comunidade e de nossa espécie desde os tempos mais longínquos. Constitui-se, de acordo com Gomes (2009) como uma forma de expressão das descobertas feitas pelo homem e que se renovam na medida em que cada um de nós nasce para o mundo e para as relações que se estabelecem nele através da linguagem. Ilustrando esse pensamento, utilizamos a ideia de Manguel (2004, pag. 25) que nos diz:

No momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz de executar os atos de escrever e ler que ainda estavam no futuro. Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensação, inclusive os sinais arbitrários da linguagem escrita ainda por ser inventados. Essa noção de que somos capazes de ler antes de ler de fato - na verdade, antes mesmo de vermos uma página aberta diante de nós - leva-nos de volta à idéia platônica do conhecimento preexistente dentro de nós antes de a coisa ser percebida.

A discussão sobre o percurso de desenvolvimento da leitura na/pela humanidade é bastante complexa e nos remete a um conjunto de fatores de ordens diversas, que historicamente vêm interagindo e (re)formulando a compreensão acerca desse tema, como as relações sociais estabelecidas nos diferentes tipos de cultura e de economia, o desenvolvimento político e científico dos povos e a importância de leitura nesses contextos.

Assim, a compreensão histórica da leitura não pode ser concebida a partir de um mero relato cronológico dos eventos que possibilitaram a sua evolução. É necessário articulá-los para compreender como a associação dos mesmos interferiu nas formas de produção, de socialização e de representações da leitura na sociedade.

O homem, desde os tempos mais remotos, desenvolveu a capacidade de ler o seu entorno, utilizando seus sentidos para analisar as condições climáticas, os aspectos que ameaçavam ou favoreciam sua sobrevivência, as expressões de medo, fome e raiva de seus companheiros, entre outras. Assim compreendemos a afirmação de Manguel (2004), ao pontuar que podem existir sociedades sem escrita⁴, mas não há uma sequer sem a leitura.

Movida pela crescente necessidade de comunicação, a humanidade buscou promover a expressão de fatos, ideias, crenças e valores utilizando recursos variados, como a transmissão oral da tradição, o uso de rituais e da dança, o apelo às artes visuais, entre outros (ZILBERMAN, 2000). Assim, verificamos uma importante marca da evolução da leitura, que coloca o homem não só como

⁴ É importante ressaltar que a grande marca das sociedades primitivas de tradição oral é a linearidade do tempo, que determina a forma de apreensão dos sinais que o mundo oferece e as formas de interação do homem com o meio, prendendo-o, por assim dizer, ao tempo presente.

decodificador dos sinais da natureza, mas codificador de suas experiências pessoais.

Dessa maneira, a primeira compreensão que construímos é de que as possibilidades de leitura do mundo foram sendo modificadas na medida em que se desenvolveram as formas mais elementares de registro (como a pintura rupestre), até se chegar à elaboração de um código escrito mais complexo (como o alfabético), que possibilitou à humanidade uma nova forma de relacionamento com o tempo, que passa a ser cumulativo e não-linear, colaborando para o estabelecimento de pontes entre as experiências humanas em diferentes tempos, utilizando o passado para compreender melhor o presente e para projetar o futuro.

O desenvolvimento da agricultura e do comércio são tidos como responsáveis pela necessidade do desenvolvimento dos primeiros registros escritos, utilizados, de acordo com Gomes (2009, p.5) para promover *controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar*.

Podemos identificar, portanto, uma relação direta entre o desenvolvimento da agricultura e o desenvolvimento do código escrito, descrita poeticamente por Levy (2003, p.87-88) através do seguinte trecho:

O escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água, a cevada e o papiro. Nossa página vem do latim *pagus*, que significa o campo do agricultor.

A utilização do código escrito, iniciada a partir das relações econômicas estabelecidas em torno da agricultura, não se restringiu a essa finalidade, avançando gradativamente para o registro de outras importantes questões como a astronomia, o direito e a poesia, entre outras. As práticas comerciais citadas influenciaram de maneira definitiva a vinculação da leitura à escrita, criando um contexto favorável ao desenvolvimento da cultura grafocêntrica, que se desenvolveu de forma lenta, acompanhando os avanços científicos de diferentes povos e ao mesmo tempo de forma hegemônica, promovendo a compreensão de culturas

hierarquicamente diferenciadas, em que há predominância daquelas que organizam suas práticas sociais a partir de registros escritos, sobre aquelas que não utilizam a linguagem verbal escrita.

Visualizamos, assim, um importante elemento de reflexão sobre a leitura da palavra como uma prática social excludente⁵, que é a transformação gradativa da linguagem não verbal em verbal, e da linguagem verbal em código escrito que passa a se configurar como uma das principais vias de acesso do homem ao conhecimento e à informação, fato que historicamente não se estendeu a todos, mas a parcelas da população que se beneficiaram dessa condição (ideológica, política, social, cultural e economicamente).

Além da existência desse código escrito, socialmente reconhecido e prestigiado, constituem-se elementos fundamentais para este estudo as formas pelas quais a leitura se expande no mundo e as práticas que se desenvolvem a partir de então.

Destacamos, inicialmente, a associação entre leitura e sabedoria e leitura e poder.

A associação entre leitura e sabedoria está presente, segundo Manguel (2004), desde o Sec. III, em um texto hebraico, ainda preservado, onde se afirma que o universo foi criado por Deus mediante 32 caminhos secretos da sabedoria, dez *sefirot* (ou números) e vinte e duas letras. Dos números criaram-se as coisas abstratas e das letras todos os seres reais e as camadas do cosmo (o tempo, o mundo e o corpo humano). A tradição judaico-cristã concebe o universo como um livro composto por números e por letras e a compreensão do mesmo está relacionada à capacidade de realizar as leituras adequadas e dominar as combinações, aprendendo a dar sentido a alguma parte deste texto, imitando nosso criador.

⁵ A leitura da palavra constitui-se como prática social excludente na medida em que historicamente tem sido negada ao povo. O analfabetismo é marca histórica de exclusão social, como apontam dados do IBGE. Analisando a série histórica da taxa de analfabetismo, percebe-se que o Brasil não consegue reduzi-la no mesmo ritmo da década passada: de 1992 a 1999, a proporção de adultos analfabetos caiu de 17,2% para 13,3%, uma redução de 3,9 pontos percentuais; de 2001 para 2008, o recuo foi de 2,5 pontos percentuais, de 12,3% para 9,8%. (IBGE, 2009).

Não é só a sabedoria que se liga à capacidade de leitura do/no mundo. O poder se fez presente no decorrer da história da humanidade como um elemento determinante das práticas de leitura. Zilberman (2000, p. 11) nos relata esse processo ao pontuar que

(...) tão logo criada, a escrita assumiu um caráter distintivo, conferindo àqueles que dominavam a técnica de escrever (ou de desenhar os sinais equivalentes a palavras inteiras, sílabas ou fonemas) um lugar de destaque na sociedade. O escriba foi, até a decadência da civilização micênica, no final do segundo milênio a. C. um indivíduo privilegiado, pois, ainda que proviesse das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo à realeza.

As práticas de leitura desenvolvidas a partir da elaboração das tabuletas sumérias (escrita cuneiforme) destinavam-se à **leitura em voz alta**, pois se compreendia que os signos possuíam uma alma, representada por um som em particular. Era, portanto, dever dos leitores emprestarem a voz para que as letras mortas talhadas na argila se tornassem vivas e voassem. Esta prática, de acordo com Manguel (2004) permaneceu até boa parte da Idade Média, em que os escritores, por compreenderem que os leitores iriam escutar, ao invés de ler silenciosamente o texto, pronunciavam as palavras em voz alta na medida em que as compunham. Como poucas pessoas sabiam ler, tais **leituras realizadas para audiência em público** eram práticas muito comuns nesse período.

Ler silenciosamente, desfrutando do contato pessoal com o texto e com o que suas reflexões podiam trazer, no entanto, não foi uma prática muito aceita, sobretudo pela igreja católica que, desde o Sec. II até o Sec. XVI, tratava como hereges aqueles que compreendiam que a leitura da palavra sagrada não necessitava de testemunhas ou intermediários e suas orientações, e que o contato com Deus e suas mensagens poderia ser feito através da leitura individual, realizada em silêncio e da geração de outras compreensões que não seriam necessariamente as autorizadas pela igreja.

A relação entre a prática da leitura em voz alta e a condenação da leitura silenciosa, dentro do contexto citado, está relacionada a formas de **controle dos conteúdos** e, sobretudo **das compreensões** que se tem das leituras, do mundo e das possibilidades de intervenção no mesmo. *A censura, portanto, de qualquer tipo, é o corolário de todo poder e a história da leitura está iluminada por uma fileira*

*interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiro aos livros de nossa época*⁶ (MANGUEL, 2004, p. 315).

Se dermos um salto no tempo e no espaço, encontraremos a mesma preocupação com o controle daquilo que é lido e da determinação das interpretações possíveis, no contexto da ditadura militar brasileira, que durante vários anos impôs censura não só à leitura de livros, mas a todos os recursos culturais que pudessem colocar em questão as verdades expressas pelo poder instituído, utilizando como principal instrumento a leitura de mundo⁷.

Percebemos, assim, a dialética que gira em torno da leitura crítica do mundo, compreendida vezes como ameaça ao *status quo* e à manutenção da ordem estabelecida, vezes como anúncio da possibilidade de superação das situações de exploração e opressão vivenciadas por muitos (FREIRE, 1987). A compreensão que se constitui acerca da questão depende do referencial de quem lê a realidade. Assim, verifica-se que a necessidade de negação da visão mais abrangente e crítica do mundo surge de grupos sociais que se beneficiam com o olhar ingênuo e determinista do homem sobre o contexto em que vive.

Como podemos verificar a leitura de mundo não é ato neutro, tampouco habilidade que se desenvolve espontaneamente. A leitura é ato curioso de desvelamento do mundo, é fruto de questionamento sobre a natureza e os fundamentos das coisas e dos fenômenos que ocorrem nos rodeiam. Assim, não é mera decodificação, situa-se na seara da construção de sentidos e significados que envolvem o homem, a sua história e sua experiência. Anuncia possibilidades de transformação na forma de cada um perceber a si, a sua história e os tipos de relação que o envolvem na sociedade, modificando não só a sua forma de perceber,

⁶ Citem-se como exemplos de tentativas de censura: a queima das obras de Protágoras, em Atenas, no ano de 411 a. C; a queima da biblioteca judaica de Jerusalém, em 168 a. C; a queima dos livros de Homero, Virgílio e Lívio, ordenada pelo imperador Calígula; a condenação de todos os livros Cristãos à fogueira, em 3003, por Diocleciano; a queima de livros em Berlim, pelos nazistas, em 1933, entre outras.

⁷ Podemos citar como exemplo das manifestações culturais contra a ditadura militar brasileira a música popular, em um gênero denominado **música de resistência**, que trazia, em uma linguagem conotativa, a denúncia do contexto de opressão vivido no país. São exemplos: **Como nossos pais**, de Elis Regina e Belchior; **Alegria, alegria**, de Caetano Veloso; **Cálice**, de Chico Buarque e Milton Nascimento; **Pra não dizer que não falei de flores**, de Geraldo Vandré, entre outras tantas.

mas de agir no mundo.

Um exemplo decorrente da compreensão acima expressa é a mobilidade social verificada na queda do feudalismo e no surgimento e consolidação da burguesia, resultantes do questionamento da “ordem natural e divina” de entendimento do mundo. De acordo com Zilberman (2009) a história da leitura associa-se desenvolvimento da sociedade burguesa, que em decorrência da acumulação de bens passa a demandar para os seus um processo sistemático de formação, antes restrito às camadas sociais privilegiadas, como clero e nobreza.

A partir do século XVIII se registra, então, a expansão da escola enquanto instituição social responsável pela atividade de ensinar e ler e escrever, atingindo gradativamente todas as áreas e segmentos do corpo social. Tal fenômeno coincide com a instalação da economia capitalista, que ao mesmo tempo em que promove a socialização do espaço escolar a um maior número de pessoas, confere à educação uma importância pragmática ligada à compreensão de que é preciso aprender para prosperar.

A leitura a partir desse evento se configura como uma prática social, que apesar de ser exercida individualmente, resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Assim, a compreensão capitalista de leitura associa-se, de acordo com Zilberman (2000) *como produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, distinguindo o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante*.

A partir dessa compreensão a leitura se reafirma como uma marca social distintiva, que cooperou para aumentar a distância entre aqueles que tinham direito à educação e aqueles que ficavam às margens desse processo. O homem analfabeto, dentro deste contexto, era visto como alguém em falta com a possibilidade de ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna.

Essa representação do homem não alfabetizado atravessou séculos e se mostrou presente numa realidade bem próxima. Na década de 1960, Paulo Freire, através de seus estudos e do desenvolvimento do trabalho com círculos de cultura, combateu fortemente essa visão de inferioridade, valorizando a cultura e a palavra

do homem simples, para que a partir da leitura de seu próprio mundo o mesmo pudesse desenvolver a capacidade de ler as palavras.

A leitura a que Freire se referia não se limitava à mera decifração da palavra escrita, tampouco à escrita desvinculada de uma intencionalidade e de um ato de liberdade. Segundo suas palavras (FREIRE, 1995, p. 20) *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, que dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.*

Na perspectiva de educação defendida por Freire (1987) o processo educativo deve voltar-se à humanização e à superação da exploração do homem pelo próprio homem. Fato que vai de encontro aos interesses capitalistas presentes desde a gênese da sociedade burguesa, que compreendem o processo formativo como um fim em si mesmo e instrumento de mobilidade social, para a qual tem seu valor e funções restritos àquilo que é fundamental para esse movimento.

Ainda neste contexto, destacamos que o desenvolvimento das práticas de leitura ocorre em forma de uma habilidade desligada do dia a dia, voltada a uma possibilidade futura (de ingresso em empregos públicos ou em outras situações que não fazem sentido no decorrer da aprendizagem⁸). O ato de ler vai sendo dissolvido entre obrigações escolares e perdendo sua ligação com as vivências quotidianas que o transformam numa prática social emancipatória. Sem sentido, estas atividades não formam leitores que se interessem em explorar ou mesmo produzir leituras que se relacionem com temáticas que os levem a uma melhor compreensão de si mesmos, enquanto sujeitos, de seus mundos e daquilo que os aproxima ou os distancia de sua dimensão humana.

Desvinculado de seu objeto (que acreditamos ser a vida e a experiência humana), o ato da leitura, nas palavras de Zilberman (2000, p. 13) *torna-se intransitivo e inexplicável, a não ser que se apele a categorias tomadas de empréstimo de outros setores da vida social.*

⁸ Luckesi (2005) traz uma importante reflexão acerca da escola, da avaliação e do exame, associando a primeira ideia a uma importante etapa da construção do conhecimento e a segunda às estratégias sociais de seleção dos sujeitos “mais aptos” a ocuparem determinados espaços, dada a inexistência de espaços para todos, tanto nos processos de formação, quanto nos postos de trabalho.

Acreditamos que a reflexão sobre a leitura, suas possibilidades e limitações, necessita passar pela análise histórica e dialética das instituições que a promovem; compreendendo-as como espaços sociais encharcados por compreensões de mundo e interesses distintos, e por que não dizer antagônicos.

Cabe, portanto, a cada educador estabelecer reflexões acerca dos princípios e finalidades do processo educativo, tentando compreendê-los em um quadro mais abrangente que coloca a escola como um espaço voltado para a formação humana, para a socialização dos saberes constituídos pela humanidade e para a humanização e emancipação do próprio homem. Cabe retomar cotidianamente a dimensão política da profissão, identificando, a partir das práticas desenvolvidas, a favor de quem e a favor de que (e por consequência contra quem e contra o que) é desenvolvido o trabalho educativo (FREIRE, 2006).

Verificamos, a partir dos contextos explorados, que diversos aspectos vêm se articulando no decorrer da caminhada da humanidade para o desenvolvimento progressivo das práticas de leitura, ora situados na necessidade de manifestação da experiência vivida, ora na organização do próprio pensamento e descobertas, culminando na utilização do registro escrito como forma de relação de poder entre os homens.

A evolução desse processo, associada à superação de uma postura teocêntrica e instituição de uma postura antropocêntrica, na qual a razão dá ao homem centralidade no movimento histórico, agrega à leitura a possibilidade de alargamento na compreensão do mundo e do próprio homem. De outro lado, porém, como o domínio do código não se estende à totalidade da população, esta passa a ser utilizada como instrumento de distinção social (e porque não dizer de discriminação) e de manipulação ideológica (que resulta da leitura das palavras desvinculada das leituras de mundos, numa questionável postura de neutralidade).

Os elementos sobre os quais refletimos até agora, associados aos diferentes desdobramentos da linguística, vem sendo explorados por diferentes estudiosos que se debruçam sobre a interferência dos mesmos no desenvolvimento de práticas de leitura formalmente trabalhadas no interior das escolas. Algumas das principais contribuições encontram-se elencadas a seguir e se constituem como importantes referências para a organização de propostas relacionadas ao ato de ler.

2.2. Perspectivas do ensino de leitura no Brasil:

O desenvolvimento das práticas de leitura tem as instituições de ensino como importantes vetores, uma vez que tais instituições apresentam como uma de suas principais finalidades a socialização dos saberes construídos pela humanidade e o estímulo à construção de novos saberes e novas interpretações da realidade, processos mediados pelo ato de ler. A compreensão das práticas desenvolvidas nesses contextos passa inicialmente por duas importantes perguntas: o que é a leitura? O que faz um leitor, enquanto lê?

As respostas para estas perguntas assumem caminhos distintos que são definidos a partir da compreensão temos de linguagem, que podem variar entre a concepção desta enquanto uma estrutura fechada e de compreensões limitadas, até uma concepção mais complexa que conjuga aos elementos lingüísticos, outros fatores de ordem social, política, histórica, econômica e ideológica.

Zappone (2001), através pesquisa sobre as principais abordagens de leitura em circulação no Brasil, agrupou as principais referências utilizadas pelos pesquisadores do assunto em quatro linhas distintas: linha político-diagnóstica; linha cognitivo-processual; linha discursiva e linha estruturalista. Cada uma dessas linhas apresenta características diferenciadas que implicam em modos distintos de tratamento didático do texto e da leitura pelos profissionais que trabalham com o ensino.

Na linha político diagnóstica, em que ler é engajar-se, a autora destaca o caráter diagnóstico do conjunto de textos que no início da década de 1980 denunciava a situação desfavorável da leitura no contexto nacional, com destaque para Paulo Freire, por ocasião da publicação de *A importância do ato de ler: três artigos que se completam* (1995) e Ezequiel Teodoro da Silva, com *Elementos da pedagogia da leitura* (1998), entre outros.

Os elementos presentes na fundamentação da obra desses autores partem da crítica à compreensão do trabalho com o texto no ambiente escolar, sustentado na decodificação ou decifração da leitura, sem o estabelecimento de

relações/implicações deste com o ponto de vista do aluno, com o contexto no qual se insere e com uma compreensão crítica de seu conteúdo.

As perspectivas apontadas por Freire e Silva têm como ponto em comum a necessidade de desvelamento do conteúdo e das ideologias expressas tanto nos textos, quanto na opção política dos educadores, compreendendo que o processo de construção do sentido da leitura passa pela compreensão de mundo dos diferentes sujeitos (autores e leitores) devendo, portanto, colaborar para a formação crítica do leitor.

Para Silva (1998) a leitura é caracterizada como um dos processos que torna possível a participação social de cada sujeito, tendo como elementos a compreensão do presente e do passado, e ainda a possibilidade de transformação do futuro. Considerada como um instrumento de aquisição, produção e transformação do conhecimento, a leitura trabalhada de forma crítica e reflexiva surge como um importante instrumento de combate à alienação de pessoas e grupos sociais em distintas dimensões da vida. Dessa maneira, uma concepção de leitura, situada em uma sociedade imersa em contradições como a nossa, não pode deixar de considerar elementos voltados ao alargamento da consciência como o questionamento, a conscientização e a libertação.

Insere-se, neste contexto, a perspectiva do engajamento político do educador como importante elemento para a determinação de uma pedagogia da leitura voltada para a superação do modelo reprodutivista vigente, sobretudo, no momento histórico de repressão posto pela ditadura militar no Brasil.

As colaborações de Freire, que não se limitaram ao espaço brasileiro, colocaram o processo de leitura como algo muito mais abrangente que a decodificação. Daí que a formulação dos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos na década de 1960, a partir dos círculos de cultura, fez com que o processo de alfabetização estivesse articulado, desde o seu início a uma leitura crítica do mundo do alfabetizando. A compreensão da leitura defendida por Freire pode ser sintetizada, a partir das próprias palavras do autor, da seguinte forma (Freire, 1995, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A partir desse referencial podemos concluir que ler, na perspectiva de Freire e Silva, é apreender criticamente o conteúdo expresso nas diferentes leituras e que o papel do leitor é articular a leitura da palavra à leitura do mundo, movimentando-se dialeticamente entre o texto o contexto.

Na linha cognitivo-processual, em que ler é interagir com o texto, verificaremos que entre as décadas de 1970 e 1980, acentuaram-se preocupações referentes aos processos cognitivos envolvidos no ato de ler. As principais publicações da época são de autoria inglesa, dentre as quais merecem destaque Goodman (1980); Singer e Ruddell (1980); Leberge e Samuels (1980), entre outros.

As abordagens utilizadas por estes autores têm como principal preocupação a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. O interesse básico de tais abordagens está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas, nos mecanismos linguísticos e psicológicos intervenientes no processo e vivenciadas pelo leitor no momento da leitura.

No contexto das pesquisas brasileiras podemos destacar Kato (1995) com a publicação de *O aprendizado da leitura* e de Kleiman (1996) com a publicação de *Leitura: ensino e pesquisa* (1996), entre outros.

Em *O aprendizado da leitura* (1995) Kato, a partir de referenciais teóricos da inteligência artificial e da ciência da cognição, distingue dois processos básicos de apreensão da informação, durante o processo de compreensão do texto, utilizados pelo leitor: *button up*⁹ (que compreende a construção do sentido da leitura a partir relação coesiva entre as partes menores como palavras, frases e parágrafos) e *top down*¹⁰ (considerando a análise da macroestrutura para a microestrutura

⁹ O processamento ascendente (*button-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

¹⁰ O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo da informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.

textual, considerando, inclusive, as informações não visuais para elaboração de processos de dedução e formulação de hipóteses).

A escola, de acordo com as reflexões tecidas pela autora, parece valorizar mais o processo *button up* (ascendente) em suas atividades, utilizando o texto como pretexto para o estudo de questões normativas, ocasionando a perda da perspectiva de construção de significado do texto como uma unidade comunicativa funcional. A autora posiciona-se numa postura intermediária, defendendo que os textos devem ser trabalhados de maneira a considerar tanto a macro quanto a microestrutura, possibilitando a formação de um leitor que consiga administrar os processos de análise do texto (de forma ascendente ou descendente) de acordo com o tipo de texto e com os objetivos que pretende alcançar a partir da compreensão do mesmo.

As contribuições de Kato se estendem para a compreensão dos processos de interação do leitor com o texto, a partir dos quais delineou diferentes tipos de leitor. Tal tipologia refere-se ao tipo de estratégias de leitura utilizadas pelo leitor no decorrer do processo de leitura: os modelos que são produto da compreensão de leitura na qual o texto é uma unidade formal com significado próprio (analisador, construtor-analisador e cooperativo) e o modelo associado a uma compreensão do texto como uma unidade funcional e da leitura como um processo de reconstrução de significado pelo leitor (reconstrutor).

Os estudos desenvolvidos por Kleiman (1996, 1997a e 1997b), reforçam a defesa de uma perspectiva de interação entre leitor e texto, considerando como inadequada a compreensão do texto como uma unidade fechada, na qual somente é permitida a busca do significado atribuído pelo próprio autor.

Em suas reflexões Kleiman (1993) se posiciona como favorável à perspectiva interacionista da leitura, e a concebe como atividade de produção de compreensão, que decorre das relações que o leitor estabelece com o autor. Segundo a autora *no processo (de leitura) são essenciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura* (Kleiman, 1993, p. 39).

A abordagem da linha cognitivo-processual reconhece a importância da implicação do leitor com o texto através das leituras de mundo do mesmo, assim como a perspectiva apontada por Freire e Silva, no entanto, ressalta a importância dos elementos textuais como formas de acesso à compreensão da mensagem trazida pelo autor, que surge ao mesmo tempo como elemento que interfere na constituição da interpretação pelo leitor.

Na linha discursiva, em que ler é construir significado, as preocupações voltam-se para situar a leitura no contexto da análise do discurso, contrapondo-se à abordagem processual cognitiva, que apesar de sustentar sua proposta na interação do leitor com o texto, acaba colocando os elementos textuais como determinantes na construção dos possíveis (e limitados) significados.

Os autores que contribuíram para a definição desta perspectiva de leitura são Orlandi, com a publicação de *A linguagem e seu funcionamento* (1987) e *Discurso e Leitura* (1988); e Coracini, com *O jogo discursivo na sala de aula* (1995). As idéias desses autores estão ligadas à compreensão da leitura como um processo discursivo que precisa ser problematizado.

A análise do discurso tem a linguagem como principal objeto de reflexão, tratando dos processos de constituição dos fenômenos lingüístico e não apenas de seu produto (texto). Orlandi (1996), compreendendo a linguagem como ação sobre a natureza, considera-a como trabalho, fato que para a análise do discurso apresenta duas implicações: que a linguagem não se reduz a um instrumento de comunicação, abrangendo outros aspectos, como psíquicos, sociais e ideológicos de sua utilização; e que tomar a palavra é um ato social no qual estão compreendidos os conflitos e concordâncias próprios das relações sociais.

A construção do discurso, a partir dessa linha de compreensão, abrange dois processos distintos: o parafrástico (a partir do qual a mesma mensagem pode ser expressa de formas distintas) e o polissêmico (em que uma mensagem pode ser compreendida de formas variadas).

A leitura, enquanto veículo de um determinado discurso, não pode limitar-se a uma abordagem que considere apenas os aspectos ligados às marcas textuais presentes em sua estrutura. Compreendida como prática social, a abordagem de

leitura deve abarcar outros aspectos ligados às condições de produção do discurso, que envolve a situação de comunicação, a situação de produção, o contexto histórico-social e ideológico. Nesse sentido, a compreensão da leitura é a compreensão do que está para além do evidente.

De acordo com essa abordagem, Zappone (2001, p. 79), conceitua leitura como:

[...] um processo discursivo onde atuam dois sujeitos que, por sua vez produzem sentido, o leitor e o autor, sendo que cada um desses se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituídos. Assim, tanto leitor como autor, produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente.

Ao considerarmos a leitura como expressão histórica de um contexto (em que diferentes determinantes se articulam nas possibilidades de construção de significados), não podemos pensar as práticas de leitura desenvolvidas na escola a partir daquilo que Orlandi (1996) denomina de reducionismos, a partir dos quais a leitura tem sido considerada tanto na pedagogia, quanto na linguística e na sociedade.

Ao reducionismo pedagógico está ligado o tratamento restritivo do texto, que dá conta apenas do caráter mais técnico da leitura, desvinculando-a do processo histórico mais abrangente; ao reducionismo social está ligada à aparente igualdade de condições de acesso à educação e à leitura pelas diferentes classes sociais, que esconde a desigualdade e, na verdade, se legitimam os valores da classe dominante, expressos pelo paradigma capitalista de educação; e por fim, estão ligados ao reducionismo linguístico, a compreensão do texto como uma unidade fechada, com um sentido a ser apreendido pelo aluno.

Como vimos, tais reducionismos tiram do leitor a possibilidade de implicação crítica com o texto, reforçando a alienação dos sentidos da leitura e da própria vida.

Leitura é, portanto, a produção de um sentido para o texto e cabe ao leitor atuar ativamente nesse processo, compreendendo que cada leitura e cada leitor

(ORLANDI, 1996) têm sua história e que as compreensões produzidas variam de acordo com os diferentes tempos e oportunidades.

A linha estruturalista, em que ler é descodificar, é geralmente criticada pelas outras abordagens vistas até o momento, que se direcionaram a uma perspectiva mais sociológica do texto. Esta linha tem como fundamento uma abordagem funcionalista¹¹ da linguagem, em que a leitura é vista como uma unidade invariável, cujo significado é único e estabelecido pelo autor. Ao leitor, dentro deste contexto, cabe encontrar tal significado a partir, e exclusivamente, dos elementos lingüísticos presentes no corpo do texto, ou a ele diretamente ligados, como o emissor (quem emite a mensagem), o receptor (quem recebe), a mensagem (conteúdo da comunicação), o canal ou meio (veículo), o código (conjunto de signos), o referente (situação a que a mensagem remete).

No Brasil, esta tendência foi divulgada a partir da década de 1970, com uma abordagem denominada estruturalista, veiculada nas obras de Penteado – *Teoria e prática da leitura* (1977), e Blikstein – *Técnicas de comunicação escrita* (1991). Nesses estudos os autores abordam respectivamente a conceituação do ato de ler, os problemas relacionados à leitura e técnicas para o desenvolvimento da mesma; e técnicas para uma boa comunicação a partir da escrita.

Nestas duas obras estão expressas as principais ideias que orientam a perspectiva estruturalista, dentre as quais destacamos: a relação direta entre linguagem e pensamento; o texto visto como uma unidade com significado fechado; a ideia de que a escrita é uma codificação da ideia de um autor e que a leitura é a mera descodificação desta.

A leitura, de acordo com Penteado (1977), compreende seis atividades: o reconhecimento dos vocábulos; a interpretação do pensamento do autor; associação entre as ideias do autor e do leitor; retenção das ideias e por fim, a capacidade de reprodução de tais ideias. Como podemos visualizar, o compromisso desta proposta está na capacidade de reprodução de ideias pelo leitor, que define seu grau de proficiência a partir das apropriações que pode fazer do texto lido.

¹¹ De acordo com Zappone (2001, p. 85) o funcionalismo configura-se como uma forma de estudo lingüístico que vem do estruturalismo e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar.

Esta teoria e seus elementos foram apropriados pelos educadores brasileiros e puderam (ou até mesmo podem) ser encontrados em publicações de materiais didáticos utilizados por alunos e professores. As apropriações didáticas da abordagem estruturalista apresentam-se de forma abundante nos materiais didáticos publicados entre as décadas de 70 e 80 do século passado, apresentando-se através de propostas metodológicas de leitura estruturadas basicamente a partir de atividades como: estudo das ideias do texto; estudo do texto; estudo do vocabulário; interpretação do texto; mensagem do texto, entre outras (ZAPPONE, 2001).

A análise destes tipos de atividade reafirma a ideia de que é possível a transmissão de um pensamento pelo emissor, sem implicações ideológicas e sem interferência do contexto sócio-histórico, no qual se produz e se consome a leitura. O elemento definidor da leitura e do papel do leitor, dentro desta perspectiva, é o próprio texto, com única e intransferível interpretação, livre das interferências de seu contexto e das elaborações de seus leitores. Institui-se, portanto, como uma unidade linguística fechada em si mesma.

Blikstein (1991) reitera as ideias de Penteado relativas a uma compreensão estruturalista do texto, aplicando-se de forma mais direta à escrita. Seu livro *Técnicas de Comunicação Escrita* configura-se como manual de técnicas para a boa comunicação, que decorre da capacidade de se tem de tornar comum uma ideia, tanto para quem a transmite, quanto para quem a recebe. A codificação e decodificação dos signos são, portanto, fatores determinantes do processo comunicativo de leitura, uma vez que esta é compreendida como unidade invariável, isenta de quaisquer que sejam as influências sociais, culturais, econômicas ou culturais do emissor ou do receptor da mensagem.

Como pudemos visualizar, as perspectivas de leitura que se sobressaem em pesquisas realizadas no Brasil são diversificadas, algumas com um maior nível de criticidade, de vinculação com o cotidiano dos leitores e com questões de ordem política e ideológica e outras com uma preocupação mais evidente com os elementos estruturantes dos textos. O maior ou menor grau de desenvolvimento da autonomia do leitor em relação ao texto e ao mundo são resultantes, em parte, das experiências proporcionadas pelos espaços formativos por onde este sujeito passou

e do grau de relação que estes ambientes estabelecem com o contexto social mais amplo.

No contexto atual, em que as relações de desigualdade encontram-se cada vez mais veladas pelos discursos da aparente igualdade de oportunidades, ressaltamos que a compreensão do leitor como um sujeito historicamente situado, capaz de ler criticamente seu mundo, compreender e se posicionar diante das ideias expressas pelos mais variados veículos de comunicação é aquela que pode contribuir para a constituição de um novo horizonte na compreensão do homem enquanto ser social.

Não podemos esquecer, no entanto, das marcas históricas impressas nas vivências de cada um de nós e estabelecer a devida relação entre os fatores limitantes de nossa visão e de nossa possibilidade de intervenção no mundo; e os fatores que podem contribuir para a constituição de processos emancipatórios.

É neste contexto que a reflexão acerca dos trajetos formativos dos docentes / pelos docentes ganha espaço e importância nessa investigação, pois pode constituir-se como referência para identificação dos limites gerados por uma formação desvinculada da leitura da vida e da leitura do trabalho, delimitando novos pontos de partida para uma compreensão mais abrangente e existencial de si, enquanto sujeito de sua história e cooperador da escrita das histórias de seus educandos. É nesse contexto, que se evidencia a importância de refletirmos sobre o processo de formação dos professores. Assunto que passamos a discutir.

2.3. Formação de professores: da leitura do mundo à leitura da profissão

A formação de professores tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores e abordada sob diferentes perspectivas. No entanto, nos parece interessante iniciar essa discussão a partir de dois elementos presentes na ação docente e que servem como matriz para a formulação de proposições distintas acerca do tema: a teoria e a prática.

A compreensão das relações estabelecidas entre estes dois aspectos da profissão docente ora colocam o educador na condição de prático, ora na condição

de teórico, assim como também surgem perspectivas que o compreendem como pesquisador ou intelectual crítico que realiza seu trabalho e sua formação a partir da articulação indissociável entre esses dois elementos.

Várias são as implicações surgidas a partir da compreensão de quem seria o educador e de qual seria seu papel. Os principais reflexos surgidos a partir dessas formulações encontram-se expressos nas perspectivas de formação voltadas a esses profissionais.

Em estudo realizado por Lima (2001), podemos identificar diferentes paradigmas de formação e refletir sobre os limites e as possibilidades desses processos, elegendo a leitura crítica da realidade como referencial para a análise das matrizes político ideológicas neles expressas. Citando as pesquisas de Kincheloe (1997), a autora destaca quatro paradigmas, a saber: a **perspectiva behaviorista**, em que o professor é visto como mero executor de conhecimentos, acrítico e politicamente descontextualizado; a **perspectiva da formação personalista**, que concebe o professor como indivíduo que se preocupa com o seu desenvolvimento pessoal, preservando o *status quo*; o **paradigma artesanal tradicional**, que coloca o professor na condição de artesão, semi-profissional, que baseia seu trabalho somente na própria experiência e dentro de um contexto sociopolítico imutável e a **formação profissional orientada para a pesquisa**, que tem como objetivo formar o professor com habilidades ligadas ao ensino e à pesquisa para que, assim, possa compreender de forma crítica seu próprio trabalho docente.

O tratamento dado à formação nos três primeiros paradigmas apresentados nos remete a um contexto de desprofissionalização¹², implicando na ausência de condições para construção da autonomia pelo professor, que tem sua formação fragilizada nos seguintes aspectos: estranhamento à dimensão política da profissão, com ênfase nos aspectos individuais, afastando-o da compreensão do processo educativo como uma prática social e da identidade docente como uma

¹² Compreendemos desprofissionalização como movimento oposto ao processo de valorização profissional, que implica no menosprezo à melhoria das condições de trabalho, das condições salariais e conquista da autonomia e, ainda, na proposição e efetivação de políticas educacionais comprometidas com o magistério (LIMA, 2001).

construção coletiva; alto nível de desarticulação teórico prática, comprometendo o processo de construção dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

A perspectiva da formação profissional orientada para a pesquisa rompe com o paradigma anterior no sentido de possibilitar ao educador o desenvolvimento de autonomia para pensar e vivenciar a profissão, tomando como principal referencial a capacidade de investigar aspectos ligados à complexidade de seu trabalho por meio da pesquisa, que envolve tanto a exploração de referenciais teóricos quanto a reflexão, problematização e crítica das práticas individuais e institucionais, para posteriores reelaborações.

Aspectos semelhantes são trabalhados por Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2004), que agrupam as perspectivas de formação dois paradigmas distintos (hegemônico e emergente), reiterando a abordagem apresentada por Lima (2001).

No **paradigma hegemônico** da formação, o professor é visto como mero consumidor, executor/reprodutor de saberes produzidos por especialistas, hierarquizando e estratificando a profissão docente. Dessa compreensão surge um modelo formativo baseado no treinamento de habilidades; em conteúdos descontextualizados da realidade profissional que revelam uma formação acadêmica frágil; no distanciamento da profissão, evidenciando uma dicotomia entre teoria e prática; além de desenvolver-se em contextos formativos desprofissionalizantes.

O **paradigma emergente** da formação é proposto pelos autores a partir da contribuição de estudos envolvendo a profissionalização docente; a concepção de professor reflexivo; do professor como investigador e do professor como intelectual crítico. A convergência dessas ideias aponta para o professor como um profissional competente, capaz de articular a reflexão, a crítica e a pesquisa como ferramentas para seu desenvolvimento profissional. Tais ferramentas norteiam a formação não só para compreender e explicar os processos educativos, mas para contribuir na transformação da realidade educacional, tanto no nível da ação individual, quanto nos projetos coletivos.

Como percebemos, há uma clara relação entre os paradigmas apresentados e as compreensões que estabelecem com a teoria e com a prática, tratada nas abordagens desprofissionalizantes de forma dicotômica e nas

abordagens voltadas ao desenvolvimento profissional de forma articulada e indissociável. A principal marca de distinção entre tais paradigmas está situada na ação consciente do educador em relação ao seu trabalho, compreendendo as diferentes dimensões implicadas em sua ação (RIOS, 2008), sobretudo a dimensão política, que evidencia a favor de quem e de quê este profissional desenvolve a docência.

Pimenta (2006), reiterando a ideia acima expressa, compreende a atividade docente como *práxis*, o que implica uma necessária articulação entre os aspectos teóricos, que como produtos da consciência dão sentido e finalidade às nossas ações; e os aspectos práticos, entendidos como atividades transformadoras que dão materialidade às finalidades prefiguradas pela teoria. Tal compreensão do trabalho docente emerge do reconhecimento da educação como um processo dialético que envolve, como prática social que é, o desenvolvimento do homem como um ser historicamente situado e, portanto mergulhado na expressão contraditória do movimento de produção e reprodução da sociedade.

Compreendida progressivamente no decorrer dos percursos históricos da humanidade como instituição vinculada à sociedade e suas possibilidades de transformação ou manutenção, a escola foi se consolidando como um espaço de disputa hegemônica de formação e de transmissão de saberes socialmente prestigiados por uma determinada fração da sociedade, situada em posição estratégica privilegiada, e que faz uso dessa condição para adequar o sistema educativo a seus valores e objetivos. De acordo com Suchodolsky (1979, p.35)

O processo de desenvolvimento não é, portanto, nem uma série de transformações da realidade objetiva, nem um conjunto de experiências subjetivas do homem e sua ação espontaneamente criadora. É um processo dialético de intercâmbio que ocorre entre os homens e sua criação (a sociedade). A evolução humana na sociedade está indissoluvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem que mantém e alimenta a sociedade.

A partir do entendimento do mundo como uma unidade dialética que liga o homem e a sociedade, podemos perceber a importância da educação como uma atividade que busca, em meio a relações sociais desiguais e conflituosas, a humanização dos homens, possibilitando a estes a condição de participarem dos

progressos de evolução da civilização. Para que se dê conta destas questões, o educador necessita de um processo de formação de tome a educação como um objeto complexo, cercando-o de indagações e reflexões que evidenciem o conjunto de determinantes que implicam nas várias configurações que o processo educativo adquire, enquanto construção histórica edificada pela humanidade.

O exercício de ler a realidade para melhor compreendê-la, para compreender a nós mesmos e os rumos de nossas ações demanda a articulação de aspectos teóricos e práticos que se conjugam incessantemente no exercício de nossa profissão, embora nem sempre nos demos conta disso. Assim, precisamos compreender que tanto a teoria quanto a prática tem funções específicas, mas só podem ser consideradas como *práxis* no momento em que se articulam de forma consciente para promover uma transformação.

Para Vazquez (1977) a atividade prática é aquela adequada a objetivos e sua concretização exige certos conhecimentos. Nela o sujeito age sobre uma matéria que existe de forma independente de sua consciência ou das operações exigidas para sua transformação. A atividade teórica, por sua vez, contribui para a transformação do mundo na condição de teoria, através dos ingredientes cognoscitivos e teleológicos, ligados respectivamente a uma realidade que se quer conhecer (a construção de novos conhecimentos) e ao estabelecimento de finalidades (que expressam através do modo como se lê e interpreta o mundo, a negação de uma realidade para a construção de uma nova realidade possível). É na articulação entre as atividades teóricas e práticas que a *práxis* se constitui. Nas palavras do autor (1968, p. 108) *práxis* é concebida como:

(...) uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

No momento em que lançamos mão dos conteúdos que se estruturam em torno das disciplinas que lecionamos, dos conhecimentos que fundamentam a nossa ação (psicologia, filosofia, sociologia, etc.) e das diferentes experiências construídas a partir de nossas relações com as diferentes instituições sociais, refletindo sobre esses elementos e as possibilidades de articulação destes a novas práticas

profissionais, estamos vivenciando a *práxis*. Lima (2001, p. 35), fazendo menção a Guimarães Rosa, associa à *práxis* educativa, a ideia de que sempre ensinamos e sempre aprendemos, num movimento que nunca se encerra e *consiste em aprender com a vida, com os livros, com o trabalho, com as pessoas e com a própria história*.

Os processos de formação de professores nem sempre se preocupam com a articulação entre o que se encontra escrito e o que é vivido pelos profissionais, em estabelecer relações entre os conteúdos da formação e a vida dos professores. Partimos da compreensão de que o professor é uma pessoa (NÓVOA, 1992) que carrega crenças, valores, visões de mundo que são extremamente importantes para a construção de significados acerca da profissão.

Nesse sentido, os pacotes de formação voltados para o desenvolvimento específico de habilidades ou competências pelos professores, que trazem um compromisso muito maior com a certificação que com a qualificação, acaba seguindo o rumo da perspectiva dos treinamentos abordada por Marin (1995) como aquela que visa o treinamento de determinadas capacidades para aplicação em outros ambientes, sem que se considerem os sujeitos desse processo, suas experiências profissionais, tampouco o contexto em que os mesmos atuam. Até aquelas que se propõem

A possibilidade de tomar a prática como elemento de investigação e reflexão, dentro dos processos de formação vem sendo abordada por autores, como Stenhouse (1987) que traz a compreensão do professor como pesquisador e Schon (1992) com a ideia de professor reflexivo. As elaborações expressas pelos autores, apesar de terem surgido em espaços e tempos distintos, apresentam como elemento convergente a compreensão do professor como um profissional em processo permanente de construção da autonomia, que toma a própria atividade como objeto de reflexão e de transformação da atividade profissional.

Pimenta (2006) analisa a historicidade do conceito de professor reflexivo e estabelece uma crítica, que se configura como importante síntese de análises realizadas por outros autores em relação à proposta elaborada por Schon. Dentre as principais críticas estabelecidas pontuamos a restrição da atividade reflexiva à dimensão individual, tomando a sala de aula como ponto de referência e limite para as transformações que se deseja operar. Desse ponto de vista Liston e Zeichner (1993) consideram as elaborações de Schon como reducionistas por ignorarem o

contexto institucional mais amplo, comprometendo a compreensão crítica acerca das determinantes que se estruturam de forma mais abrangente através das políticas educacionais e que afetam o trabalho docente. Zeichner (1993) compreende a intervenção reflexiva proposta, como uma forma de associar a ação individual do professor à busca de técnicas para a superação das dificuldades, fato que faz surgir um ambiente propício ao desenvolvimento de treinamentos em forma de pacotes de formação para serem aplicados tecnicamente. Pimenta (2006, p.24) alerta para o fato de que sendo a própria prática o objeto privilegiado das reflexões do professor, tal profissional passa a ter sua visão acerca da profissão reduzida, pois o saber docente não é constituído apenas de práticas, sendo também alimentado pelas teorias (...) *que dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais.*

As elaborações de Stenhouse, que trazem a concepção do professor como investigador, quando analisadas, apresentam fragilidades semelhantes às identificadas na epistemologia da prática, proposta por Schon, com destaque para a não inclusão da crítica ao contexto social em que se dá a prática educativa como um dos elementos norteadores das investigações realizadas pelos professores. A perspectiva restritiva do processo investigativo no decorrer do qual são analisadas as experimentações voltadas à melhoria das práticas, que apresentam a sala de aula como elemento central, é apresentada por Kemmis (1985) como o grande limite da proposta, pois desconsidera o contexto mais amplo, como se os conhecimentos produzidos não se relacionassem com os contextos históricos, culturais e sociais nos quais a escola está inserida. Giroux (1990) acrescenta que a reflexão restrita ao espaço da sala de aula não é suficiente para a compreensão teórica dos determinantes que interferem na prática docente e Lawn (1988) por sua vez considera que o processo proposto por Stenhouse (1960) é capaz de desencadear um processo de libertação individual “em nível psicológico” e não de emancipação social, uma vez que reduz os problemas educacionais à sala de aula.

Apesar das críticas tecidas, de forma extremamente coerente pelos autores, não podemos deixar de reconhecer o mérito que tais propostas tiveram na formulação e redimensionamento de propostas voltadas à formação de professores.

É preciso, no entanto, compreender os limites de tais propostas como novos horizontes para a formulação de processos formativos que tomem a docência como *práxis* e não como um recorte asséptico da realidade, descontextualizado, supostamente neutro e reduzido ao desenvolvimento de habilidades que instrumentalizem (acriticamente) a ação docente.

Cabe indagar até que ponto os processos formativos têm se preocupado em estabelecer as devidas relações entre os diferentes saberes que constituem a docência – como os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os da experiência (PIMENTA, 2006) e tomá-los articuladamente como referências para a problematização das práticas e construção de novos conhecimentos.

Na medida em que os professores refletem sobre seu trabalho, exercitam a capacidade de questionamento e autoquestionamento, buscando nos processos formativos, na troca de experiências e nas teorias da educação elementos que possibilitem a descoberta das fragilidades ou do potencial transformador contido em suas práticas cotidianas. De acordo com Ghedin (2004), ao fundar e fundamentar o saber docente na *práxis* o tradicional modelo “tecnicista mecânico” de divisão do trabalho é superado pela proposição de um novo paradigma capaz de emancipar e promover a autonomia do educador, que por sua vez pode possibilitar uma autêntica emancipação dos educandos.

Ao conseguir realizar uma leitura crítica da própria formação, dos contextos de atuação profissional e da constituição da identidade, os professores têm a capacidade de reconhecer o estatuto epistemológico de cada um desses elementos e compreendê-los como oportunidades de alargamento de sua visão de mundo e de profissão. Afinal de contas é necessário compreender, o que e como podemos aprender com nossa formação? O que e como podemos aprender com o nosso trabalho? O que e como podemos aprender com nossa experiência e com nossa vida?

O produto desses questionamentos é um saber novo, situado e pleno de sentido. É saber construído na relação dialética do escrito com o vivido; do eu com o outro; do plural com o singular; do objetivo com o subjetivo; entre outras tantas

relações possíveis. É síntese (provisória) de uma *práxis* criadora¹³ (VAZQUEZ, 1977), em que os conhecimentos gerados por *práxis* anteriores são convertidos em uma nova *práxis*, que auxilia cada sujeito a buscar alternativas de atuação diante das novas necessidades e situações que surgem cotidianamente.

Assim, temos uma interessante articulação entre a capacidade que cada sujeito tem de ler a realidade e a capacidade que cada sujeito tem de escrever uma nova página em sua história e na história de sua profissão.

Compreendemos que os processos formativos devam cumprir exatamente à finalidade de estabelecer novas formulações acerca do trabalho docente. Nesse sentido, as teorias existentes são de extrema importância, pois se constituem como referências para a análise de situações relacionadas às diferentes dimensões do processo educativo - ética, política, técnica e estética - (RIOS, 2008). No entanto, é necessário aos formadores que utilizem tais teorias de forma exploratória, buscando desvelar a visão de mundo que está por trás das ideias expressas; situar o teórico enquanto sujeito situado em um tempo histórico específico, entre outras questões que permitem compreender os limites e as possibilidades que fazem do conhecimento nela expresso algo inacabado e que pode, portanto, ser contestado, complementado, contextualizado ou ressignificado por outros estudiosos, categoria na qual se inserem os próprios professores.

Aprender, dentro da perspectiva acima apontada, apresenta como principal desafio a superação de um modelo de formação centrado na fala do formador, direcionando-se a uma nova postura pedagógica em que *coabitem tanto o dizer da ciência [...] quanto a leitura da realidade* (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 210).

Heranças deixadas pelo paradigma hegemônico de formação podem ser apontadas como um sério obstáculo à perspectiva da formação como busca de compreensões sobre a docência, como resultado de rigorosos processos investigativos e integração dos diferentes tipos de saber, a diferentes sujeitos e diferentes espaços (IMBERNÓN, 2009).

¹³ Vazquez (1977) faz uma interessante discussão que categoriza a *práxis* de acordo com as finalidades (*práxis* produtiva, política e criadora), de acordo com o nível de penetração na consciência dos sujeitos (*práxis* espontânea e *práxis* reflexiva) e, ainda, de acordo com o grau de humanização da matéria transformada (*práxis* reiterativa, imitativa e burocratizada; e *práxis* criadora).

Vivemos em um contexto de rápidas transformações, que demanda dos professores respostas rápidas para as dificuldades que emergem no cotidiano da sala de aula. E na busca rápida de soluções para os problemas encontrados ganham espaço modelos de formação de cunho mercantilista que prometem pacotes formativos com soluções genéricas e aplicáveis a todas as situações. Não queremos dizer com isso, que os conteúdos abordados nessas modalidades organizativas não tenham validade científica ou que não sejam relevantes para a formação do professor. O que criticamos é a perspectiva de reprodução que sustenta seu projeto e que alija o professor da criação de novas perguntas, de novas respostas e de novos conhecimentos.

É preciso que sejamos capazes de ler nas entrelinhas das propostas de formação suas verdadeiras finalidades e o lugar que o professor, seus saberes, sua vida e seu trabalho ocupam no interior de cada uma delas. Uma boa leitura do mundo e da profissão é aquela que serve de trampolim para outras leituras, para outros horizontes e não aquela que nos prende em uma estrutura que se compreende fechada, acabada, repetitiva e com interpretações restritas e restritivas.

Nossa identidade como leitores é um processo histórico e, portanto, inacabado, sujeito a transformações. É metamorfose que implica não só na forma de ler o mundo, mas de atuar no mundo. É transformação do olhar e transformação de nós mesmos. É ao mesmo tempo instrumento e produto de formação. Nesse sentido que ganha importância a discussão que abordaremos a seguir, que trata da construção identitária do professor como leitor.

2.4 Construção da identidade leitora: de leitura a leituras

Acreditamos que os elementos abordados nos itens anteriores desse trabalho, em que relacionamos a leitura com a possibilidade de registro das experiências, de acesso aos conhecimentos gerados pela humanidade, de reconhecimento das relações de poder que emergem da divisão da sociedade em classes e das compreensões que se estabelecem entre homem, linguagem e conhecimento podem se constituir como pontos que orientem a necessária reflexão que cotidianamente precisamos fazer do complexo formação – vida – trabalho no

qual estamos mergulhados e extrair dele aspectos relacionados à construção identitária do professor enquanto leitor.

Identidade pode ser concebida como o conjunto de atributos visíveis que associam o sujeito a uma determinada categoria ou grupo de pessoas que apresenta marcas próprias e comuns que as identificam umas com as outras (SALES, 2004). Assim, a construção de uma identificação do professor enquanto leitor reside nas atitudes que traduzem sua forma de ser e agir diante do universo da linguagem e da leitura, que o permitem perceber a si próprio e ser percebido pelos outros como pertencente a um grupo de pessoas que apresenta como característica comum o hábito de ler.

Importa ressaltar inicialmente o **caráter histórico** da construção da identidade (FREIRE, 1996) para podermos compreender sua articulação com os condicionamentos aprendidos nas experiências cotidianas; nas articulações estabelecidas entre os sentidos construídos individual e coletivamente, frutos das relações sociais das quais participamos desde o nascimento e que perpassam toda a nossa existência. Assim, destacamos que o processo de construção identitária é contínuo e inacabado, podendo ser reformulado tantas quantas sejam as oportunidades de refletirmos sobre o mesmo.

As instituições que colaboram em nossos processos formativos são situadas em uma sociedade marcada pela desigualdade de condições socioeconômicas e culturais que se cruzam e interferem diretamente no tipo de experiências que vivenciamos e, por consequência, no tipo de pessoas que nos tornamos.

O **caráter dialético** no meio do qual se forja a identidade leitora pode ser traduzido através das compreensões de metamorfose e não metamorfose, abordadas por Ciampa (2005). Metamorfose implica um processo de transformação que revela a capacidade que todos nós, na condição de seres vivos, temos de nos transformar em algo que ainda não somos. Reside nessa compreensão a necessidade de articulação com vivências variadas que nos permitam ter acesso a pessoas e culturas diferentes para tomá-las como referência, por aproximação ou oposição, na construção constante de nossa identificação como pessoa. Por outro lado essa (re)formulação da identidade encontra barreiras que acabam por nos colocar na contramão do desenvolvimento pessoal. Esse processo é denominado

não metamorfose e é compreendido como a manutenção da mesmice ou aparência da não mudança. Tal fenômeno vincula-se às marcas das condições socioeconômicas desumanas, em que as pessoas são privadas ou impedidas de transformar-se e *forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisadas, interesses e conveniências do capital* (CIAMPA, 2005, p.165).

Em nossa análise do processo de constituição da identidade leitora dos educadores optamos por partir inicialmente das condições de acesso que os mesmos tiveram à escola, enquanto instituição formalmente responsável pela tarefa de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A história da educação brasileira é marcada pela exclusão social, evidenciada por uma escola que se constituiu como direito de poucos e que mesmo sendo pauta de reivindicações por grupos sociais organizados¹⁴, desde a década de 1930 (VIEIRA e FREITAS, 2003), somente no final da década de 1990 conseguiu efetivamente abrir seus portões para a grande população que se encontrava às margens do processo educativo formal.

Os relatos autobiográficos são importantes recursos que podem trazer à tona como e em que condições os professores passaram pela escola e o que efetivamente tal passagem simbolizou na constituição de cada sujeito, uma vez que ao relembramos não revivemos simplesmente o passado, refazemos e repensamos os trajetos vividos, construindo com as ideias que temos hoje esse mesmo passado (BASTOS, 2003). A reflexão sobre os processos de alfabetização vivenciados são um bom exemplo desta questão, pois conseguimos identificar experiências que simbolizam a superação (pelo menos no campo teórico) de diversas limitações ligadas à formação dos professores alfabetizadores, aos materiais de leitura disponíveis na escola e sobretudo à forma como a leitura era trabalhada.

A aprendizagem da leitura como decifração de códigos centrou-se durante muito tempo na exercitação da memória e em processos constantes de

¹⁴ Se configuram como importantes grupos que contribuíram para a democratização do acesso da população brasileira à escola pública e gratuita “Os Pioneiros da Educação”, no contexto da década de 1930 e o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, a partir da década de 1980.

repetição (memorizava-se o alfabeto, depois as sílabas, para depois utilizá-las na decodificação de palavras e frases até se receber autorização para realizar a leitura de textos completos e finalmente poder repetir aquilo que o autor quis dizer). Assim abordada, a leitura como reprodução destrói a dinâmica da interpretação humana e limita a identificação do leitor como sujeito no processo de compreensão e crítica das mensagens escritas (DEMO, 2007, p. 28).

Da perspectiva de linguagem como um sistema fechado, da qual decorre o método de alfabetização acima apresentado, organizou-se grande parte das práticas de leitura nos diferentes níveis de ensino, que consistiam na mistificação da palavra escrita, abordada autoritariamente, redundando de acordo com Silva (1998, p. 3) numa *docilização dos estudantes*. Segundo o autor os principais efeitos negativos dessa organização sobre o processo formativo dos alunos são:

- A obediência submissa aos textos, que são mecanicamente reproduzidos;
- A memorização reprodutiva que toma o lugar de questões ligadas ao conhecimento, à discussão e crítica das ideias;
- A fragmentação dos textos, impedindo o leitor de construir compreensões mais abrangentes sobre os mesmos e, por fim,
- O favorecimento do círculo vicioso do silêncio.

Assim, não é difícil encontrar leitores com dificuldade de expressar suas próprias opiniões acerca de textos que circulam socialmente (sejam voltados para informação, entretenimento ou formação), por não conseguirem realizar o exercício de considerar alguns elementos importantes para a compreensão mais ampla dos mesmos, como: quem e em que contexto escreveu? Qual o objetivo do texto? Que mensagens estão nas entrelinhas? Que visão de mundo sustenta o desenvolvimento do conteúdo? Entre outras questões que associam a produção de um enunciado a uma construção histórica e social (BAKHTIN, 1988)¹⁵.

¹⁵ De acordo com Bakhtin (1988) o homem não é um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Assim, o homem só pode ser compreendido a partir de sua realidade histórica, a partir da qual se historiciza sua linguagem.

Parece óbvio afirmar que não se pode dar aquilo que não se tem. A afirmativa é simples, mas não é banal e pode, de acordo com (LIMA, 2004), *conter grandes lições para nossa formação pedagógica*, uma vez que estamos refletindo sobre a constituição da identidade leitora de professores. Se o educador, formado dentro do contexto acima descrito apresenta algumas das limitações próprias do paradigma apresentado, dificilmente conseguirá ajudar a formar identidades leitoras distintas da sua.

Para dar um salto qualitativo em suas possibilidades de leitura (como pessoa e como profissional), é necessário que o professor problematize esse saber experiencial, que embora restrito, serve de ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre a relação existente entre linguagem e conhecimento, articulando-a, ainda, à dimensão social onde são gerados tanto os discursos, quanto os conhecimentos.

Compreendemos que a formação continuada surge como espaço propício a esse movimento reflexivo e (auto) transformador, pois pressupõe a avaliação constante da própria formação, a identificação das fragilidades e necessidades existentes para que, por fim, se estabeleçam novos (e provisórios) horizontes. Nesse campo de instabilidade e do semear constante do “por vir”¹⁶, encontra-se não só na formação, mas na leitura, como expressa Demo (2007, p. 127):

Assim como pensar, de certa maneira dói, ler bem também dói, porque supõe, antes da crítica, a autocrítica, a autodesconstrução, a humildade de aprender de ideias dissonantes, divergentes, mundos paralelos, expectativas conflitantes. A boa leitura provoca instabilidade, porque sem esta nada se mexe.

O contato com sujeitos, práticas e conhecimentos distintos dos nossos, como ocorre nos processos de formação, possibilita o confronto de nossa identidade

¹⁶ O por vir de acordo com Larrosa (2001) é aquilo não se pode prever nem antecipar, aquilo que não se fabrica, mas que nasce, que vai do impossível ao verdadeiro. Este conceito diferencia-se do conceito de futuro, por que este se permite projetar, predizer, prescrever, se fabricar, partindo do possível em direção ao real. O futuro é tempo de fabricação, enquanto o por vir é tempo de nascimento. Quando a educação se relaciona com o porvir, ela se constitui numa figura de descontinuidade do tempo; quando se relaciona como o futuro se constitui numa continuidade. Assim, tal relação é paradoxal, pois se organiza a partir do homem, que é paradoxalmente contínuo e descontínuo, ensaja o futuro, ao mesmo tempo que ensaja o por vir.

com a identidade dos outros. Esse movimento gera tanto a identificação, quanto a oposição e o estranhamento, que nos proporciona a revisão de quem somos e das formas como agimos. Destaca-se, nesse sentido, o **caráter relacional** da construção identitária, uma vez que *a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu* (FREIRE, 1996, p. 41).

Esse movimento de inter-relacionamento das identidades dos sujeitos demanda a existência de um ambiente favorável à pronúncia das muitas vozes (polifonia) e dos muitos significados existentes na produção e socialização de conhecimentos (polissemia). O papel do professor formador é preponderante, pois atua como mediador desse processo, garantindo vez e voz a todos e viabilizando o dialogismo, compreendido por Bakhtin (1998) como busca de uma síntese dialética de todas as vozes.

Além do papel de mediação, destaca-se na formação de professores, a identidade leitora do formador, pois dela emergem importantes referências para o desenvolvimento de práticas de leitura. Assim, uma importante lição que tiramos dessa reflexão é que *o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito e precisa envolver-se com o que lê* (LAJOLO, 1999, p. 108).

Não há como superar o desinteresse do aluno pela leitura, sem demonstrar, ou diria até mesmo testemunhar, interesse por essa atividade. Acreditamos que quanto maior é o nível de intimidade que o formador tem com a leitura, maior é sua incapacidade de contê-la e guardá-la só para si. Sua experiência como leitor tem o poder de transbordar através de suas práticas e afetar o outro (no sentido de atingir ou tocar, sem desconsiderar a acepção freireana do querer bem), promovendo mudanças nas formas como os mesmos lidam cotidianamente com a leitura. A partir desse ponto de vista, podemos compreender a afirmativa de Pennac (1998, p. 13) ao afirmar que *o verbo ler não suporta o imperativo, aversão que partilha com alguns outros: o verbo amar... o verbo sonhar...*

Superando a visão fragmentária da leitura, que restringe as interpretações dos leitores ao conteúdo expresso (ou aprisionado) nas páginas de um texto, encontramos em Lajolo um movimento que se assemelha ao processo desencadeado na formação de professores concebida como um *continuum* que

articula os saberes da experiência na construção de novos saberes sobre a docência. Nas palavras da autora:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto (LAJOLO, 1999, p. 106-107).

A apreensão da complexidade expressa no movimento de leitura acima apresentado não ocorre de forma espontânea, necessitando ser vivenciado de forma ativa e contínua pelos leitores em formação. Tais vivências necessitam de orientação por parte dos formadores, de tempo para que se consolidem, e de condições materiais para que sejam viabilizadas.

Nesse sentido, é preocupante a condição em que muitos educadores brasileiros tiveram acesso ao nível superior. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que expressa no artigo 62¹⁷ a formação mínima necessária para atuação na Educação Básica, houve a abertura de espaço para a colaboração entre as diferentes esferas do governo na promoção da formação inicial dos educadores.

No contexto cearense, as universidades estabeleceram convênios com os municípios e organizaram formas alternativas de atendimento, nos cursos de licenciatura, a um grande contingente de professores. Dadas as limitações estruturais e as condições de vida e trabalho dos educadores, o funcionamento dos cursos se deu nos próprios municípios, em espaços escolares da própria rede pública de ensino.

¹⁷ De acordo com o artigo 62, da LDB 9394/96 *a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Se por um lado as alternativas de implementação dos cursos colaboraram para o equacionamento geográfico do acesso dos professores residentes no interior do estado às aulas, por outro lado esse deslocamento da universidade para os municípios distanciou os professores da estrutura e do funcionamento da universidade (impossibilitando o acesso a espaços e recursos, como bibliotecas, laboratórios; a grupos de estudo e pesquisa; a eventos desenvolvidos na própria universidade, entre outras questões), interferindo negativamente nessa formação.

Além das condições estruturais de funcionamento das turmas, evidenciamos a própria prática desenvolvida por um grande número de docentes universitários em relação à exploração dos textos que compunham a bibliografia da formação, relacionada à obrigatoriedade decorrente dos trabalhos em grupo ou dos fichamentos solicitados, feitos com o objetivo de avaliação (como ocorre inclusive nos cursos regulares).

Lima (2004), em um texto intitulado *Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações*, traz importantes reflexões acerca das problemáticas que giram em torno das práticas de leitura desenvolvidas. Entre elas destacamos:

- As práticas docentes partem da compreensão de que todos os professores em formação já estão habituados à leitura;
- A preocupação acerca do tempo que os professores em formação têm para ler, já que se encontram imersos em atividades voltadas para a manutenção da própria existência, que por vezes consomem todo o dia;
- A necessidade de conscientização acerca do prazer pela leitura para que se possa fazer desta um diálogo com a prática pedagógica;
- A possibilidade de utilização do texto como pretexto para a conversa, a troca de experiência e iluminação da prática docente;
- O direito do professor possuir e ler livros.

As preocupações acima expressas revelam a necessidade de um cuidado mais específico com as questões relacionadas à leitura, pois como verificamos não

se tratam só de questões metodológicas, se referem também às condições materiais de existência dos indivíduos.

A desigualdade que vivenciamos no modo de produção capitalista é evidenciada no abismo existente entre a vida daqueles que vendem sua força de trabalho para atuar na produção de bens materiais e aqueles que têm condições de acesso aos mesmos, na condição de consumidores. Essa distância encontra-se presente, também, nas diferentes possibilidades de consumo de bens culturais, como a leitura (SOARES, 1998).

Assim, a investigação dos formadores em relação às condições sociais de acesso a leitura por parte dos professores em formação é fundamental para que se compreenda a gênese de muitos dos limites encontrados nas atividades de leitura propostas, entendendo-os como estágios de maior ou menor familiaridade com os textos, que podem ser alterados de acordo com o trabalho político pedagógico que se realize.

Apesar do desenvolvimento de políticas de formação do leitor que vêm sendo desenvolvidas pelo governo federal desde a década de 1980, mais especificamente voltadas à constituição de acervo nas bibliotecas escolares, a inexistência de profissionais para dinamizar tais espaços faz com que os mesmos sejam subutilizados e não contribuam para a mudança no perfil dos leitores que têm “acesso” ao mesmo (MEC, 2006). A ineficiência dessa e de outras políticas estão expressas em levantamento realizado pela UNESCO, que coloca o Brasil entre os países com menor média de livros lidos por ano pela população.¹⁸

A construção da identidade leitora dos professores brasileiros, como pudemos observar no decorrer dessa reflexão, é construída em meio a relações sociais historicamente desiguais que afetam de forma direta as condições de acesso ao livro e à leitura, contribuindo muito mais para um processo de alienação que de emancipação humana.

Destacamos, no entanto, o caráter dialético dessa construção, que compreende o limite e a possibilidade, a reprodução e a transformação, o futuro e o

¹⁸ Entre os 52 países consultados, o Brasil ocupou a 47ª colocação no *ranking*, mesmo tendo elevado a média de livros lidos de 1,8 para 4 nos últimos anos. A média obtida por países desenvolvidos é de 10 livros.

por vir, encerramos este capítulo com uma citação de Silva e Zilberman (1998, p. 114 – 115) que traduzem bem as possibilidades que surgem dessas oposições:

Uma escola que responde positivamente ao sistema vigente, sem querer alterá-lo, mas tão somente confirmá-lo e expandi-lo, assume a leitura enquanto reprodução, valorizando a paráfrase do texto lido, duplicando a visão hierarquizada e autoritária da cultura, incentivando a recepção passiva e mecânica, fornecendo interpretações prontas e acabadas. E vice-versa: uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores.

A escrita de uma nova história e a formulação de novas identidades leitoras é possível, se tomarmos os ensinamentos de nossa própria construção identitária como elementos que nos ajudem a refletir sobre o que é possível se fazer, mas também sobre o que é aparentemente impossível, mas necessário.

No desenvolvimento deste capítulo buscamos elencar questões relacionadas às diferentes possibilidades de leitura situadas no processo de desenvolvimento da humanidade. Tais questões se relacionam a fatores de ordem social que evidenciam a necessidade, cada vez mais presente, de comunicação entre os homens. Buscamos situar, ainda, que as perspectivas de leitura e de linguagem correspondem à maneira como o próprio homem compreende sua ação no mundo. A discussão acerca dos processos de formação de professores e de construção da identidade leitora situa essa questão de forma mais específica, abordando limites e possibilidades presentes tanto em elaborações teóricas de ordem mais abstrata que norteiam a ação formativa, quanto nas condições materiais de acesso à leitura em nossa sociedade.

No próximo capítulo, trataremos da pesquisa-ação crítico colaborativa como uma possibilidade investigativo formativa de desvelamento e transformação da realidade a partir da evolução nas possibilidades da leitura de mundo dos profissionais que atuam na escola.

3 PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO COLABORATIVA - ENCONTRO ENTRE PESQUISA E FORMAÇÃO

*Não fechei os olhos,
Não tapei os ouvidos,
Olhei, toquei cheirei
Ah eu usei todos os sentido
Só não lavei as mãos
e é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo.
(Ivã Lins)*

Neste capítulo abordamos o caminho metodológico trilhado no decorrer da pesquisa, evidenciando importantes aspectos, como as bases epistemológicas da pesquisa-ação crítico colaborativa, a caracterização do campo investigado, os elementos teórico-metodológicos presentes nos encontros de reflexão sobre a prática vivenciados junto aos professores no decorrer da investigação, os instrumentos de coleta de dados utilizados e, por fim, apresentamos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Para a constituição das reflexões presentes nesse capítulo, utilizamos as contribuições Franco (2005, 2008) abordando os fundamentos da pesquisa ação; El Andaloussi (2004), tratando de aspectos históricos e metodológicos da pesquisa ação; Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Franco e Lisita (2008), abordando a relação entre pesquisa ação, mudança social e desenvolvimento humano, entre outros.

Visualizamos, no decorrer deste capítulo, a importância da pesquisa-ação crítico colaborativa na constituição de saberes relevantes para pesquisadores e professores colaboradores, para universidades e escolas, no sentido de atribuir significado às teorias educacionais geradas no movimento de investigação das práticas, cumprindo com a função dessa modalidade de pesquisa que é colaborar para a transformação das práticas pessoais e institucionais de desenvolvimento da educação.

O objetivo das reflexões aqui apresentadas é apresentar a fundamentação teórico metodológica da pesquisa-ação crítico colaborativa e seus contributos para o desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto escolar.

3.1 Elementos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico colaborativa

O movimento de busca da compreensão de si mesmo e de seu entorno tem impulsionado o homem, desde o seu surgimento, a investigar os fenômenos que o cercam.

Tomados pela curiosidade, cientistas de diferentes épocas têm observado o mundo sob óticas distintas, vezes compreendendo a apreensão da realidade como algo passível de mensuração, previsibilidade, controle e neutralidade, como é o caso da abordagem positivista; vezes compreendendo tal elaboração como sendo permeada por valores sociais, políticos, econômicos e éticos, que permeiam inclusive o olhar do pesquisador e a construção das interpretações da realidade, como a abordagem dialética (MAZZOTI, 1996).

A possibilidade de transformação das realidades sociais, a partir de um olhar crítico que desvele as questões que se encontram nos planos do não dito, ou do não visto, nos impulsiona a buscar uma modalidade investigativa que integre a pesquisa a um processo de autoconhecimento, que possibilite mudanças nos sujeitos e, conseqüentemente, nas instituições envolvidas na pesquisa. Assim, nos inspiramos na pesquisa-ação, extraindo como principal referência desta o compromisso com a mudança de práticas.

Dessa maneira, é importante recordarmos o contexto de surgimento dessa perspectiva de investigação social a fim de verificarmos sua abordagem inicial e os elementos que a ela foram sendo somados no decorrer dos anos, a partir das contribuições de diferentes pesquisas e configurações das ciências.

A pesquisa ação, de acordo com Franco (2005), tem suas origens com os trabalhos, de caráter experimental, desenvolvidos por Kurt Lewin, no período pós-guerra (1946)¹⁹. Tal abordagem pautava-se em valores que rompiam com a perspectiva da racionalidade técnica, própria das abordagens positivistas, dentre os quais destacamos o envolvimento do pesquisador com o contexto pesquisado, a construção de uma postura democrática e participativa nas relações entre os sujeitos, *o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a*

¹⁹As pesquisas iniciais desenvolvidas por Lewin foram ligadas à finalidade de mudar os hábitos alimentares da população norte americana, decorrente das restrições ocorridas no setor de alimentos e a forma de relacionamento da referida população com as minorias étnicas.

tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (p. 485).

A finalidade principal deste tipo de pesquisa é, desde sua gênese, a transformação de uma situação social concreta, inspirada nas descobertas e tomadas de consciência, desencadeadas no decorrer pesquisa, pelo grupo de pessoas nela implicadas.

Barbier (2002) apresenta quatro tipos de pesquisa-ação efetuadas por Lewin e seus colaboradores: a **pesquisa-ação diagnóstica** (que visava, a partir de um problema já existente, gerar um plano de ação para remediá-lo, composto por diagnóstico e medidas que apontassem fatores de mudança factíveis, efetivos e aceitáveis para as pessoas implicadas); a **ação pesquisa participativa** (que supõe a participação ativa das comunidades a serem ajudadas em todo o processo proposto); a **ação pesquisa empírica** (voltada ao registro de experiências sobre um trabalho cotidiano, e que apresenta como principal limitação o fato de as conclusões serem geradas a partir de um único grupo ou de vários grupos envolvidos em procedimentos diferentes, sem que houvesse grupos para controle); e a **ação pesquisa experimental** (que visava a controlar a eficácia de diferentes técnicas em situações sociais com relativa semelhança, configurando-se como o modelo mais difícil de ser conduzido com sucesso).

Apesar das críticas às pesquisas realizadas por Lewin, relativas ao reforço do controle social e a manutenção das relações de poder (DUBOST & LUDEMANN, 1977), ao caráter utilitarista que impedia o aprofundamento dos conhecimentos (ARDOINO, 1980b) e à relativa ignorância a outros modos de intervenção na sociedade, como o da corrente marxista (BARBIER, 1985), é inegável a contribuição deixada por este estudioso e seu grupo de pesquisadores para o desenvolvimento das ciências humanas, quer pela possibilidade de uma articulação maior entre teoria e prática, quer pela possibilidade de intervenção e transformação na vida social, com efetiva implicação dos sujeitos.

A elaboração teórica da pesquisa-ação está em contínuo andamento desde a década de 1940, contudo as pesquisas e obras publicadas que tratam deste assunto não trazem, de acordo com El Andaloussi (2004) e Franco (2005), teorizações que convirjam para uma necessária síntese e contribuam para o reconhecimento do caráter de cientificidade do paradigma de pesquisa-ação,

constituindo-se muito mais como um mosaico de abordagens surgidas através de interpretações variadas deste tipo de pesquisa.

No contexto das produções brasileiras, Franco (2005) identifica a partir da análise de recentes publicações, pelo menos três conceituações diferentes para esta modalidade de pesquisa: **a pesquisa-ação colaborativa** (solicitada pelo próprio grupo de referência, na qual o papel dos pesquisadores é cientificizar o processo de mudança); **pesquisa-ação crítica** (quando a necessidade de transformação é decorrente dos trabalhos iniciais do pesquisador, com valorização da construção cognitiva da experiência permeada pela reflexão crítica coletiva) e **pesquisa-ação estratégica** (em que a transformação é previamente planejada, acompanhada e avaliada pelo pesquisador, perdendo o teor da dimensão crítica em detrimento da dimensão estratégica).

No que se refere à pesquisa em educação, destacamos a pesquisa-ação colaborativa como a possibilidade de construção de uma nova relação entre os professores que atuam nas Escolas e a pesquisa, marcando a passagem dos mesmos da condição de “objetos”²⁰ de análise a sujeitos em todos os momentos de realização da investigação, inclusive na definição do problema a ser analisado. Assim, concordamos com Oliveira-Formosinho (2008, p.33), quando a mesma afirma que no âmbito educativo, *produzir mudança através da investigação-ação pode constituir-se de num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesi normativo e da retórica nominalista.*

Trazer o sentido das mudanças para o âmbito da percepção e da implicação dos professores significa colaborar para o desenvolvimento profissional e para a autonomia dos mesmos, fato que de acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Formosinho (2008) e Franco (2001), entre outros, não tem se apresentado no contexto das pesquisas em educação, que de um modo abrangente têm gerado como resultados de suas opções epistemológicas o distanciamento contínuo entre

²⁰ Apesar de considerarmos a expressão “objeto” pesada, optamos por utilizá-la para evidenciar o tipo de relação estabelecida entre a pesquisa clássica e o lócus das investigações, compreendida como uma relação distante e sem maiores comprometimentos. O sentimento de invasão do espaço e de crítica à realidade escolar sem retornos ou contribuições ao final de muitas pesquisas alimentou o sentimento de “exploração” que dificulta muito, nos dias atuais, a entrada de pesquisadores nas escolas.

pesquisa educacional e prática educativa e a imobilização das equipes escolares frente ao contexto de medidas e iniciativas que chegam a este espaço. Como bem afirma Franco (2001, p. 11):

As teorias educacionais muitas vezes não traduzem sentido implícito das práticas cotidianas a que se reportam, e assim nem sempre impregnam de compreensão o saber fazer dos educadores e dificultam sua utilização como suporte enriquecedor das ações e práticas educativas, não podendo ser apropriadas, nem incorporadas pelos sujeitos que as exercem, e assim não podem funcionar como dinamizadoras de mudanças.

A pesquisa-ação colaborativa, neste sentido, pode ser considerada como uma possibilidade de ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (surgindo como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas escolares) e para os professores (pela possibilidade de uma melhor compreensão das teorias educacionais e, por consequência, numa maior articulação entre estas e sua profissão).

A compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais deste tipo de pesquisa. Cabe, nesse contexto, compreendermos que a acepção de prática que tomamos como referencial no desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa é a que rompe com a compreensão tradicional que a liga ao tecnicismo, reduzindo-a a uma sucessão de procedimentos elaborados com vistas ao repasse de informações aos alunos ou à reprodução de uma cultura institucional. Pensamos, antes, a prática na perspectiva apresentada por Franco (2008, p.34) como algo que *não se resume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos*, podendo ser compreendida, portanto, como a manifestação das associações e dos embates que envolvem questões institucionais; questões inerentes ao sujeito, suas crenças e valores; e questões que envolvem o contexto social, econômico, político e cultural. É, portanto considerada práxis transformadora²¹ (VAZQUEZ, 1977), associada à figura do professor como um

²¹ Vazquez (1977) Afirma que “do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução não lhe

intelectual crítico, historicamente situado, que reflete sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando à construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la.

A reflexão sobre a prática, como uma cultura institucional, não é uma manifestação corrente na maioria das escolas brasileiras, dá-se quase sempre na dimensão individual, impedindo, portanto, a transformação das realidades e superação das dificuldades das instituições. A pesquisa-ação colaborativa tem por objetivo criar nas escolas esta cultura de análise das práticas, através do desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre professores e docentes da universidade.

Nesse sentido, há uma dimensão para a qual precisamos atentar, e compreendê-la como determinante no processo de transformação das realidades escolares, que é a dimensão crítica, sem a qual os professores poderiam ser manipulados de acordo com interesses que não seriam necessariamente o de seu coletivo de trabalho. Assim, é pertinente associarmos a criticidade à possibilidade de desvelamento de questões ideológicas, culturais e institucionais que podem limitar tanto a ação do professor, quanto a sua compreensão acerca do ensino em um contexto mais abrangente que envolve as finalidades político pedagógicas e a função social da instituição escola.

De acordo com Franco (2008, p. 35) uma pesquisa-ação colaborativa pode ser considerada crítica quando ocorre *o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo*. Tal postura nos remete aos ensinamentos de Freire (1987) relativos à teoria da ação dialógica, que envolve processos como cooperação (entre os diferentes sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função); a organização (em oposição, através do envolvimento crítico dos sujeitos, à ideia de manipulação) e síntese cultural (como resultado do diálogo não hierárquico entre diferentes saberes, implicando na construção de novos saberes e de uma ação transformadora).

basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las" (p. 247).

Elegendo como referenciais teóricos no campo nacional, o artigo produzido por Pimenta (2005) intitulado Pesquisa-Ação Crítico Colaborativa, referente ao trabalho realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, em colaboração com escolas públicas paulistas; e a coleção Pesquisa em Educação: possibilidades Investigativas e Formativas da pesquisa-ação, organizada por Pimenta e Franco (2008) e que congrega textos de autores nacionais e internacionais acerca do tema, destacamos elementos ligados à epistemologia desse modelo de pesquisa, que se constituem como norte para a formulação dos caminhos metodológicos de nossa pesquisa.

É importante ressaltar, inicialmente, que quando falamos em **transformação das práticas pessoais e institucionais não nos limitamos à escola**. O processo de modificação do já instituído estende-se às universidades, seus pesquisadores e suas posturas. Dessa maneira, a desconstrução de representações sociais em torno desses pesquisadores (como as que remetem historicamente a uma hierarquização dos saberes entre teóricos e práticos) talvez seja o primeiro e mais importante elemento a se considerar. Mudar o conhecimento profissional prático, de acordo com Oliveira-Formosinho (2008, p.30) *não é mera questão do prático individual ou do teórico alinhado, pois requer uma ampla reflexão cultural e social tanto quanto uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder que os habitam*.

A atividade dos pesquisadores não se resume à coleta de os dados. Não queremos dizer com isso que os dados não sejam relevantes, muito pelo contrário. O que queremos dizer é que a participação dos mesmos no cotidiano da escola, com vistas à problematização, reflexão e colaboração junto aos professores deve ser uma atividade prioritária, a partir da qual irão emergir, dentro de um contexto, dados e elementos para a reflexão, a serem complementados por outros instrumentos. Assim, é fortalecido o compromisso da pesquisa com a transformação, que é bem mais abrangente que a compreensão e descrição das práticas sociais observadas nesta instituição, como ocorria com a pesquisa clássica.

A voz dos diferentes sujeitos, com suas perspectivas e sentidos, evidenciam tanto os mitos e preconceitos que interferem na transformação de suas

práticas cotidianas, quanto à superação destas barreiras mediante um trabalho contínuo de formação. Como nos falam poeticamente Ghedin e Franco:

O professor entra em cena, o cotidiano de suas vivências emerge como cenário interpretativo, os significados e sentidos elaborados roteirizam as ações e redirecionam a história, novos atores juntam-se ao palco, diálogos cada vez mais fortes substituem os sussurros de outrora. Novas cores e olhares tomam conta do palco: o roteiro transforma-se, novos panos abrem-se, revelando histórias encobertas, sentidos latentes, novas possibilidades (...) (2008, pp. 65-66)

A mobilização e a escuta das falas necessitam ser orientadas por problematizações que possibilitem aos sujeitos a percepção dos conteúdos expressos em suas colocações, colaborando gradativamente para a tomada de consciência e ressignificação de ideias e concepções. Tal problematização, no entanto, deve ser cercada de respeito aos saberes dos profissionais e visar ao desenvolvimento da criticidade, através da compreensão de que a elaboração do próprio discurso é uma forma de expressão leituras de cada sujeito acerca do mundo. Portanto, demanda do pesquisador aquilo que Barbier (2002, p. 94) denomina de **escuta sensível**, ou seja, aquela apoiada na empatia, a partir da qual *o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos.*

A tomada de consciência e as transformações que vão ocorrendo nos planos pessoais e institucionais, como resultado das atividades de colaboração entre universidade e escola, **são os elementos definidores dos passos da investigação.** A metodologia, portanto, não é determinada *a priori*, se organiza a partir das situações relevantes que emergem no processo, associando-se ao sentido original da palavra método apresentada por Ghedin e Franco (2008, p. 26), como *caminho que se faz caminhando enquanto se caminha*. Assim, o método é visto como norte, que considera a perspectiva de onde a pesquisa parte e da rota para chegada a algum lugar.

A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados (THIOLLENT, citado por

PIMENTA, 2005, p.532). É preciso, portanto, ter clareza de que o desenvolvimento de ações e a transformação da realidade são decorrentes de um processo mais abrangente de formação, que considera, dentro do contexto da pesquisa, objetivos de natureza distinta, quais sejam: **objetivos práticos**, referentes à contribuição para o equacionamento do problema da pesquisa; **objetivos de conhecimento**, ligados à tomada de consciência e ampliação do conhecimento acerca de situações diversas, como reivindicações dos professores; representações acerca dos alunos e da sociedade, reflexões sobre a profissão, entre outras. Há ainda, objetivo de **produzir e socializar conhecimento**, ao qual se relaciona a relevância do estudo, tanto para o grupo envolvido, quanto para outros grupos, pela possibilidade de certo grau de generalização.

Pudemos visualizar, a partir da reflexão sobre alguns elementos referentes à compreensão epistemológica da pesquisa-ação crítico colaborativa, que o desenvolvimento de uma investigação desta natureza é complexo e formativo, pois parte de um movimento dialético de reflexão sobre a prática, no intuito de ressignificar conceitos, valores e representações que se manifestam no exercício da profissão e no dia a dia das instituições.

Adentrar por estes caminhos é uma tarefa não menos complexa, que demanda dos pesquisadores uma atitude de coragem, ética e responsabilidade diante das questões que emergem das manifestações do grupo, compreendendo-as não como limites, mas como possibilidades de transformação da realidade social, cumprindo com o compromisso de tornar evidente o critério de cientificidade do método de pesquisa, que é, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 36) a capacidade de alimentar e fecundar o objeto de estudo.

3.2 Os passos no caminho da pesquisa

Nossa caminhada na pesquisa Práticas de Leitura na Formação de Professores ocorreu entre os anos de 2008 e 2009. Considerando o espaço de tempo compreendido entre a entrada e a saída no campo, buscamos coletar dados em diferentes momentos de nossa permanência na Escola Dr. Danúzio Férrer,

tentando responder às inquietações que surgiram nos diferentes momentos da pesquisa.

A complexidade do processo envolveu questões de diferentes ordens e finalidades, como conhecer o grupo de professores (quem são? em que área atuam? quais suas experiências?); identificar o problema existente (dentro os limites existentes na escola, qual interfere de maneira mais abrangente no trabalho de todos? E a que outros problemas está relacionado?); problematização da prática (como os professores compreendem, elaboram e avaliam suas práticas? Como compreendem e avaliam a prática do coletivo? Em que aspectos o trabalho precisa ser reconduzido?); elaboração de quadros teóricos para a exploração científica do problema (o que já sabemos sobre o problema? O que precisamos saber? Como estas informações podem colaborar para que possamos compreender melhor o trabalho desenvolvido na escola?); mobilização dos sujeitos para a intervenção (o que pode ser feito para enfrentar e superar o problema?) e por fim a avaliação da intervenção realizada (o que aprendemos com as reflexões sobre a prática? O que mudamos na realidade escolar, no que se refere ao problema eleito como prioritário para nossa intervenção?).

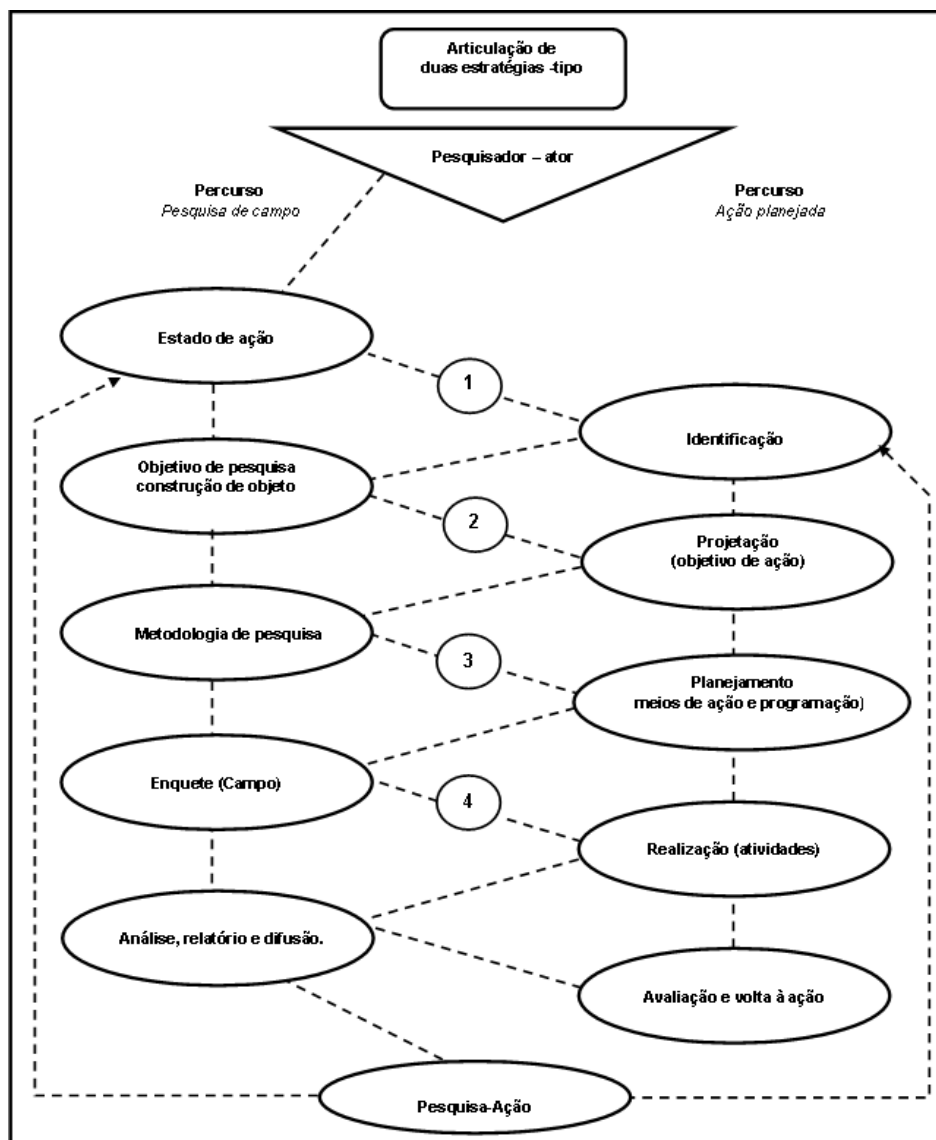
De acordo com as questões anunciadas acima, verificamos a constituição de uma teia que envolveu as preocupações que ora representaram mais diretamente aquelas relacionadas aos pesquisadores, ora os professores colaboradores, ora ambos. Assim, podemos verificar que a caminhada no percurso investigativo da pesquisa-ação é caracterizada pela complexidade.

De acordo com Anadon (2008), tal complexidade está situada na possibilidade de engajamento de três processos que habitualmente não guardam relação entre si: a **prática da pesquisa**, em que os pesquisadores são implicados; a **prática da formação**, que envolve os formadores; e a **ação prática**, que implica os professores como atores. Dessa maneira, é necessário evidenciar nossa função como pesquisadores-formadores, caracterizada por ser dupla e indissociável: é necessário realizarmos a formação e também registrarmos o movimento da mesma, que surge como importante dado da pesquisa. A elaboração das estratégias de ação, segundo a autora acima mencionada, já não são mais pesquisa e sim intervenção na qual o professor-formador atua na perspectiva de colaboração, não

assumindo papel direto na execução das ações previstas (perspectiva partilhada por DIONE, 2007).

Apresentamos a seguir a ilustração elaborada por Diones (2007) para evidenciar as correspondências e diferenciações entre a dinâmica da pesquisa e a dinâmica da ação, ambas constituintes do processo de pesquisa ação.

Figura 1: articulação das estratégias de pesquisa e ação



FONTE: DIONE (2007, p. 57).

A ilustração nos ajuda a compreender elementos mais diretamente ligados à figura do pesquisador e à figura do professor colaborador (ou ator, nas palavras de Dione). Ressaltamos que, apesar de distintas, tais ações articulam-se

de forma permanente, evidenciando a necessidade de problematização e reflexão sobre as práticas.

As observações acima pontuadas se constituíram como importantes informações para este momento do estudo, por evidenciar elementos próprios da pesquisa e elementos próprios da ação, pois os critérios de rigor (ANADON, 2008) e cientificidade incidem de forma mais específica sobre os primeiros, nos quais destacamos: a **finalidade** (de ordem pragmática – ligada a um produto de mudança; de ordem política – relacionada com a redução das contradições e alteração de estruturas de poder; e ontogênica – voltada à transformação pessoal e profissional dos sujeitos); a **relação entre pesquisadores e professores colaboradores** (evidenciando o caráter coletivo e colaborativo da investigação, situado na dinâmica entre produto de conhecimento e mudança); **os conhecimentos produzidos** (saberes experienciais – dando um novo sentido às práticas; saberes praxiológicos – relacionados ao saber-fazer; saber comunicar – compartilhar os resultados; saberes acadêmicos – relacionado a conceitos, teorias e modelos de ação).

Dentro da metodologia pesquisa-ação crítico colaborativa, o trabalho é organizado em forma de espirais cíclicas, compreendidas por diferentes autores que tratam do assunto como passos sucessivos que compreendem desde a definição do problema a ser estudado e superado até a avaliação dos resultados obtidos no decorrer do processo de investigação – ação, momento a partir do qual se define uma nova problemática e se reinicia o movimento investigativo (ANADON, 2008; BARBIER, 2002; DIONE, 2007).

Assim, entre 2008 e 2009 tivemos a oportunidade de vivenciar junto aos professores da EEIF Dr. Danúzio Férrer, uma das espirais cíclicas da Pesquisa Guarda-Chuva “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino”, financiada pelo CNPq e coordenada pela Professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima, professora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pertencente à linha de pesquisa didática e formação docente.

A pesquisa-ação, seus fundamentos e vivências, como a prática reflexiva e o trabalho coletivo, entre outras referências epistemológicas e metodológicas desta modalidade investigativa, já não se constituíram como novidades para o grupo

de professores que colaborou nessa investigação. Assim, o ponto de partida necessariamente articulou-se aos estudos, problematizações e questionamentos levantados no decorrer da primeira espiral, de forma a não negar a história formativa desses professores e agregar novos referenciais aos saberes já instituídos.

Assim, nossa aproximação inicial com o campo se deu no ano 2008, quando realizamos o **estudo exploratório** que teve como objetivo aumentar nossa compreensão acerca do tema estudado (SEVERINO, 2000), através de leituras relacionadas à formação de professores e a leitura, que se constituíram inicialmente como categorias mais amplas do trabalho a ser desenvolvido, articuladas a informações sobre o campo de pesquisa, no qual consideramos a escola, sua organização, os indicadores de aproveitamento, as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, entre outras questões que nos possibilitassem uma melhor compreensão do contexto no qual adentrávamos.

No decorrer desta etapa da investigação, as disciplinas ministradas no Mestrado Acadêmico tiveram importância ímpar, uma vez que contribuíram no alargamento de nossas compreensões sobre abordagens, paradigmas e métodos de pesquisa em educação (lacuna de imensas proporções deixada em nossa história de formação inicial); uma visão mais crítica acerca das teorias da educação e formação de professores (situando a perspectiva sociológica como importante referencial para análise dos diferentes paradigmas teóricos); a compreensão mais abrangente dos elementos sociopolíticos, econômicos e culturais presentes na constituição da sociedade brasileira e sua íntima relação com o lento e excludente processo histórico de democratização do acesso à educação e, ainda, a compreensão da educação como práxis, onde estão manifestas as contradições próprias da sociedade em que vivemos, assim como as possibilidades de superação das mesmas.

A partir deste levantamento inicial, foi programado e desenvolvido processualmente o cronograma de **encontros de reflexão sobre a prática voltados aos profissionais da escola**, no ano de 2009, objetivando a problematização das práticas escolares, com ênfase àquelas que se referem à leitura, coletando de forma contextualizada depoimentos referentes à vida, à formação e as práticas de leitura dos professores.

A organização dos encontros privilegiou alguns pontos de partida, como: o entendimento do **professor como pessoa** (NÓVOA,1995), que nos mobilizou a considerar as referências pessoais e profissionais como elementos fundamentais para a compreensão das posturas desses sujeitos diante das diferentes questões abordadas; o reconhecimento do **professor como pesquisador** (ELLIOT E STENHOUSE, 1960), ponto a partir do qual os espaços da sala de aula e da escola foram evidenciados como campos que possibilitam a construção do conhecimento acerca da docência, que por sua vez proporcionam a autonomia desse profissional em relação ao desenvolvimento do currículo; a compreensão do **professor como profissional** (IMBERNÓN, 2002) preparado para lidar, através do desenvolvimento de capacidades reflexivas e da autonomia, com a mudança e a incerteza presentes no contexto da contemporaneidade; e da compreensão do **professor como profissional reflexivo** (SCHON,1992), que toma a prática dos profissionais, associada a elementos teóricos, como elemento de relevante importância no quadro de desenvolvimento da docência.

Assim, nossa forma de caminhar teve como norte a busca de integração entre pesquisadores e professores colaboradores, na perspectiva de poder capturar melhor as compreensões, os mitos, os limites e as possibilidades pessoais e institucionais que interferiam nas práticas individuais e coletivas. A problematização desses aspectos teve como intento ressignificação ou potencialização do que era vivenciado na escola à luz de diferentes referências (como os conhecimentos teóricos, elaborados por pesquisadores da área da educação; conhecimentos dos outros educadores acerca do tema; filmes, músicas, poesias ou outros elementos culturais que os permitissem alargar cada vez mais universo de compreensão dos professores). Nesse sentido, na medida em que o grupo avançava em determinadas discussões, ele próprio evidenciava a necessidade de compreensão de outro ponto e assim sucessivamente. Foi nesse caminhar que buscamos tornar presente o exercício de olhar criticamente a escola e de constituir aquilo que Alarcão (2002) denomina de Escola Reflexiva.

Como já havíamos anunciado anteriormente, nossa função enquanto pesquisadores é bastante complexa, pois envolve duas tarefas distintas e simultâneas: atuar no processo de formação de professores e registrar este, e outros processos observados na escola ou comunidade, de forma que o mesmo se

constitua como fonte privilegiada de coleta de dados. Nesse sentido, utilizamos a **gravação em vídeo** como uma importante estratégia de coleta de dados.

De acordo com Loizos (2003, p. 149), *o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.*

Assim, capturamos diferentes momentos da formação, depoimentos de professores em relação ao processo de alfabetização, registramos vivências e discussões realizadas no decorrer da formação; práticas culturais da comunidade em que está situada a escola, como os festejos religiosos de Nossa Senhora das Candeias e, ainda, o registro da temporada de chuvas e os transtornos que traz para a comunidade (como o isolamento geográfico ocasionado pela destruição das estradas). Tal possibilidade nos direcionou a uma apreensão mais completa de diferentes perspectivas das atividades registradas, (fatores que mobilizam ou não os professores; temáticas que geram atrito ou consenso; situações que geram bem ou mal estar nos docentes; evolução dos discursos ao longo da formação, etc.). Tais registros constituem-se como importante registro documental, com potencial formativo, tanto para os pesquisadores, quanto para a escola e a comunidade.

O trabalho com os vídeos assumiu duas vertentes distintas: **a elaboração da série conversas**, que é um trabalho que busca levar em forma de vídeo a colaboração de pesquisadores da universidade para enriquecimento das discussões acerca das temáticas estudadas na pesquisa; e a produção de **vídeos sobre a pesquisa**, nos quais registramos elementos presentes no desenvolvimento da pesquisa para socialização em grupos de estudo da universidade. Ou seja, é um caminho de mão dupla, que possibilita o acesso da universidade ao campo de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa às discussões presentes na universidade.

Outra forma de acessar informações dos professores foi a aplicação de **questionários** semiestruturados, que ocorreu no momento inicial e no momento final dos encontros para reflexão sobre a prática. O primeiro instrumento voltou-se ao levantamento do perfil dos profissionais, inclusive como leitores. Nesse instrumento estão contidas questões abertas e fechadas referentes aos hábitos e opiniões pessoais e profissionais dos educadores acerca da leitura nos espaços familiares e profissionais. O segundo instrumento relacionou-se à reconstituição da caminhada

na formação da identidade leitora, buscando identificar as possibilidades e os limites dessa constituição e retomar algumas reflexões coletadas no início da pesquisa, permitindo que observássemos alguma transformação ocorrida no decorrer da pesquisa no que se refere à compreensão das práticas de leitura.

Para a análise dos dados coletados nos questionários, realizamos a análise de conteúdo, que consiste em um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em registros escritos ou qualquer forma de comunicação - oral, visual, gestual – registrada em um texto (CHIZZOTTI, 2005).

No que se refere ao processo de **observação**, destacamos que não nos detemos ao espaço específico da sala de aula, procurando nos fazer presentes em espaços de socialização dos profissionais (sala de professores), espaços de socialização dos alunos (biblioteca) e atividades que envolvessem a comunidade local, com o intento perceber quais eram os materiais de leitura disponíveis e como os mesmos eram utilizados nestes espaços.

Nesse sentido, nos implicamos como observadores participantes, situados dentro e fora do grupo simultaneamente, sendo capazes de vivenciar como membros do grupo o desenrolar dos fenômenos e ao mesmo tempo problematizá-los (BARBIER, 2002). Assim, tivemos a oportunidade de visualizar o grau de intimidade dos docentes com os materiais disponíveis na sala dos professores (jornais, livros, revistas, comunicados, manuais de orientação, entre outros elementos); visualizar as principais atitudes dos alunos na biblioteca da escola (que material chamava mais atenção e como se comportavam neste espaço); além de acompanhar movimentos da comunidade, como os festejos de Nossa Senhora das Candeias e a celebração da primeira comunhão das crianças da comunidade (em que a comunidade e crianças utilizam a leitura para acompanhar as leituras, os cânticos e o ritual da missa em si).

Realizamos **levantamento e análise documental**, através dos quais buscamos verificar através da análise de projetos, planos e registros de atividades desenvolvidas por professores e profissionais, elementos que fundamentam o trabalho em torno da leitura nos diferentes espaços escolares (sala de aula, laboratório de informática e biblioteca). Tal análise consistiu no desvelamento das ideias e concepções expressas nos registros por meio de tratamento analítico que

possibilitou produzir inferências desses textos, que embora específicos relacionam-se ao contexto social, de maneira objetivada (BAUER, 2002).

Por fim, destacamos a produção de relatos autobiográficos por parte dos professores colaboradores, evidenciando aspectos relacionados às suas experiências pessoais e profissionais que se articulavam de forma mais direta às temáticas abordadas no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1995, p. 102), o acesso às histórias dos sujeitos nos possibilita a compreensão das formas como os mesmos ao longo do tempo construíram suas identidades.

No processo de busca de dados que nos possibilitassem a compreensão da realidade escolar e sua relação com nosso objeto de estudo, que são as práticas de leitura, buscamos evidenciar a necessidade que cada um, na condição de professor e de pesquisador, tem de educar o seu olhar e compreender o movimento de tornar estranho aquilo que é aparentemente normal, segundo os ensinamentos de Ghedin e Franco (2008).

O exercício de buscar na realidade elementos para formulação de questões e reflexões é árduo e requer um movimento dialético de percepção de si e do outro, da escola e do sistema educacional mais abrangente, das práticas individuais e coletivas, entre outras tantas questões. Assim, a triangulação das diferentes estratégias utilizadas nos possibilitam olhar para escola de forma mais aguçada e crítica, zelando pelos critérios de cientificidade próprios das atividades de pesquisa.

3.3 Caracterização do campo

Conta-nos a história que as primeiras penetrações nas terras de Lavras da Mangabeira ocorreram no final do Século XVII, por conta da extração de minério, quando exploradores subiram o Rio Salgado até chegarem à cachoeira dos Cariris²². A entrada de mineradores procedentes de outros estados nordestinos como Bahia, Paraíba e Pernambuco proporcionaram a constituição do primeiro núcleo populacional desta área.

²² Referente aos índios que habitavam a região no final do século XVII.

A partir do ano 1712, iniciaram-se articulações políticas para definição de formas de exploração do minério (ouro) na região do Vale do Cariri, entre o governador de Pernambuco e os administradores do Ceará. Desde este período passaram-se quarenta anos até que o sargento-mor Jerônimo Mendes da Paz, vindo de Pernambuco, chegasse à região com a tarefa de cobrar o quinto²³ e estabelecer a paz nas cercanias da mineração.

Com a notícia da próspera atividade mineradora correndo o território, inúmeros exploradores e ourives fixaram residência nesse novo arraial, que se levantava em decorrência da existência “farta” de ouro. A corte portuguesa, considerando insuficientes os impostos pagos pelos exploradores do minério resolveu paralisar, no ano de 1758, as explorações das minas de Cariri. Suspensas as atividades em torno do ouro, a população passa a deslocar suas atividades para o campo da agricultura e da pecuária, como forma de garantir a própria subsistência.

No ano de 1813 é criado na forma da Lei o Distrito de São Vicente Férrer de Lavras de Mangabeira, através da Resolução Régia, de 30 de agosto 1813. Tal denominação decorre da aparição, com ares de milagre, de uma imagem de São Vicente Férrer, encontrada sob um juazeiro onde hoje está situada a atual Igreja Matriz de Lavras da Mangabeira. Essa aparição proporcionou a construção de uma capela, em torno da qual fixaram moradia várias famílias. As datas precisas em que ocorreram esses fatos são desconhecidas, o único fato comprovado é que já em 1782, o padre Joaquim de Figueiredo Arnaud era o capelão do povoado de São Vicente. Posteriormente o Distrito é elevado à categoria de Vila, denominada de São Vicente de Lavras, através da Resolução Régia de 20 de maio de 1816, sendo desmembrada do município de Icó.

Criado através do ato provincial de 17 de março 1872, o distrito de São Francisco é anexado a vila de São Vicente das Lavras de Mangabeira, que é elevado à condição de cidade por meio da lei provincial nº 2075, de 20 de agosto de 1884, recebendo a denominação São Vicente das Lavras. Posteriormente é anexado ao município o distrito de São José. No ano de 1911, em divisão administrativa, o município passa a ser constituído por 3 distritos: Lavras, São Francisco e São José,

²³ Correspondente ao imposto cobrado sobre os minérios extraídos, equivalente a um quinto do total.

A atual população, informada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – a partir da contagem populacional realizada em 2007, é de 29.872 habitantes, dos quais 53,62% residem na zona rural e 46,38% na zona urbana. Os serviços de atendimento em saúde são realizados, de acordo o IPECE (2006) em 15 unidades (das quais 12 são centros de saúde, 01 é ambulatório e 02 são hospitais), nas quais atuam 194 profissionais em saúde (como médicos, dentistas, enfermeiros, agentes comunitários de saúde, entre outros). O acompanhamento médico às famílias tem proporcionado importantes cuidados com a infância, destacados por indicadores como 93, 8% das crianças (com idade entre zero e onze meses) com vacinas em dia; 77,5% de crianças com até 04 meses de vida com amamentação exclusiva; cerca de 93% das crianças com idade inferior a 02 anos dentro do peso considerado ideal. A taxa de mortalidade infantil (contabilizada em 2,6 por mil entre as crianças de até 11 meses de idade) diminuiu nos últimos anos em decorrência do investimento em atenção básica à saúde.

De acordo com o IPECE (2006), a Educação é ofertada à população em 46 escolas, que juntas totalizam 262 salas nas quais se distribuem os 11.579 alunos matriculados na rede pública estadual e municipal. Das 46 escolas existentes, 09 dispõem de biblioteca; 38 têm acesso à internet e 02 têm a disposição laboratórios de informática. O quadro de docentes é composto por 384 professores. Em termos profissionalização, a Secretaria da Educação Básica do Estado considera como devidamente qualificados para o exercício da função, na rede municipal, 89,3% dos professores de Educação Infantil e apenas 43,44% dos docentes do Ensino Fundamental, fato que revela uma maior necessidade de investimentos na formação docente. Os indicadores referentes à reprovação, ao abandono e à repetência são considerados preocupantes, correspondendo respectivamente a 19,7%; 9,6% e 14,9%. Apesar das dificuldades evidenciadas nos indicadores de formação docente e de resultados finais dos alunos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - observado no ano 2007 foi de 2,6, superando a expectativa do Ministério da Educação para o período, que era de 2,3 pontos.

A Geração de renda no município é decorrente de atividades agropecuárias, industriais e de serviços, que correspondem respectivamente a 11,8%; 18,2% e 70% do Produto Interno Bruto – PIB.

O Índice de Desenvolvimento Humano, obtido através da conjugação dos indicadores de escolaridade, longevidade (saúde) e renda apresentados, é de 0,636; situando o município na 79ª colocação no *ranking* estadual, composto por 184 municípios. Apesar das dificuldades apresentadas, o município de Lavras da Mangabeira tem seu trabalho reconhecido pelo Programa Selo Unicef – Município Aprovado, que visa avaliar as políticas municipais atenção à criança e ao adolescente e conceder reconhecimento àqueles que apresentam melhorias nos indicadores de saúde, educação e direitos, tendo sido contemplado nas duas últimas edições do referido programa.

É neste contexto que está situada a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, lócus de nossas investigações, mais especificamente na Rua Meceno Lucena nº 15, no Distrito de Iborepi, a 12 km da Sede do município de Lavras da Mangabeira.

O distrito de Iborepi tem como uma das principais características a movimentação econômica ocorrendo em torno dos benefícios recebidos pelos idosos (aposentadoria), dos programas de transferência de renda do Governo Federal (bolsa família), dos vencimentos de alguns funcionários públicos residentes neste local e na agricultura de subsistência. A vida das pessoas, a partir dessas condições, é bastante humilde. Contudo, não se verifica a presença de crianças abandonadas vagando pelas ruas, ou outras manifestações de abandono, violência e negligência.

A religiosidade é outro aspecto a se considerar, pois dentro da comunidade a Igreja Católica é a instituição social que mais promove a interação entre as pessoas de todas as faixas etárias. Podemos citar como importantes manifestações, além das missas que ocorrem cotidianamente, a celebração das Santas Missões e os Festejos da Padroeira da comunidade, Nossa Senhora das Candeias, alimentando a formação de uma identidade eminentemente católica neste espaço.

A crescente organização da comunidade em busca de melhorias nas suas condições de vida pode ser verificada através do histórico que retrata a evolução da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, expressa em seu Projeto Político Pedagógico: Fundada em 22 de setembro de 1972, a estrutura física original dispunha em de 02 (duas) salas de aula, onde atuavam duas professoras.

No ano de 1994 foram construídas mais duas salas de aula, em decorrência da necessidade de atendimento a um número maior de alunos. Finalmente, no ano 2007, a Gestão Municipal entregou as novas instalações da escola, contendo em sua estrutura física: 08 salas de aula, biblioteca padronizada, 01 sala de multimeios (sem computadores); 01 sala de professores com banheiro, 01 secretaria, 01 diretoria com banheiro, 01 cantina com depósito para merenda, 06 banheiros para alunos e 01 pátio coberto para eventos.

A escola contava, em 2009, ano correspondente à pesquisa, com 320 alunos distribuídos entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A equipe escolar aponta como principais dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades a indisciplina, o pouco envolvimento dos pais, o desinteresse dos alunos e, ainda, situações que envolvem questões socioeconômicas da comunidade, como a evasão escolar, resultante da evasão das famílias da localidade em busca de melhores condições de vida em outros locais.

Como potencialidades são apontadas: o quadro de profissionais qualificados (todos com nível superior, embora nem sempre atuando em sua área de formação), existência de espaço físico que colabora para o desenvolvimento das atividades dos professores (salas de aula amplas, biblioteca, pátio e sala de multimeios, não reduzindo o processo educativo às aulas convencionais); recursos audiovisuais disponíveis e em bom estado, acervo de livros literários e assinatura de jornais (voltados ao estímulo ao hábito de leitura); núcleo gestor constituído (compartilhando entre diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar as atividades de ordem administrativa, financeira e pedagógica).

Apesar de ter superado os problemas referentes à estrutura física, ainda permanecem desafios no cotidiano da escola, como a taxa de repetência, que somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao final do ano letivo de 2008, foi de 45,6% do total de alunos. Tal indicador expressa a necessidade de reflexão sobre as práticas dos docentes, sobre os fatores sociais e institucionais que influenciam positiva e negativamente esse processo e sobre as possibilidades de superação desta situação.

A pesquisa “As práticas de leitura na formação de professores” adentrou nesse espaço com a perspectiva de colaborar para o desvelamento dos fatores que se configuram como entraves ao desenvolvimento dos hábitos de leitura por alunos e professores, sem esquecer que tais práticas estão inseridas em um contexto político pedagógico mais amplo.

3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Apresentaremos neste trecho do trabalho, os sujeitos que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, abordando especificamente, elementos ligados ao processo formativo e às experiências pessoais dos mesmos.

P1 – Vivenciou todo o processo de formação escolar no município de Lavras da Mangabeira, tendo passado pelas seguintes instituições: Escola Filgueiras Lima (onde cursou todo o Ensino Fundamental) e Escola Alda Férrer (em que cursou o Ensino Médio). O Ensino Superior, cursado pelo Programa Magister/UECE²⁵, habilitou-a para o ensino de Linguagens e Códigos. Suas experiências profissionais relacionam-se especificamente à docência, na condição de professora efetiva, nos anos finais do Ensino Fundamental, que já contabiliza dez anos.

P2 – Sua escolarização básica aconteceu em escolas da rede pública de ensino e sua formação em nível superior foi realizada na Universidade Regional do Cariri, onde cursou a licenciatura em ciências biológicas. Sua experiência profissional está ligada à docência na Educação de Jovens e Adultos, como professora polivalente, e como professora de ciências tanto nos anos finais do Ensino Fundamental e como professora de Biologia no Ensino Médio, contabilizando sete anos.

P3 – O processo de Escolarização Básica foi realizado em Escolas Públicas do Município de Lavras da Mangabeira. Sua graduação em pedagogia foi cursada na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, instituição em que cursou

²⁵ Programa de graduação em licenciaturas fruto de uma parceria entre as universidades públicas do Ceará – Universidade Federal do Ceará- UFC, Universidade Estadual do Ceará- UECE – Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Universidade Regional do Cariri- URCA – que qualificou mais de 2.700 professores da rede pública e foi oferecido em caráter especial para habilitação.

a pós-graduação em Administração Escolar. Sua experiência profissional, que é de doze anos, atravessou as seguintes experiências: ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (nos sistemas regular, telensino e telecurso 2000), docência na Educação Infantil e posteriormente cargos relacionados à gestão escolar.

P4 – Frequentou o ensino fundamental em escolas públicas de Lavras da Mangabeira. No ensino médio optou pelo magistério, formando-se como normalista. Voltou a estudar, ingressando no curso de pedagogia que frequenta atualmente, depois de começar a atuar como professora da Rede Pública de Ensino. Apesar de sua formação pedagógica em nível médio, passou muito tempo longe da profissão, atuando no comércio, tendo se aproximado da mesma somente nos últimos sete anos.

P5 – Começou seus estudos na zona rural, onde fez a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental, sendo transferida posteriormente para a São Vicente, onde cursou a 3ª e 4ª séries, concluiu esta etapa de sua escolarização na Escola Filgueiras Lima, tendo cursado o Logos II²⁶. Cursou pedagogia no município de Lavras da Mangabeira, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, instituição em que posteriormente cursou especialização em gestão escolar. Sua experiência profissional no magistério teve início no ano de 1976 e durou dois anos. Em seguida, afastou-se da profissão atuando na área administrativa de comércio. Em 1997 retornou à educação, atuando no telensino, nas disciplinas de matemática, ciências e artes nos anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente atua como alfabetizadora.

P6 – Seu processo de escolarização básica foi vivenciado nas Escolas Públicas do Município de Lavras da Mangabeira. No Ensino Médio, optou pelo curso normal, que foi concluído na Escola Alda Férrer Augusto Dutra, no ano de 1996. Cursou o nível superior em Linguagens e Códigos pela Universidade Estadual do Ceará – Programa Magister. Sua experiência profissional já acumula 12 anos, no decorrer dos quais atuou como professora no telensino, na Educação de Jovens e

²⁶ Implantado pelo Ministério da Educação no ano de 1976, o Projeto Logos II tinha como objetivo geral a habilitação de professores não titulados, que se encontravam em exercício da docência nas quatro primeiras séries do antigo 1º Grau, via ensino supletivo a distância (ANDRÉ e CANDAU, 1983).

Adultos, na Educação Infantil. Atualmente compõe o núcleo gestor de uma Escola Pública Municipal, atuando como coordenadora pedagógica.

P7 – Coursou o Ensino Médio no Centro Educacional Paulo Gonçalves, em Aurora, na modalidade Normal (pedagógico em nível médio). Licenciou-se em História, no ano 2008, pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Suas experiências profissionais atravessaram diferentes áreas de atuação ligadas ao comércio e à igreja. No ano 2001, começou a trabalhar na área da educação, como orientador de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, onde posteriormente atuaria como coordenador. No mesmo período ingressou no município de Lavras da Mangabeira através de concurso público, onde permanece até os dias atuais.

P8 – Residiu na zona rural e iniciou o processo de escolarização em casa, posteriormente, aos nove anos de idade, ingressou na Escola Pública, onde permaneceu até o final do Ensino Médio. Licenciou-se em Biologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Suas experiências profissionais passaram inicialmente pela agricultura e posteriormente se direcionaram à docência na Educação de Jovens e Adultos, acumulando três anos de experiência.

P9 – Concluiu a escolarização básica em escola pública e cursou o nível superior no próprio município, pelo programa Magister, tendo concluído este processo no ano 2000. No ano 2008, ingressou no curso de especialização em Geopolítica e história geográfica pela FIP. Ingressou na profissão através de concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Lavras da Mangabeira no ano de 1999, sempre atuando na Escola Danúzio Férrer.

P10 – Alfabetizou-se no sítio localizado na zona rural, posteriormente ingressou na Escola Pública, onde concluiu o Ensino Médio. Iniciou no magistério como substituta, situação que perdurou por dois anos. Nesse mesmo período, cursou o Logos II, obtendo a certificação, em nível médio, para o exercício da docência. Em 2008, trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos e em 2009 passou a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está, atualmente, cursando nível superior.

Analisando o perfil dos sujeitos identificamos como pontos que se assemelham em suas histórias: a escolarização básica concluída em instituições públicas; participação dos professores em Programas Especiais de formação

profissional desenvolvidos pelo Estado, como Magister e Logos II; e significativa experiência profissional como docente, apresentando em média 09 anos de profissão.

Tais questões expressam experiências comuns. No entanto, isto não quer dizer que esses profissionais partilhem os mesmos pontos de vista. Na realidade o que partilham são experiências formativas comuns, que somadas a questões de ordem subjetiva resultam em leituras diferentes da realidade.

No próximo capítulo teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais a maneira como estes profissionais leem a realidade educacional na qual estão inseridos e refletir sobre os limites e as possibilidades de tais leituras nos campos da formação e da atuação profissional, a partir da retomada de questões discutidas nos encontros de reflexão sobre a prática, realizados com a colaboração das pesquisadoras, no decorrer do ano 2009.

4 OS ENCONTROS DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: ESPAÇO DE ENCONTRO E DE DESCOBERTAS

*O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher.*

(Cora Coralina)

Neste capítulo abordamos os encontros de reflexão sobre a prática, realizados no decorrer do ano 2009, evidenciando aspectos relevantes que se relacionam à forma como os professores compreendem o ato de ler, enquanto atividade complexa presente nas mais variadas vivências sociais.

Retomamos, analiticamente, cada encontro, buscando destacar elementos presentes no contexto local que interferiram na participação dos professores e na realização de cada encontro; as principais atividades realizadas junto aos professores, como forma de mobilizá-los em torno das discussões, estudos, trocas de experiência e reflexões e, por fim, destacamos os encaminhamentos tirados pelo grupo, ao final de cada encontro, para o estabelecimento do norte para a reprogramação das atividades.

Assim, o objetivo deste capítulo é analisar, a partir das atividades realizadas junto aos professores no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática, as compreensões dos mesmos acerca da complexidade do ato de ler, e de forma mais específica dos elementos que fundamentam e materializam as práticas de leitura que vivenciam cotidianamente, na vida e na profissão.

Para a constituição das reflexões aqui apresentadas, utilizamos as contribuições de Alarcão (2002), com a compreensão da escola reflexiva; Demo (2008) e Lajolo (2005) trazendo aspectos relacionados à formação de leitores; Rios (2008), abordando as dimensões ética e estética da docência; Freire (1996) com a reflexão sobre os saberes necessários à docência, entre outros. Visualizamos, no decorrer deste capítulo, diversos elementos de ordem cultural, social, política e econômica que interferem na constituição das práticas de leitura vividas e propostas pelos professores, compreendendo que quanto mais referenciais de análise forem

explorados pelos processos formativos, maiores serão as condições de transformação daquilo que se compreende e que se vivencia como leitura.

Nesse sentido, vale retomar as palavras de Cora Coralina para afirmar que o que vale na vida é a caminhada e o semear. A chegada a um destino e a colheita serão somente as consequências.

4.1 Encontros para reflexão sobre a prática: uma conversa inicial

O campo em que se desenvolveu essa pesquisa situa-se no meio do caminho entre duas cidades do interior do Ceará: Aurora e Lavras da Mangabeira. Foi em Iborepi, o meio do caminho, onde nos encontramos durante o período de um ano com os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Danúzio Férrer para discutir questões relativas às práticas escolares cotidianas, com especial atenção às práticas de leitura.

Gostaríamos de associar o meio do caminho à ideia de passagem, de transição, de mudança. E como todo processo de mudança requer escolhas, precisamos garantir que cada escolha, cada parada, cada mudança de rumo fosse permeada por reflexões que possibilitassem aos sujeitos envolvidos na pesquisa visualizar as implicações presentes na alteração do modo de caminhar, ou na escolha de um novo caminho.

A formação, associada ao caminhar, nos permite fazer referência a Vygotsky (1987) e as zonas de desenvolvimento proximal que, comparadas com o percurso da formação, podem simbolizar exatamente a caminhada e o meio do caminho entre aquilo que já é realidade (aquilo que os professores já sabem e fazem com autonomia, ou a zona de desenvolvimento real) e aquilo que é possibilidade (aquilo que os professores, com a colaboração de diferentes sujeitos e teorias, podem descortinar, ou zona de desenvolvimento potencial).

A problematização constante das práticas escolares, à luz de diferentes saberes e fontes de informação, objetivou a constituição de uma cultura institucional relacionada à ideia de escola reflexiva (ALARCÃO, 2002, p. 220), compreendida como *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e*

na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

A lógica de organização dos encontros, nesse sentido, considerou sempre as demandas surgidas no grupo, oriundas das reflexões sobre as práticas individuais e coletivas. Dessa maneira, não houve uma pauta fechada *a priori*, mas uma pauta em permanente processo de construção na qual estiveram agregados elementos significativos para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, além do desenvolvimento institucional da escola.

É importante pontuar que, apesar de o foco desta investigação estar ligado às práticas de leitura, os momentos de reflexão sobre a prática não se restringiram ao estudo exclusivo dessa temática, embora ela tenha perpassado todas as atividades propostas. Buscamos refletir sobre questões referentes à totalidade, situando a escola no contexto mais amplo de desenvolvimento das políticas educacionais e sobre questões bastante específicas, relacionadas à subjetividade e história de vida dos educadores.

Na medida em que a realização dos encontros avançava, as temáticas discutidas anteriormente eram retomadas, servindo de referência para a evolução nas discussões do grupo (ANADON, 2008; BARBIER, 2002; DIONES, 2007). Tal movimento proporcionou a apropriação crítica de diferentes referenciais teóricos pelos professores colaboradores, fortalecendo a capacidade de cada um de refletir sobre seu trabalho, a partir da articulação entre teoria e prática.

4.2 Caminhada da pesquisa

Apresentamos a partir de agora o relato dos encontros realizados e as reflexões tecidas no desenvolvimento dos mesmos junto aos professores.

4.2.1 A utopia da organização

O contexto: vivendo um momento de incertezas

O contexto de desenvolvimento do nosso encontro inicial com os professores colaboradores foi marcado por um sentimento de instabilidade, decorrente de fatores relacionados com a retomada da gestão municipal.

A gestão municipal de Lavras da Mangabeira, embora reeleita, operou mudanças na definição de cargos e na lotação de professores. Nesse sentido, havia um sentimento de expectativa por parte do Núcleo Gestor da Escola e de professores que aguardavam a recondução de seus locais de trabalho.

Apesar de tais questões serem frequentes e comuns, sobretudo no início do ano letivo, pudemos observar a interferência das mesmas na capacidade de envolvimento e participação dos profissionais nos momentos iniciais de contato com a pesquisa. De acordo com dois professores que aguardavam o reencaminhamento de sua lotação, *a incerteza em relação ao nosso destino prejudicou nossa participação nas discussões* (PV)²⁷, *estamos só de corpo presente, nossa cabeça está em outro lugar* (PF). Assim, nosso cuidado com o encaminhamento das atividades teve de ser redobrado, visando mobilizar os professores nas discussões através de diferentes estratégias.

O grande desafio posto nesse momento foi não negar o conflito vivenciado e poder refletir sobre a forma como tais questões interferiam no interior da escola.

Situadas estas questões passamos agora a abordar as atividades desenvolvidas e as reflexões tecidas no desenvolvimento do encontro.

a) Apresentação do grupo

O primeiro encontro de reflexão sobre a prática ocorreu no período compreendido entre os dias 02 e 06 de fevereiro de 2009, tendo como temática a Utopia da Organização.

Inicialmente o grupo teve a oportunidade de se apresentar, falando um pouco de suas expectativas em relação ao ano e ao trabalho que se iniciavam. Em seguida foram apresentados os objetivos estabelecidos para o encontro, a partir das sinalizações feitas pelo Núcleo Gestor da Escola, após consulta aos professores. São eles: identificar a funcionalidade de projetos de vida na formação do professor; refletir sobre a importância dos processos de leitura na formação humana; identificar

²⁷ As siglas PV e PF objetivam manter o sigilo quanto à identidade dos referidos professores. Ambos participaram apenas do 1º Encontro e em seguida foram lotados em outras escolas, desvinculando-se do grupo e da pesquisa.

a profissão professor com a de um intelectual que reflete criticamente sobre a realidade e sistematizar os projetos a serem desenvolvidos em 2009, considerando os elementos teóricos e metodológicos indispensáveis a essa ação.

A reflexão sobre a utopia da organização nos remete à necessidade do estabelecimento de prioridades e de planos para alcançá-las nos aspectos pessoal e profissional, individuais e coletivos. No contexto da pesquisa-ação crítico colaborativa, tais posturas são norteadas pelos ganhos que se podem constituir para a pessoa, para a profissão e para as práticas profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

b) Retomada dos achados da pesquisa anterior

Iniciamos o encontro com a apresentação do que havia sido sistematizado como os achados da primeira espiral cíclica da pesquisa “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino”, coordenada pela Professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima.

Após apresentar alguns pontos importantes, referentes à necessidade de reflexão coletiva sobre as práticas e a implicação crítica do professor, enquanto sujeito da práxis educativa, passamos a ouvir as lições deixadas pelo ano 2008. Dentre as principais aprendizagens citadas pelos professores, destacamos experiências relacionadas com o peso da profissão. Em suas menções os professores destacaram:

A necessidade de lidar melhor com o **peso da responsabilidade** (P5);

Que o **reconhecimento do trabalho** é muito difícil (P 10);

Que é preciso saber lidar com as **condições desfavoráveis do trabalho** (P7);

Que há uma distância **muito grande entre o escrito e o vivido na profissão** (P6);

Como é **difícil trabalhar em grupo** (P4);

Que é muito importante **estudar pra continuar evoluindo**, mesmo quando não temos o retorno esperado (P3);

Que é um desafio muito grande **ser professor pesquisador** na escola pública atual (P1);

Que é difícil **lidar com a vontade de um grupo de alunos** que não quer o mesmo que nós (P2);

Que o **peso da profissão** é compensado pelo aprendizado (P8);

Que juntos **podemos transformar a realidade** desfavorável da escola pública (P9).

As falas dos professores, nos trechos em destaque, sinalizam para reflexos das mudanças no papel do educador diante da democratização do acesso à escola e de uma série de transformações ocorridas na função social dessa instituição. Libâneo (2006) explica que é solicitada a esses profissionais a atuação como agentes de transformação e que as escolas incluam em suas práticas o desafio promover a socialização do aluno à cultura do mundo contemporâneo. Além dessas questões, espera-se a mobilização coletiva dos mesmos para a melhoria da qualidade do trabalho e da aprendizagem dos alunos.

O peso de tais responsabilidades, aliado às transformações culturais que modificam as relações entre a escola e outras instituições responsáveis pela socialização/formação dos alunos, tem acarretado um fenômeno de ordem psicológica denominado por Esteve (1995, p.25) de mal estar docente, que se refere aos *efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência*. Os principais sintomas desse fenômeno são a insatisfação profissional, a perda de interesse pelo investimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo de abandonar a profissão, o esgotamento, a ansiedade, depressão e stress, entre outros (JESUS, 2002).

c) Vivência: meu corpo fala

Para exercitarmos elementos relacionados à criatividade e à expressividade dos professores, propusemos a realização da vivência intitulada *meu corpo fala*, em que os professores foram convidados a completar as seguintes frases:

- Meus olhos anunciam que...
- Minhas mãos demonstram que...
- Minhas costas me dizem que...

- Meus joelhos me falam...
- Minha barriga revela...
- Minha cabeça me faz lembrar que...
- Minha boca fala de ...
- Meu corpo inteiro grita que...

Os indicativos de mal estar docente, sinalizados no primeiro momento, se revelaram mais uma vez, pois os textos produzidos oralmente pelos professores demonstraram cansaço, necessidade de cuidar melhor de si, de planejar melhor seu tempo (pessoal e profissionalmente falando) e de aprender a lidar melhor com o cansaço causado pela profissão, anunciando às pesquisadoras (embora nas entrelinhas) que antes de serem professores, são pessoas (NÓVOA,1995), com vivências, culturas, crenças, limites e saberes. Nesse sentido, os encontros de reflexão sobre a prática além de trilhar os caminhos da formação profissional, deviam reservar espaços para abordar o processo de humanização desses educadores (FREIRE, 1996), reconhecendo a importância de se considerar, por ocasião de análise das práticas, a relação entre formação – vida – trabalho.

d) Estudo de textos e vídeos: pesquisa e projetos interdisciplinares

Os desafios postos à profissão e as necessidades institucionais foram discutidas em diferentes momentos da formação, revelando a necessidade de uma ação conjunta que tomasse como ponto de partida as vivências socioculturais dos alunos e professores, devidamente problematizadas, apontando a coletividade na abordagem dos problemas surgidos como norte para a organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o estudo de textos e a discussão de vídeos relacionados à pesquisa no espaço escolar e projetos interdisciplinares ocuparam lugar privilegiado nas discussões²⁸.

²⁸ Nesse momento foram estudados o vídeo de Celso Antunes, relacionado a Projetos de Trabalho e o Texto Pesquisa Escolar, de autoria do mesmo autor.

De acordo com Rios (2008), a sociedade contemporânea apresenta como principais desafios à escola: a necessidade de superação da visão fragmentada de conhecimento, de mundo e do próprio ser humano (decorrentes do pensamento moderno); a instituição de propostas interdisciplinares que coloquem a pluralidade de informações, culturas, valores e conhecimentos como elementos que possam enfrentar à perspectiva massificante e homogeneizante da dita sociedade globalizada; a reapropriação do afeto no espaço pedagógico, como forma de superação da cisão historicamente construída entre uma razão instrumental e a emoção.

Assim, o desenvolvimento de projetos de trabalho deve passar necessariamente pelo questionamento que cada professor deve fazer a si próprio: como os alunos aprendem? A forma como tal pergunta é respondida revela até que ponto o trabalho com projetos é viável. Se o professor acredita na aprendizagem como transmissão, certamente levará esta perspectiva à organização de seu trabalho e fornecerá respostas prontas para seus alunos. Se o professor acredita na possibilidade de construção de conhecimentos, estimulará seus alunos a buscar, de diferentes maneiras, respostas para suas inquietações e questionamentos. Nesse sentido, chamamos atenção para o fato de que a postura interdisciplinar não se refere à justaposição de conteúdos em torno de uma temática, mas ao verdadeiro diálogo ou parceria estabelecida na diferença e na especificidade de cada área do conhecimento, para a construção de uma visão mais orgânica e complexa do conhecimento.

O desenvolvimento de propostas interdisciplinares pode colaborar para a ampliação da capacidade que cada sujeito da prática educativa tem de ler seu mundo, desvelando inúmeros aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais relacionados à sua existência e descortinando formas de poder e de empoderamento.

Segundo Lima e Garcia (2004), o trabalho coletivo tem a possibilidade de concretizar novas formas de participação, de enfrentamento de problemas organizacionais e construção da autonomia, através do estabelecimento de pontos de partida e pontos de chegada comuns a todos. Assim, destacamos a importância de posturas como a interação grupal no espaço escolar; estudo e debate contínuo acerca das temáticas que envolvem todo o grupo no processo de investigação;

planejamento, acompanhamento e avaliação realizados de forma coletiva, integrando verdadeiramente todos os sujeitos; desenvolvimento de práticas de registro e divulgação das descobertas realizadas no processo de investigação e compreensão do projeto político pedagógico como a possibilidade de um trabalho conjunto.

Como forma de superação à visão compartimentalizada de conhecimento, que privilegia a capacidade de apreender conceitos e fatos, a organização dos projetos de trabalho investe no desenvolvimento das capacidades de problematizar, comparar, classificar, analisar, localizar, deduzir e contextualizar informações e conhecimentos, contribuindo para uma visão mais complexa e crítica da própria realidade. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Freire (1996, p. 118) que nos diz *ensinar não é transferir conhecimento*. Para o autor:

[...] aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Em decorrência dessa visão de ensino e de aprendizagem, a leitura é reafirmada como via de acesso de todas as áreas ou disciplinas ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, sendo, portanto, responsabilidade de todos os professores.

Tal compreensão entrou em choque com a visão dos professores acerca de quem seriam os responsáveis pelo trabalho com a leitura na escola. Quando indagados sobre esta questão nove professores (90%), imediatamente, a relacionaram ao professor de língua portuguesa e apenas um expressou a compreensão de responsabilidade coletiva. De acordo com sua fala:

A leitura deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, por isso é uma responsabilidade de todos e não apenas dos professores de língua portuguesa (P6).

Assim, verificamos que a reflexão sobre o uso dos textos em sala de aula não se consolida como uma das principais preocupações dos professores, por não ser reconhecida como uma de suas atribuições. Tal afirmação sustenta-se na triangulação com outras informações obtidas no decorrer do encontro, que apontam o livro didático como principal recurso textual utilizado por todos os professores.

Considerando as discussões realizadas, questionamos aos professores o que ficou como reflexão em relação ao desenvolvimento de projetos na escola. Suas respostas podem ser agrupadas em dois blocos: as que destacam as dificuldades e as que destacam as possibilidades.

As dificuldades são ressaltadas nas seguintes falas:

Tenho vontade de trabalhar com projetos, mas tenho dificuldade na sistematização dos passos (P5);

Fica pra mim o medo de errar (P10);

É difícil trabalhar com o aluno como autor das atividades. O aluno não tem só que receber, tem que ser sujeito (P9)

As respostas que destacaram as possibilidades são:

É importante aprender a fazer e não receber um projeto pronto e acabado (P6);

Ressalto que o aprender a pensar, a fazer e acordar as competências (P3);

É mais difícil fazer a primeira vez, depois fica mais fácil (P7);

É importante pensar no impacto nas práticas (P1);

Destaco o método, o caminho a ser trilhado e as habilidades a serem desenvolvidas (P4);

Projeto só é ruim quando não sai da gaveta. É importante que se trabalhe com o aluno e não para o aluno (P2).

No decorrer das demais discussões vivenciadas no encontro, pudemos identificar o quanto, ainda, era difícil a abordagem coletiva na identificação, análise e resolução de problemas que afetavam a escola. Exemplo desta questão foi a discussão que se relacionou ao comportamento dos alunos no decorrer recreio. De acordo com os professores, este era um problema sério e envolvia questões como a violência, traduzida no comportamento agressivo dos alunos. Imersos nessa questão, os professores não conseguiam elaborar as perguntas necessárias ao início de sua resolução: por que os alunos agem dessa forma? O que há para se

fazer no horário do intervalo? Submetidos a esses questionamentos, os professores foram instigados a pensar o horário do intervalo como um tempo educativo, em que se aprende sobre relacionamento, respeito e coletividade. Ao pensar juntos, começaram a perceber que no horário de intervalo os alunos tinham como principais opções lanche e correr. Assim, foi se delineando a necessidade de se colocar a disposição das crianças, brinquedos, livros, jogos e que permitissem o envolvimento das mesmas em atividades diferenciadas.

O desfecho, pelo menos no plano das ideias, dessa dificuldade, revela a importância do estabelecimento do diálogo e da importância das diferentes visões na compreensão dos fatos que se apresentam no cotidiano escolar, assim como na necessidade de problematização dos mesmos, em busca de soluções possíveis e viáveis. Cortella e Casadei (2008, p. 7) apontam que quando [...] *ao menos duas pessoas começam a conversar sobre algo, já existe diálogo. Neste momento, o que vale é o verdadeiro interesse de ambos naquilo que o outro diz para chegar a uma resposta que traga em si a contribuição válida de cada um.*

A fotografia abaixo retrata um dos momentos de discussão sobre a prática, evidenciando na organização em círculo a postura de abertura e de igualdade da professora pesquisadora em relação ao grupo de professores colaboradores.

Figura3: Diálogo sobre planejamento



Fonte: Silva (2009)

e) Discussões sobre o aprendizado da leitura

Partindo da leitura das vivências pessoais e profissionais dos professores (sem nos distanciarmos destas), passamos abordar, de forma mais específica, elementos ligados à leitura da palavra. Foram colocados em pauta questionamentos acerca do que é ler? Que interferências os espaços de vivência social das crianças têm nesse processo? E como a escola lida com a relação entre leitura de mundo e leitura da palavra?

Tomando como referência as contribuições trazidas por Vygotsky (1987) e por Soares (2003), fomos identificando elementos presentes nas obras desses estudiosos que evidenciam a necessidade de se expandir a compreensão que predominou historicamente sobre leitura, como decifração de códigos e apreensão de mensagens emitidas pelos autores, para a compreensão desta como uma prática social viva, que é ressignificada na medida em que entra em contato com a leitura de mundo dos leitores, trazendo à tona diferentes visões, valores e ideologias.

Assim, as relações sociais são identificadas como importantes determinantes na construção do conhecimento, no desenvolvimento mental e no processo de formação dos sujeitos. Isso significa dizer que quanto maior for quantidade de informações que os professores tiverem acerca das vivências e interações sociais de seus alunos, mais vasto será o referencial para a formulação de práticas de leitura no espaço escolar, possibilitando a articulação entre as zonas de desenvolvimento real e potencial dos mesmos (KOHL, 1995). O processo de mediação, necessário à caminhada dos sujeitos de um extremo em direção ao outro (ou nas zonas de desenvolvimento proximal), coloca o professor na condição de sujeito mais experiente que atua como mediador, facilitando o processo de apropriação de novas habilidades ou informações por parte de seus alunos.

Constatamos, pela articulação entre as falas dos professores e dados obtidos no estudo exploratório realizado antes de nossa entrada no campo, que a comunidade na qual está situada a escola é extremamente carente de bens culturais (espaços e recursos como livros, vídeos, entre outros). Tal fato implica na falta de intimidade dos estudantes com a leitura em seus contextos extraescolares. Dessa maneira, cabe à escola reconhecer tal carência e investir em atividades que possibilitem o contato dos alunos com a maior variedade de textos possível, despertando-os para o significado de tais leituras (informação, prazer,

conhecimento, orientação, entre outros) e a relação destas com o mundo e a vida de cada um.

Ao partirmos da compreensão acima, percebemos que o ato de ler, desde o início do processo de apropriação do código escrito, deve ser conduzido pela motivação e para a construção de um sentido que está além da decifração, atentando para o alerta feito por Lajolo (2005, p. 15) ao dizer que *ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo acontece com nossas aulas*. Complementando a ideia da autora, corroboramos com Smith (1999) ao dizer que o papel do professor é tornar a aprendizagem da leitura possível e que o fracasso dessa aprendizagem associa-se muito mais à falta de vontade e de sentido nessa atividade do que a outros fatores.

A construção de um referencial de planejamento para trabalho docente deve considerar, além das questões já mencionadas, a sensibilidade do professor e a autonomia do mesmo em relação à escolha das formas de caminhar com seu grupo de alunos.

Em decorrência desta preocupação, foram trazidas para debate questões relacionadas à autonomia, ou melhor, ao processo de perda dessa autonomia, configurada através dos projetos que chegam à escola e desconsideram as características da comunidade escolar, as vivências dos professores e os saberes que os mesmos já dispõem sobre a docência, como aqueles advindos da experiência, dos conhecimentos específicos de sua área e os pedagógicos (PIMENTA, 2006).

No decorrer das observações, constatamos que os professores, compararam sempre os encontros de reflexão sobre a prática com outros projetos de formação contínua dos quais participavam. O diálogo e a autonomia presentes no decorrer da pesquisa ação crítico colaborativa, que permitiam decisões coletivas acerca de conteúdos, metas, objetivos e metodologias, estavam distantes da realidade vivenciadas em outras experiências formativas, nas quais atuavam predominantemente como executores de determinações trazidas pelos formadores.

Distanciadas da escola, tais formações se sustentam em conhecimentos e práticas gerais que fundamentam e orientam o trabalho de forma pouco situada. Tal postura desvaloriza os contextos específicos da escola, que interferem de

maneira incisiva no trabalho desenvolvido pelo professor e que apontam para as reais demandas de formação.

Diante dessa questão-limite - compreendida por Rios (2008) como aquela que se configura como um problema que tem especial significação em nossa perspectiva existencial e deve ser tirado do nosso caminho, pela via da superação - as inovações que chegam à escola precisam ser postas nas pautas de discussão e examinadas para que posteriormente possam agregar-se de forma refletida e planejada às práticas institucionais. Autores como Sacristán (1995) e Brzezinski (2002) abordam os limites da autonomia, relacionando-os às margens de manobra que cada professor tem para se movimentar dentro da estrutura (legal, curricular, organizativa e material) em que se encontra o seu trabalho, solucionando refletidamente e dentro de tais limites os problemas que cotidianamente se colocam à sua frente.

f) Aprendizagens e encaminhamentos

As aprendizagens retiradas de todo o movimento realizado em torno das reflexões sobre as práticas e os estudos realizados nesse primeiro momento, evidenciam a necessidade de formação dos professores, com vistas à potencialização da capacidade que os mesmos têm de aprender a partir da problematização de suas próprias ações, iluminando-as com variadas referências, como outros sujeitos, estudos, pesquisas, relatos de experiências, etc.

Alarcão (2002) e Imbernón, (2002) advogam o modelo de formação centrado na escola, como possibilidade de desenvolvimento desta instituição como uma comunidade de aprendizagem, na qual cabe aos professores a capacidade de gerir e solucionar os problemas no seu campo de atuação, além de dar visibilidade a esse poder.

É nesse sentido, que foram encaminhadas as atividades, que compreenderam desde a revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola à elaboração de projetos que envolvessem o coletivo de professores em torno de atividades consideradas importantes para a escola. Além das questões relativas ao planejamento de atividades da escola, foi solicitado pelo grupo de professores que a

pauta do próximo encontro contemplasse discussões acerca de práticas de leitura que pudessem ser exploradas por todas as áreas do conhecimento.

Assim, na medida em que organizávamos a pauta e material para utilização no próximo encontro, os professores desenvolviam as ações propostas pelo coletivo. Dessa maneira, os mesmos se mantinham mobilizados em torno de das responsabilidades assumidas no encontro.

Foi com esse sentimento de colaboração e de partilha que encerramos esse encontro inicial.

4.2.2 O texto como pretexto para a leitura da realidade

O contexto: pedi pra chover, mas chover de mansinho!

O segundo encontro para reflexão sobre as práticas ocorreu em meio ao período chuvoso. Lavras da Mangabeira vem historicamente sofrendo com as cheias do Rio Salgado, que atinge a população destruindo plantações, ilhando comunidades inteiras e inundando as residências, causando inúmeras perdas materiais.

Em decorrência de dias seguidos de chuvas fortes, ocorreu a queda parcial de uma das paredes do açude Quitaius²⁹, localizado próximo à comunidade de Iborepi. As águas desse açude percorreram o caminho de um riacho que atravessa a única estrada que promove o acesso dos moradores de Iborepi à Sede de Lavras da Mangabeira.

Assim, tivemos de sair do campo de pesquisa e retornar para Fortaleza com o auxílio da diretora da escola e de moradores da comunidade local, que nos ajudaram a percorrer um caminho alternativo, no decorrer do qual precisamos atravessar um brejo com aproximadamente um quilômetro e meio de extensão e posteriormente passar sobre o rio, utilizando como ponte os trilhos do trem que atravessa periodicamente a comunidade.

²⁹ Açude localizado no município de Lavras da Mangabeira, no distrito de Quitaius.

As imagens abaixo foram registradas no momento em que terminamos a travessia.³⁰

Figura 4: Ponte que serve como estrada alternativa nos períodos de chuva



Fonte: Silva (2009).

A experiência vivenciada por nós permitiu compreender o drama vivido pela comunidade escolar e pelos professores que residem fora de Iborepi, que nos períodos chuvosos arriscam suas vidas para ter acesso à escola.

Para ler a profissão e a forma como ela é vivenciada pelos professores, precisamos ter como referências as suas experiências como pessoas. Afinal, não podemos esquecer o importante ensinamento deixado por Nóvoa (1995), que é aparentemente simples, mas de grande relevância ética, política, social e cultural, que é a compreensão do professor como pessoa.

Apesar de não termos conseguido ficar a semana toda, como havíamos programado, conseguimos realizar o encontro de reflexão sobre a prática, que passamos a relatar.

³⁰ Além das fotografias acima expostas, registramos a travessia com uma filmadora que permitiu posteriormente a edição de imagens, revelando por um lado a dura realidade que a comunidade lavrense enfrenta todos os anos em decorrência dos períodos chuvosos. Por outro lado, revela o envolvimento das pesquisadoras no contexto estudado.

O desenvolvimento do encontro

O segundo encontro de reflexão sobre a prática ocorreu no período compreendido entre os dias 21 e 24 de abril, objetivando construir compreensões do processo de pesquisa como possibilidade de reflexão sobre as práticas escolares e transformação das mesmas; sobre a necessidade de implicação crítica do professor no processo de escolha dos materiais de leitura para o trabalho em sala de aula; identificar a produção de fanzines como possibilidade de leitura crítica da realidade e como atividade de pesquisa e produção cultural. Dessa forma, realizamos o seguinte percurso:

a) Retomada do encontro anterior

Em decorrência dos ajustes realizados pela gestão municipal em relação ao quadro de funcionários, resolvemos retomar nesse segundo encontro, as discussões já realizadas acerca da pesquisa e da metodologia utilizada no desenvolvimento da mesma, assim como retomar o compromisso com o coletivo de professores evidenciando a responsabilidade conjunta no desenvolvimento da investigação e na constituição dos resultados³¹.

Assim, norteamos a conversa com o grupo a partir dos seguintes referenciais: o que é a pesquisa-ação crítico colaborativa; como a pesquisa se desenvolve; como a pesquisa chegou até a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer; o que é pesquisar; qual o referencial de formação que guia os passos dos encontros para reflexão sobre a prática e quais as responsabilidades dos professores pesquisadores e dos professores colaboradores.

A contribuição dos sujeitos que já vinham participando da pesquisa desde o seu início foi muito importante, pois evidenciaram o processo de crescimento pessoal e profissional proporcionado por esta experiência, em decorrência do

³¹ A consciência dos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação crítico colaborativa deve ser a preocupação primeira dos pesquisadores, uma vez que essa modalidade investigativa requer a entrega de todos aos processos de conhecimento e de autoconhecimento e de participação compreendida como envolvimento integral dos professores como profissionais e como pessoas, emocional, sensorial, racional e politicamente implicados (BARBIER, 2002). A partir dessa consciência acerca do processo, configura-se o estabelecimento de um contrato aberto em que os professores colaboradores tornam-se formalmente ativos, participantes e aliados dos pesquisadores.

acesso que tiveram a filmes, livros e outros materiais que traziam temáticas relevantes para uma melhor compreensão da profissão e para a ampliação de seus universos culturais.

b) Vídeo debate – Programa 01 da Série Conversas: Currículo Cultural das Histórias em Quadrinhos

Apresentamos e discutimos, junto com os professores, o vídeo nº 01 da série conversas, intitulado “Currículo cultural das histórias em quadrinho: Emília e a turma do sítio no fome zero”. Tal vídeo apresentou a síntese da dissertação produzida pela pesquisadora Cláudia Sales de Alcântara, aluna egressa do curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará³².

A fotografia abaixo registra o momento de gravação do vídeo, em que conversamos com a professora Cláudia acerca de sua pesquisa.

Figura 5: Gravação da Série Conversas



Fonte: Silva (2009)

Utilizando como referência os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) acerca do papel desempenhado pelo sistema escolar na ratificação e reprodução de desigualdades, a pesquisa analisa as formas como tal função se concretiza,

³² ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. Currículo Cultural das Histórias em Quadrinhos: Emília e a turma do sítio no fome zero. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. A referida pesquisadora participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador – GEPEFE – coordenado pela Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, motivo pelo qual foi convidada a colaborar com a presente pesquisa.

inclusive nos materiais didático-pedagógicos direcionados às escolas públicas pelas esferas governamentais.

As teorizações presentes em *A reprodução* (BOURDIEU e PASSERON, 1975) trazem importantes reflexões acerca das diferenças culturais existentes no interior de uma sociedade dividida em classes. De acordo com os autores, tanto a burguesia, quanto a classe trabalhadora apresentam condutas e valores distintos que proporcionam a sua manutenção e identificação enquanto classe. A escola, exercendo uma função ideológica e política, promove o mascaramento da realidade social, ignora tais diferenças e privilegia (tanto em termos teóricos, quanto práticos), as manifestações e valores das classes dominantes. Assim, os estudantes que se beneficiam com maior facilidade do trabalho desenvolvido nessa instituição são aqueles que vivenciam nesse espaço uma cultura que já lhes é familiar, ao passo que os demais se veem obrigados a assimilar a concepção de mundo de um grupo social que não é o seu, tendo sua cultura, valores e costumes negados institucionalmente.

Para ilustrar como se processa esse fenômeno social, a pesquisadora utiliza a revista em quadrinhos, lançada pelo Programa Fome Zero elaborada pelo governo federal e distribuída em todo o território nacional, denominada *Emília e a turma do sítio no fome zero*. Tal material objetivava fornecer informações e dicas referentes à constituição de hábitos alimentares saudáveis. No entanto, ao analisar criticamente o material, o grupo de professores envolvido na pesquisa pode identificar que os cardápios propostos não eram acessíveis à classe trabalhadora e consideravam componentes encontrados em uma região do país, especificamente.

Ao ser apresentado às crianças, o material causou inicialmente frustração e sentimento de culpa, pois por mais que as crianças desejassem desenvolver hábitos saudáveis, as sugestões propostas pelo material encontravam-se muito distantes de sua realidade socioeconômica e geográfica. Tal questão configura-se como uma forma de violência simbólica, ou seja, aquela fundada na fabricação contínua de crenças, no decorrer do processo de socialização, que acabam por induzir o indivíduo a tomar posicionamentos no seu espaço de vivência social a partir de critérios e padrões definidos pelo discurso dominante.

Na discussão realizada após a emissão do vídeo, todos os professores afirmaram ter trabalhado o material com os alunos e não ter atentado para as

questões expressas pela pesquisa. Em suas falas revelaram que acreditavam ter feito um excelente trabalho e só agora conseguiam perceber o quanto falharam na análise do material e no desenvolvimento da proposta.

Através desses depoimentos pudemos compreender que os professores, em sua grande maioria, assentavam suas propostas de trabalho com textos a partir de visão estruturalista de linguagem, que como já apontamos anteriormente compreende a leitura como uma unidade invariável, cujo único significado possível é aquele apresentado pelo autor. Essa postura despreza a relação existente entre linguagem e interações sociais, tratando os materiais impressos numa perspectiva de neutralidade e reduzindo sua atuação e a atuação dos alunos ao processo denominado parafrástico, ou seja, a reprodução das ideias expressas pelo autor.

A partir dessa constatação vale à pena citarmos Demo (2007, p. 72) como apoio à reflexão acerca dos limites e possibilidades do trabalho com textos na escola:

A leitura precisa cultivar o poder do leitor, em especial do leitor que discorda e que reclama. Prevalece, porém, a leitura da concordância, para que tudo permaneça como sempre foi. O leitor não pode fantasiar-se de irmão do autor, porque é hipocrisia. Ler é jamais falar pela boca do autor, porque isto já está dito. É procurar no autor argumentos e contra-argumentos para desconstruir e reconstruir outras paragens. É dialogar criticamente com ele, como referência instigadora, não como ponto final.

O alerta feito por Demo nos convida a refletir melhor sobre os tipos de materiais de leitura utilizados em sala e sobre as abordagens propostas pelos professores, uma vez que estas decorrem do significado que a leitura tem para cada um e tal significado emerge da formação e da experiência dos mesmos enquanto leitores de textos e de suas próprias realidades.

c) Leitura no contexto escolar: estudo de texto

Para aprofundar os debates em torno da relação entre leitura e reprodução, discutimos um texto produzido por Silva (2009) intitulado Leitura no contexto escolar. De acordo com esse autor, a finalidade do ato de ler está relacionada à implicação crítica por parte do leitor, numa postura de posicionamento

frente à realidade. Nesta ideia encontra-se, implicitamente pontuado, que as escolhas dos professores em relação a determinados textos, autores e assuntos devem ter como critério a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que busque ampliar a compreensão dos alunos diante da leitura da palavra e do mundo.

Assim, o professor precisa ter certa intimidade com os textos utilizados em sala e ter clareza dos critérios utilizados para sua adoção. Precisa, além disso, conhecer a história do autor e do próprio texto, da tipologia à qual pertence e das marcas do contexto histórico de sua produção. Isso nos revela que as práticas de leitura escolar, não devem nascer ocasionalmente, tampouco ser frutos de autoritarismos pedagógicos que tiram do professor o poder de escolha.

Tais práticas precisam envolver uma ação planejada que compreenda como fundamentais as necessidades, os desejos e as inquietações dos leitores. O papel do professor, nesse sentido, é envolver de forma significativa e democrática todos os alunos em situações de leitura que abordem temas instigantes.

A partir da articulação entre as reflexões contidas no vídeo apresentado e das discussões em torno do artigo estudado pelos professores, solicitamos aos mesmos que registrassem e socializassem o que de importante ficou para sua formação. Os registros socializados foram:

Preciso pensar como posso trabalhar a leitura no contexto escolar para corrigir carências e dificuldades (P6);

A transformação das mentalidades dos professores é condição necessária para a transformação do trabalho escolar (P7);

É necessário refletir sobre o tipo de textos direcionados aos alunos (P4);

Preciso saber como buscar o desenvolvimento de uma leitura crítica pela turma (P8);

Compreendo que o sujeito leitor cria, recria, reescreve ou produz um outro texto a partir do texto lido (P1)

É preciso mais liberdade na interpretação da leitura (P2)

É preciso trabalhar com mais abertura e mais criatividade (P10)

O professor não é mais o dono do sentido do texto (P5)

A leitura se torna prazerosa quando lemos algo que consideramos importante (P9)

Podemos ser transformados através do que lemos (P3)

Considerando as ideias expressas pelos professores, percebemos uma tomada de consciência acerca da dimensão ideológica presente nos materiais de leitura e da necessidade de preparo do docente para lidar com esta questão.

A formação nesse momento assume uma forma de caminhar que permite a criação de processos próprios de intervenção, assumindo postura distinta da tradicional perspectiva de instrumentalização já elaborada. Ou seja, superando a perspectiva da reiteração de práticas consagradas para a criação de novas possibilidades de atuação. Nesse sentido, faz-se necessário submeter o conhecimento à crítica, considerando o seu valor prático, sua relação com a realidade e os pressupostos ideológicos nos quais se assenta (IMBERNÓN, 2009).

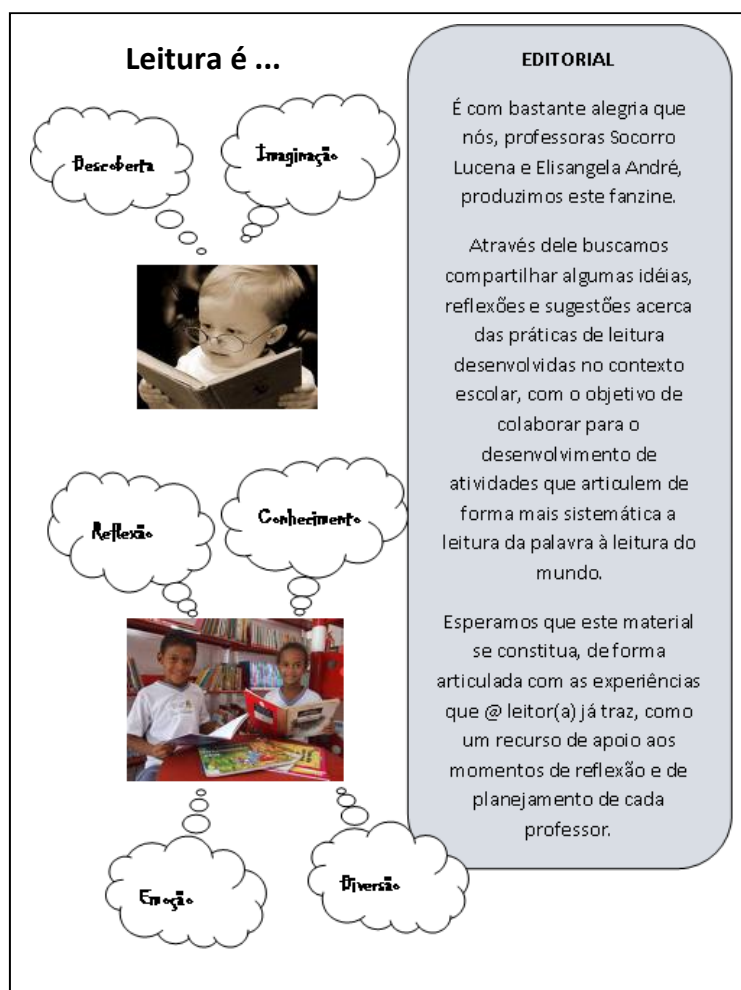
d) Oficina de fanzines

Para exercitar a seleção criteriosa e significativa de materiais de leitura, propusemos aos professores a realização de uma oficina de produção de fanzines³³, compreendidos como possibilidade de leitura crítica da realidade e ao mesmo tempo como atividade de pesquisa e produção cultural.

Por ocasião desta oficina, foi elaborado um Fanzine que recebeu a mesma denominação da pesquisa: “Práticas de Leitura na Formação de Professores”. Eis abaixo, o editorial dessa primeira publicação:

³³ Fanzines são publicações que trazem textos diversos, como histórias em quadrinho produzidas pelo editor e pelos leitores, poesias, contos, colagens, experimentações gráficas, entre outras possibilidades. Essas publicações são o resultado da iniciativa e esforço de pessoas que se propõem a veicular produções artísticas ou informações sobre elas, que possam ser reproduzidas e enviadas a outras pessoas, fora das estruturas comerciais de produção cultural.

Figura 6: Editorial



Fonte: Fanzine Práticas de Leitura na Formação de Professores (2009).

Nesta publicação inicial, buscamos trazer discussões em torno de questões já abordadas em outras oportunidades (como as concepções que os professores traziam sobre leitura, excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e síntese de discussões sobre leitura) e outras informações relativas a este tipo de publicação: O que é fanzine; Como se organiza; Sugestão de seções, como dicas de livros, filmes e músicas; Apresentação de diferentes textos e suas características (charges, fábulas, tiras humorísticas e acróstico). Enfim, este material se constituiu tanto como um recurso para utilização na formação dos professores, quanto como

um manual de orientações para a produção de novas publicações por aqueles que desejassem se aventurar nessa experiência.

Os professores se dividiram em equipes e produziram quatro fanzines, intitulados: *Uma grande mulher; Leitura e Escrita; Eventos Escolares; A importância do planejamento*.

Entre as produções dos professores, selecionamos os fanzines *Leitura e escrita* e *Eventos escolares*, que tratam de questões relacionadas ao tema do encontro anterior, para evidenciar algumas questões que merecem análise.

O fanzine *Leitura e escrita* utiliza a seção *Ações Desenvolvidas* para divulgar o trabalho realizado para a constituição de hábitos de leitura junto aos alunos. Na escrita dos autores, podemos identificar algumas contribuições que a formação já conseguiu efetuar junto à prática dos professores. Vejamos o que dizem:

[...] os alunos precisavam de um contato mais próximo com os livros e foi criado o “cantinho da leitura”, onde foram expostos vários livros, que até hoje permanecem na sala, e assim foram trabalhados poesias; correio do amigo, adivinhações, jornal falado, Hino da escola, provérbios, leitura de livros paradidáticos, produção de texto coletivo, teatro e dança. Todas as atividades foram realizadas durante todo o ano (IBOREPI, 2009a, p. 3)

O desenvolvimento de atividades em torno de textos de naturezas diversas é extremamente importante para a formação dos alunos enquanto leitores, pois evidencia diferentes finalidades ou objetivos que conduz cada sujeito a selecionar este e não aquele texto.

Dentre as principais finalidades apresentadas por Solé (2008), destacamos: ler para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; para revisar um escrito próprio; ler por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu, entre outras tantas possibilidades.

Ressaltamos, nesse sentido, que somente o convívio e a vivência prática de exploração das diferentes finalidades relacionadas à leitura é capaz de colaborar com o aprendizado desta questão por parte dos alunos. Isso implica dizer, ainda,

que o próprio professor deve ser capaz de identificar e caracterizar tais especificidades textuais. Segundo Solé (2008, p. 116):

Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo / modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional.

A postura de abertura e de reflexão dos professores diante da necessidade de experimentação de práticas variadas de leitura pode ser percebida no acróstico produzido pelas mesmas e publicado no fanzine que ora analisamos:

Ler sempre que puder
 Experimentar novas ideias
 Incentivar a leitura
 Tentar novamente
 Unir o útil ao agradável, pois
 Renovar é sempre bom
 Aprimorar nossos conhecimentos
 E a partir daí
 Estudar com prazer
 Superar novos caminhos e
 Caminhar com mais segurança
 Refletir com carinho a
 Igualdade dos alunos por parte de
 Todos os que fazem
 A escola (IBOREPI, 2009a, p. 9)

No fanzine *Eventos escolares* são evidenciadas questões relativas ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares que proporcionam a implicação ativa e crítica dos alunos na discussão de temas relacionados ao calendário cívico e cultural vivenciado pela escola, como apresenta a poesia abaixo, escrita por P6:

Em janeiro nos reunimos
 Para o ano planejar
 Nossas ações pedagógicas
 Do calendário escolar
 Em fevereiro é carnaval
 Em março com muita fé

Comemoramos também
O dia internacional da mulher

No dia dezoito de abril
É dia do livro infantil
Já em 22 comemora-se
O descobrimento do Brasil

No segundo domingo de maio
São as mães omenageadas
Essas que nos deram a vida
Bem merecem ser honradas

No mês de junho se festejam
As belas festas juninas
Com as danças de quadrilha
Sempre à moda caipira

O julho muito esperado
É férias de professores
Um descanso merecido
A esses bravos lutadores

Em agosto tem folclore
Resgatando a cultura
Dia onze é do estudante
E também dia da pintura

Outubro destaca a criança
E também o professor
Estes grandiosos mestres
Que ensinam com amor

Novembro proclama a República
Saúda também a bandeira
Símbolo que representa
Nossa nação brasileira

Em dezembro vem natal
Tempo de avaliar
Nossas práticas e ações
Pro ano novo começar.
(IBOREPI, 2009b, p. 8).

O poema escrito pela professora colaboradora 6 passeia por diferentes datas comemorativas incluídas no calendário escolar. Apesar de conhecermos e concordarmos com várias críticas feitas ao movimento em torno das datas comemorativas na escola (LIMA, 2002), pela superficialidade e esvaziamento de leitura crítica das mesmas, gostaríamos de destacar a primeira e a última estrofe, que anunciam dois movimentos importantes no contexto do trabalho abordado pelo poema: o planejamento conjunto e previamente realizado (que significa tempo para planejamento e abordagem cuidadosa dos fatos sociais que se comemoram ao longo do ano) e a avaliação ao final da caminhada (que possibilita o fechamento de

um ciclo de ações, com constatação tanto das práticas significativas e das práticas que merecem ser ressignificadas).

Abordado dessa maneira, o Plano de Trabalho Escolar Anual (PTEA) - parte constituinte do Projeto Político Pedagógico em que é estabelecido o calendário escolar - pode ser compreendido como um mapa que serve para orientação na busca dos objetivos educativos da escola, ou uma utopia que move seu caminhar, como havíamos discutido no início do ano letivo.

O exercício de produção de fanzines proporcionou aos professores o despertar para a importância da linguagem, enquanto ato que anuncia (implícita ou explicitamente) as orientações políticas dos sujeitos. De acordo com Bakhtin (1998) o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem, que é mediada por questões ideológicas que revelam as relações entre a realidade e a construção de representações dessa mesma realidade pelos diferentes sujeitos.

e) A aprendizagem do olhar

Dando continuidade às questões discutidas na atividade anterior, passamos a refletir sobre a complicada arte de ver (ALVES, 2009). *Ver não é coisa natural*, afirma o autor. Ver é ato social, aprendido no decorrer dos processos formativos e perpassado tanto por valores, quanto por conhecimentos que nos permitem enxergar e construir diferentes interpretações da realidade.

De acordo com Weffort (1997) nós não fomos educados para olhar o mundo, a realidade e tampouco nós mesmos. Tal deficiência em nossa formação produziu uma forma cristalizada de perceber os fenômenos que nos rodeiam e uma postura fatalista diante de nossa presença no mundo.

O ato de ver, de fato não é simples, demanda a capacidade de nos desprendermos de nossos próprios referenciais e sermos capazes de nos colocar no lugar dos outros sujeitos para compreender seus pontos de vista e elaborar novas compreensões, através da síntese dialética desse encontro.

Ao solicitarmos aos professores que expusessem a relação que poderiam fazer entre a discussão sobre o olhar e suas vivências como pessoas e como profissionais, os mesmos afirmaram:

Cada pessoa vê as coisas de uma forma diferente (P3);
 A mesma coisa é vista de jeito diferente pelas pessoas (P5);
 Percebo que muitas vezes as pessoas não veem (P1);
 Às vezes as pessoas querem influenciar a nossa forma de ver as coisas e nem sempre elas têm razão (P9);
 Ver é muito complicado. Temos a mania de taxar as coisas sem conhecê-las (P6);
 Nossa disposição influencia a nossa forma de ver (P7);
 A atitude transforma o olhar e a maneira de olhar transforma nossas atitudes (P2);
 O olhar é fundamental para enxergar as oportunidades que passam pela nossa vida (P4);
 Preciso aprender a olhar para as coisas com mais valor, principalmente para a arte (P10);
 Conseguimos enxergar as coisas a partir daquilo que vivenciamos no nosso cotidiano, dos saberes que dispomos e de nossas experiências (P8);

Dentro das reflexões trazidas podemos identificar alguns elementos relacionados à pluralidade na interpretação das situações, a partir do olhar de diferentes sujeitos (P3 e P5); à complexidade ou mesmo dificuldade das pessoas em ver, no sentido mais abrangente da palavra (P1, P9 e P6); a importância da atitude e da disposição do sujeito na transformação de sua forma de ver e de compreender o mundo (P2 e P7); à possibilidade de perceber e dar mais valor às coisas e às oportunidades (P4); e por fim a relação existente entre conhecimento de mundo e visão de mundo (P8).

Capacidades como o ver e o ouvir, de forma sensível, são extremamente importantes ao exercício da docência, em qualquer modalidade ou nível de ensino, pois permitem ao professor avançar de uma compreensão superficial e desenraizada da realidade de seus educandos e de seu próprio trabalho, para uma compreensão mais existencial, que o permita enxergar esses sujeitos e a si mesmo de forma, social, econômica, cultural e historicamente situada. Tais questões, é importante ressaltar, interferem diretamente no tipo de interpretação que cada sujeito faz a partir da leitura, trazendo para a compreensão dos textos as suas visões de mundo.

f) Aprendizagens e encaminhamentos

A avaliação do encontro, realizada pelos professores colaboradores através do destaque de um dos momentos do encontro, pode ser assim sintetizada: reflexões sobre a escola e o processo de reprodução de desigualdades sociais (P1, P3, P5 e P6), a oficina de fanzines como possibilidade de vivência da pesquisa e da leitura crítica em sala de aula (P4, P7e P9) e, por fim a importância do olhar para os educadores, que surge como “habilidade” necessária ao processo de humanização das práticas escolares (P2, P8 e P10).

A partir das discussões realizadas nesse encontro, pudemos perceber que apesar de todo o investimento que vem sendo feito em relação a estudos e análises das práticas, ainda é muito forte a presença de resquícios de modelos de formação marcados pela racionalidade técnica, pois ao mesmo tempo em que os professores criticam os pacotes de formação e os programas educacionais, elaborados de forma massificada, ainda não atentaram para a questão dentro de suas próprias práticas, ou seja, antes de pensar as atividades se preocupar em saber: Quem são seus alunos? Quais seus hábitos e preferências? O que pensam sobre a escola e sobre a vida? Que influências recebem da comunidade em que vivem?

Ao encerrarmos o encontro com tais reflexões, deixamos encaminhadas como atividades para o coletivo o estudo em grupo a ser desenvolvido a partir do documentário *Janela da Alma*³⁴ e do texto *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*, de Júlia Oliveira-Formosinho, ambos articulados à capacidade que cada um, como pessoa e como profissional, tem de olhar de forma mais pensante a realidade que o cerca.

Assim, encerramos o relato desse encontro recorrendo a Freire (1996, p. 33) quando diz: *transformar a experiência educativa em puro treinamento de técnico é amesquinhar o que há de profundamente humano no exercício educativo: o seu caráter formador*.

Levamos como solicitação do grupo para a temática do próximo encontro, o estudo das relações que se podem estabelecer entre cultura e leitura.

³⁴ Documentário, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho, lançado no Brasil no ano 2002.

4.2.3 Cultura e Leitura

O contexto – Passos e descompassos da festa junina: professores e gestores ainda vivendo o clima de festas

Ao chegarmos a Iborepi para o terceiro encontro, percebemos um clima de cansaço e satisfação, decorrente da participação dos alunos da escola no Festival Junino promovido pelo município de Lavras da Mangabeira, denominado São João do Povo.

A participação dos alunos da escola nesses festejos pode ser compreendida como um ato de coragem, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores e gestores. A cada ano as condições de participação ficam mais difíceis por ocasião das dificuldades de confecção dos figurinos, da aquisição de transportes para a locomoção dos alunos para a Sede do Município, entre outras questões.

Neste ano, a dificuldade encontrada foi a de mobilizar os alunos para a participação como dançarinos no grupo de quadrilha. Assim, foi necessário que a escola buscasse solução para o problema no município vizinho, chamado Aurora, trazendo de lá adolescentes para complementar o número de pares solicitado pelo regulamento do festival.

Assim, a apreensão sentida todos os anos foi dobrada. E isso se expressou no cansaço evidente nos semblantes dos professores. No entanto, tal questão não prejudicou o andamento do encontro, somente demandou maiores cuidados por parte de nós, enquanto pesquisadoras e facilitadoras, do encontro, para variar as estratégias.

Desenvolvimento do encontro

O terceiro encontro para reflexão sobre as práticas ocorreu no período compreendido entre os dias 29 e 30 de junho, objetivando refletir sobre a pesquisa-ação crítico colaborativa como modalidade investigativa que contribui para transformações dos sujeitos, da profissão e das instituições; refletir sobre a capacidade humana de olhar para a realidade e apreendê-la de forma sensível e crítica; refletir sobre as práticas culturais da comunidade, percebendo-as como

elemento constituinte da identidade da população local; refletir sobre a relação entre cultura, leitura de mundo e leitura.

a) **Retomada do encontro anterior**

Apresentamos a temática do encontro (Cultura e Leitura) e retomamos as agendas dos encontros anteriores, observando as pautas discutidas e refletindo junto ao grupo sobre as aprendizagens constituídas a partir das mesmas. Essa foi uma interessante estratégia para verificarmos como os professores vêm se apropriando das discussões realizadas até o momento e como essas aprendizagens vêm contribuindo no processo de reflexão sobre a prática, nos níveis individual e coletivo.

Para constituirmos uma ponte entre as reflexões dos professores e o referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa, retomamos alguns pontos do texto de Oliveira-Formosinho (2008) deixado com o grupo para a realização de sessão de estudos na escola. Colocamos como principais referências:

- Naturalização da distância entre as propostas de inovação que chegam à escola e a realidade dessa instituição;
- A investigação ação como integração dos direitos de ensinar e aprender;
- Trilogia de atributos com os quais a pesquisa-ação contribui: ganhos na pessoa, ganhos na profissão e ganhos na prática educativa.

A grande transformação observada no discurso dos professores referiu-se à mudança de perspectiva em relação aos programas de alfabetização mencionados no primeiro encontro (marcados pelo caráter prescritivo e pela compreensão reducionista do papel do professor). O discurso fatalista percebido em nossas discussões iniciais cedeu lugar a uma visão mais crítica sobre a questão. A mudança se processou da seguinte maneira: inicialmente, os professores colaboradores se posicionavam diante dos programas que chegavam à escola a partir de duas vertentes: uma associada à obediência irrestrita ao programa “prescrito” e outra associada a uma rebeldia que se configurava como protesto, ignorando as orientações postas pelos órgãos gerenciais da educação.

Posteriormente, fortalecidos pelos estudos, reflexões e troca de experiências, os professores passaram a utilizar as citadas “prescrições” como um referencial a mais na organização de seu trabalho, agregando-as aos conhecimentos e práticas consolidados pela experiência.

A mudança de perspectiva na abordagem da questão, que se configurava como momento grave, nos remete aos ensinamentos de Cortella (2004)³⁵, ao fazer menção a dois aspectos presentes e necessários na mudança de paradigmas em educação:

- Compreender que momentos graves são também momentos grávidos;
- E que há duas formas de proceder diante dos momentos permeados por gravidade: cautela reflexiva e cautela imobilizadora.

Assim, percebemos o quanto a tomada de consciência acerca dos momentos ditos “graves” é importante para a transformação de paradigmas. Se devidamente cercada por processos reflexivos, a gravidade se transmuta em gravidez, em superação de obstáculos e transformação das realidades e dos sujeitos. Por outro lado, se a gravidade é vista somente pelo ângulo da gravidade, o que prevalecerá será a imagem de uma barreira intransponível, sobre a qual derramamos lamentações e frustrações, pelo sentimento de imobilização frente às possibilidades de superação.

As questões acima apresentadas nos levam a evidenciar o papel da reflexão na superação das situações-limite encontradas no cotidiano escolar. De acordo com Alarcão (2002, p. 223) o refletir precisa ser sistemático na busca por respostas às interrogações do grupo e, além disso, estruturar saberes. *Para além de uma atitude, a reflexão é um processo. E um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados a deriva.*

³⁵ O vídeo Novos Paradigmas da Educação, de Mário Sérgio Cortella, foi lançado no Brasil, no ano 2004 pela Atta Mídia e traz como principais discussões: novos paradigmas; momentos graves são também momentos grávidos; cautela reflexiva e cautela imobilizadora; paciência histórica, paciência pedagógica e paciência afetiva; o desenvolvimento da competência coletiva; o desafio de mudar e a capacidade de esperança.

Nesse sentido, é importante que os professores tomem permanentemente consciência acerca da constituição de novos saberes e da transformação de suas próprias identidades. Assim, ao solicitarmos aos professores que evidenciassem os ganhos que a participação na pesquisa proporcionou até o momento e obtivemos as seguintes respostas:

Percebi ganhos na vivência e na integração grupal (P6);
 Aprendi a reconhecer a minha importância no grupo (P2);
 Acho que estou mais autônoma nas minhas decisões (P4);
 Estou me transformando a partir do meu conhecimento (P7);
 Me aproximei mais dos meus colegas e dos meus alunos (P8);
 Tenho uma melhor compreensão de mim mesmo e do meu trabalho (P5);
 Aprendi a importância da troca de conhecimentos (P3);
 Me reconheço melhor como ser humano (P7);
 Aprendi que não é feio errar quando se tenta acertar (P1);
 Reconheço que sou tão capaz quanto os outros (P10);
 Aprendi a me expressar melhor (P9).

Os destaques feitos pelos professores, sintetizados como maior confiança em si e no grupo, podem ser associados à compreensão de empoderamento. Este termo relaciona-se ao processo de construção do poder pelos sujeitos, através da tomada de consciência de si como sujeito da práxis. Tal compreensão pode ser traduzida na capacidade que cada professor tem de estabelecer diálogo e contato consigo próprio, assim como na disposição para aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar seus saberes acerca da profissão (FRANCO E LISITA, 2008).

Através da compreensão de empoderamento e da capacidade de autoavaliação, retomamos a importância da aprendizagem do olhar, habilidade sem a qual não seria possível a apreensão crítica e o questionamento de nossa atuação, tanto em contextos pessoais, quanto profissionais; tanto em contextos individuais, quanto coletivos.

As discussões em torno do olhar sensível e pensante de cada sujeito, articularam-se às reflexões constituídas pelos professores a partir do documentário *Janela da alma* (2004), organizado a partir dos depoimentos de dezenove pessoas

com algum grau de deficiência visual, relacionados à forma como elas se veem, como veem o outro e como se relacionam com o mundo. O ato de ver é abordado como algo que vai além da capacidade de apreensão das imagens pelos sentidos, relacionando-se à sensibilidade que nem sempre está presente naqueles que dispõem de olhos “sãos”.

b) Exercitando o olhar: as manifestações culturais em pauta

Assim, propusemos aos professores colaboradores o exercício do olhar, a partir da exploração de dois vídeos que abordavam os festejos juninos em diferentes estados brasileiros: o Boizinho Barrica³⁶, no Maranhão e a Quadrilha, no Ceará. Foram identificadas pelos professores as diferentes formas de expressão, vestimentas, ritmos e a matriz comum às duas apresentações: a figura de São João Batista. Vejamos os refrões das músicas:

Viva São João dos carneirinhos
Viva a fogueirinha lá do céu
Cintilante chamando Maria
Lua cheia da prima Isabel
Louvai! Glória a Deus!
E o “bordô” do meu chapéu (bis).
(Companhia Barrica)

Ai São João, São João do Carneirinho
Você é tão bonzinho
Fale com São José, fale lá com São José
Peça pra ele me ajudar
Peça pra meu milho dá
Vinte espiga em cada pé.
(Luis Gonzaga).

Explorando as letras das músicas, os professores puderam identificar dois focos diferentes: a versão do Boizinho Barrica retrata a história bíblica do anúncio do nascimento de João à Virgem Maria, por Isabel, sua prima; e a versão de Luis Gonzaga, relacionada à figura de um agricultor nordestino que pede a interseção de São João junto a São José³⁷ para que seja mandada a chuva necessária ao

³⁶ Companhia Barrica do Maranhão, criada no ano de 1985. Informações referentes ao histórico, à discografia, apresentação em diferentes locais do mundo podem ser encontradas no site <http://www.ciabarrica.com.br/cia.htm>.

³⁷ São José é padroeiro do Ceará. A data em que se comemora seu dia, 19 de março, é esperada pelos cearenses com ansiedade, pois a incidência de chuvas até essa data limite anuncia tempos chuvosos e a ausência de precipitações anuncia período de estiagem no decorrer do ano.

desenvolvimento da plantação de milho, base para as comidas típicas dos festejos juninos e símbolo de fartura para a população.

A possibilidade de exploração das manifestações culturais estendeu-se à análise da própria comunidade. Apresentamos aos professores um vídeo produzido a partir de imagens capturadas no decorrer dos festejos de Nossa Senhora das Candeias³⁸, que se constitui como o vídeo nº 1 da Série Iborepi. Entre a procissão, a celebração da missa e realização da primeira comunhão de crianças da comunidade, os professores observaram: que a igreja agrega pessoas de diferentes idades; que na igreja as crianças e suas famílias fazem uso da leitura como instrumento de inclusão no desenvolvimento dos ritos; que o momento da homilia é importante porque o padre traduz o que a leitura bíblica quis dizer.

**Figura 7: Imagens da Primeira Comunhão –
Série Iborepi – Vídeo 01**



Fonte: Silva (2009).

Enquanto instituição social, a igreja possui um currículo, ou seja, uma dimensão pedagógica que possibilita o ensino de determinados conhecimentos e a

Cientificamente esse fenômeno coincide com o equinócio, Os equinócios ocorrem nos meses de março e setembro e definem as mudanças de estação.

³⁸ No dia 02 de fevereiro é comemorado o dia de Nossa Senhora das Candeias. Neste dia da é realizada a bênção das velas (candeias) e em muitas igrejas, antes da celebração da santa Missa, se organiza solene procissão, em que são levadas as velas acesas, símbolo de Jesus Cristo que, apresentado a Deus no templo de Jerusalém, pelo santo velho Simeão foi saudado, como a luz que veio para iluminar os povos (LEHMANN, 1959).

transformação da identidade e da subjetividade dos sujeitos, além de interferir na forma como cada pessoa se comporta diante dos fatos cotidianos (SILVA, 2007).

Das observações realizadas pelos professores, destacamos aquela que se refere à interpretação dos textos bíblicos pelo sacerdote, no momento da homilia. A postura, aparentemente simpática e democrática de transmitir ao outro o significado do texto, esconde uma faceta que se projeta às práticas pedagógicas escolares: uma única interpretação do texto realizada pela autoridade presente no momento da leitura.

Com a intenção de “facilitar a compreensão”, a abordagem acima mencionada tira dos sujeitos, sejam eles fiéis ou alunos, a possibilidade de construir um significado para o texto, a partir de suas experiências, de suas visões de mundo. Assim, concordamos com Demo (2007, p. 127) ao afirmar que *não é formativo imaginar modos, peremptórios, fechados, finais de leitura, do que decorre que não há leitura única, mas leituras plurais, principalmente multiculturais*.

A cultura é um campo de produção de significados. É campo de expressão de variados grupos sociais que buscam fazer com que seus valores, modos de ser e pensar prevaleçam diante da sociedade. Nesse sentido, cultura é também campo de disputa por poderes.

Partindo dessas compreensões, os estudos culturais buscam tomar os fenômenos como objetos de análise e evidenciar a origem social de construção dos mesmos, promovendo uma desconstrução do processo de naturalização, compreendido como “esquecimento” da origem de determinadas crenças, posturas, costumes e valores no campo social (SILVA, 2007).

Dessa maneira, apresentamos aos professores o Hino da Padroeira, entoado pela comunidade local no decorrer da Missa, para que pudessemos refletir coletivamente sobre a mensagem trazida nesse texto.

A letra traz a seguinte mensagem:

Nós te saudamos, cheia de graça
Todos abraças com tua luz
 Te **consagramos a nossa vida**
 Oh das Candeias
 Mãe de Jesus

Na imagem tão pequena

Tu és a **mãe querida**
A padroeira do Iborepi

Ó mãe divina, **consolo santo**
Que **enxuga o pranto** dos filhos teus
Tu nos ensina que o rosto é claro
Também é puro perante Deus

Os caminhantes que te procuram
Aqui **se curam na tua paz**
Oh mãe querida das nossas vidas
Tua **acolhida** sempre darás.

Ao considerarmos as palavras destacadas no texto, pudemos nos remeter à intencionalidade do autor, que se estende também ao sentimento alimentado pela população local em relação à padroeira. Assim, a sequência de expressões destacadas, anuncia:

- A necessidade de atenção irrestrita, uma vez que a Santa a todos abraça;
- A consagração da própria vida, como atitude de confiança e de entrega por parte dos fiéis;
- A necessidade de proteção, atenção e cuidado, encontradas na figura da mãe querida que consola e enxuga o pranto de seus filhos;
- A cura encontrada na paz transmitida pela imagem da Santa, e diríamos ainda na mansidão, na misericórdia e na doçura que são algumas de suas principais características.
- Por fim, destacamos a esperança de acolhida certa em todos os momentos da vida.

Ao buscarmos a origem social das necessidades acima enumeradas, pelo menos no contexto nordestino, podemos identificar as mazelas vivenciadas pela população (desemprego, fome, seca) como alguns dos principais elementos motivadores da busca por amparo. Tal questão evidencia mais do que a ineficiência do Estado no enfrentamento de questões sociais que atingem as classes menos favorecidas, simboliza alguns dos mecanismos voltados para a reprodução da

relação dominação/subordinação, como política públicas (POULANTZAS, 1980)³⁹. Esse contexto alimenta nas pessoas o sentimento de orfandade e a busca da religiosidade surge como estratégia de resistência (mesmo que de forma inconsciente) ao processo de desumanização do homem pelo próprio homem.

Finalizando a interpretação coletiva do texto, foi interessante observar que quase todos os professores declararam nunca ter atentado, verdadeiramente, para a mensagem trazida na letra do Hino de Nossa Senhora das Candeias, fato que revela mais uma vez o processo de naturalização das práticas sociais, e de reprodução das mesmas sem uma implicação crítica por parte dos sujeitos.

A partir dessa constatação foi sugerida aos professores a realização de uma pesquisa em colaboração com os alunos para realização de um levantamento acerca das origens do Festejo de Nossa Senhora das Candeias junto aos moradores mais antigos da comunidade.

c) Estudo de texto

Dando continuidade ao encontro, realizamos o estudo do texto cultura: o mundo humano, de Mário Sérgio Cortella (2008), que aborda o conceito de cultura, associado ao trabalho, à transformação e à práxis. Os professores foram orientados a ler em grupo e expressar suas compreensões através de diferentes linguagens.

Um dos grupos conseguiu agregar os pontos apresentados pelo autor e os pontos que chamaram a atenção dos outros grupos, através de uma apresentação teatral. A produção do grupo trouxe como enredo a história de uma menina que se perdeu na floresta e foi criada por macacos. Depois de muitos anos foi reencontrada pela família e precisou passar por um profundo processo de aprendizagem e apreensão da cultura humana. No interior da trama pudemos identificar os seguintes aspectos: as dimensões biológica e cultural dos seres humanos; a cultura como forma de suprimento das necessidades do homem diante da sobrevivência; a cultura como forma de negação aos processos de adaptação que tiram do homem a capacidade de criação; a associação entre ação

³⁹ De acordo com Poulantzas a relação do Estado com as classes dominadas não se dá apenas através da repressão e da ideologia, também se dá de maneira positiva, cria, transforma, realiza ações de substrato material em favorecimento das classes dominadas

transformadora consciente e práxis; a importância do conhecimento como instrumento necessário à intervenção no mundo.

Ao final das apresentações foi evidenciada pelos professores a importância do papel da escola, enquanto instituição que promove tanto a reprodução, quanto a transformação cultural, uma vez que cada geração que surge é desafiada por novas necessidades e, dessa maneira, não pode ficar limitada ao consumo da cultura já existente.

d) Um filme para refletir

Para refletir sobre as transformações e permanências na cultura nordestina, propusemos aos professores que assistíssemos e discutíssemos o filme *Central do Brasil*⁴⁰.

O referido filme relata a história de Dora, professora que ganha a vida como escriba de cartas ditadas por pessoas analfabetas na Central do Brasil (Estação Ferroviária localizada no Rio de Janeiro) e de Josué, um menino que, após a morte da mãe, busca encontrar seu pai e suas próprias raízes. A trama envolve elementos que se relacionam à construção da identidade de Dora, como a falta de ética diante do destino que dá às cartas que escreve e a tentativa de exploração do menino, após o falecimento de sua mãe. A inocência e franqueza de Josué, associadas à postura crítica do mesmo, vão gradativamente ajudando Dora a perceber as raízes da amargura que traz consigo e a transformar-se em alguém diferente.

O filme fez com que muitos professores se emocionassem, pois viam nas histórias contadas pelos imigrantes a Dora, as suas próprias histórias. Sofrimento, necessidades, saudades da família, desemprego e desilusão foram algumas das experiências negativas vivenciadas por quatro dos dez de professores envolvidos na pesquisa.

⁴⁰ *Central do Brasil* é um filme franco-brasileiro, sob direção de Wlateral Sales, lançado no ano de 1998, que traz como protagonistas Fernanda Montenegro (Dora) e Vinicius de Oliveira (Josué). O enredo trata da relação constituída entre esses dois personagens a partir da morte da mãe do menino. Dora busca uma nova chance de viver sem a amargura de seu passado e Josué busca encontrar seu pai e suas raízes no interior do nordeste brasileiro. Na viagem desses dois personagens temos a oportunidade de visualizar diferentes aspectos da cultura brasileira.

No entanto, a síntese retirada da mensagem total do filme, relacionou-se à capacidade de transformação que cada um de nós carrega. Na capacidade que temos de nos metamorfosear e ganharmos contornos diferentes para a nossa identidade a partir das lições que tiramos dos limites e das possibilidades presentes em nossa vida cotidiana (CIAMPA, 2005).

Encerrando a reflexão sobre o filme, realizamos a leitura de um discurso escrito por Fernanda Montenegro (1999), por ocasião de uma homenagem prestada à atriz pelo Governo Federal, em decorrência das várias premiações recebidas pelo filme *Central do Brasil*. Neste discurso, intitulado *Doras e Carmosinas*, a atriz estabelece uma comparação entre essas duas personagens, ligadas e distanciadas dialeticamente pela profissão. Dora, personagem fictícia que retrata muito bem a amargura e o endurecimento que as mazelas sociais podem provocar nas pessoas, (sobretudo nos profissionais expostos às desigualdades sociais, como os professores) opta por abandonar a carreira do magistério em decorrência do desprestígio e da falta de reconhecimento sofridos pela categoria no contexto brasileiro retratado. Carmosinha, personagem da vida real, é apresentada de forma carinhosa pela atriz, que revela outra face da profissão, marcada pelo respeito e pelo reconhecimento da importância do trabalho dos docentes na vida das pessoas.

Os professores colaboradores revelaram se sentir ao mesmo tempo como Doras e como Carmosinas, pois identificam os sentimentos associados às duas personagens como constituintes dos dois lados da profissão. Se um lado há a falta de políticas de valorização, do outro há o compromisso ético com a profissão. Dessa forma, destacamos que o processo de formação dos professores precisa abrir espaço para uma leitura crítica da profissão, na qual a luta pela profissionalização ocupe espaço privilegiado.

Nos apoiamos em Freire (1996) para afirmar que o posicionamento dos professores frente desprestígio vivenciado deve ser a luta política consciente, crítica e organizada, que só se realiza mediante a implicação ética da categoria com o seu próprio trabalho. O abandono da profissão até pode ser aceito, o que não é concebível é o posicionamento de indiferença e descuido com a profissão e com o processo formativo dos educandos.

e) Aprendizagens e encaminhamentos

A partir da realização do encontro pudemos compreender o quanto é necessário para a escola atentar para as questões relacionadas à reprodução de manifestações culturais que se dão de forma irrefletida, ou melhor, naturalizada.

Compreendemos que é preciso investir na problematização de situações cotidianas para conseguir desvelar crenças e valores que estão sublinaramente postos. Assim, a insistência na aprendizagem do olhar surge como possibilidade de uma leitura mais crítica da realidade e superação da domesticação do olhar a que estamos sendo cotidianamente expostos, sobretudo pela mídia.

Assim, propusemos aos professores como atividade de reflexão, a análise do vídeo 7 minutos, que aborda, entre outras questões a perda gradativa da nossa capacidade de concentração, como resultado da exposição constante a programações que se organizam dentro de pequenos intervalos, como é o caso da televisão.

Os professores solicitaram, para o desenvolvimento do próximo encontro, que fossem realizada a vivência de produção e apreciação de diferentes formas de expressão. Assim, ficou estabelecida como pauta do próximo encontro a realização de oficinas que contemplassem tais questões.

4.2.4 Sensibilidade e criatividade: diferentes dimensões do olhar que desvela e transforma o mundo

Contexto: Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz

O contexto de realização do encontro dessa vez foi marcado por um clima festivo em torno das atividades realizadas em homenagem ao dia do professor. A coordenação de um curso de pedagogia, que funciona em Lavras da Mangabeira, propôs uma parceria com a gestão da escola e promoveu a integração entre os professores que atuam na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer e os alunos do referido curso, em uma palestra realizada no dia 28 de outubro

pela Professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima e na integração desses dois grupos em oficinas realizadas em Iborepi no dia 29.

O reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado pela escola em colaboração com a Universidade Estadual do Ceará, resultante da pesquisa “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino”, foi expresso na solenidade de abertura da programação promovida pela universidade. Tal questão afetou de forma extremamente positiva o ânimo dos professores, uma vez que os mesmos são sempre reconhecidos como sujeitos das transformações ocorridas nesse espaço.

Assim, entendemos porque Alarcão (2002) afirma que o processo de reflexão, que promove o empoderamento do professor, precisa ser anunciado. O sentimento de engradecimento dos professores, vivido e sentido no contexto anunciado, motivou de forma significativa a disposição de todos na vivência das atividades.

Desenvolvimento do encontro

O quarto encontro de reflexão sobre as práticas aconteceu nos dias 29 e 30 de outubro, tendo como objetivos refletir sobre a linguagem plástica e corporal como possibilidades comunicativas e refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas no decorrer das histórias de vida e formação dos professores.

O desenvolvimento das atividades articulou elementos presentes na expressão de artes visuais (oficina de confecção artesanal de cartões) e na expressão através do corpo (oficinas de biodança⁴¹ e de ritmos corporais), seguidos do estudo em torno da linguagem poética. Tais questões articulam diferentes formas de expressar uma leitura de mundo.

As atividades ocorreram da seguinte forma:

⁴¹ Biodança é um sistema criado por Rolando Toro, que busca a integração afetiva e desenvolvimento humano baseado em “vivências” (experiências intensas no “aqui e agora”), envolve movimentos de dança e proporciona situações de encontro não-verbal entre os componentes de um determinado grupo. Tais vivências são centradas no olhar e no toque físico.

a) Retomada do encontro anterior

Inicialmente, a professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, coordenadora da pesquisa, estabeleceu uma conversa inicial sobre a pesquisa desenvolvida em Iborepi, destacando a perspectiva da colaboração entre escola e universidade, que coloca os professores que atuam nesses dois espaços de formação como profissionais que pesquisam e refletem sobre a prática escolar.

Essa modalidade de investigação, que estimula o desenvolvimento de uma cultura de reflexão nas escolas, tem como ponto de partida a perspectiva de formação docente contínua e baseada em situações problemáticas vivenciadas pelos professores cotidianamente. Assim, segundo Imbernón (2009), *a instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos de pesquisas-ações [...] a escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.*

Nesse sentido, a experiência formativa vivenciada pelos professores no decorrer da pesquisa, processo aqui denominado de encontros para reflexão sobre a prática, sai do lugar comum de exploração de textos científicos e aplicação de instrumentos de coleta de dados, em direção à vivência de momentos que exploram os fundamentos das práticas desenvolvidas na escola, situando os saberes da experiência como elementos de suma relevância, tanto para a compreensão dos limites, como para a superação dos mesmos.

Assim foi anunciada a tônica principal do encontro que se relaciona a reflexões sobre a dimensão estética da docência, que se articula de maneira muito próxima às formas de percepção e de representação do mundo por parte dos sujeitos. De acordo com Rios (2008), a dimensão estética tem a ver com a sensibilidade, compreendida como algo que vai além da percepção sensorial e compreende as maneiras como o sujeito ordena suas sensações e apreende a realidade.

b) Oficinas

Considerando os aspectos ressaltados na conversa inicial, acerca de sensibilidade e expressividade, os professores passaram a vivenciar as oficinas propostas para o encontro.

A oficina de produção artesanal de cartões buscou explorar o viés da criatividade dos professores. O objetivo não era o de ensinar técnicas a serem aplicadas, mas proporcionar aos mesmos a experiência de utilizar livremente a imaginação e construir, a partir dos materiais disponíveis, formas de expressão de seus próprios sentimentos ou experiências.

Essa atividade buscou evidenciar a compreensão de que sensibilidade e criatividade não são aspectos que se restringem à apreciação ou criação de obras de arte, ocupam espaço privilegiado na construção da existência humana. Duarte Júnior (2002) confirma a ideia acima apresentada ao afirmar que:

O homem constrói o mundo. Imprime um sentido às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa e, então, age, construindo o que imaginou. Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também enquanto possibilidade; que existe como um vir-a-ser. Em suma: o mundo também é simbólico (p. 17).

De acordo com Rios (2008) ao produzirmos nossa vida realizamos uma obra análoga à obra de arte, pois nesse processo nos afirmamos enquanto sujeitos e produzimos nossa subjetividade.

As fotografias abaixo demonstram o resultado do trabalho realizado, na forma dos cartões produzidos pelos professores e o momento de reflexão sobre da experiência vivida.

Figura 8: Cartões produzidos



Fonte: Alves (2009)

Figura 9: momento de reflexão



Fonte: Alves (2009)

Nas falas dos professores, relativas à oficina, evidenciaram-se os sentimentos vividos ao início e ao final da experiência. Os docentes declararam que

inicialmente sentiram medo de não conseguir produzir belos cartões em decorrência de sua pouca intimidade em relação a trabalhos manuais que exijam criatividade. Ao final da experiência o que se sobressaiu foi o sentimento de satisfação pela tarefa cumprida e orgulho com o resultado obtido (esteticamente falando).

É interessante observar que alguns desses profissionais que se encontravam bastante receosos no início da atividade, por medo de não conseguir concluir um cartão sequer, surpreenderam-nos produzindo mais que um e revelando, também, o desejo de produzir mais, em decorrência do florescimento do processo de criatividade.

Transportando a questão para o campo da docência, podemos compreender que quando se afirma a dimensão estética da formação, se fortalece a subjetividade do professor (construída processualmente através da vivência da formação e das práticas profissionais) e do seu jeito próprio de inventar, fazer e refazer a docência.

As outras duas oficinas relacionaram-se à vivência da corporeidade. De um lado a biodança, como forma de vinculação existencial do professor consigo mesmo e com o outro, através da dança e do desenvolvimento de cinco linhas de vivência relacionadas a vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência (CAVALCANTE ET AL, 2008). De outro a oficina Sons do Corpo, que realizou um movimento de articulação entre criatividade e musicalidade, a partir de experimentações acústicas e rítmicas obtidas através da percussão em diferentes partes do corpo. Esta última experiência teve como referência o trabalho realizado por um grupo de músicos brasileiros, denominado Barbatuques⁴².

A fotografia abaixo retrata as atividades realizadas junto ao grupo de professores, envolvendo a música e a dança.

⁴² Barbatuques é um núcleo artístico e pedagógico que pesquisa a percussão corporal. Esse trabalho foi iniciado pelo músico Fernando Barba através de seu interesse por extrair sons de seu próprio corpo, brincadeira que foi nomeada como barbatuques ([www.barbatuques.com.br /index_frame.htm](http://www.barbatuques.com.br/index_frame.htm))

Figura 10: Atividade envolvendo dança



Fonte: Alves (2009)

Através da realização de atividades que envolvem a dança, jogos, brincadeira, teatro e outras formas de expressão, colaboramos com o desenvolvimento da corporeidade dos professores, compreendida como a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional entre o sujeito e o mundo.

De acordo com Moreira (1995) os processos educativos vivenciados historicamente nas escolas tratam o corpo numa perspectiva mecanicista, compreendendo-o e tornando-o um “corpo-objeto”, moldado para que seja útil e responda às demandas do mercado de trabalho. Demandas estas alinhadas aos interesses de grupos social e economicamente prestigiados.

No processo de evolução de um “corpo-objeto” para um “corpo-sujeito”, os indivíduos precisam vivenciar oportunidades de experimentar a educação como um processo que se dá no corpo todo e não apenas na cabeça, compreendendo que a liberdade de pensamento é tão importante quanto a liberdade dos movimentos.

Os relatos dos professores em relação às vivências com o corpo evidenciaram que os processos formativos vivenciados na escolarização básica e no ensino superior nem sempre atentaram para esta perspectiva. O que prevalecia nos momentos de aula era a ordem e o controle dos corpos, que se estendia à ordem e controle dos próprios pensamentos, evidenciado pelas menções que repetidas vezes os professores fizeram em relação ao uso de palmatórias em suas infâncias.

Fomos compreendendo, gradativamente, a partir das experiências vivenciadas com este grupo de educadores, que quanto mais livre for a possibilidade de expressão e movimentação do grupo no interior da sala de aula, maiores serão as suas possibilidades de construção e ressignificação de conhecimentos. Compreendemos que um corpo preso, aprisiona o pensar, prejudicando o desenvolvimento da autonomia tão necessária à nossa vivência profissional e pessoal.

Dando sequência à reflexão sobre liberdade de pensamento e de formas de expressão, destacamos o estudo sobre poesia realizado junto aos professores. Iniciamos essa etapa do encontro com a leitura do poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar, a partir do qual realizamos uma breve reflexão sobre o caráter complexo e dialético de nossa identidade. Eis os versos do autor:

Uma parte de mim é **todo mundo**
 Outra parte é **ninguém** fundo sem fundo
 Uma parte de mim é **multidão**
 Outra parte é estranheza e **solidão**
 Uma parte de mim **pesa e pondera**
 Outra parte **delira**
 Uma parte de mim almoço e janta
 Outra parte se espanta
 Traduzir **uma parte na outra parte**
 Que é uma questão de **vida e morte**
 Será arte? Será arte?

A partir da análise da poesia, os professores foram compreendo que a forma como percebem o mundo e a si mesmos está pautada numa visão dicotômica da realidade, que polariza as compreensões que temos acerca de bondade ou maldade; de vida ou morte; de honestidade ou desonestidade; e ainda de competência ou incompetência. Esta última noção em muito importa para nosso trabalho junto ao grupo de professores colaboradores, pois revela nossa incompletude: somos competentes em determinadas questões e incompetentes em outras. É justamente o reconhecimento de nosso inacabamento que nos move a buscar novos horizontes através dos processos de formação contínua. Acerca desta questão importa destacar as compreensões de Freire (1996) que nos reconhece como seres históricos e em permanente processo de construção e Rios (2008) ao

abordar a competência como algo que não se adquire de uma vez por todas, mas se constrói constantemente.

Partindo de todo o contexto discutido até o momento, que trata das infinitas possibilidades de apreensão e expressão do mundo por parte dos homens, evidenciamos a poesia como um tipo de texto que liberta tanto o escritor, quanto seus leitores, das interpretações rígidas e engessadas da realidade.

Gullar (2006, p. 6) afirma que

poder-se-ia dizer que o poeta é um deseducador, se entende que educar é transferir para o aluno o conhecimento já assimilado pela sociedade. O poeta, ao contrário do educador, questiona o estabelecido, põe à mostra o inusitado, o novo, e assim reinventa o real.

Assim, vamos aprendendo a partir das colaborações deste poeta que não há uma leitura da realidade, mas leituras várias da realidade, que podem ser expressas, inclusive, através de outras formas de expressão, como é o caso da música, do teatro, da pintura e do cinema, pois em tudo há poesia.

Autores como Freire (1996), Penac (1998) e Lajolo (2005), entre outros tantos, afirmam que o professor deve testemunhar aos seus alunos o gosto pela leitura, devendo encantá-los e estimulá-los com a possibilidade de ler e descobrir mais sobre si e seu entorno, ao invés de tentar obter essa conquista através de formas imperativas.

A maioria dos professores, ao final da discussão, revelou não ter vivenciado o contato com materiais de leitura no decorrer de seu processo de escolarização, tampouco de ter convivido com uma grande quantidade de professores que os estimulassem a querer conhecer escritores e suas obras.

Essa situação-limite soma-se a outras encontradas no decorrer da pesquisa que nos permitem compreender as raízes históricas de algumas limitações dos professores referentes às suas leituras de mundo.

Aprendizagens e encaminhamentos

Ao final desse encontro, pudemos perceber o quanto a formação recebida pelos professores ao longo de sua vida foi frágil no que se refere à utilização de formas variadas de expressão e de leituras de mundo, sobretudo aquelas ligadas à arte. O que confirma a tradicional, e infelizmente ainda presente, dicotomia entre razão e emoção nos programas presentes nos mais diferenciados níveis de ensino.

As aprendizagens surgidas através da articulação dos textos científicos com as diferentes linguagens, como música, poesia, arte e cinema, ganha, em nossa compreensão, um nível maior de significado, pois articula os conteúdos elaborados cognitivamente a uma experiência existencial dos sujeitos.

Assim, o encontro foi bastante produtivo em termos de reflexão e de ação, tendo sido reconhecido pelos professores como uma oportunidade de exercitar sua capacidade de traduzir, de forma articulada, pensamento e sentimento.

Fica encaminhada, de acordo com as avaliações e necessidades levantadas pelo grupo, a necessidade de retomar na próxima espiral da pesquisa as habilidades trabalhadas no decorrer destes dois anos: a escrita e a leitura. Assim, fica definido pelo grupo de professores o foco da pesquisa em 2010.

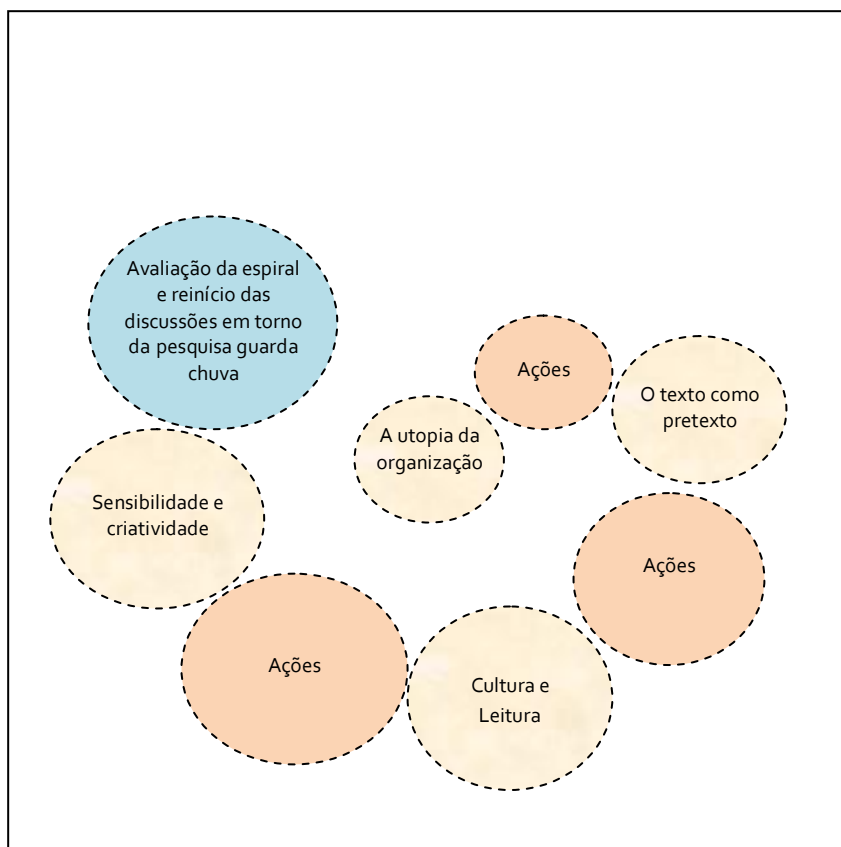
Nesse capítulo, buscamos retratar de forma reflexiva a caminhada realizada no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática desenvolvidos no decorrer do ano. As descobertas e aprendizagens constituem-se como importantes fatores que anunciam os limites, possibilidades e horizontes na caminhada de formação do grupo de professores. Compreendemos, que ao final dessa jornada conseguimos o fortalecimento do grupo envolvido na pesquisa: professores colaboradores e professores pesquisadores.

Destacamos a transformação nas formas de compreensão da profissão, situada em um campo social de contradições que nos impulsiona cotidianamente a investir na formação como meio de superar os desafios encontrados na docência, dos quais não se distanciam, também, aqueles relacionados à nossa própria vida.

A espiral abaixo consegue anunciar a evolução nas discussões e reflexões vividas pelo grupo, que foram continuamente sendo retomadas e ressignificadas a partir da articulação entre aquilo que estudamos e discutimos em

termos teóricos, com as ações desenvolvidas pelo coletivo de professores da escola, situadas no terreno das práticas.

Figura 11: Síntese da organização dos encontros



As histórias de leitura desses professores, que foram reconstituídas no decorrer de todos os encontros revelam um pouco de suas trajetórias como leitores. Assim, concluímos a perspectiva de relato e impressões colhidas nos encontros de reflexão sobre a prática, para procedermos à análise das inúmeras informações disponibilizadas a nós, pelos professores colaboradores na pesquisa, organizadas no capítulo a seguir.

5 ENTRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS: HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES

*Lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela
recebemos ou a ela impomos.
A cidadania é a referência maior.
Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que
sabe pensar.
Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler.*

(Pedro Demo)

Neste capítulo abordamos histórias de leitura dos professores, reconstituídas e analisadas a partir da articulação entre as informações obtidas a partir dos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados no decorrer da pesquisa.

Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as práticas de leitura presentes nas histórias de vida, formação e profissão dos professores colaboradores, situando-as em contextos mais abrangentes, em que se encontram expressas determinantes de ordem social, cultural, política e econômica.

Ao conhecermos as histórias de leitura desses professores podemos identificar de onde partem e para onde se direcionam as suas práticas de leitura. Que fundamentos e vivências se constituem como saberes da experiência, dos quais emergem suas formas de compreender e de propor atividades de leitura. Tais referências nos possibilitam, ainda, visualizar quais os horizontes possíveis e necessários dentro de sua formação para a promoção da resignificação desses saberes e da transformação de suas práticas.

Os dados obtidos revelam o contexto limitado e limitante das experiências vividas pelos professores. Nesse sentido, para além do profundo respeito, essas constatações demandam a mobilização em torno de estratégias de superação de tais condições. Assim, lembramos Libâneo (2006) ao afirmar que é preciso investir na profissionalidade, para que se consiga alcançar o profissionalismo por parte dos profissionais.

5.1 As histórias de leitura dos professores

A história de boa parte dos professores colaboradores traz marcas das condições de acesso à escola vivenciadas pela população brasileira até meados da década de 1990. A conjugação de prédios inadequados a professores sem a devida qualificação, materiais didático pedagógicos escassos e limitados, entre outros elementos, determinaram o desenvolvimento de uma proposta educativa com sérias limitações (VIEIRA e FREITAS, 2003).

Resultados de tais fatos são evidenciados pelos professores ao serem indagados acerca de como teriam sido apresentados à leitura. Suas respostas revelam diferentes elementos da história da educação brasileira, presentes não só no contexto da pesquisa, mas generalizáveis a outros espaços. São eles:

- **Entrada tardia das crianças na escola** – “Eu já fui alfabetizada em casa. Só que eu tinha o sonho de ir pra escola, ali onde é a creche hoje. Sempre eu pedi a minha mãe pra ir, mas como eu morava no sítio era difícil o acesso né?” (P9).
- **Processo de alfabetização desenvolvido nas próprias casas por familiares que já dominavam esse processo** – “Eu fui alfabetizado em casa por uma tia, que era uma mulher muito sábia. Quando cheguei na escola, já sabia ler e escrever. E não acho que isso tenha sido ruim” (P5);
- **Salas multisseriadas com crianças em diferentes etapas de desenvolvimento** – “Eu me lembro que a professora juntava um monte de menino lá na casa dela pra poder ensinar. Quando a gente terminava o ano, ia repetir de novo porque não tinha pra onde ir” (P9).
- **Utilização de cartilhas e cartas de ABC**, que tinham na repetição e na memorização suas principais utilidades:

Fui alfabetizada na base da cartilha, que eu achava tão bonita, até hoje me lembro, era a cartilha da Ana e do Zé. Eu já fui alfabetizada na Escola e a minha professora era uma pessoa muito boa e por mais que o ensino fosse das famílias silábicas eu não tenho lembranças ruins não (P6).

- **Castigos físicos ilustrados através da utilização de palmatórias** – “Eu fui alfabetizada naquele modelo das famílias silábicas, que a gente tinha de decorar pra poder dizer pra professora e quem não soubesse era palmatória na certa” (P7).

É interessante atentar para o fato de que os relatos dos professores correspondem a um período histórico situado entre as décadas de 1970 e 1980. No entanto, as características apontadas que se referem ao contexto dos processos de alfabetização dos mesmos não são distintas daquelas presentes nos relatos de um professor do interior paulista, ao final do período imperialista brasileiro, utilizadas por Marcílio (2005) para analisar o quadro educacional naquele período. O autor destaca:

Não havia prédios escolares. As aulas de primeiras letras funcionavam num cômodo da casa do professor, geralmente alugadas, e cujo aluguel, em poucos casos era pago pelo governo. O professor para poder ensinar, acabava por subtrair dos seus magros proventos para alugar a casa onde morava e onde dava aulas (MARCÍLIO, 2005, p. 83).

Além da carência de espaços físicos, outros elementos que se assemelham ao relato dos professores são a utilização de palmatórias, a falta de preparo dos professores, a falta de assiduidade das crianças e consequente evasão escolar (MARCÍLIO, 2005).

Tal paralelo nos permite verificar como foi lenta a caminhada do Brasil em relação ao estabelecimento do direito à educação. A história da legislação brasileira comprova essa afirmativa. De acordo com Brito et al (2010):

- O último quartel do sec. XIX, mais especificamente nos primeiros 40 anos da República, é marcado pela proliferação de projetos e leis e ausência de um projeto de escola pública para todos;
- Na constituição de 1891 verifica-se a minimização da importância da escola pública e ainda, omissão por parte dos constituintes, de elementos fundamentais, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino;

- A Constituição de 1934 apresentou inovações em relação às anteriores, no sentido de dedicar um capítulo à educação, na qual é estabelecida como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149);
- Na Constituição de 1937, o direito à educação sofre restrições, principalmente em relação ao dever do Estado que passa a ter um papel supletivo e não mais universalista. Ou seja, atuando somente junto àqueles que não dispusessem de recursos para o financiamento da educação dos seus em instituições particulares (Art. 129);
- A Constituição de 1946 retoma temas educacionais, como a educação enquanto direito de todos (Art. 166), o estabelecimento de princípios como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Art. 168), permanecendo o caráter supletivo somente para o ensino oficial ulterior ao primário;
- A Emenda Constitucional nº 1 – também conhecida como Constituição de 1969 – garantiu o ensino primário obrigatório para todos com idade entre sete e catorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino;
- A Constituição de 1988 - conhecida como Constituição cidadã - apresenta o capítulo da educação como um dos mais detalhados sobre o tema na história do Brasil, estabelecendo a educação como um direito de todos e dever do Estado a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art. 205). Estabelece princípios norteadores do ensino no país (Art. 206), no qual se encontram ideias relacionadas a igualdade de condições, acesso e permanência; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade; valorização dos profissionais; gestão democrática; garantia de padrões de qualidade e piso salarial. No art. 208 o direito à educação é especificado e detalhado em sete incisos, que abordam o ensino fundamental obrigatório; progressão da obrigatoriedade ao ensino médio; atendimento aos portadores de deficiência; atendimento das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; acesso a níveis mais elevados de ensino; oferta de ensino

noturno regular; atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e saúde.

Como observamos, através dessa breve síntese, a caminhada da conquista do direito à educação no Brasil tem sido longa e lenta, constituindo-se como luta incessante da sociedade na busca da redução da aresta existente entre o que está escrito nas letras da lei e o que é vivido por professores e alunos no cotidiano escolar, sobretudo nos dias de hoje. As dificuldades estruturais de consolidação da educação como um direito de todos estão impressas nas histórias de vida dos professores investigados.

Retomando os relatos dos professores observamos que a leitura de outros materiais, com exceção da cartilha e da carta do ABC, foi relatada por apenas uma professora. Em sua fala, a prima, que por coincidência foi sua alfabetizadora, teve papel importante não só por ensiná-la o código escrito, mas por demonstrar o uso que se poderia fazer desse saber.

Minha prima não me ensinou somente a ler, ela gostava muito de ler aquelas revistas Sabrina e quando eu estava por perto ela lia pra mim também. Eu achava aquilo muito legal e ficava esperando o momento em que eu aprendesse a ler pra poder ler essas revistas também (P6, 2009).

O processo de alfabetização vivenciado pela maioria dos professores baseava-se na repetição e memorização de unidades menores (letras e sílabas) para posterior composição de unidades maiores (palavras, frases e textos), sendo concebido como única porta de entrada para a interação com o universo da leitura, que só poderia ser vivenciada após o domínio do código escrito (FREIRE, 1992). Até que o processo se consolidasse, as únicas leituras possíveis eram aquelas que instrumentalizavam a memorização das famílias silábicas, como *Ivo viu a uva*.

Tal fato proporcionou um acesso tardio dos professores ao mundo da leitura, como podemos verificar nas respostas encontradas no questionário aplicado aos mesmos, ainda em nossos encontros iniciais, no qual indagamos: qual o primeiro livro que você leu? Descreva essa experiência. Entre as respostas dadas, verificamos pelo menos três situações:

1. **A ausência de sentido no desenvolvimento da atividade**, ilustrada pela fala da professora P1, que nos diz “Li Caminhos de pedra, de Raquel de Queiroz, e isso ocorreu quando estava cursando a 8ª série, naquele momento não foi importante porque ainda não compreendia a importância da leitura”.
2. **A presença de sentido na leitura**, presente na fala da professora P6, que lembra: “minha primeira leitura foi sítio do pica pau amarelo, foi uma experiência inesquecível, só em ver a capa, após ler nunca mais deixei de fazer este exercício tão interessante!”.
3. **A iniciação à leitura na fase adulta**, tardia, mas repleta de significado. Como nos demonstra a professora P8, quando recorda “O primeiro livro que li foi Na margem do rio Pedra eu sentei e chorei. Foi fantástico, uma hora eu ria, outra eu chorava. Foi muito bom.”

A história destes professores, como leitores, decorre de uma visão de alfabetização como um processo de prontidão para a entrada no mundo da leitura. Essa perspectiva esteve muito presente no país até a década de 1980. Neste período diversos países começaram a questionar os saberes constituídos no ensino do código escrito, por duas questões: uma ligada ao fracasso da escola na tarefa de alfabetizar e outra ligada ao fato de grande parte da população apresentar domínio do sistema alfabético (decodificação), mas não conseguir utilizá-lo para interagir com os textos de circulação social (SOARES, 2004).

Da perspectiva de linguagem como um sistema fechado, da qual decorre o método de alfabetização vivido pelos professores, organizou-se grande parte das práticas de leitura nos diferentes níveis de ensino, que consistiam na mistificação da palavra escrita, abordada autoritariamente, redundando de acordo com Silva (1998, p. 3) numa docilização dos estudantes. Segundo o autor os principais efeitos negativos dessa organização sobre o processo formativo dos alunos se relacionam à posturas passivas, submissas e a obedientes em relação aos textos; a redução das expectativas do leitor a memorização e a reprodução de ideias em detrimento de questões relacionadas ao processo de construção ativa de conhecimentos; a abordagem reducionista dos elementos textuais e contextuais, que favorecem a construção de uma identidade leitora passiva.

Assim, não é difícil encontrar professores com dificuldade de expressar suas próprias opiniões acerca de textos que circulam socialmente (sejam voltados para informação, entretenimento ou formação), por não conseguirem realizar o exercício de considerar alguns elementos importantes para a compreensão mais ampla dos mesmos, como: quem e em que contexto escreveu? Qual o objetivo do texto? Que mensagens estão nas entrelinhas? Que visão de mundo sustenta o desenvolvimento do conteúdo? Entre outras questões que associam a produção de um enunciado a uma construção histórica e social (BAKHTIN, 1988).

As metodologias vivenciadas pelos professores enquanto se encontravam no processo de escolarização inicial evidenciam como as práticas que fragmentam a linguagem, e por consequência o saber e o próprio ser humano eram comuns.

Quando questionados acerca das metodologias de leitura vivenciadas na infância, obtivemos as seguintes respostas:

Como um ritual de repetição e decoreba (P9).

[...] eles trabalhavam de forma inadequada para o primário (P1);

Não sabiam usar o livro didático (P10).

[...] nem o próprio professor tinha material didático (P5).

O único livro era a cartilha da Ana e do Zé. Como complementação a professora utilizava a carta do ABC (P7).

Era só o livro didático e nem todo mundo tinha (P3).

Um método muito engraçado, soletrando a leitura da cartilha e a carta do abc, cobrindo as letras que vem antes e depois (P2).

[...] a metodologia trabalhada era o tradicional, ou seja, decoreba, onde o professor lia para o aluno repetir (P4).

A gente soletrava o que estava na cartilha (P6)

Era feita a leitura pelo professor e a gente acompanhava. Depois líamos sozinhos (P8).

A vivência dos professores em relação à leitura, como podemos verificar foi ao mesmo tempo limitada, em decorrência das condições em que foram escolarizados (métodos inadequados, falta de condições materiais e limitação da formação do próprio professor) e limitante, pois reduziram o ato de ler a uma decodificação desligada do mundo, da cultura, da reflexão crítica, aprisionando o leitor às páginas de um texto, em uma abordagem estruturalista.

Além dos limites encontrados nas condições acima apresentadas, destacamos, ainda, a dificuldade de acesso a livros no decorrer da infância e da adolescência. Quando consultados acerca dessa questão 40% afirmaram ter oportunidade de ler (ou ouvir) alguma obra literária no decorrer da infância; ao passo que esse número aumenta na adolescência para 60%. Na fase adulta dos professores, verificamos uma continuidade na tendência de aumento do percentual ligado àqueles que conseguiram obter de alguma forma acesso a livros, registrando 92,8%, o que simboliza um maior acesso a esse tipo de material escrito.

A biblioteca da Escola onde foi desenvolvida a pesquisa tem um significativo acervo, composto por obras voltadas tanto à informação, quanto à fruição, adquiridas através do Plano Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE. Apesar de ser um espaço aberto para empréstimos a professores, alunos e funcionários, verificamos ao consultar os professores acerca dos livros lidos no ano 2009, que todos têm o hábito de tomar livros emprestados, no entanto, apenas seis dos dez professores consultados têm o hábito de recorrer à biblioteca da escola. Fato que se relaciona, também, à falta de formação do profissional que lá atua para implementação das atividades de leitura nos espaços escolares, fato que é passível de generalização se tomarmos como referência a análise realizada pelo próprio Ministério da Cultura como um elemento que dificulta o desenvolvimento da política de leitura no país (BRASIL, 2006).

Ao abordar a dificuldade de acesso do brasileiro ao livro, e por consequência à leitura, Maués (2002) afirma que o quadro de exclusão social, que caracteriza o nosso país, se reproduz de maneira fiel no campo da leitura. Segundo o mesmo autor, aqueles que se tornam leitores dentro desse contexto desfavorável podem ser considerados quase que heróis.

Muitas vezes esse é um leitor quase heroico, que consegue, de alguma forma - em igrejas, por empréstimos de amigos, por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes -, superar os obstáculos que lhe são impostos e chegar até o livro, contra quase todas as probabilidades (MAUÉS, 2002).

A construção da identidade leitora dos professores, como pudemos observar no decorrer dessa reflexão, é construída em meio a relações sociais historicamente desiguais que afetam de forma direta as condições de acesso ao livro e à leitura, contribuindo muito mais para um processo de alienação que de emancipação humana.

Destacamos, no entanto, o caráter dialético dessa construção, que compreende o limite e a possibilidade, a reprodução e a transformação, o futuro e o por vir. A escrita de uma nova história e a formulação de novas identidades leitoras é possível, se tomarmos os ensinamentos de nossa própria construção identitária como elementos que nos ajudem a refletir sobre o que é possível se fazer, mas também sobre o que é aparentemente impossível, mas necessário.

É nesse campo de contradições e de limites que os professores desenvolvem suas práticas de leitura enquanto profissionais. Como já vimos, no decorrer das análises contidas nos encontros de reflexão sobre a prática, os saberes da experiência ligados às limitações que impediram esses sujeitos de constituir uma leitura mais crítica da realidade, associados à compreensão da leitura como apropriação das mensagens emitidas pelos autores e identificação uma única interpretação possível (como é o caso da igreja), podem ser identificadas como as principais marcas das atividades que estes profissionais desenvolviam em sala.

A partir dos estudos realizados, os professores colaboradores foram desvelando a implicação que as questões de ordem social, política, econômica e ideológica tem no ato de ler. Essa tomada de consciência os fez perceber o quanto precisavam caminhar para construir práticas que possibilitassem aos seus alunos a capacidade de questionar, de duvidar, de complementar e de reconstruir significados para os textos que leem em sala de aula.

Sabemos que o tempo de realização dessa pesquisa é insuficiente para transformar as práticas de leitura desses profissionais, no entanto, compreendemos que cumprimos o nosso papel de problematizadores, promovendo junto aos professores o processo de reflexão e de preparo do terreno institucional para as transformações possíveis.

5.2 As práticas de leitura na escola

Ao longo dos encontros desenvolvemos estratégias de problematização das práticas escolares, colocando em pauta como e fundamentados em que os professores colaboradores utilizavam materiais de leitura suas aulas. Ao articularmos os relatos e reflexões dos professores, pudemos construir algumas constatações que passamos a apresentar nesse momento. É importante ressaltar que buscaremos realizar o confronto de respostas obtidas em diferentes momentos da pesquisa, como forma de perceber a mudança de discurso dos professores em relação às questões problematizadas.

Partimos inicialmente do questionamento que envolve a representação dos professores acerca do que é leitura. Suas respostas

Leitura é uma **forma de entender o mundo**, as coisas a nossa volta, bem como as distantes (P6)

Eu descobri que é através da leitura que você adquire várias visões sobre o mundo, que você tem **vários modos de ver o mundo** (P8)

Que é muito importante. Ler é uma forma de **conhecer melhor o mundo** (P10)

É a **multiplicidade de conhecimentos** que dominem diferentes conteúdos (P1)

É uma **busca de informação, também estabelece sentido**, pouco a pouco permite a construção de algumas imagens mentais, é viajar no mundo da imaginação. Abre caminho e é acumulada ao longo da vida (P2)

São **vivências** experiências e momentos que acontecem na medida em **que compartilho com pessoas** que estão ao meu redor (P3)

Para mim **leitura é vida**. É vontade de sonhar, seguir novos horizontes ir em frente (P4)

Que quem lê muito tem facilidade de escrever bem, falar bem, e é através da leitura que **descobrimos novos caminhos**. Ler é viajar **descobrir novos horizontes** para serem trilhados com conhecimento de desenvolver no nosso dia a dia (P5)

Eu entendo que sem a leitura no nosso dia a dia ficamos cegos de conhecimentos e que **com a leitura podemos ser conhecedores de tudo que acontece ao nosso meio** (P9)

Leitura é **decodificação das palavras**, das frases, para se obter a compreensão do que se quer (P7)

As respostas dos professores podem ser agrupadas em três blocos distintos: a compreensão da leitura necessariamente ligada à leitura de mundo,

como afirmam P6, P8 e P10; leitura como possibilidade de acesso a novos conhecimentos e à busca de novos sentidos, de acordo com P1, P2, P3, P4, P5 e P9; e finalmente leitura como decodificação, sendo apontada apenas pelo P7.

Como pudemos identificar, as concepções de leitura dos professores alinham-se tanto às perspectivas da leitura enquanto ato político, quanto à leitura enquanto construção de significado. Ambas compreensões revelam o reconhecimento do leitor como sujeito, situado histórica e ideologicamente. Freire (1995, p. 20) retrata bem essa relação ao dizer que *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.*

Em decorrência das respostas dos professores, pudemos compreender uma determinada evolução na compreensão dos mesmos sobre leitura, evidenciada nos encontros iniciais, em que os professores apontavam os docentes da área de língua portuguesa como responsáveis pelo trabalho com a leitura. A evolução desse pensamento pode ser identificada a partir do confronto das duas situações que relatamos abaixo.

Em nossas visitas à biblioteca, realizadas a partir do segundo encontro de reflexão sobre as práticas, a profissional responsável por este espaço relatou que a visita por professores e alunos para pesquisa ou realização de outras atividades em torno da leitura não se dava de forma sistemática, tampouco orientada. O que nos permitiu compreender, através da articulação com os relatos registrados nos encontros de reflexão sobre a prática, que de fato os livros didáticos se constituíam como as grandes referências para organização do trabalho da maioria dos professores.

No decorrer dos encontros que se seguiram, decidimos verificar se esta realidade ainda se encontrava no cotidiano da escola. Assim, solicitamos aos professores que relatassem como era organizado o trabalho com leitura em sala de aula. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Com textos diversificados, seminários, **diferentes tipos de gêneros**, leitura individual, trabalhos expositivos, meios para que os alunos se tornem bons leitores e bons escritores através de relatos produzidos por eles (P1)

Realizo diariamente a leitura na sala de aula, primeiro passo com o **livro didático** dos alunos. Mas procuro outros tipos de **leitura diversificada** de poemas, notícias, reflexão, informações, história em quadrinhos, cordéis, etc (P2)

Através de **gravuras, vídeos, filmes, recortes, cartazes, revista em quadrinhos** (P4)

Uma das formas que surte é trabalho com **músicas ou poemas**. As vezes porém **costumo pedir para eles irem até a biblioteca e escolher de forma livre um livro**, fazerem um fichamento e depois apresentar aos demais colegas na sala de aula (P6)

Trabalho com **poemas**, gravura, leitura paragrafada, **histórias em quadrinhos, rótulos**, bingo de leitura, livro didático. (P9)

Trabalho com **o livro didático, paradidáticos**, historinhas como cinderela, a bela e adormecida, fábulas (P10)

Como eu trabalho com matemática **o livro didático** (P5)

Trabalho **o livro didático** com leitura silenciosa, leitura oral, feita pelo professor, leitura individual feita pelos alunos (P7)

Os alunos trabalham o **livro didático** em grupo e individualmente os conteúdos, eles discutem entre si e desenvolvem o interesse pela leitura (P8)

Analisando as respostas fornecidas pelos professores, visualizamos que somente os professores P5, P7 e P8 evidenciam o uso do livro didático como principal recurso, ao passo que os demais, P1, P2, P4, P6, P9 e P10, diversificam o tipo de leituras realizadas em sala. P3 não apresentou resposta para a questão.

Penac (1998, p. 70) ao relacionar leitura e vida, revela algumas das inúmeras significações que a leitura pode adquirir, como: ler para aprender; ler para nos informarmos; para sabermos quem somos, de onde viemos e para onde vamos; conhecer melhor os outros; conservar a memória do passado e esclarecer melhor nosso presente; para buscar um sentido para a vida; para alimentar nossa curiosidade; para nos cultivarmos e para exercer melhor nosso exercício crítico.

A partir dos relatos dos professores, de conversas com a coordenação pedagógica da escola e com a responsável pela biblioteca, começamos a visualizar certa mudança de comportamento nas atividades realizadas pelos professores. Os mesmos passaram a diversificar os materiais utilizados para leitura e a solicitar a colaboração da profissional da biblioteca na sistematização de rotinas de leitura junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A atitude de possibilitar aos alunos o acesso a uma variedade de textos e gêneros textuais, enquanto bens culturais de difícil circulação dentro da comunidade local havia sido discutida no início de nossos encontros e serviu como possibilidade de revisão das práticas dos professores.

Apesar de considerarmos a utilização de variados tipos de texto na organização das aulas dos professores como um importante avanço, não podemos deixar de pontuar que a diversificação textual, por si só, não garante a efetivação de um trabalho dentro de uma perspectiva crítica. Tal compreensão decorre da identificação, nos momentos de reflexão sobre a prática, de resquícios da compreensão estruturalista dos textos, por parte dos professores. Ou seja, a preocupação dos profissionais direciona-se muito mais à apreensão das informações contidas no texto, do que aquelas que transbordam os limites das páginas e avançam para o mundo dos alunos. Reafirma-se, portanto, a postura parafrástica, de reprodução das ideias do autor (ORLANDI, 1996).

Reconhecer os saberes da experiência (PIMENTA, 2006) como ponto de partida para a análise das práticas dos professores é uma importante estratégia formativa, pois nos ajuda a compreender de onde os professores partem, e perceber até onde eles podem chegar.

Assim, não é de causar espanto a postura de preocupação dos professores em relação à capacidade de identificação da intencionalidade do autor por parte dos alunos, e da compreensão desta como a única interpretação possível. A formação desses professores e da própria comunidade, como já foi possível perceber, está ligada de forma muito consistente à Igreja Católica. Esta instituição, por sua vez, liga-se diretamente aos fundamentos da educação tradicional: capacidade de memorização, repetição, ordem, respeito, autoridade, entre outras questões.

Mesmo quando mergulhada no contexto social de contestação das práticas da educação tradicional, por ocasião do Manifesto dos Pioneiros na década de 1930, a Igreja, as escolas a ela relacionadas e os profissionais que atuavam nesse espaço, abrandaram um pouco o rigor de sua forma de compreender o mundo e a aprendizagem, no entanto não efetivaram mudanças nessas compreensões, como afirma Ir. Olga, citando Backeuser (1934, p. 73):

A Igreja Católica, em acordo aliás, com todos os pedagogos criteriosos, não é contra os princípios da escola Nova, que são sim os seus próprios princípios. E, porém contra adeptos vermelhos, demasias que geram unilateralismos prejudiciais. Assim, a Igreja católica: permite a classe à liberdade de ação, mas impede a indisciplina. Estimula a atividade do aluno, mas não lhe dá plena autonomia. Encaminha os alunos para os

empreendimentos de caráter social, sem lhes consumir, porém em clubes e diversões o tempo necessário ao estudo. Ministra-lhes noções econômicas – úteis à vida quotidiana, mas incute-lhes noções Moraes, indispensáveis a esta e a outra vida. Garante a influência da escola na educação, mas não esquece o ascendente da família. Estimula a iniciativa da crença, mas deixa intacta a autoridade do mestre.

Assim, como já havíamos descrito no decorrer das sínteses dos encontros para reflexão sobre a prática, tanto os professores, quanto os sacerdotes da comunidade são compreendidos, de forma naturalizada, como as autoridades relacionadas à capacidade de interpretação dos textos.

Consultando os professores colaboradores sobre os fatores que limitam e facilitam o seu trabalho com a leitura junto aos alunos, os professores afirmaram compreender como limites:

O desestímulo por parte dos alunos (P6)

A **falta de interesse dos alunos e o apoio da escola** que às vezes não encontro (P1)

Quando eu me deparo com **alunos que não sabem ler** e nem tem interesse em aprender e **não tem acompanhamento da família** (P9)

Não ter o acompanhamento da família (P10)

O **desinteresse dos alunos**, com **falta de acompanhamento familiar** isso me desestimula (P4).

A **falta de interesse nos alunos**, muitos ainda não despertaram o gosto pela leitura. (P2)

São inúmeros **os alunos** sem um objetivo, **levam tudo na brincadeira** e a **família não se preocupa** com o aprendizado dos filhos (P5)

O que dificulta o trabalho com a leitura é a **falta de tempo para ler mais** e aprender mais (P7).

Na disciplina de **matemática**, que é outra disciplina que administro na minha função de professor (P8)

Se organizarmos as respostas, considerando a incidência de repetições nos fatores que limitam o trabalho do professor teremos: a falta de interesse dos alunos (apontada por seis professores); a falta de acompanhamento da família (citada por quatro professores); a falta de apoio da escola, a dificuldade em lidar com a associação entre a leitura e a disciplina que leciona e a falta de tempo para realizar leituras (aparecem, cada um, uma única vez).

Acerca dos fatores que favorecem o trabalho, os professores apontam:

Procuro adequar as leituras ao nível de cada série. Outro ponto importante é sempre **pedir a opinião dos alunos** sobre o tipo de assunto de desejo do conhecimento deles (P6)

Tentativa de **despertar o gosto pela leitura** (P1)

Buscar a leitura no seu **dia a dia** (P10)

Por ser uma sala de primeiro ano **faço a leitura**, depois as perguntas orais e histórias recontadas por **cada um** (P10)

É através de suas **ideias e do conhecimento adquirido nos encontros** que facilita o desenvolvimento da aula com os alunos (P8)

Meus conhecimentos, que vão aumentando com o decorrer de minha vida profissional (P9)

Mudanças, conhecimentos no lado profissional, vontade de melhorar, querer crescer. (P4)

Pelo motivo que **eu gosto de ler** (P2)

Desenvolvimento do gosto pela leitura por minha parte (P7).

Criar **situações problema** articuladas com a linguagem matemática (P5)

As escolas estão recebendo grandes **obras do PNLD** que favorece e facilita a aquisição e o empréstimo desses livros para os alunos (P3)

Dentre os fatores que facilitam o trabalho do professor com a leitura em sala de aula, identificamos, por ordem de incidência nas respostas dos professores: a importância da vivência cotidiana de atividades de leitura (destacada por quatro professores); os conhecimentos acerca da docência, proporcionados pelos cursos e vivências profissionais (citados por 03 professores); o gosto pela leitura por parte do professor (mencionado por 02 professores); a problematização dos conteúdos e a existência de recursos materiais (citados uma, vez cada um).

A partir das análises realizadas neste trecho do trabalho, pudemos identificar claramente a ideia expressa por Rios (2008) ao falar da progressiva e contínua construção da competência, compreendida como saber fazer bem o seu trabalho.

Verificamos que ora os professores conseguem alinhar aspectos do discurso, com os aspectos vivenciados em sala de aula, ora não. É justamente por esta questão ganha importância a necessidade de se refletir sistematicamente sobre a prática que desenvolvemos.

A superação dos paradigmas presentes em nossos saberes da experiência só se processa a partir da problematização, do questionamento e da

dúvida. Entre os momentos de desconstrução e reconstrução das práticas, resta um intervalo de intersecção onde reinam as dúvidas e as buscas que, a partir do confronto entre o velho e novo, geram novas formas de compreender e fazer a profissão.

Assim, não compreendemos as contradições presentes nas práticas dos professores como algo nocivo, muito pelo contrário, compreendemos tais questões como movimentos de construção do conhecimento, sobre os quais cada um enquanto pesquisador de sua própria prática tem a possibilidade de se fortalecer.

No decorrer deste capítulo visualizamos as histórias de leitura presentes na vida dos professores, tanto em seus processos de formação, quanto em sua atuação profissional. Conseguimos perceber, a partir da análise dos dados que os professores trilharam um caminho difícil na constituição de si mesmos enquanto leitores. Os limites dessa formação são transpostos para as práticas profissionais, uma vez que se constituem como um dos saberes da docência que tem profunda importância na forma como o educador atua, que são os saberes da experiência.

Apesar dos desafios apontados, percebemos uma transição nas formas como os professores compreendem a leitura. A transformação das práticas, relaciona-se, portanto, à capacidade que cada um tem de rever e ressignificar sua compreensão acerca da questão da leitura.

Esperamos que os processos de reflexão vivenciados no decorrer desta pesquisa, compreendidos como sementes de transformação, germinem, sendo capazes de nos presentear com os frutos da transformação nas leituras desses professores e da atuação dos mesmos junto à formação de novos leitores.

6 CONCLUSÃO

As discussões trazidas na dissertação apresentada significam uma busca de articular elementos de ordem teórica e prática, utilizando como referência para tais articulações o espaço da Escola de Ensino Infantil de Fundamental Dr. Danúzio Férrer, localizada na cidade de Lavras da Mangabeira, no interior do Ceará.

Partindo da compreensão de que o trabalho docente é práxis, reveladora de opções políticas e ideológicas dos docentes, e que estas são evidenciadas através de suas ações cotidianas, optamos por utilizar uma metodologia que nos possibilitasse desvelar as visões de mundo presentes nas atividades desenvolvidas no espaço escolar, assim como possibilitar aos sujeitos da prática educativa a tomada de consciência acerca dos determinantes de ordem social, política, cultural e econômica que interferem diariamente em sua atuação.

As aprendizagens decorrentes do percurso realizado revelam nossa intenção de colaborar no processo de transformação das práticas institucionais que podem interferir no desenvolvimento dos hábitos de leitura por parte dos alunos. Foi preciso mergulhar no mundo da formação para a leitura dos professores para que pudéssemos nos aproximar das compreensões das práticas desses profissionais.

Dessa maneira, ao trilhar os caminhos metodológicos a partir da modalidade investigativa denominada pesquisa ação-crítico colaborativa, caracterizada pela integração entre professores pesquisadores e professores colaboradores, tínhamos como horizonte a transformação da realidade. Nesse sentido, nos aproximamos dos professores com o intuito de conhecer suas histórias, compreender os limites e possibilidades de sua atuação profissional e ajudá-los a problematizar suas práticas, no sentido de trazer para o espaço de discussões quais são as demandas formativas do grupo e quais são as alternativas metodológicas que podem colaborar para a superação das dificuldades relacionadas às práticas de leitura.

A preocupação das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com os resultados obtidos pelos alunos da escola pública nos sistemas oficiais de avaliação chegam à escola em forma de estratégias de controle do trabalho docente,

como os programas de formação para alfabetizadores, de caráter prescritivo e que tem como ponto de partida a negação da competência dos professores. O fracasso, traduzido em números, precisa ser melhor compreendido. Nesse sentido, pouco importam os esforços do Ministério da Educação e das agências formadoras em elaborar programas para a execução por parte dos professores. Tendo sido negadas as suas experiências e histórias de vida, os professores pouco de mobilizam a atuar como agentes de tais programas e como consumidores de ideias formuladas por especialistas. Partindo dessa situação-limite, um dos pontos de partida da metodologia que utilizamos é a compreensão da articulação necessária entre o ensino e a pesquisa, fato que revela a crença de que o professor é competente e constrói conhecimentos relevantes sobre sua profissão, na medida em que empreende o esforço de refletir criticamente sobre seu trabalho, buscando assim um suporte (com real significado) nas teorias da educação.

É nesse sentido, que há uma intencionalidade presente na pesquisa-ação crítico colaborativa de estimular o desenvolvimento de culturas institucionais de reflexão sobre a prática, que promovem o reconhecimento da escola como uma instituição que aprende. Dessa compreensão *emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem ativa* (ALARCÃO, 2002, p. 222).

Quanto ao objetivo geral dessa pesquisa, que previa compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, considero que foi alcançado pelo diálogo que conseguimos estabelecer com os professores, no sentido do resgate de suas memórias de formação leitora. Através das manifestações da arte, como mediação de sentimentos e significados foi possível trazer luzes para o debate sobre uma formação e profissionalização docente.

Quanto aos objetivos específicos propostos, compreendemos tê-los alcançados, uma vez que estes propunham:

- Investigar como as concepções de leitura, dentro e fora da escola, vem sendo historicamente compreendidas e como tais compreensões interferem nos processos de formação e atuação profissional dos docentes. Intenção alcançada através da

revisão teórica de cunho histórico e metodológico realizada no capítulo inicial deste trabalho.

- Apresentar a fundamentação teórico metodológica da pesquisa-ação crítico colaborativa e seus contributos para o desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto escolar, que foi alcançada mediante articulações teóricas entre diferentes autores que tratam do assunto, tanto em contextos nacionais, quanto internacionais.
- Analisar, a partir das atividades realizadas junto aos professores no decorrer dos encontros de reflexão sobre a prática, as compreensões dos mesmos acerca da complexidade do ato de ler, e de forma mais específica dos elementos que fundamentam e materializam as práticas de leitura que vivenciam cotidianamente, na vida e na profissão. Compreendemos ter alcançado tal objetivo, a partir da sistemática de reflexões vivenciadas e registradas no decorrer de nossa caminhada junto ao grupo de professores.
- Refletir as práticas de leitura presentes nas histórias de vida, formação e profissão dos professores colaboradores. Consideramos esse objetivo alcançado, através da análise dos dados realizada no capítulo final desse estudo, que retoma os percursos de formação dos professores enquanto leitores e da forma como os mesmos organizam suas atividades em torno da leitura junto a seus alunos.

No decorrer dos nove meses de pesquisa pudemos apreender importantes questões acerca das categorias que orientam esse estudo: leitura, práticas de leitura, formação de professores e pesquisa-ação crítico colaborativa, além da experiência de conviver com um mundo onde nem sempre o espaço da Academia alcança. Tal percurso nos possibilitou enumerar os achados da pesquisa:

- Visualizamos, no comportamento dos professores, traços do fenômeno identificado por Esteve (1995) como mal estar docente, afetando de maneira negativa, a disposição física e mental dos educadores diante da possibilidade de participação em programas que se configurem como inovação, e que tenham na figura do professor a imagem do único responsável pelo sucesso de tal ação.
- Os processos de formação de professores nem sempre se preocupam com a articulação entre o que se encontra escrito e o que é vivido pelos

profissionais, em estabelecer as devidas relações entre os conteúdos da formação e a vida dos professores. Ao deixar de considerar tais questões, a avaliação de resultados se distancia do professor e das possibilidades do seu trabalho.

- O processo de formação contínua de professores pode ser considerado como espaço propício à articulação da leitura de mundo com a leitura da palavra e da própria profissão. Tal questão depende da forma como os saberes da experiência e as lacunas deixadas no processo de formação dos professores são abordados pelos formadores. É preciso, portanto, que se invista na formação de formadores.

- A história da leitura na humanidade é paradoxalmente compreendida como possibilidade de emancipação humana e como forma de manutenção de formas de exploração ou opressão do homem pelo próprio homem. Acreditamos que a pesquisa-ação crítico colaborativa possa apontar para formas de emancipação.

- Há, no contexto brasileiro, diferentes abordagens na compreensão do processo de leitura, como os que foram organizados por Zaponne (2001), em quatro linhas distintas: linha político-diagnóstica (relacionada ao engajamento político do leitor); linha cognitivo-processual (referente aos processos cognitivos envolvidos no ato de ler); linha discursiva (que situa a leitura no contexto da análise do discurso) e linha estruturalista (que compreende o texto como uma unidade fechada e cujo significado é único e estabelecido pelo autor). Estes estudos nos auxiliaram a compreender melhor os fundamentos de diferentes práticas de leitura e os horizontes que cada uma delas pode alcançar no processo de formação dos leitores.

- Verificamos, através dos relatos dos professores que a perspectiva estruturalista esteve presente em suas histórias de formação e que os resquícios deixados por esta perspectiva de leitura da palavra e do mundo, interferem de forma direta na maneira como os mesmos se relacionam com os textos, tanto nos aspectos pessoais, quanto profissionais.

- A construção da identidade leitora é um processo complexo, relacional, histórico, social e dialético que se dá através das diferentes possibilidades de vivências leitoras pelos sujeitos. Tal processo, no caso dos professores colaboradores, foi dificultado por questões de ordem social, política e econômica que

afastavam da população menos favorecida da oportunidade de interagir com livros, compreendidos na sociedade capitalista em que vivemos como bens culturais.

- A igreja católica, apesar da perspectiva tradicional de leitura, é um dos espaços sociais que promovem o acesso da população local a materiais escritos, promovendo a compreensão daquilo que se denomina como funcionalidade textual (compreensão associada ao conceito de letramento), como vimos por ocasião da Festa da Padroeira de Iborepi.

- O desenvolvimento de atividades artísticas na formação de professores estimula e fortalece a subjetividade do professor e do seu jeito próprio de inventar, fazer e refazer a docência. Estimula, portanto, a disposição, a autoestima e a criatividade, que surgem como elementos facilitadores de transformação das práticas escolares. No decorrer dos encontros de pesquisa as citadas atividades tiveram o papel mediador e de diálogo entre professores pesquisadores e professores colaboradores.

- As questões político partidárias interferem na forma como os professores leem e apreendem a realidade, prejudicando o nível das reflexões realizadas ora pela defesa irrestrita, ora pelo ataque gratuito, que dependem do grau de adesão que os sujeitos têm ou não com a gestão municipal.

- A pesquisa proporcionou manifestações de autoestima dos professores, de oportunidades de leitura de livros e de mundo, reafirmando o professor como intelectual crítico reflexivo em constante processo de construção.

Nossa caminhada pela pesquisa nos ensinou muitas coisas, como a importância do diálogo, da escuta sensível e do reconhecimento do professor como pessoa, a necessidade de aprender com ele e juntos encontrarmos caminhos de superação dos desafios constantemente postos à docência.

Temos observado nas análises de indicadores educacionais que professores e escolas são colocados na condição de vilões responsáveis pelo fracasso dos alunos. No entanto, tais análises não têm se preocupado verdadeiramente em promover uma aproximação com esses espaços e esses profissionais, no sentido de apreender, na dinâmica das relações que se travam nessa instituição, os fatores que não se encontram expressos nas estatísticas.

A aproximação com os professores colaboradores, na condição de pesquisadora e de educadora, me possibilitou compreender que só se pode dar aquilo que se tem. No caso dessa pesquisa, visualizamos que os conhecimentos, vivências e experiências formativas que os profissionais acumularam no decorrer do tempo se refletem na prática que desenvolvem, infelizmente os processos de formação vivenciados por essas pessoas deixaram sérias lacunas que dificultam as melhores intenções de colaborar de forma efetiva para a construção da autonomia dos mesmos enquanto docentes. Essa construção vem se dando na medida em que vivenciam situações-limites que demandam por parte da coletividade a busca por alternativas de atuação possíveis, mesmo dentro de um espaço restrito de manobra.

As perspectivas de pesquisa e de formação presentes na metodologia pesquisa-ação crítico colaborativa favorecem o reconhecimento do professor como um profissional que reflete sobre a sua atuação e que possui competência para transformá-la. Favorece, ainda, a compreensão da escola como uma instituição que aprende a partir da problematização das maneiras como estabelece e persegue os objetivos político pedagógico propostos.

A ressignificação das relações entre escola e universidade é outro elemento a ser evidenciado nessa modalidade investigativa, pois anuncia a necessidade de aproximação urgente dessas duas instituições de maneira colaborativa, onde cada uma coloque a disposição da outra sua cultura e conhecimentos próprios. Tal aproximação tem a possibilidade de promover um processo de formação de professores mais próximo das reais condições das escolas e das reais demandas de formação profissional.

Por fim, evidenciamos compreensão da pesquisa e da docência como espaços de promoção humana, de criatividade e da liberdade de organização do pensamento. Vivenciar, criativa e livremente nossa caminhada no campo pesquisado (apesar de não desconsiderar os critérios de rigor e cientificidade necessários à formulação do conhecimento científico) nos possibilitou a identificação de inúmeros elementos relevantes para as descobertas acerca do fenômeno pesquisado, o que demandou de nós a necessidade de seleção e síntese do material coletado, deixando de priorizar algumas questões em detrimento de outras por conta da necessidade de término deste relatório.

Que nesses tempos de evidência e busca pela qualidade, sejam abertas trilhas que evidenciem e valorizem a qualidade social dos processos educativos e formativos nos mais diferentes níveis de ensino. Que a Universidade e as pesquisas do mundo acadêmico possam não apenas escrever sobre o professor, mas com o professor sua história de vida, formação e trabalho. Que aprendamos com as dores, os desafios e ousadias desse professor, que em seu anonimato se debruça sobre as suas práticas e abraça o seu cotidiano na tentativa de acertar e de cumprir com a sua função de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Conferência: Formação e Supervisão de professores: uma nova abrangência. In **Sísifo – Revista de Ciência da Educação**. Nº 8, jan-abr/2009. ISSN 1646-4990.

_____. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola**. Vol. I. Porto: Porto Editora, 2002.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A complicada arte de ver**. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br>. Acesso de 15 mar 2009.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.96, p. 15-23, fev. 1996.

ANADON, Marta. **Notas de aula sobre pesquisa colaborativa e análise do discurso**. Fortaleza, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A e CANDAU, V. M. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí. Um estudo avaliativo. Comunicação apresentada no II **Seminário Regional de Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte, out 1983.

ARDOINO, Jacques. **Perspectiva política de la educación**. Traducción: A. Casais. Madrid, Narcea, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____. **A pesquisa ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In MIGNOT, ACV e CUNHA, MTS. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3).

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Por uma política de formação de leitores.** Elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

BRITO, Célia et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** Fortaleza: RDS Editora, 2010.

CAVALCANTE, Ruth et al. **Educación Biocéntrica.** Un movimenitento de construcción dialógica. 3 ed. Fortaleza: Centro de Desenvolvimento Humano, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio e CASADEI, Silmara Rascalha. **O que é a pergunta?** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção tá sabendo?).

_____. **Novos paradigmas da educação** (DVD). Atta Mídia, 2004.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Trad. Michel Thillent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações:** Ciências. Desenvolvimento. Democracia. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: Edufscar, 2004. 192p.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-153

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia da pesquisa ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Papirus, 2001.

_____ e LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In PIMENTA, SG e FRANCO, MAS (Orgs). **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 23.Ed. São Paulo: Paz e terra, 1994. 107.p

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 31.ed. São Paulo: Cortez, 1995.87p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. Certificação Docente, formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 85, v. 24, dez. 2003, p. 1095 – 1124.

GHEDIN, Evandro Luiz. **O filosofar como práxis:** pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo: 2004.

_____ e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em educação; Série saberes pedagógicos). 264p.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales:** hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade.** Disponível em http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf. Acesso em 10 de mar de 2009.

GONÇALVES, D. N.; FURTADO, E. e MACÁRIO, E. **Sociologia da Educação.** Fortaleza: Secretaria de Educação a Distância – UECE / FDR Editora, 2009.

GOODMAN, K. S. Behind the eye? What happens in reading. In SINGER, H. RUDELL, R. B. (Orgs). **Theoretical models and processes of reading.** Newmark, Delaware: IRA, 1980.

GULLAR, Ferreira. O poeta como deseducador. In **Na ponta do lápis** – Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. Número 3, mar-abr/2006. São Paulo: Cenpec.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente:** uma lição de síntese. Porto: Asa, 2002.

KINCHELOE, Joe L. Pesquisa ação, reforma educacional e pensamento do professor. In **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1996

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

LABERGE, D. e SAMUELS, S.J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In SINGER, H. RUDELL, R. B. (Orgs). **Theoretical models and processes of reading**. Newmark, Delaware: IRA, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura à leitura do mundo**. 4.Ed.São Paulo: Editora Ática, 2005.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LEHMANN, João Batista. **Na luz Perpétua**, 5ª. ed. Juiz de Fora - Minas Gerais: Editora Lar Católico, 1959.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** - o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993. 13ª reimpressão, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Maria Socorro Lucena. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Ed UECE, 2004. P.26-33.

_____. Um sonho comum chamado Projeto Político Pedagógico. In ALMEIDA, A.M.B; LIMA, M.S.L. e SILVA, S.P. (Orgs). **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha e EdUECE, 2002. P. 45-52.

_____. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. USP, 2001.

Liston, D. & Zeichner, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LOIZOS, Peter. Vêdo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In BAUER, Martins W e GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2ª Ed. São Paulo: Vozes, 2002, p. 137-183.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: relaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARCILIO, Maria Luiza. O bê – á – bá no caos. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional. Ano1, no.4, outubro de 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. Porto Alegre: Cia das Letras, 2004.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes nº 36, 1995. PP. 13-20.

MOREIRA, WW. **Corpo presente num olhar panorâmico**. In MOREIRA, WW. (Org). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLGA, Irmã. Escola Nova Chistã. In: **Revista do Ensino**, ano X, nº 128-132, julho-dezembro de 1936, p. 65-76

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. Vol.2. São Paulo: Loyola, 2008. P. 27-39

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1996

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4.Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 167p.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

____ e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol.1. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 155p.

____ ; ____ **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol.2. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 144p.

PIRES, Cláudia. Antecedentes **Históricos da Escrita**. <http://www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html> .

POULANTZAS, Nicos. **Destaques**: ontem e hoje. Paris: Maspero, 1980

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. Identidade e fazer docente: dois movimentos que se cruzam. In **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Ed UECE, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A . Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura no contexto escolar**. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007. Acesso em jan 2009.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10.Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro e ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, Pablo A.A e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10ªEd. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 09 – 30.

SINGER, H. RUDELL, R. B. (Orgs). **Theorical models and processes of reading**. Newmark, Delaware: IRA, 1980.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2004.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ORLANDI, E.P. et al. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1987.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratando de pedagogia**. 4. ed. Barcelona: Península, 1979

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche e FREITAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Editora Plano, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

VASCONCELOS, Maria Dorsila. **Pierre Bourdieu**: a herança sociológica. Educação e Sociedade. Vol. 23 no.78 Campinas. Abr. 2002. ISSN 0101-7330.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. SP, Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Mônica Stahel M. da Silva. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos Metodológicos 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2001.

ZEICHNER, Keneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

_____. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, v. 220, p. 44-49. 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história, suas instituições. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html> acesso em março/2009.

_____. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura por que a interdisciplinaridade? In **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo. Ática, 2000.

S586p Silva, Elisangela André da

Práticas de Leitura na Formação de Professores /
Elisangela André da Silva – Fortaleza, 2010.

165p. ; II

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Formação de Professores. Universidade Estadual
do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.71