

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ALÉM DAS LETRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE
UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
PETRÓPOLIS, RJ**

Por
ROSILENE RIBEIRO

PETRÓPOLIS
2008

ROSILENE RIBEIRO

**ALÉM DAS LETRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE
UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
PETRÓPOLIS,RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca
examinadora do Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Católica de Petrópolis como
parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARLENE ALVES DE OLIVEIRA
CARVALHO**

**PETRÓPOLIS
2008**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
Faculdade de Educação
Curso de Mestrado em Educação

**“Além das letras: sentidos e significados de um projeto
de formação de professores em Petrópolis, RJ”.**

Mestranda: **Rosilene Ribeiro**
Orientadora: **Profª. Drª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho**
Petrópolis, 30 de janeiro de 2008

Banca Examinadora:

Marlene Alves de Oliveira Carvalho
Profª. Drª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia
Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Dedico este trabalho ao meu pai, Waldemiro, por me fazer acreditar sempre que o magistério constitui-se num fazer especial para pessoas especiais; ao querido Anderson, pelo amor e companheirismo nos momentos mais valiosos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Marlene Carvalho, que com sua voz e atitude orientadora possibilitou constante interlocução, compartilhou conhecimentos, leituras e afetos, tornando o percurso de minha produção escrita, um exercício de autoria;

À Professora Dr^a. Maria Celi Chaves de Vasconcelos, pela oportunidade de atuar como formadora de professores na Universidade Católica de Petrópolis e pelo apoio constante na concretização desta etapa de minha formação;

Ao Prof. Dr. Pedro Benjamin Carvalho Silva Garcia e à Prof^a Dr^a. Sonia de Vargas, pelo privilégio da convivência e pela permanente disposição ao diálogo;

À Viviam, amiga e companheira de trabalho com quem compartilhei cada etapa desta trajetória, garantindo muitas trocas e crescimentos;

Às queridas Janine e Sílvia, pela amizade traduzida em conforto e incentivo constante nesse caminho que é de todas nós;

Ao grupo de Orientadoras Pedagógicas que integram o Projeto Além das Letras, pela seriedade e compromisso profissional, os quais permitiram que minha pesquisa se concretizasse;

À Bianca, Marcela, Márcia, Marijane, Sandra e Sônia, integrantes da Equipe de Formação de Professores da Secretaria de Educação de Petrópolis, que juntamente comigo tecem a cada manhã novos fios de uma grande teia na busca pela melhoria da qualidade da educação em nosso município.

À Equipe do Instituto Avisa Lá, em especial à coordenadora Sílvia e às formadoras Bia e Rosinha pelo reconhecimento de nosso esforço e compromisso e por acreditarem nos profissionais da Secretaria de Educação de Petrópolis.

RESUMO

O contexto da pesquisa que deu origem a esta dissertação é um projeto de formação continuada de orientadoras pedagógicas denominado “Além das letras”, desenvolvido em Petrópolis, RJ, que visa a melhoria da qualidade das práticas de leitura e escrita oferecidas aos alunos de 15 escolas municipais petropolitanas. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada representa um fator decisivo para o desenvolvimento e fortalecimento profissional dos docentes, com reflexos positivos nas práticas pedagógicas. A formação oferecida é extensa, de natureza crítico-reflexiva, baseada no diálogo entre formadoras e formandas, e no registro escrito e discussão das experiências vivenciadas no processo. As perspectivas de Bakthin e Kramer sobre linguagem constituem o pano de fundo para a compreensão do papel da linguagem no processo de formação continuada, que é o objeto da dissertação. A base teórica sobre leitura e formação de leitores sustenta-se em Lerner, Kleiman, Magnani, Larrosa, entre outros. Sobre formação de professores, apoiamo-nos principalmente em Nóvoa, Zeichner, Schön e Tardif. A metodologia consistiu na análise dos textos em que as professoras registraram suas reflexões sobre as vivências no Projeto. Dentre os 36 textos produzidos pelas professoras, foram selecionados 10 que sinalizavam momentos-chave da formação, e abordavam também temas e reflexões relevantes a propósito da formação de leitores mirins e transposição da formação recebida para as professoras regentes, nas escolas. As reflexões das orientadoras, analisadas à luz da bibliografia consultada, constituem o material empírico sobre o qual foi possível elaborar as conclusões a respeito dos alcances e das limitações do Projeto em pauta. Como resultado, descrevemos os significados que a formação assumiu para as integrantes da proposta, procurando demonstrar a relação das orientadoras pedagógicas com o saber da formação, como também os sentidos diferenciados construídos pelas mesmas para a experiência formativa vivenciada.

Palavras-chave: Formação continuada de professores - formação de leitores - escrita de professores.

ABSTRACT

The context of the research that gave the idea to this work is a project of a continuing formation of pedagogical consultants called “Além das Letras”, developed in Petrópolis, RJ, which aims to improve the quality of the practices of reading and writing offered to students of 15 metropolitan public schools. It's assumed that the continuing formations represent a decisive factor to the development and professional strength of docents, with positive reflexes in the pedagogical practices. The offered formations are extensive, with a critical-reflexive nature, based on dialogues between the group to be formed and the responsible for this formations, as well as in the written registration and discussion of live experiences in the process. The perspectives of Bakhtin and Kramer about language constitute the background to the understanding of the role of the language in the continuing formation process, which is the object of this work. The theory basis about reading and readers formation is sustained in Lerner, Kleiman, Magnani, Larrosa, among others. As for teachers' formation, we were based mainly in Nóvoa, Zeichner, Schön e Tardif. The methodology consisted in the analysis of the texts that the teachers registered in their reflections about the live experiences in the project. Among the 36 texts produced, by them, 10 were selected that showed key-moments of the formation, and also included themes and relevant reflections about the formation of small readers e transposition of the received formation to the teachers at schools. The reflections of the consultants, analyzed according to the consulted bibliography, make out the empirical material upon which it was possible to draw the conclusions about the reaches and limitations of this project. As a result, it is described the meanings that the formations assumed to the participants of the proposal, looking forward to demonstrate the relation of the consultants with the knowledge of formation issues, as well as the different meanings constituted by them to the live experiences.

Key-words: teachers continuing formation – readers formation – teachers writing

SUMÁRIO

Capítulo 1- Introdução.....	01
1.1 Percurso metodológico.....	05
1.2 A estrutura da dissertação.....	07
Capítulo 2 – A educação no município de Petrópolis e a trajetória de formação de professores.....	09
2.1- A definição das demandas educacionais.....	09
2.2- PROFA como concepção metodológica para a formação dos professores.....	11
Capítulo 3 – A escola e a formação de leitores.....	18
3.1 – Os sentidos da leitura.....	20
3.2 – As práticas escolares e a formação de leitores.....	28
3.3 – Os professores como referenciais leitores.....	34
Capítulo 4 – Formação de professores.....	37
4.1 – Abordagens contemporâneas sobre a formação de professores.....	37
4.2 – O conceito de profissionalismo na ação dos professores.....	40
4.3 – A dimensão reflexiva na formação de professores.....	42
4.4 – A relação dos professores com o corpo de saberes que permeia a profissão.....	51
4.5 – O espaço escolar como locus da formação continuada de professores.....	59
4.6 – O registro como instrumento de reflexão sobre a prática.....	62
Capítulo 5 – As narrativas como fios evolutivos das aprendizagens.....	65
5.1 – Análise das escritas.....	68
5.2 – Reflexões sobre os registros.....	89
Capítulo 6 – O desafio de formar, formando-se.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXO A – Registros reflexivos das orientadoras pedagógicas.....	110
ANEXO B – Demais registros produzidos ao longo da formação	111
ANEXO C – Registros das trajetórias como formadoras.....	112

Todo conhecimento (...) deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal.

Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin

ALÉM DAS LETRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PETRÓPOLIS, RJ

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso
me resignificar a seguir um fio só; meu enredamento vem de
que uma história é feita de muitas histórias.
Clarice Linspector

1- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto a experiência vivenciada junto às orientadoras pedagógicas¹ da rede municipal de ensino de Petrópolis, no âmbito do Projeto Além das Letras, iniciado em agosto de 2005. O Projeto Além das Letras foi implantado na rede municipal de ensino de Petrópolis como resultado de uma seleção realizada em 2004 pelo Instituto Avisa Lá², situado em São Paulo, especializado na formação de professores das séries iniciais, junto aos municípios brasileiros. O Instituto elegeu vinte iniciativas bem sucedidas no tocante às políticas de formação continuada de professores, cuja proposta prevê ações a distância e presenciais com vistas a desenvolver uma formação em rede para a circulação e produção de conhecimento educacional e pedagógico tendo em vista a melhoria da qualidade das práticas de leitura desenvolvidas nas escolas.

A Secretaria de Educação de Petrópolis, que se destacou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo Ministério da Educação e desenvolvido desde 2001, escolheu o contexto de leitura em voz alta feita pelo professor como objeto de estudo e formação dos orientadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O projeto, que recebeu o nome “Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas pedagógicas”, foi constituído inicialmente por 5 orientadoras pedagógicas que atuavam em 6 escolas. Tais profissionais foram convidadas porque entendíamos que as integrantes da formação conheciam e desenvolviam ações pautadas nas concepções teórico-metodológicas adotadas e difundidas pela Secretaria de Educação. Em 2006 ampliou-se o grupo para 14 orientadoras pedagógicas, contemplando 15 instituições da rede de ensino municipal.

¹ O texto doravante só utilizará o gênero feminino, pois não houve presença de orientadores ao longo do Programa Além das Letras.

² O Instituto Avisa Lá é uma ONG especializada na formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental situado no município de São Paulo. Para a implantação do Projeto Além das Letras o Avisa Lá conta com o apoio de empresas como a Gerdau, IBM, ASHOCA, Instituto Razão Social.

Nossa atuação no Programa envolvia ações de formação, juntamente com mais uma formadora da Equipe da Secretaria de Educação, sob a supervisão de profissionais do Instituto Avisa Lá, propostas a partir de seminários anuais realizados em São Paulo, como também intervenções sistemáticas efetuadas a distância e reuniões *on line*.

O contexto de alfabetização adotado como fio condutor da formação foi a leitura em voz alta, definida por Gallart e Teberosky (2004) como situações em que os adultos lêem para os meninos e meninas para favorecer atividades participativas, estabelecer o diálogo, ampliar o vocabulário dos alunos e proporcionar maior interação com leitura de livros. Tais situações de escutar e participar constituem-se, segundo as autoras, como um contexto de aprendizagem. A concepção de leitura dialógica nos é apresentada pelas autoras da seguinte maneira:

A leitura dialógica é uma nova forma de entender a leitura: não se centra unicamente no processo cognitivo da alfabetização, mas o engloba dentro de um processo mais amplo de socialização da leitura e na criação de sentido sobre a cultura escrita com as pessoas adultas do entorno. A chave é, pois, a intersubjetividade nos diferentes espaços de aprendizagem (GALLART e TEBEROSKY, 2004, p.49).

Percebíamos em nossos educadores a necessidade de uma compreensão maior acerca do papel da leitura nas práticas escolares e partíamos do pressuposto que, além dos objetivos tradicionais de leitura funcional e pragmática, comumente definidos nas escolas, os professores necessitavam estudar e compreender a leitura como instrumento de desejo para as crianças a fim de que estas desenvolvessem maiores e melhores recursos lingüísticos e, sobretudo, as próprias subjetividades. Delia Lerner aponta os desafios para transformar o ensino da leitura e escrita e destaca:

o desafio da escola, para a transformação do ensino da leitura e da escrita, é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita (...) Formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto da autoridade de outros (LERNER, 2002 p.27).

A metodologia da formação propunha encontros quinzenais, no Centro de Capacitação da Secretaria de Educação³, com 3h de duração e apoiava-se na utilização de textos de diferentes autores e fitas de vídeo encaminhadas pela supervisora do Instituto Avisa Lá, como

³ Centro de Capacitação Frei Memória - Departamento da Secretaria de Educação de Petrópolis voltado à promoção da formação contínua dos professores e demais profissionais da Rede Municipal de Ensino.

também recursos produzidos por nós formadoras, pois em muitos momentos o movimento do grupo apontava para a necessidade de aprofundarmos os conteúdos inicialmente propostos.

Entretanto, o foco dos nossos investimentos era a formação de formadores com o propósito de favorecer a construção de um espaço privilegiado de reflexão e debates acerca de estratégias metodológicas de formação, capaz de assegurar que as orientadoras pedagógicas construíssem nas escolas, por meio de reuniões semanais, com 3h de duração, uma rede de formação pautada nas concepções difundidas pelo Projeto Além das Letras. O grande desafio, portanto, era promover o aprendizado de estratégias formadoras junto às orientadoras pedagógicas a fim de que elas também pudessem desenvolvê-las nos espaços escolares tomando como base as discussões acerca da leitura em voz alta feita pelo professor como instrumento de envolvimento dos alunos em práticas leitoras significativas. Segundo Perrenoud (2002, p.169) “Não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas”

O Programa do curso pautou-se em três módulos: no primeiro módulo a ênfase era dada aos contextos de alfabetização, especialmente o contexto de leitura em voz alta feita pelo professor. Quais os motivos pelos quais devemos ler para os alunos? Quais os ganhos? Outros conteúdos relacionados às estratégias de formação e suas concepções também eram apresentados nesse módulo.

No segundo módulo buscávamos discutir e problematizar os sentidos da leitura na escola. Os propósitos didáticos e os propósitos dos alunos. Neste módulo apresentávamos o registro escrito como instrumento de acompanhamento das aprendizagens do grupo, bem como das práticas formativas nas escolas.

O “registro reflexivo” de cada encontro era adotado como modalidade organizativa e também como estratégia de formação, pois tomávamos as escritas das orientadoras como objeto de estudo e reflexão das temáticas abordadas. Inicialmente havia uma grande resistência por parte das orientadoras para a realização dos registros. Elas mostravam-se inseguras, temerosas em expor suas produções às demais integrantes do grupo. Assim, nós, formadoras, assumimos a ação de registrar o primeiro encontro como forma de oferecer recursos para que elas pudessem lançar-se na aventura da escrita e reflexão a respeito dos encontros.

Nessa trajetória como formadora, fomos aproximando das professoras, que traziam para os encontros sua cultura, sua identidade, suas histórias, traduzidas em falas e escritas, todo um repertório de saberes construídos em diferentes espaços, e que ali se entrelaçavam.

Ao nos debruçarmos sobre as produções escritas, traduzidos nas diversas maneiras de organizar os registros reflexivos⁴, muitos questionamentos surgiam e nos impulsionaram a investigar os sentidos e significados que as orientadoras atribuíam ao espaço de formação e que de fato nos mostravam os avanços conceituais alcançados.

No terceiro módulo discutíamos as ferramentas para transformar o ensino da leitura, desenvolvíamos atividades de tematização sobre as práticas das orientadoras junto aos professores nas unidades de ensino. Qual o alcance das atividades de leitura oral? Quais eram as dificuldades encontradas?

A experiência como formadora no Além das Letras somou-se a outras já desenvolvidas como educadora da Secretaria de Educação de Petrópolis, desde 1987, quando fomos aprovadas em concurso público. Em 1998 iniciamos nossa trajetória como formadora e em 2003, quando nomeada como Chefe da Divisão de Assuntos Educacionais, com a responsabilidade de implementar programas de formação junto aos educadores da educação básica em nossa rede de ensino.

Durante o Projeto de Formação Além das Letras, desenvolvido em 15 escolas da Rede Municipal de Ensino, na condição de coordenadora e formadora, propusemo-nos a investigar de que maneira as orientadoras se apropriavam dos conteúdos abordados na formação, pois a proposta não constituía um pacote organizado pelas formadoras, mas um processo construído paulatinamente a partir das demandas apresentadas pelo grupo.

No referido projeto, os registros tornaram-se importantes para as análises que fazíamos do processo de formação no tocante aos seus avanços e entraves. Escrevendo, as orientadoras refletem sobre suas ações, dando materialidade ao seu fazer cotidiano como formadoras dos professores nas escolas.

Ao iniciarmos cada reunião, as 2 (duas) integrantes responsáveis pela elaboração dos registros do encontro anterior faziam a leitura destes e, a partir daí, discutímos a respeito das aprendizagens e dúvidas apontadas. Como formadoras, buscávamos promover um espaço de interlocução do grupo como maneira de compartilhar os saberes e garantir que as diferentes vozes fossem ouvidas. A propósito, Mikhail Bakhtin (1997) aponta que a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem, pois não apenas a linguagem é fundamental para a comunicação, mas a interação dos interlocutores funda a linguagem.

⁴ Uma experiência análoga havia sido a implantação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), a partir de 2001 até a presente data. O PROFA preconiza a problematização e tematização da prática como estratégia de formação, o que rompe com paradigmas pautados puramente em troca de experiências entre professores. Havia também a utilização dos “registros reflexivos”, inicialmente compreendida pelas

Para Bakhtin, toda enunciação é direcionada ao outro. Ela não nasce primordialmente com o locutor, como um ato de fala inédito. Toda escolha enunciativa é determinada pelo outro, pois vem de enunciados anteriores dentre os quais, nós, sujeitos, escolhemos pautados num contexto social, nossa enunciação. Dessa forma, toda enunciação vem da palavra alheia para se tornar palavra do locutor.

Assim, partíamos do pressuposto de que a formação continuada deve considerar a diversidade de identidades historicamente, culturalmente e politicamente constituídas e que a escrita manifesta a forma como o pensamento dos professores está organizado.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa propôs-se a explorar na situação formativa do Além das Letras, em Petrópolis, os conteúdos subjacentes aos registros das orientadoras e buscar desvelar os significados que permeiam um espaço de formação com as características apresentadas.

1.1 - Percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo situa-se no campo das pesquisas qualitativas, numa abordagem sócio-histórica. Como afirma Alves (1991), o crescente prestígio das abordagens qualitativas em educação tem sido acompanhado de questionamentos em torno delas, em especial no que refere à utilização inadequada de metodologias que permitam trabalhar de forma eficiente o tema proposto.

Apesar da ampla variedade de denominações e estratégias englobadas sob a determinação de pesquisa qualitativa, Alves (1991), baseada nos conceitos de M. Patton, destaca como uma característica comum a estas abordagens o fato de partirem do “pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

É esse o sentido que se quer atribuir à pesquisa realizada, ou seja, compreender as nuances que envolvem o processo de formação constituído no Além das Letras, partindo do pressuposto de que a formação continuada inscreve-se de modo particular em suas histórias profissionais e pessoais, produzindo sentidos, valores, desejos, conflitos, que não se dão a conhecer de forma direta, imediata.

professoras como forma de documentar a rotina dos encontros dos quais participavam, marcada fundamentalmente pela oralidade.

Quais são os saberes docentes e como estes se caracterizam e podem ser apropriados e/ou construídos pelos professores por meio de uma abordagem formativa reflexiva e investigativa?

Para Nóvoa (1988), “a formação não é o resultado previsível de uma acção educativa, a formação é infinitamente mais global e complexa: constrói-se ao longo de toda uma trajectória de vida (...”). Nesse sentido, as pesquisas qualitativas apresentam-se como mais apropriadas para produzir investigações no campo de formação de professores.

A utilização das abordagens qualitativas no quadro das Ciências Sociais e Humanas contribui para a produção de conhecimentos sobre o homem social e seu comportamento, rompendo com a lógica formal dos paradigmas científicos dominantes.

No presente trabalho, adotou-se a perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (1997), segundo a qual é importante observar que, nas ciências humanas, investigador e investigado são sujeitos em processo de interação, em relação dialógica.

Nesse sentido, a presente pesquisa consiste num processo de observação e análise dos conteúdos gerados no interior de um grupo de professoras em processo de formação continuada a fim de compreender os resultados alcançados a partir desse dialogismo.

Isto posto, busca-se compreender a apropriação que os orientadores fazem acerca da formação oferecida, sendo o movimento formativo investigado em sua relação contextual, integrando a voz individual às vozes sociais, traduzidas também em suas escritas.

O movimento dialógico presente nesse contexto de formação nos leva a questionar: qual a contribuição da linguagem para a constituição dos sujeitos e das identidades formadoras nas escolas? De que maneira os discursos produzidos nesses espaços podem redimensionar os saberes dos docentes?

Entendemos os textos produzidos pelas orientadoras como uma atividade discursiva, construída de dizeres que podem estar associados a modos de inserção dentro de formações discursivas, o que torna possível ao professor dizer “o que ele sabe”, “como ele sabe” (KRAMER, 2004).

Esta pesquisa busca perceber, a partir dos textos das orientadoras, o que revelam acerca do processo de formação continuada, como se apresentam e se entrecruzam suas trajetórias e experiências pessoais e profissionais.

Segundo Bakhtin (1997), a escrita constitui-se como um gênero de discurso secundário e contribui para a reelaboração das práticas cotidianas. Portanto, analisar essa linguagem, dando a ela uma nova dimensão representa a possibilidade de observar a maneira pela qual os educadores revelam ou ressignificam suas aprendizagens.

Na condição de coordenadora do projeto, adotamos a técnica da observação participante. Carlos Gil sinaliza as seguintes vantagens da observação participante:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; b) possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado c)possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (CARLOS GIL, 1987, p.108)

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados da pesquisa foram os registros escritos produzidos pelas orientadoras pedagógicas, no decorrer da formação, a quem agradecemos a colaboração por autorizarem a identificação de seus nomes, bem como das unidades escolares onde trabalham, no presente trabalho.

A análise destes dados será feita à luz da bibliografia consultada em dois campos de investigação: o da formação contínua de professores numa perspectiva mais ampla, tendo com principais contribuições os trabalhos de Donald Schön, Maurice Tardif, Antônio Nôvoa, entre outros; e o campo de linguagem privilegiando a abordagem que Mikhail Bakhtin desenvolveu acerca do tema.

1.2 - A estrutura da dissertação

Após essa introdução, o capítulo 2 apresenta um quadro geral da educação em Petrópolis, enfocando particularmente os níveis de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a política de formação de professores implantada nos últimos seis anos.

O capítulo 3 aborda a formação de leitores e o papel da escola no desenvolvimento do gosto pela leitura. Buscamos identificar como as práticas de leitura têm sido desenvolvidas historicamente nas instituições escolares e por que este tem sido um tema recorrente nas discussões acerca da educação no Brasil. Procuramos levantar ainda, a partir de autores brasileiros e estrangeiros, as principais concepções, modelos e estratégias de formação em serviço que vinculam a formação de leitores a práticas pedagógicas.

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas configuram-se como causa e feito da realidade educacional em nosso país, no capítulo 4 buscamos refletir sobre a formação dos professores com o intuito de verificar quem é esse sujeito, como ele se constitui, quais os saberes que constrói e como os constrói, na sua trajetória pessoal e profissional.

Buscamos responder à indagação: quais são os espaços responsáveis pela construção dos saberes profissionais, construídos pelos educadores?

O capítulo 5 abordará a experiência de formação em serviço das orientadoras pedagógicas à luz das abordagens teóricas privilegiadas. Buscaremos desvelar os significados da formação e o papel da linguagem escrita neste processo. A partir da observação participante, análise das produções escritas das orientadoras pedagógicas integrantes do Projeto Além das Letras, procura-remos refletir sobre o processo, detalhando o que essa experiência possibilita compreender a respeito da formação de formadores.

No capítulo 6 serão apresentadas as considerações finais, nas quais buscaremos tecer as reflexões a respeito das trajetórias formativas dos sujeitos que enfrentaram o desafio de desenvolver atividades como formadoras, nas escolas ao mesmo tempo em que vivenciavam a formavam continuada.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS E A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

“O futuro é algo que se vai dando, e esse se vai dando, significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro, por isso, então, a história é possibilidade e não determinação”.

Paulo Freire

2.1 – A definição das demandas educacionais

Só recentemente o município de Petrópolis⁵ dedicou-se à análise dos resultados das políticas educacionais implantadas. A partir 2001, iniciou-se um debate sistemático sobre o tema que envolveu diversos atores sociais, entre eles, os professores públicos municipais.

Naquele momento, iniciávamos o milênio com uma nova gestão municipal, a qual promovia paulatinamente transformações nas concepções educacionais relacionadas a diversos aspectos do sistema educacional, entre os quais as práticas pedagógicas adotadas na educação básica, e especialmente no tocante à gestão das unidades escolares, com a realização de eleições diretas para diretores em 2002. Vale lembrar que Petrópolis enfrentava graves problemas quanto a garantia de acesso, permanência e desempenho das crianças no processo educacional.

Segundo dados da Secretaria de Educação, em 2001, o percentual de alunos reprovados atingia 15% das matrículas do Ensino Fundamental. Nas séries iniciais, numa população de 6.364 alunos (1NI e 1NII)⁶ os índices alcançavam 23% de reprovação, resultados que denunciavam um sistema excludente, incapaz de assegurar a aprendizagem de todos os educandos.

Os alunos por vezes repetiam a série consecutivamente, por 2, 3 anos ou mais. A experiência dolorosa do fracasso escolar provavelmente estava relacionada com a evasão de 5,9% dos alunos do Ensino Fundamental.

⁵ Petrópolis possui 300.000 habitantes, com uma rede de ensino que alcança 52.595 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio, no ano de 2006.

⁶ Terminologia adotada pelo Sistema de Educação para os alunos de 6 e 7 anos pertencentes ao Ensino Fundamental. 1NI e INII referem-se aos alunos em processo de alfabetização.

Em março de 2001, o município de Petrópolis foi indicado para sediar, na condição de Pólo da Região Serrana, o “Seminário do Projeto PCN em Ação”⁷, difundido em diferentes regiões brasileiras com o “propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. (BRASIL, MEC, 2000, p.3, vol 2).

A elaboração dos PCN se deu em meados dos anos 90, momento marcado pelo fortalecimento do neoliberalismo no Brasil e no mundo; o Ministério da Educação elaborou o documento amparado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em busca de melhorias na qualidade educacional do país.

Definindo-se como de “natureza aberta”, o documento foi alvo de muitas críticas, relacionadas, especialmente, ao seu processo de elaboração, as quais apontavam para o fato de não ter havido a participação ampla dos professores de Ensino Fundamental. Também o parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (1996, p.86) destaca que, sem a efetiva participação do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão fadados à “ficação pedagógica”.

O programa PCN em Ação parecia uma tomada de consciência do MEC a respeito das dificuldades encontradas pelos professores no tocante a compreensão e utilização dos parâmetros em suas práticas escolares.

Entretanto, a implementação dos PCN em Ação em Petrópolis representou para o município, especialmente para a equipe da Secretaria de Educação, um fortalecimento na busca de subsídios que assegurassem ações sistemáticas voltadas para o enfrentamento do quadro de dificuldades esboçado acima.

A parceria com a Equipe do MEC, responsável pelo Programa de Formação, proporcionou efetivos avanços relacionados à metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho. O Programa previa encontros quinzenais com os professores da Educação Infantil, Alfabetização e Ensino Fundamental, por áreas específicas, propondo uma abordagem formativa pautada na resolução de problemas, com o apoio de materiais escritos e videográficos preparados para a formação.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação contratou uma Assessoria Pedagógica para supervisionar a equipe técnica na implementação de um programa de ações para levantar as

⁷ Programa de Formação de Professores criado e implementado pelo Ministério de Educação, 2001 com vistas a difundir as concepções teórico- metodológicas apontadas na Coletânea dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

demandas emergenciais relacionadas às políticas e práticas educacionais. Era necessário conhecer o pensamento dos professores acerca da situação: o que almejavam? Como se posicionavam diante dos entraves e desafios? Quais as suas concepções a respeito do processo educacional no município? De que maneira poderiam se comprometer com aquele momento?

Essas e outras questões surgiam insistente mente em nosso cotidiano, como profissionais responsáveis pela implementação e difusão das políticas educacionais. Sabíamos que era preciso romper com antigos paradigmas relacionados às teorias e às práticas pedagógicas, mas o caminho nos parecia bastante desafiador.

A partir dessas inquietações, iniciamos um movimento de convocação dos professores, um chamamento no sentido de elaborarmos um documento que traduzisse nossos anseios e intenções para com a modificação da trajetória de nosso sistema de ensino, que mostrasse a identidade de nossa rede e, sobretudo apontasse compromissos junto aos nossos fazeres. O “Documento Norteador da Proposta Curricular” para o município de Petrópolis foi construído coletivamente, tomando as contribuições de Diretores Gerais e Adjuntos, Orientadores Pedagógicos e Professores, por meio de encontros quinzenais coordenados pela equipe pedagógica do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação, sob a supervisão da professora Sandra La Cava. O documento, editado e entregue às unidades escolares em dezembro de 2002, buscou traduzir aquele momento histórico para a rede pública municipal de Petrópolis e marcar um pacto na busca por avanços.

2.2 – O PROFA como concepção metodológica para a formação dos professores

Concomitantemente à elaboração do Documento Norteador, havia a necessidade urgente de envolver os professores numa discussão especificamente voltada para práticas alfabetizadoras desenvolvidas em função dos índices de reprovação e evasão já mencionados. Em consequência do envolvimento do município no Programa PCN em Ação, a Secretaria de Educação foi convidada a integrar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁸, a partir de uma formação inicial desenvolvida pela equipe pedagógica de Petrópolis junto aos formadores do MEC, na cidade de Rio Bonito, no Rio de Janeiro. Em novembro de 2001, iniciávamos o PROFA junto aos nossos alfabetizadores, inicialmente com um grupo de 30 cursistas. A supervisão do programa ficava a cargo do Departamento de

⁸ O PROFA foi um programa formulado em janeiro de 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, proposto às secretarias de educação estaduais e municipais, às universidades e às escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como às organizações não-governamentais.

Educação, no qual atuávamos como coordenadora e, após a implantação da formação assumimos a função de coordenadora geral do programa e formadora do grupo inicial. Como definir o PROFA?

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado aos professores, formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza... (...) O que justifica este projeto é a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. (...) Atualmente todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas décadas, como uma “mudança de paradigma na alfabetização”. No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto de formação inicial quanto de formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de professores Alfabetizadores. (DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DO PROFA, 2001, p.5).

Tal Programa corresponde a uma das concepções apontadas por Sônia Kramer (2001, p.81), que defende uma proposta de formação em serviço que promova a autonomia e a cooperação no trabalho pedagógico, na medida em que os integrantes passam a construir seus conhecimentos na interação com outros por meio do estudo sobre sua prática e da teoria que a fundamenta, favorecendo, por parte dos professores, a apropriação do saber e do saber fazer necessários para uma ação escolar de qualidade, crítica e que beneficie a todas as crianças. No grupo a diversidade de leituras do cotidiano apura o olhar para ver além das aparências. Nesse processo político de apropriação da consciência pedagógica fundamenta-se o processo de mudança e emancipação, e o educador percebe que faz prática e teoria. Essa prática formativa seria, segundo a autora, coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos.

Do ponto de vista metodológico, o PROFA pauta-se no mesmo modelo adotado para o PCN em Ação, com ênfase nos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita. Os três módulos que compunham o curso relacionam-se com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, às situações didáticas de alfabetização e demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. Nesse sentido o Programa se aproxima das considerações apontadas por Kramer, na medida em que se apóia

em estratégias de resolução de situações-problema de forma coletiva, bem como na tematização da prática e no eixo ação-reflexão-ação.

O PROFA nos auxiliou a definir propostas formativas e romper com antigos paradigmas baseados em treinamentos, oficinas, reuniões e vivências, as quais segundo Kramer (2001) partem de (e chegam a) uma perspectiva fragmentada do conhecimento, na medida em que estabelecem uma ruptura entre a teoria e a prática; quando não estabelecem uma oposição, valorizam uma visão associativa, segundo a qual a teoria é vista como superior à prática, desconsiderando aspectos como afetividade, paixão e entusiasmo para o movimento do conhecer, desvinculando os conhecimentos das condições reais da escola.

Novas propostas de formação continuada foram surgindo; criou-se o Espaço do Alfabetizador, voltado às demandas de uma rede que ainda excluía 17,6% dos alunos, embora os avanços já fossem significativos. Medidas administrativas associavam-se às formativas como o redimensionamento do Regimento Escolar, assegurando o direito das crianças avançarem sem interrupção, da 1NI para a 1NII e introduzindo o Relatório como instrumento de avaliação do processo educativo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta de Ciclo de Alfabetização era trazida para os debates como forma de promover um entendimento a respeito das características e necessidades das crianças dos 6 aos 8 anos de idade, matriculadas nas turmas de alfabetização das escolas municipais.

Uma organização por ciclos permite que os professores realizem uma reflexão em grupo, sobre os problemas enfrentados pelas crianças com relação aos conteúdos de aprendizagem e sobre formas mais adequadas para assegurar tais aprendizagens. Essa reflexão, conforme Perrenoud (2004, p. 57) “pode encorajar cada um a reconhecer que certos alunos não estão em situação de aprender e a parar de lhes propor tarefas insignificantes, para lhes oferecer respostas adequadas.”

Temos que considerar ainda a importante influência que a adoção dos ciclos pode acarretar na avaliação dos alunos, tendo sido esta a principal razão para que a Secretaria de Educação iniciasse a difusão de tal concepção junto às unidades escolares, especialmente junto às turmas de 1NI e 1NII.

Perrenoud (2004) afirma que a implantação dos ciclos necessita ser entendida como um meio para fazer com que um número maior de crianças aprenda; essa ambição precisar estar atrelada a uma nova concepção de avaliação que possa transformar as rotinas tradicionalmente existentes. Assim, o desafio é otimizar as aprendizagens graças à evolução

formativa, instrumento privilegiado de uma pedagogia diferenciada que atua diretamente numa individualização dos recursos.

Em Petrópolis, a opção por introduzir o ciclo de alfabetização foi acompanhada por uma reformulação curricular a partir do estabelecimento de uma proposta com objetivos plurianuais, bem como o redimensionamento das concepções e práticas avaliativas nas séries iniciais. A intenção era assegurar aos alunos um maior tempo para que as aprendizagens se efetassem, e aos professores maiores oportunidades para que conhecessem seus alunos, suas necessidades como aprendizes e a adoção de dispositivos didáticos capazes de favorecer seus avanços.

A adoção de tais medidas seguia a concepção de ensino por ciclos adotado por outros sistemas de ensino brasileiros, como São Paulo e Minas Gerais, Duque de Caxias, no Rio de Janeiro em busca de alternativas para o enfrentamento aos índices de repetência e evasão constatados, especialmente nas camadas populares. Conforme o documento “É proibido repetir” do MEC/UNESCO, a implantação do Ciclo Básico de alfabetização foi:

(...) uma medida político-pedagógica que, nos anos 80, buscou diminuir os maciços índices de fracasso escolar ao final da 1ª série do ensino fundamental, garantindo a permanência bem sucedida dos alunos na escola de melhor qualidade. Inaugurada inicialmente em São Paulo, esta medida expandiu-se gradualmente para várias unidades federativas do Brasil (MEC/UNESCO, 1994,p.12)

Em Petrópolis, as concepções subjacentes a essa proposta eram, dentre outras, aumentar o tempo para o aluno construir conhecimentos sobre a leitura e escrita, pois a literatura especializada apontava que esse processo não poderia estar limitado ao período de um ano letivo. Havia o cuidado para evitar que tal estratégia fosse entendida erroneamente como uma “aprovação automática”. Nessa perspectiva, foram realizados encontros com professores alfabetizadores, nos quais abordávamos as concepções teóricas pautadas nas contribuições de Miguel Arroyo e Philippe Perrenoud a respeito do ciclo de aprendizagem.
Segundo Perrenoud

o ciclo de aprendizagem não pode ser definido apenas pela supressão da reaprovação, mas serviria de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades. (Perrenoud,2004, p.35)

Em 2002, com a eleição de um novo Presidente da República, diferentes propostas governamentais passaram a nortear as políticas educacionais, acarretando o desaparecimento

de alguns programas anteriormente implementados, dentre os quais o PCN em Ação e o PROFA, desenvolvidos em Petrópolis e alguns municípios vizinhos.

Entretanto, naquele período, a equipe de formadoras composta por 4 pedagogas lotadas na Secretaria de Educação coordenava vários grupos de formação do PROFA, com 35 integrantes, entre alfabetizadores, diretores, orientadores pedagógicos e professores de língua portuguesa com uma perspectiva de organização de novas turmas, tendência que desconsiderava a possibilidade de encerramento do programa na rede municipal de Petrópolis. Assim, esse programa constituía-se como principal proposta de formação em serviço desenvolvida pela Secretaria de Educação.

Ao analisarmos os aspectos que influenciavam no desejo dos professores de integrar a rede de formação do PROFA, era possível perceber que o espaço, além de possibilitar as trocas afetivas e profissionais comuns em outras propostas de formação, potencializava a articulação teoria-prática sustentada principalmente pelas idéias de Emília Ferreiro e colaboradores, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, sob a coordenação de Telma Weisz, psicolingüista orientada de Emília Ferreiro, responsável pela elaboração do programa.

Em 2003 a rede municipal alcançava resultados positivos pela redução dos índices de reprovação, os quais, numa população de 6.047 alunos na 1NI, atingiu percentuais de 14,26% em virtude das medidas administrativas tomadas (Cf. pág. 9); entretanto, as práticas alfabetizadoras não apontavam modificações significativas. O que acontecia no percurso profissional dos professores que, apesar de desejarem participar da formação, de elogiarem o programa e de adotarem um discurso próprio e coerente com as idéias difundidas na formação, ainda mantinham práticas mecanicistas e utilizavam-se das cartilhas como único recurso didático?

Esses questionamentos geravam inquietações na equipe técnica, pois percebíamos que a escola ainda não se consolidava como um espaço de formação; havia uma enorme solidão dos professores que, embora investissem em seu próprio desenvolvimento profissional, não encontravam parcerias no espaço escolar para compartilhar as incertezas, dilemas e propostas. O que estaria faltando? Seria uma formação centrada na escola?

A proposta de uma “formação centrada na escola” ou de “formação-ação”, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho(...)parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha”(BARROSO *apud* CANÁRIO et al.,1997)

Era necessário reconhecer o potencial formativo das situações de trabalho como forma de promover o envolvimento e o compromisso dos profissionais da escola no processo coletivo de investigação e de reflexão. A dimensão coletiva da formação continuada na escola promove um esforço reflexivo mais significativo, porém exige perseverança e disposição de todos.

Nesse contexto, iniciava-se timidamente em Petrópolis um trabalho formativo junto aos Orientadores Pedagógicos a fim de redefinir o papel desses profissionais no âmbito das escolas, com ênfase na atuação dos mesmos como parceiros experientes e formadores. Era necessário assegurar aos professores, em especial aos alfabetizadores, um espaço de formação no cotidiano escolar para provocar reflexões sistemáticas sobre a prática, condição fundamental para melhorar também os resultados nas aprendizagens dos alunos.

Com esses desafios chegávamos a 2004, último ano da gestão do governo municipal, permeado por muitas outras dificuldades. A mudança do secretário de educação acarretou inseguranças em toda a equipe. Apesar do contexto político um tanto conturbado, entregávamos à rede de ensino a Proposta Curricular organizada coletivamente a partir de representações dos educadores de todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio⁹. O encaminhamento da Secretaria de Educação previa que as unidades escolares elaborassem suas propostas curriculares atreladas aos princípios apontados naquele documento, considerando as especificidades de cada uma.

A equipe do Departamento de Educação, sob a nossa coordenação, inscreveu Petrópolis no concurso Além das Letras, cuja finalidade era selecionar os municípios que desenvolviam ações relativas à formação de professores alfabetizadores. O programa buscava apoiar a elaboração de projetos de formação continuada para orientadores pedagógicos e professores nos municípios participantes da Rede Além das Letras, constituída a partir do concurso.

Petrópolis foi premiada. O prêmio veio somar-se às nossas expectativas quanto à organização de uma linha de ações voltadas para um trabalho de formação dos Orientadores Pedagógicos, paralelo à formação dos professores, já que naquele momento tínhamos como enfrentar o novo crescimento dos índices de reprovação nas séries iniciais, os quais atingiam percentuais de 18,17% numa população de 5.563 alunos matriculados na 1NI.

No plano da política municipal, foi possível a continuidade das propostas implementadas pela equipe, em virtude da reeleição do prefeito de Petrópolis. Assim,

⁹ Liceu Municipal Prefeito Cordolino Ambrósio no Ensino Médio. Esta é a maior Unidade de Ensino da Rede Municipal e a única que contempla o Ensino Médio, com cerca de 2.800 alunos matriculados.

participamos do primeiro seminário realizado na sede do Instituto AvisaLá, em São Paulo, no qual elegemos o projeto a ser implementado em nosso município, cujo foco era o contexto de leitura em voz alta feita pelo professor. Tal proposta assegurava uma concepção de formação de formadores desenvolvida por duas profissionais da Secretaria de Educação junto aos Orientadores Pedagógicos. O projeto nos impunha muitos desafios relacionados à organização do grupo de formação: Quais seriam as orientadoras contempladas pela formação? Quais as estratégias formativas e os conteúdos de formação atrelados aos conteúdos didáticos a serem apreendidos pelos orientadores e professores, a saber; que contextos de alfabetização?

A propósito, Délia Lerner (2002, p.44) aponta a necessidade de transformarmos profundamente as bases da formação dos professores. No que tange ao problema da alfabetização, a autora sinaliza “duas questões essenciais: assegurar sua formação como leitores e produtores de textos e considerar como eixo da formação o conhecimento didático (relacionado à leitura e à escrita)”.

Tomando como base as contribuições anteriores, bem como os subsídios oferecidos pela equipe de supervisão do Instituto AvisaLá, iniciamos o projeto a ser descrito e analisado posteriormente e reorganizamos, no âmbito da Secretaria de Educação, os papéis institucionais assumidos pela equipe técnica, destinados às ações de formação. Estes avanços foram alcançados após muitas negociações e atualmente a Secretaria de Educação possui um departamento voltado à elaboração e implementação de propostas de formação. Um espaço legítimo, uma conquista do movimento iniciado em 2001.

A parceria estabelecida junto ao AvisaLá consolidou-se como o principal modelo de formação adotado para a Rede Municipal de Petrópolis, com destaque para o projeto Além das Letras, implementado a partir de 2005.

O próximo capítulo terá como propósito apresentar algumas reflexões a respeito da pluralidade e complexidade das definições relacionadas ao ato de ler e de ser leitor, bem como apontar as contribuições que a escola pode oferecer para formar leitores.

CAPÍTULO 3

“Toda palavra de um texto conduz para fora dos limites desse texto.
A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos.”
Mikhail Bakhtin

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A inserção no mundo da leitura e na cultura letrada depende da alfabetização, mas vai além desta. Depende da alfabetização porque envolve o domínio das técnicas de leitura, porém isso não basta para formar leitores.

Para Magda Soares (2003), o fato de estarmos nos ocupando cada vez mais com os fenômenos ligados ao letramento, significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita e envolverem-se em práticas sociais de leitura e escrita.

A apropriação comunicativa do conhecimento da leitura e escrita é sempre gerada num processo de interação com o texto, a partir de suas múltiplas dimensões significativas, pois ler um texto não é ler as letras de uma página. Isto é apenas uma das muitas faces ou partes do processo de leitura. Todo o texto é um desafio proposto ao leitor.

Mas, afinal o que é o texto? Um texto não existe por si só e não nasce do nada. Faz sempre referência a outros anteriormente produzidos, e sua existência está relacionada à existência de um leitor para lhe dar significado. Segundo Chartier (1994), a distância entre o texto, imposto pelo seu autor, e a interpretação realizada pelo seu leitor está inscrita na textualidade da obra a partir de sua produção, e os seus sentidos se modificam, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação.

O leitor emerge da história do livro, na qual ele esteve por um longo tempo confundido, indistinto.(...) O leitor era considerado um efeito do livro. Hoje ele se destaca desses livros dos quais se julgava ser ele um reflexo harmonioso. Eis que o reflexo se delineia, ganha o seu relevo, adquire uma independência. (CHARTIER, 1994, p.14).

Aqueles que conseguem ler os textos, fazem-no de maneiras diversas e utilizam diferentes ferramentas intelectuais, pois a leitura é uma prática relacionada aos gestos, espaços e hábitos construídos por diferentes comunidades de leitores, as quais também

apresentam características diferenciadas no tocante às competências leitoras. Alguns leitores mostram-se mais talentosos enquanto outros manifestam menores habilidades para as práticas de leitura.

Ítalo Calvino (1979) em seu belíssimo romance *Se um viajante numa noite de inverno* nos remete a uma reflexão sobre a linguagem do romance e, a partir do movimento, que acentua o fato de estarmos sempre lidando com o imaginário, especialmente quando lemos, nos apresenta diferentes modos de ler e descreve sete tipos de leitores.

O primeiro seria aquele que, ao se deparar com o livro à sua frente, devaneia e sonha diante das páginas, seus olhos se mantêm distraídos. Ele não lê o livro, mas a si mesmo.

O segundo tipo de leitor seria o que tem as páginas coladas em seu rosto, não deixa escapar nenhum detalhe do texto, pois “na imensidão da escrita, a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, uniões de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, particularidades léxicas, que se revelam portadoras de um sentido extremamente concentrado”.(Calvino, 1979, p.238). A leitura, para tal leitor, seria, portanto, um movimento contínuo de identificação de sentidos propostos pelo autor.

O terceiro leitor tem a necessidade de reler as obras que já leu, mas sempre com a sensação de ser a primeira vez. Ele se transforma com o tempo e passa a compreender o que lê, de uma nova maneira.

Esse leitor nos leva a refletir a respeito das transformações observadas nas obras, em cada nova leitura, pois nenhuma experiência de leitura, é passível de repetição. O leitor se transforma de fato e consegue enxergar novas dimensões da leitura, ou será a leitura como um objeto em constante movimento e construção, incapaz de ser percebida, da mesma maneira, em momentos distintos?

Nessa concepção, segundo Calvino, a leitura poderia ser vista como “uma operação sem objeto; ou não tem outro objeto senão ela própria. O livro é um suporte, ou mesmo um pretexto” (CALVINO, *ibid*, p.239).

O quarto leitor reconhece que as novas leituras integram-se à complexidade de um novo livro e todas as leituras constituem-se numa única. Ele busca construir um livro geral composto por cada livro particular, já lido e transformado.

Também para o quinto leitor, todos os livros culminam num único livro, que surge a partir das lembranças de leituras anteriores.

Nesse sentido, as leituras são uma busca aos livros da infância, que correm o risco de jamais serem encontrados.

O sexto leitor apresentado por Calvino afirma que o momento mais importante é o que precede a leitura, pois às vezes somente o título ou suas primeiras frases são suficientes para suscitar a imaginação e o desejo de um livro que talvez não exista. Para esse leitor, basta apenas uma promessa de leitura.

Para o sétimo leitor, ao contrário, é o final da leitura que importa. Ele busca o fim verdadeiro, o ponto de chegada ao final do livro, numa procura ao longe, nos espaços que se abrem para além do sentido último. Acredita que toda leitura necessita ter um princípio e um fim.

As contribuições de Calvino, trazem à tona o efetivo diálogo e/ou as intrincadas relações entre leitor e a obra lida. Calvino nos fala, de modo metafórico, do caráter provisório e, ao mesmo tempo, profundamente subjetivo da leitura.

Chartier (1994), estudioso da história da leitura, aponta para alguns contrastes relacionados às normas e convenções de leitura, os instrumentos e procedimentos de interpretação, os quais modificam-se de acordo com cada comunidade de leitores. Tais contrastes, segundo o autor relacionam-se inclusive às expectativas e interesses com os quais investem nas práticas de leitura.

Examinar essas diferenciações manifestadas nas diferentes culturas e sociedades leitoras possibilita compreender a natureza de cada leitor, bem como a forma de manifestação do seu comportamento. Neste sentido poderíamos considerar, amparados nas contribuições de Chartier, a existência de leitores espirituais, intelectuais, profissionais, etc que estabelecem relações com os diversos sentidos de um texto.

3.1 –Os sentidos da leitura

Historicamente, a leitura e os livros estiveram associadas a ordens, regras e convenções hierárquicas, que definiam e permitiam quem teria o direito de se apropriar das obras. Porém, elas acabam por escapar do controle e ganham significados nas sociedades, em virtude dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura das comunidades.

A leitura configura-se como um ato de troca entre o indivíduo e o livro. É um ato também de intimidade, introspecção e libertação. Chartier (*ibid.*) argumenta que a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Ler é sempre ler alguma coisa.

Leitura é uma operação mental singular, que acontece dentro de casa, da escola e no mundo. É um procedimento de formação que não pode e não deve estar sujeito a cobranças.

Segundo Paulo Freire (2006) o ato de ler implica sempre uma percepção crítica, uma interpretação e uma re-escrita do lido. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Pois, além da leitura da palavra o cidadão precisa ler o seu mundo. É imprescindível que essa leitura do mundo, que se inicia em casa, tenha sua continuidade assegurada em escolas, nas esferas sociais, de modo a ser propulsora de mudanças. O meio social em que o indivíduo vive é motor de desenvolvimento para essa habilidade e, de acordo com a cultura, resultará o grau da capacidade de discernimento e atuação.

Nesta relação entre texto, contexto e leitura, torna-se importante refletirmos acerca das diferentes práticas de leitura adotadas pelas comunidades, e sua influência na compreensão para os sentido do texto e a formação de leitores, como a leitura oral, em voz baixa ou alta e a leitura silenciosa. A esse respeito Certeau, vê uma relação entre a liberdade do leitor e a leitura em silêncio: “A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelos rumos de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular(...)” (Certeau *apud* Chartier, 1994, p.23).

Conforme apontamos anteriormente, as práticas sociais de leitura existem há muitos séculos, e são objeto de estudos – lingüísticos, psicolingüísticos, sociolíngüísticos, e certamente, as práticas atuais serão objeto, no futuro, de novos estudos a partir de perspectivas sociológicas e históricas.

Com o apoio dos estudos de Chartier (*ibid.*), é possível perceber as mudanças práticas de leitura adotadas historicamente pelas comunidades e circunscrever algumas variações em diferentes sociedades ou épocas; assim, podemos interrogar as práticas atuais para melhor compreendê-las.

Análises históricas revelam que as práticas de leitura eram inicialmente, intensivas para depois transformarem-se paulatinamente, em extensivas. Isso significa que originalmente liam-se poucos textos de maneira muito intensa, profunda e reiterada. Progressivamente, as leituras passaram a abranger muitas obras, de maneira superficial e rápida. Observamos que, embora as práticas intensivas sejam anteriores às extensivas, as duas modalidades costumam coexistir em uma mesma sociedade, predominando uma ou outra, de acordo com as características econômicas e culturais dos grupos.(LERNER, 2002, p.60).

É importante considerarmos ainda, que a leitura pode ocorrer de forma pública ou privada. As leituras intensivas - por exemplo, da Bíblia nas sociedades protestantes – aparecem geralmente vinculadas à leitura em voz alta realizada em comunidade, enquanto que a leitura extensiva costuma ocorrer como leitura solidária, que se desenvolve na intimidade.

Reconhecendo tais categorias, é possível interrogar as práticas adotadas na atual sociedade e suas características. Como se apresentam nossas práticas de leitura? Mais intensivas ou mais extensivas?

Ao nos debruçarmos sobre essa análise, podemos perceber que nossas práticas mostram-se fortemente extensivas, dado o aumento significativo de materiais de leitura disponíveis, de boa ou má qualidade. Entretanto, as práticas intensivas também estão presentes em algumas camadas sociais. Quando se trata de estudar as obras de grandes pensadores, os textos são lidos e relidos como forma de estabelecer relações e produzir novos conhecimentos: é o que acontece por vezes nos cursos universitários.

As leituras também variam na dimensão de público-privado; embora atualmente as práticas leitoras mostrem-se mais privadas e silenciosas, persistem muitas práticas de leitura pública, oral e compartilhadas, como acontece em algumas comunidades religiosas. .

Por outro lado, há um consenso que permeia as práticas ao longo da história: a leitura pode ser um instrumento presente nas relações entre pessoas e grupos, supondo-se a interação entre leitores que discutem acerca dos textos e seus significados.

Cabe tomar como exemplo a nossa trajetória pessoal de leitora, que apresenta diferentes dimensões em diversos grupos, propósitos e significados. Existe a leitura com o propósito de comunicar, informar e formar, quando assumimos a função de formadora junto às orientadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino ou junto aos alunos de graduação na universidade, na qual exercemos função de professora. Uma outra dimensão contempla a nossa formação pessoal, quando praticamos ações de leitura no âmbito dos grupos de Mestrado em Educação, como também nos grupos de estudos e supervisão do Projeto Além das Letras.

Nesse sentido, Olson (1998) assinala:

(...) Tornar-se leitor em um domínio específico significa aprender a participar de um paradigma, no mesmo sentido em que Kuhn propôs essa noção para descrever uma comunidade científica que compartilha um mesmo conjunto de crenças em relação aos problemas que se investigam. Para dominar a escrita, não basta conhecer as palavras, é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma comunidade textual, o que implica saber quais são os textos importantes, como devem ser lidos ou interpretados, como devem ser aplicados na fala e na ação. (OLSON, *apud* LERNER, 2002, p.61)

Assim, depois de tentarmos caracterizar as práticas sociais de leitura, é imprescindível refletirmos sobre as ações que podem torná-las presentes na escola. Como transformá-las em objeto de ensino?

Escolarizar as práticas sociais de leitura é um desafio, porque – como assinalamos anteriormente – elas possuem muitos componentes implícitos que não podem ser transmitidos oralmente e que só conseguem ser comunicadas quando exercidas, porque envolvem, às vezes, distribuições desiguais entre os grupos sociais.

Lerner (2002, p.61) ao evocar as tensões que envolvem a inserção das práticas sociais de leitura na escola, afirma que “aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo”, mas sua concretização na atividade cotidiana da sala de aula é ainda pouco freqüente.

A escola tornou-se, paulatinamente, a principal responsável pela admissão das pessoas na cultura letrada e deve assegurar condições para que os sujeitos possam participar de forma autônoma, de uma sociedade onde quase tudo depende da capacidade de processar informações escritas como forma de alcançar diferentes propósitos comunicativos.

A aprendizagem da leitura, nos espaços escolares relaciona-se quase que exclusivamente às habilidades leitoras, às correspondências grafo-fônicas e às práticas avaliativas, desconsiderando o prazer e o desejo pelo texto. Como resultado, fabricamos gerações de inimigos do livro.

Segundo Angela Kleiman (1992), a perspectiva interacionista argumenta que a compreensão do texto envolve a articulação entre conhecimentos lingüísticos (sintaxe, vocabulário, e gênero textuais, entre outros) e extralingüísticos (conhecimento do mundo e do tema).

A leitura não representa apenas um procedimento para obter informações, mas sobretudo uma possibilidade de elaborar sentidos e significados e indagar criticamente o que traz o texto.

A leitura significativa se efetiva no momento em que o leitor transcende ao domínio do código escrito e avança para uma interlocução com o autor mediado pelo texto. Com base na perspectiva interacionista, é possível pensar em contextos mais amplos para as concepções e práticas leitoras, pois ensinar e aprender a ler demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem e as possibilidades de sua interpretação, como exercício de liberdade.

Kleiman (1992) afirma que quando a leitura escolar é obrigatória, e desprovida de propósitos não se constitui como leitura, mas apenas como ação mecânica e sem significados para a formação pessoal do leitor. Segundo a autora, para tornar possível uma leitura reflexiva, plena de significados devemos levar em conta diferentes conhecimentos construídos pelo leitor.

O domínio da língua constitui-se como importante recurso para a compreensão de leitura, ou seja, conhecimentos que envolvem o domínio do vocabulário, das regras gramaticais, como também as estruturas sintáticas. A familiaridade com a língua é capaz de promover mais facilmente uma apropriação de sentidos do texto.

Outro conhecimento que, segundo a autora, interfere na prática da leitura, é o conhecimento dos gêneros textuais, tais como a narração, descrição, argumentação, poesias etc., pois o conhecimento dos gêneros com os quais se interagem orienta as expectativas do leitor e favorece o entendimento sobre o que se lê.

Um terceiro conhecimento refere-se ao “conhecimento de mundo”, lembrando Paulo Freire que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Tal conhecimento seria como uma amálgama de saberes e experiências trazidas pelos sujeitos, cuja estimulação favorece a compreensão.

No entendimento de Kleiman a leitura exige inferências e relações entre o leitor e o texto, assegurando atribuição de significados ao que lê. Além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, o procedimento inferencial permite destacar a malha ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer com o horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no momento de confronto de dois mundos em situação de leitura: o autor e o leitor.

É por isso que consideramos, concordando com Marcushi (2002), que a atividade inferencial caracteriza-se como fator essencial no processo de comunicação e compreensão em geral, a qual pode ser descrita como um ato inteligente do raciocínio lógico e criativo, e que é levado a efeito por meio da junção de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo.

De acordo com Marcushi (*ibid.*), as inferências são processos cognitivos que implicam representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes culturalmente construídos.

Na perspectiva de leitura como ato comunicativo e construtivo, como é considerada no presente trabalho, o leitor maduro é aquele que sabe utilizar todas as idéias disponíveis, estabelecer ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento.

Diante do exposto, podemos entender que a estratégia inferencial é uma habilidade que aumenta com o passar do tempo, a partir do desenvolvimento cognitivo e das situações de aprendizagem. Tal habilidade está ligada à memória e aos conhecimentos anteriores, os quais

possibilitam atribuição de significados ao que é lido. Marcuschi (*ibid.*) afirma que a leitura dos indivíduos ainda é muito fundamentada na literalidade do texto, ou seja, em geral o leitor apresenta dificuldades em mergulhar na trama dos significados do texto, destacar intenções comunicativas do mesmo, por meio da interlocução em níveis mais profundos do que aqueles explicitadas na superfície do texto.

Da mesma forma que existe uma variedade de inferências que podem surgir quando da leitura de diferentes leitores ou, de um mesmo leitor em momentos distintos de leitura, existem classificações acerca de tais estratégias, que se mostram pertinentes tanto para a análise de textos pelos adultos como nos processos inferenciais das crianças.

Marcuschi (*ibid.*) propõe uma classificação que enfatiza as relações entre texto, sujeito e o contexto. O autor apresenta três tipos de inferências, a saber:

- Inferências de base textual: são aquelas baseadas nas relações lógicas existentes entre as proposições e submetidas aos valores-verdade. Podem ser dedutivas, indutivas ou condicionadas.
- Inferências de base contextual: são aquelas mais pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas, experiencias) e cognitivas(esquemáticas, analógicas)
- Inferências sem base textual: são falseamentos e extrações realizadas pelo leitor.

Ao classificar as inferências, o autor ressalta o encontro entre o mundo do leitor e o processo de compreensão do texto, como preponderantes na construção de inferências. Ao mesmo tempo, sinaliza o risco de atropelos quando o leitor é guiado apenas pelos conhecimentos de mundo em detrimento dos conteúdos apontados pelo texto. Assim, ele deixa claro, que a liberdade do leitor restringe-se aos *limites flexíveis* do texto.

Os estudos sobre o papel das inferências no processo de compreensão da leitura, realizados por Marcuschi (*ibid.*), apontam para a relevância da ação do sujeito na construção de sentidos e ressaltam, ainda, o fato de que o tipo de inferência elaborada por diferentes sujeitos, frente aos mesmos textos, pode variar por conta do arcabouço sociocultural desses leitores. Há para os leitores uma diversidade de compreensões que necessita ser considerada pela escola, que em geral ressalta a idéia de uma leitura única.

Argumentamos que a compreensão da leitura dar-se-á quando houver sintonia entre o leitor, texto e contexto. Assim quanto maior a relação entre essas três vertentes, com o suporte de diferentes gêneros textuais, mais apurada e prazerosa será a sua leitura.

Nem sempre a construção de sentidos é considerada como condição necessária para a aprendizagem na escola. Qual a concepção que a escola valoriza no que tange à “formação de leitores?”

Neste contexto, as ações voltadas para a aprendizagem da leitura na escola, ponto central de nossas reflexões neste capítulo, necessitam ser tomadas como objeto de análise, pois formar leitores configura-se como um dos maiores desafios para a escola, em virtude das concepções acerca do que é ler e do que é ser leitor. A propósito, Dauster afirma que:

a escola revela sua face e sua lógica, por meio de práticas leitoras que privilegiam exercícios, trabalhos, treinamentos, que têm como objetivos a aquisição de uma habilidade construída enquanto identificação de signo e de significado através de leitura dos livros didáticos e de textos mimeografados, sejam de adestramento ou de literatura. (DAUSTER, 1994,p.65)

Isto posto, devemos considerar que o desafio da escola é formar leitores e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita. É formar seres humanos capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificarse com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar e mergulhar na qualidade literária. É de fato garantir que o encontro com o texto venha a configurar-se como uma rica experiência capaz de tocar e interferir na subjetividade dos sujeitos.

Ao nos referirmos à leitura como experiência, tomamos o conceito de Larrosa (2002, p. 147) que aponta a leitura “como experiência de formação e transformação da vida dos sujeitos.”

A leitura como formação, segundo o autor, implica considerá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não somente com o que sabe, mas, sobretudo com o que ele é. Nesse sentido a leitura como formação alcança a “de-formação e a transformação” dos sujeitos, pois não se reduz a um meio de conseguir conhecimentos. Para que a leitura se configure como formação é necessário que haja uma interação entre o texto e a subjetividade. Essa relação poderia ser entendida como experiência, pois “leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz o que somos” (Larrosa, *ibid*, p.134).

Para o autor, algumas leituras marcam profundamente a vida das pessoas ao ponto de transformá-las. Segundo ele, somente quando convergem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura consolida-se como experiência. Assim, uma

mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores, mas não para outros. E, se for experiência, poderá acontecer de forma diferente para cada leitor. De fato, a proposta de leitura como experiência configura-se como algo que não pode ser mensurável a partir de objetivos definidos, senão uma abertura em direção ao desconhecido.

Tal abertura para o desconhecido somente será possível mediante o envolvimento com textos literários, os quais vão muito além do princípio de decifração.

Só é experiência aquilo que (nos) passa e o que (nos) transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é diferente de decifrar seu código. E isso, entre outras coisas, porque cada experiência de leitura também suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence. Por isso, e em relação ao código, a leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir a sua transgressão.(LARROSA, *ibid*, p. 149).

Tal concepção rompe com paradigmas pedagógicos que trazem a idéia de que o sentido do texto está naquilo que ele representa, nas idéias e valores que ele transmite, nos desejos de seu autor, ou ainda no contexto histórico-cultural em que ele aparece.

Assim, segundo Larrosa a experiência da leitura pode ser diferente de descobrir o sentido do texto, pois este está nele mesmo e no sujeito que o ressignifica. Na metáfora do jogo, categoria apresentada como algo que forma ou transforma o leitor. Segundo ele,

ler é como jogar, como entregar-se a uma atividade mais ou menos regrada, da qual se pode obter um certo benefício, prazeroso e cognoscitivo. Tem de se ter em conta, todavia, que no jogo é o próprio jogador que se transforma e que aprende a ampliar as possibilidades de sua subjetividade. Aprendendo inclusive, que a própria vida é um jogo aberto em que alguém se transforma à medida que vai inventando e mudando suas próprias regras.(LARROSA, *ibid*, p.153).

Na concepção do autor, para que a leitura como experiência possa acontecer na escola é necessário que o professor se desprenda da necessidade de converter o texto em algo que se tem de analisar e não numa voz que se tem de escutar.

Se o professor se põe a antecipar e controlar o sentido essencial do texto, cancelará, de forma autoritária, a possibilidade de escuta. Realizará um experimento, pois as estratégias utilizadas pelo docente levariam a um saber previsto segundo critérios de objetividade. Mostrar uma experiência não é mostrar a maneira como alguém se apropriou do texto, mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude.

Assim, o professor deveria privilegiar a relação de atenção, de escuta, de abertura em relação ao texto. Não é só deixar que os alunos leiam, mas possibilitar que a leitura como

experiência seja possível, mantendo abertos os espaços em que cada um possa encontrar sua inquietude.

Com relação à atuação do professor diante de seus alunos, o autor afirma que:

Deixar aprender não é um nada a fazer, senão que é um fazer muito mais difícil e muito mais exigente do que ensinar o que já se sabe. É um fazer que requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto, porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem.(LARROSA, *ibid*, p.152)

3.2 – As práticas escolares e a formação de leitores

Até agora nos ocupamos do que é ler e do que é compreender o que se lê, na busca de esclarecer o papel da leitura como objeto de conhecimento. Lamentavelmente as práticas leitoras escolarizadas valorizam a leitura somente como instrumento para a aprendizagem de conteúdos nas diferentes áreas do currículo, o que é um objetivo legítimo, porém que não abarca todos os sentidos e significados da leitura.

Nesta seção, passaremos a abordar a forma como a escola concebe a leitura, e qual o valor atribuído a essas práticas no universo escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ler e escrever são palavras bastante familiares para todos os educadores, palavras que marcaram e continuam marcando uma função essencial da escolaridade obrigatória. Redefinir o sentido dessa função, explicar o significado que se pode atribuir hoje a esses termos tão arraigados na instituição escolar é uma tarefa inadiável.

Entretanto, as trajetórias de nossos alunos no tocante às práticas de leitura acabam por distanciá-los ao invés de aproximar-los dos livros. Os livros didáticos muitas vezes representam os únicos portadores textuais utilizados nas salas de aula. Além disso, os propósitos para a utilização dos mesmos relacionam-se quase que unicamente à apresentação dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e demais disciplinas, para apresentar os conteúdos programáticos.

Os livros didáticos, em geral, trazem textos literários fragmentados, seguidos de questionários, cujas perguntas limitam-se à superfície do texto, o que inviabiliza o potencial de sentidos proporcionados pelo mesmo. Seus silêncios e vazios não são preenchidos pelo leitor e suas “verdades” sequer questionadas.

O MEC, por meio do PNLD¹⁰, tem investido na distribuição de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, iniciativas como o PNBE¹¹, que investem recursos na compra e envio de coleções literárias às escolas públicas de todo o país, com o propósito de difundir e incentivar propostas de incentivo à leitura, nem sempre são compreendidos pelos educadores. Essa política, apesar de importante para garantir o acesso de alunos e professores às obras de qualidade, não é suficiente para produzir resultados significativos no tocante às ações práticas leitoras na escola. Lamentavelmente, por vezes os livros acabam transformando-se em sucata nos cantos das secretarias das escolas, sem sequer serem apresentados aos alunos. Soma-se a isso a falta de consciência da escola acerca de seu papel no processo de formação de leitores.

Neste contexto, a leitura de obras literárias raramente é vista como um momento que deve oferecer satisfação e prazer aos alunos, pois se considera muito comumente, que as crianças pequenas não possuem competências para compreender e interagir com a literatura.

Na nossa experiência pessoal de formadora, ao indagarmos sobre os propósitos que os professores estabelecem para a leitura em seus planejamentos, é comum ouvi-los dizer que lêem para “tomar” a leitura dos meninos, para abordar alguma situação emergencial na sala de aula (conflitos e/ou discriminações de alunos), quando sobra tempo no planejamento diário, ou para reforçar os conteúdos pragmáticos. Quanto à freqüência nas práticas de leitura também é possível observar a falta de ações sistemáticas e planejadas.

Sendo assim, indagamos: é possível ler na escola? Ler pelo prazer de ler, ler para compartilhar idéias, ler para constituir-se leitor e para entrar em outros mundos?

Neste momento, assumimos os questionamentos de Lerner (*ibid*, p.75) quando afirma que tal pergunta pode parecer estranha “por que pôr em dúvida a viabilidade da leitura numa instituição cuja missão fundamental foi, e continua sendo, precisamente a de ensinar a ler e escrever?”. Por que a escola deixa de cumprir essa função?

Provavelmente porque a concepção de leitura propagada e instalada na escola é associada ao ensino de regras gramaticais, sintáticas e ortográficas e porque deposita nos professores o controle absoluto sobre os sentidos dos textos que circulam. Falta aos professores uma compreensão a respeito de suas responsabilidades em criar espaços privilegiados para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura.

¹⁰ PNLD- Programa Nacional do Livro Didático distribui gratuitamente nas escolas, livros didáticos escolhidos pelos professores com recursos do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação).

¹¹ PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar desenvolvido com recursos do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação).

Segundo Magnani (1994) o gosto e o prazer de ler não são dons da natureza, estáticos e definitivos, mas representam algo a ser aprendido, que se constrói e sua formação relaciona-se com as necessidades, com o tempo e com o espaço no qual situam-se pessoas e grupos sociais. Tal movimento favorece a interação entre os sujeitos históricos, constituídos a partir da linguagem.

As concepções de história e linguagem, apontadas pela autora, caracterizam a aprendizagem escolar como um “lugar” que necessita ser privilegiado para o trabalho de construção e formação do gosto pela leitura e pela literatura.

Magnani denuncia que as práticas atualmente adotadas acabam por confirmar uma cultura de alienação, pois estão voltadas para atender ao gosto dos alunos e às necessidades relacionadas às diferentes faixas-etárias. Entretanto as preferências manifestadas pelos alunos também representam a complexidade das relações que envolvem sua formação como leitores, mesmo fora do contexto escolar. Seus gostos, segundo ela, trazem as marcas da influência dos produtos da indústria cultural sobre o contexto social em que vivem. Tais procedimentos provocam uma alienação e um conformismo, pois ancorados no discurso da democratização da cultura, os professores justificam a trivialidade na escolha das obras destinadas à leitura na escola. Assim,

expande-se na escola o que poderíamos chamar de um “funcionamento conforme” da leitura e da literatura, o que, associado a todos os outros problemas educacionais, tende a imobilizar o gosto e a formar não leitores, mas consumidores da trivialidade histórica, lingüística, cultural e política. (MAGNANI, *ibid*, p.102).

Como sujeitos históricos estamos constantemente submetidos aos fenômenos sociais e às condições emergentes para a utilização de leituras e materiais escritos, em determinadas épocas, circunstância essa que amplia a reflexão a respeito da responsabilidade da escola como mediadora na formação de leitores e escritores críticos.

Na concepção da autora, os textos literários traduzem instâncias normativas e legislativas que conferem a “literalidade” a determinado escrito em determinada época. Isso promove uma aproximação e apropriação, por parte dos sujeitos, da linguagem produzida e transformada continuamente pela sociedade.

Leitura não é um ato isolado e “virgem” de um indivíduo ante o escrito do outro. Supõe a decodificação de sinais e propõe a imersão no contexto social de linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem, ambos (leitor e autor) sujeitos -com suas respectivas histórias de leituras relacionadas às do texto-responsáveis por um trabalho de construção de significados de, com e sobre a linguagem.(MAGNANI, *ibid*,p.102)

Nessa perspectiva, quais as propostas teóricas que encontramos para defender e transformar o lugar da leitura na escola?

A proposta sócio-interacionista centra-se na necessidade de oferecer aos alunos, a partir da ação junto a outros sujeitos, mediados pela linguagem, condições para que construam conhecimentos capazes de fazê-los avançar do estágio atual para outro.

As contribuições teóricas de Vygotsky acrescentam a mediação como fator preponderante na construção do conhecimento. Segundo o autor, a construção do conhecimento realizada pelo sujeito é mediada por fatores sociais, signos, linguagem, instrumentos (materiais e psicológicos). Para Vygotsky (2002) as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural. Nesse processo interativo, ao longo do tempo que o homem transforma seu meio para atender as suas necessidades, transforma a si mesmo.

Os estudos de Vygotsky nos mostram que essa mediação estrutura-se sob dois aspectos: o processo de representação mental e a cultura. O processo de representação mental permite estabelecer relações na ausência de referências concretas, as quais transcendem o espaço e o tempo presentes.

Outro aspecto que permeia o conceito de mediação é a cultura, pois fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade, e por meio deles, um universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas de comportamento histórica e culturalmente estabelecidas, a partir das relações interpessoais. Desse modo, os processos psicológicos superiores seriam construídos de fora para dentro, num mecanismo de internalização, fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

A linguagem é tomada como sistema fundamental entre o sujeito e objeto, pois desempenha duas funções: intercâmbio social e pensamento generalizante. Assim, ao nomear objetos por intermédio da linguagem, estamos classificando-os em categorias. Tais categorias formam o intercâmbio social.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem desencadeia processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando um indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola propicia aos indivíduos acesso ao conhecimento construído pelas ciências. Percebe-se, assim que a interação pedagógica na escola proporciona avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Podemos considerar a leitura como uma das mediações para promover a evolução dos conceitos cotidianos (ou espontâneos) em conceitos científicos, na medida em que leva o indivíduo a um nível de abstração e significação, por meio do domínio da linguagem e da construção de significados.

Nesta perspectiva, a cultura seria vista como um palco de negociações, em que os membros estão em constante processo de recriação e reinterpretAÇÃO das informações, dos conceitos e significados. A partir da apropriação do material cultural, o indivíduo passa a utilizá-lo como instrumento pessoal na construção de sua subjetividade. Dessa forma temos a constituição de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias e experiências particulares em relação com o mundo.

Tomamos aqui as contribuições da concepção dialógica de Bakhtin (1997) como subsídios para abordarmos a dimensão polifônica do discurso.

Reconhecemos os textos escritos pelas orientadoras em formação como um discurso que transcende o caráter homogêneo, mas avança em direção à heterogeneidade. Essas marcas firmam-se num quadro de comunicação que privilegia a multiplicidade, a diferença, a diversidade.

Nesse contexto, instauram-se relações intersubjetivas em que ambos leitor-escritor, se constituem como sujeitos do discurso.

O leitor necessita mobilizar seu universo de conhecimentos para atribuir significados e instalar a interdiscursividade enunciativa que permeia todos os textos.

Bakhtin (*apud* Brait, 2005) afirma que todo o texto em seu processo enunciativo, “forma” seu leitor, indicando-lhe os processos de leitura, a maneira como ele deve ser lido.

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de distribuição de sentido ao texto, promovido pelo leitor no ato da leitura.(BAKHTIN, *apud* BRAIT, 2005, p.272).

Essa concepção de linguagem como fenômeno polifônico e heterogêneo é concebida como signo e não como sinal, pois para Bakhtin o sinal não se modifica, é idêntico e estável. O signo é dialético e vivo, sujeito à mobilidade que lhe confere o contexto.

Nesse sentido, a leitura como sinal é restrita à decodificação e monológica, enquanto que a leitura como signo implica uma atividade permanente um diálogo entre interlocutores, uma vez que o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.

Assim, a leitura na cultura escrita assume um caráter de prática político-social por assegurar que os sujeitos se relacionem com o mundo e nele possam interferir de forma cidadã.

É importante, portanto, que o professor se interesse por essas questões para que possa rever seus posicionamentos e compromissos no desenvolvimento de práticas de leitura com seus alunos, não apenas valorizar a vocalização dos sinais gráficos da escrita, como também apresentar a leitura como algo atraente, prazeroso, necessário e poderoso. A leitura é poder para quem faz bom uso.

Os modelos são históricos. E valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também constrói e se forma) a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito e não consumidor das determinações históricas e seus conflitos e suas transformações. (MAGNANI, 1994, p.104)

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado de forma adequada, o que salienta a face não espontânea da aprendizagem da leitura e pressupõe uma intervenção planejada e intencional, na qual se consolide a responsabilidade dos professores na formação de seus alunos leitores.

A leitura precisa ser apresentada na sala de aula como um instrumento para provocar o prazer e o sabor de ler, aliada à possibilidade de despertar nos alunos a consciência sobre a importância da leitura para alcançar uma argumentação fundamentada, um julgamento estético e um raciocínio claro.

Conforme disse Magnani, para atingir uma pedagogia do desejo e do gosto pela leitura, o professor necessita buscar uma práxis compartilhada na qual ele se sinta seguro para interferir criticamente, romper com o estabelecido e alcançar novas alternativas. Assim, o grande desafio para os professores é articular princípios e práticas, assegurando que suas falas e fazeres façam parte de sua vida.

A autora afirma que para despertar o gosto e o prazer da leitura é importante também garantir o acesso dos alunos a textos variados, pois as leituras de que eles gostam e escolhem podem servir como ponto de partida; no entanto, a comparação, reflexão e análise devem fazer parte do cotidiano da sala de aula, e articular-se aos objetivos didático-pedagógicos.

Nessa perspectiva, é necessário refletirmos também acerca da pedagogia da facilitação que, pautada numa suposta carência dos alunos, ou impossibilidade de (boas ou más) escolhas produz uma indicação ou imposição de textos simplificados, empobrecidos, triviais.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a

pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir.(MAGNANI,1994,p.106).

Para Yunes (2002), a experiência da leitura é fundamental para cada pessoa, a qual possibilita a paixão, a força motivadora para que o encontro com o autor, a construção de uma história possa ser iniciada.

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico (p.54).

Portanto, a escola deve propiciar que esse encontro leitor-autor ocorra, que essa paixão seja promovida, a partir de estratégias e metodologias adequadas, pautadas num entendimento adequado acerca do que é ler e ser leitor, pautada ainda numa postura crítica e reflexiva dos educadores.

3.3 – Os professores como referenciais leitores

Um outro aspecto relevante a ser considerado nesse panorama refere-se à condição dos professores como referenciais leitores e escritores para seus alunos. Lamentavelmente, observamos um índice muito baixo de professores que representam, para seus alunos, modelos de leitores e produtores de textos. É possível que a própria formação inicial dos mesmos não propicie sua constituição como leitores.

Pesquisas realizadas por Carvalho (2004) têm buscado mostrar o lugar ocupado pela leitura na formação de professores com intuito de tomar essa questão como objeto de análise junto às instituições e seus docentes a fim de que promovam novas estratégias didáticas capazes de favorecer a ampliação dos espaços para a formação de leitores nas universidades.

O professor não será capaz de ensinar a ler e a gostar de ler, nem de formar leitores se não for também um leitor, se não estiver familiarizado com textos variados, se não ler de forma crítica. Sua formação como leitor implica os modos de ler e sentir a leitura, sua familiaridade com os textos e assiduidade na prática da leitura.

Ele é, concomitantemente, alguém que participa ativamente do processo de formação de leitores; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a

mesma sensibilidade e atitude que propõe a seus alunos. Os critérios de seleção e utilização dos textos devem ser os mesmos relacionados à sua ação leitora.

Devemos considerar que o perfil dos professores formadores de leitores deve estar continuamente comprometido com a evolução das demandas emergentes, pois as razões para ler se ampliam constantemente e os gêneros textuais e suportes de leitura se multiplicam e se diversificam.

Se o professor limita-se a mostrar o código, está convertendo o texto numa coisa que se tem de analisar e não numa voz que se tem de escutar. Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto, está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta. (LARROSA, 2002, p.150).

Lê-se para obter informações, seguir instruções, aprender a ressignificar conteúdos, navegar na internet, planejar aulas ou proferir conferências, desenvolver o gosto pela leitura, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e diferentes situações de comunicação impostas por cada contexto sócio-histórico e cultural.

Kramer (2001) salienta alguns fatores intra-escolares que podem contribuir decisivamente para a emancipação da cultura leitora, a saber: melhores salários e condições de vida e trabalho dos professores, infra-estrutura adequada, pouco ou nenhum tempo para ler, bem como a formação continuada dos docentes. Ela acredita que os professores representam o cerne na formação de leitores, apesar de não serem os únicos responsáveis por ela.

Assim como a autora, uma perspectiva política muito interessante a respeito do papel dos professores como agentes de transformação da escola e das ações leitoras, é apontada por Jean Foucambert (1994), ao defender que os professores precisam apresentar ações determinantes tanto dentro como fora da escola. Para ele, é necessário que os docentes se apresentem como peça fundamental para a mudança. Foucambert, tanto quanto Kramer, acreditam que assim como acontece com o leitor-aprendiz, torna-se necessário que o professor também se coloque em processo de formação inicial ou continuada, a fim de construir um novo olhar acerca da atividade de leitura e da importância de sua ação como modelo de leitor para os discentes.

Segundo Foucambert (1994), somente a aproximação do professor com a informação pertinente à leitura pode conceder-lhe a liberdade de escolha sobre o que é possível e necessário fazer na sala de aula e na escola.

Isso envolve uma ampliação de sua percepção, reflexão e consequente ampliação de sua ação. Para o autor, formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor a fim de compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los.

No entanto, não é isso que tem sido evidenciado na realidade educacional, pois a formação de professores por si só não parece assegurar esse poder. Pelo contrário, o que observamos em cursos de formação é que a relação com a leitura é puramente técnica e mecanicista, quase sempre sem o compromisso em formar alunos leitores.

Os impactos dessas reflexões e estudos na formação inicial e continuada de professores são recentes e, infelizmente, até o momento, não há efeitos muito significativos numa dimensão social mais ampla.

É nítido, portanto, que a formação de leitores no âmbito das escolas depende do engajamento de diferentes fatores e agentes, como as políticas de leitura promovidas pelo poder público, nas quais podemos incluir a distribuição de bons livros às unidades escolares, bem como o oferecimento de condições adequadas para as que as práticas leitoras ocorram.

Nesse caso é importante sinalizarmos a escassez de espaços privilegiados de leitura, como salas de leitura ou bibliotecas e a formação dos educadores, que comprometem seriamente tais ações junto aos educandos.

No capítulo seguinte, examinaremos a questão da formação de professores com vistas a situar os modelos atualmente valorizados, bem como nortear as possibilidades formativas para validar a escola como lócus de práticas de leitura mais significativas e eficazes.

Algumas das questões que serão tratadas: quais os sentidos e significados que os professores constroem acerca da formação continuada? Tal formação é capaz de assegurar que os orientadores pedagógicos reconceitualizem seu papel como formadores nas unidades de ensino? Quais as contribuições das ações formativas para ampliar e aprofundar as discussões a respeito das práticas de leitura nas salas de aulas?

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Qualquer projeto de formação transporta uma utopia, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e viver a educação”

Antônio Nóvoa

4.1 – Abordagens contemporâneas sobre a formação de professores

Ao longo das últimas décadas os estudos que fundamentaram os debates sobre a formação de professores apontam diferentes focos de análise (Schön, Zeichner, Nóvoa).

Numa primeira fase os estudos voltavam-se para uma dimensão acadêmica, examinando os referenciais teóricos, curriculares e metodológicos que inspiravam os programas de formação de professores. Os debates acerca da formação inicial e a reformulação dos projetos dos cursos de licenciatura pretendiam encontrar soluções para as dificuldades que se colocavam ao trabalho docente.

Num segundo momento, os debates e estudos sobre a formação docente dirigiram-se para o terreno profissional, focalizando a questão da profissionalização em serviço.

Contudo, é necessário considerar que a formação docente deve, necessariamente, contemplar, além das estratégias metodológicas, preocupações políticas e sociais.

A ampliação desordenada da rede escolar e a política do Estado, que se desobrigou da formação dos professores entregando-a à iniciativa privada sem exercer a necessária vigilância com relação à idoneidade das instituições e o necessário acompanhamento quanto à qualidade dos cursos, contribuíram para a existência de uma massa de professores com acentuados *déficits* na formação acadêmica e pedagógica.

Nesse cenário, ocorreu também o processo de degradação das condições sócio-econômicas da profissão docente e a consequente proletarização do magistério.

Assim, os docentes vão, progressivamente, perdendo a sua autonomia, sendo levados a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas. Consagra-se dessa forma a separação entre os que “concebem” e os que “executam” as ações de ensino e aos professores fica delegada a tarefa de executar as diretrizes definidas por agentes externos ao processo didático que ocorre no âmbito da escola; o resultado é que os professores acabam por depreciar os saberes e experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional.

Nóvoa (1995) assinala que o “mal estar profissional” decorre não apenas do desprestígio da profissão docente “aos olhos dos outros”, mas, sobretudo, da dificuldade para viver no interior dela. A seqüência mal-estar profissional/frustração/desânimo/descrença /cepticismo/ fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e uma progressiva falta de investimentos.

Em resposta a esse quadro começam a surgir, na década de 70, estudos voltados à profissionalização estimulando a emergência de uma cultura profissional dos professores, bem como uma cultura organizacional no interior das escolas favorecendo essa nova profissionalidade docente.

A partir dos anos 80 começam a ser desenvolvidas pesquisas sobre a formação continuada de professores, pois o contexto sociopolítico do período, no Brasil, desempenhou um papel importante no cenário das políticas educacionais que se desenvolveram a seguir. Luís Antônio Cunha (*apud* SOUZA, 2007, p.46) caracteriza o final dos anos 70 até o final dos anos 80 como período da “luta pela democracia” no país. O ano de 1982 foi um marco nesse processo de restabelecimento da democracia. Depois de um período de ditadura militar,

O partido de oposição consegue eleger 10 governadores dentre os 23 Estados do País, incluindo os Estados mais populosos, mais influentes e economicamente desenvolvidos, como o Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Minas Gerais. O clima de redemocratização afetou todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Os governos de oposição que assumiram o poder em 1982 foram eleitos com o voto de setores mais organizados da sociedade civil que demandavam um maior compromisso desses governos com boas políticas sociais, dentre elas, a melhoria da educação pública. (SOUZA, 2007, p.46).

Nesse momento, o fracasso escolar passa a ser explicado pela incompetência dos professores. A oferta de cursos de formação continuada em serviço é tomada como estratégia para a superação dos elevados índices de reprovação e evasão nos sistemas de ensino. As propostas de formação continuada passam a ser adotadas tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

Observamos que a formação continuada era entendida como uma forma de superação das lacunas deixadas pela formação inicial dos docentes, ou seja, em função de sua má formação acadêmica, em cursos normais ou nas licenciaturas os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas, especialmente os alunos das camadas populares. Faltava-lhes competência para resolver as grandes questões do cotidiano escolar. Mas quais as competências necessárias para um professor alcançar um bom desempenho profissional?

O conceito de competência, segundo Perrenoud (2001, p.28) “fundamenta-se no conjunto de conhecimentos e posturas, além de ações e atitudes necessárias ao exercício da função de professor.” O autor afirma que essas competências alcançam dimensões afetiva, conativa e prática e contemplam tanto a apropriação de conteúdos, como relacional na medida em que favorecem a interação pedagógica e social nas salas de aula. Isso significa que o professor competente necessita obter conhecimentos referentes aos conteúdos das disciplinas específicas, como também ter consciência de suas responsabilidades com o desenvolvimento de práticas formativas críticas e reflexivas.

Para Nóvoa (2003) em entrevista à *Revista Pátio*, mais do que definir um conceito ou elaborar uma lista de competências, o que importa é insistir em três pontos: a necessidade de uma formação inicial sólida, que assegure aos professores um bom repertório teórico e metodológico; a importância de acompanhar os professores iniciantes, permitindo-lhes um tempo de transição de aprendizagem acerca do *ethos* e das rotinas da profissão; a integração do grupo docente que, no quadro dos projetos da escola, promova práticas e atitudes de formação, de reflexão e de inovação.

No processo de ensino a definição de competência abrange os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação da aula e pela experiência prática advindas da interação professor-aluno.

Opondo-se ao entendimento do professor como simples executor de tarefas decididas externamente, começa a se firmar a concepção de professores como profissionais reflexivos, capazes de decidir com autonomia sobre as questões com que se defrontam na própria prática.

Entendemos que não é possível desconsiderar que a atuação do professor configura-se, ao mesmo tempo, como causa e feito sobre a realidade escolar. Se é verdade que os professores não podem mudar suas práticas sem que haja uma transformação do sistema e das instituições nas quais atuam, é verdade também que o ensino público e as escolas não podem mudar sem que o desempenho desses profissionais melhore (NÓVOA, 1995).

Nessa perspectiva, pretendemos abordar a questão da formação continuada de professores à luz de alguns importantes teóricos que vem contribuindo, a partir de suas pesquisas, para o avanço na compreensão desta questão, que tem sido apontada como um caminho importante para melhorar a qualidade do ensino público.

Nossa intenção é demarcar o presente capítulo em três eixos centrais. Num primeiro momento abordaremos as formas de inserção do professor em sua categoria, ou seja, quais as concepções de profissionalismo e como podemos definir um profissional do campo da educação. Para tanto, tomaremos os estudos realizados por pesquisadores como Nóvoa (1991,

1995) e Pimenta (2005). Um segundo momento apresentará o desempenho docente, no que tange à sua atuação em sala de aula e no espaço escolar. Os estudos voltados para a análise do significado da formação dos docentes para o exercício de uma prática reflexiva contarão com as contribuições fundamentais de Schön (1992), Nóvoa (1991,1995) e Zeichner (1993,1998,2002). O terceiro momento abordará a relação do professor com o corpo de conhecimentos e saberes que subsidiam sua atuação a partir de Shulman (1986) Tardif (2005) e Freire (1997) que analisaram reformas na formação dos professores na Europa, Estados Unidos, Canadá e Brasil.

A identificação desses eixos resulta de uma série de leituras específicas acerca da formação de professores em diferentes países. A literatura científica evidencia que as mudanças sociais, políticas e econômicas que afetaram e afetam, nos últimos 30 anos, as sociedades em geral e a brasileira em particular, marcaram fortemente as concepções de formação continuada de professores.

4.2 – O conceito de profissionalismo na ação dos professores

Quando falamos em formação continuada de professores, pensamos num grupo de profissionais que já se encontra em serviço, vivenciando momentos de análise e reflexão, com diferentes objetivos: troca de informações, atualização de conhecimentos, repasse de novas técnicas, metodologias ou reorientações curriculares, dentre outros. Ações como essas têm sido desenvolvidas junto aos professores, mesmo que de forma desordenada, seja por iniciativa dos diversos sistemas de ensino, seja das universidades.

Antônio Nóvoa (1995, p.24) defende que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de um “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas.”

A formação e a profissionalização de professores configura-se como um tema que emergiu no quadro das reformas educativas, na década de 80, dentro de um conjunto de mudanças associadas à reestruturação produtiva e políticas de ajuste no âmbito do capitalismo no mundo, como já sinalizamos anteriormente.

Em 1991, foi realizado o I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores na Universidade de Aveiro, no qual foram apresentados importantes estudos sobre a formação de professores. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Antônio Nóvoa, autor que tem desenvolvido importantes pesquisas na área da formação/profissão de professores e que tem sido uma referência constante nos trabalhos de autores brasileiros dedicados ao tema.

Naquele momento, as reformas educacionais expressavam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. (LIBÂNEO, 2005, p.60). Tal afirmativa nos leva a questionar se há entendimento acerca do conceito de profissionalismo. O que determina ser um profissional na educação? Qual a dimensão do profissionalismo docente?

As contribuições de Garcia, Hipólito e Vieira (2005) nos auxiliam a refletir a respeito dessas diferentes categorias para o conceito de profissionalismo.

Segundo os autores, o **profissionalismo concebido como clássico** é a marca de todo trabalho que tem como meta atingir o *status* alcançado por outras profissões. Ter prestígio e possuir uma relação formal com a comunidade que assegure uma submissão ao conhecimento técnico dos profissionais.

O profissionalismo como trabalho flexível seria aquele construído em grupos específicos nas comunidades escolares, ou por disciplinas afins. O propósito dessa perspectiva seria possibilitar o diálogo entre os agentes e a melhoria do trabalho pedagógico, a partir de soluções criativas para os desafios postos. O mesmo poderia estar voltado também para a relação de docentes pertencentes a diferentes unidades escolares. A noção de profissionalismo flexível influencia a identidade dos docentes à medida que favorece a existência de práticas pedagógicas segundo critérios flexíveis dependentes de cada localidade.

O profissionalismo como trabalho prático é aqui concebido como uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores que constroem suas próprias práticas educativas.

Como extensão desse discurso surge a noção de “prática reflexiva”, da qual origina-se a concepção de profissional prático-reflexivo, o qual é capaz de emitir julgamentos e pautar sua ação a partir de reflexões sobre a própria prática. Os autores sinalizam que tal perspectiva pode contribuir muito para questionar o conhecimento como saber acadêmico ou como saber científico, permitindo uma visão crítica mais avançada sobre os processos sociais de emancipação e igualdade.

O profissionalismo como trabalho extensivo surge da diferenciação entre profissionalidade restrita e profissionalidade extensiva. Na profissionalidade restrita, as habilidades derivam da experiência imediata e os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente e decididos individualmente. Por outro lado, na profissionalidade extensiva as habilidades são concebidas a partir de mediação entre teoria e prática; as perspectivas dos docentes transcendem a sala de aula para alcançarem contextos sociais mais amplos no

tocante à educação. As metodologias de trabalho surgem das trocas de experiências com outros docentes da própria escola ou outras comunidades. Assim, o ensino é visto como atividade racional e não como uma ação intuitiva.

O profissionalismo como trabalho complexo surge como consequência das profundas mudanças econômico-sociais provocadas pela globalização, as quais afetam diretamente o fazer docente.

Contudo, mesmo considerando a complexidade do trabalho docente no âmbito dessa última categoria, como as ações voltadas para o planejamento, avaliação utilização de diferentes tecnologias é inegável que, por vezes são excluídas preocupações e ações didáticas voltadas para as questões sociais e políticas que permeiam o universo da escola. É necessário assegurar que as decisões sobre currículo e poder, bem como a autonomia docente, estejam presentes nessas concepções e práticas.

Assim, conforme nos alertam Garcia, Hipólito e Vieira (2005), é importante considerarmos que os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações sobre as reformas educacionais e a própria identidade docente, não devem ser tomados de forma pura e excludente, pois não são modelos fixos, mas sim categorias analíticas que visam mostrar as tensões de modelos que interagem.

Nesse sentido, a formação somente poderá favorecer o desenvolvimento dos docentes na medida em que favoreça uma postura de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, e de participarem com empenho e compromisso na elaboração e implementação de políticas amplas voltadas para a qualidade educacional.

4.3 – A dimensão reflexiva na formação de professores

A fim de avançarmos na análise das concepções voltadas à formação continuada de professores, passemos a considerar alguns modelos teóricos fundamentados em um paradigma reflexivo.

Os modelos contemporâneos apontam o conceito de professor reflexivo, o qual começa a aparecer no final da década de 80, a partir dos artigos elaborados por Donald Schön, que, naquele momento, sinalizavam uma nova visão da formação centrada na epistemologia da prática, a qual segundo Ghedin (2005, p.129) configurava-se como “o resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”. Mas como abordar a concepção de professor

reflexivo sem contemplar a dimensão do conceito de reflexividade e sua importância para os estudos acerca da formação de professores?

Libâneo (2005) denuncia um possível reducionismo por parte do pragmatismo e reconstrucionismo relacionado à teoria do professor reflexivo e o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores. Segundo ele, esse reducionismo pode estar relacionado à fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro que acaba por mostrar-se frágil ante os modismos e oscilações teóricas que se apresentam.

Nesse sentido, o autor aprofunda o conceito de reflexividade¹² e nos proporciona um melhor entendimento sobre a dimensão desse conceito nos programas voltados à formação de professores.

Pérez Gómez também aponta uma interessante definição acerca do conceito de reflexividade e afirma:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (GÓMEZ, *apud* LIBÂNEO, 2005, p. 56)

Nessa perspectiva podemos considerar três definições de ação reflexiva:

Em primeiro lugar, a reflexão como consciência de nossos próprios atos, como produção de conhecimentos. A partir da reflexão somos capazes de examinar nossa consciência e de modificar nossas práticas.

Um segundo significado relaciona-se diretamente com a nossa prática, ou seja, a reflexividade não é introspecção apenas, mas algo imanente às nossas experiências que constroem um sistema de significados. Assim, a capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta.

Um terceiro significado aponta para uma dimensão dialética da reflexividade, a qual afirma a existência de uma realidade independente da nossa reflexão, mas que pode ser captada pela nossa reflexão. Tal realidade ganha sentido a partir da ação humana, pois a realidade constitui-se de fatos, de acontecimentos, processos e estruturas.

Um outro aspecto a considerar é que a realidade é captada pelo pensamento, cabendo à reflexão, à teoria, captar o movimento dessa realidade e construir uma explicação para a

¹² Segundo o Dicionário Houaiss – reflexivo+ dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo.

realidade. Com isso, a realidade consolida-se como uma construção dialética entre a teoria e a prática. Entretanto, o conhecimento construído precisa ser crítico, auto-reflexivo, compromissado com concepções políticas.

No que tange a essa concepção de reflexividade, a proposta de Paulo Freire, assentada no processo de ação-reflexão-ação, também propõe uma formação da consciência política. O autor propõe uma análise crítica dos fatos, a partir das situações existenciais dos educandos para, posteriormente, promover um diálogo entre educador e educandos a fim de abrir uma avaliação crítica do entorno.

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade(...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar uma nova reflexão. (FREIRE, apud PIMENTA et al, 2005 p.58).

Para Schön, é necessário que os profissionais possam pensar suas práticas, ou desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria ação. Nesse sentido, o autor opunha-se radicalmente à racionalidade técnica, corrente que na época pautava a formação de professores na difusão e implementação de métodos e técnicas de ensino que se reduziam à escolha dos meios necessários para garantir o alcance de objetivos externos ao ambiente de trabalho. Assim, quanto maior fosse a parcela de intervenção para regular e determinar de antemão o ensino por especialistas externos, maiores as garantias de evitar a subjetividade na atuação do docente, ou de outros agentes que distorcem e perturbam a intervenção científica eficaz.(GÓMEZ, *ibid*, p.188).

Os problemas surgidos na prática são marcados pela incerteza, pela instabilidade dos conflitos de valores e, desta forma, resistem a ser enquadrados em esquemas rígidos e predeterminados. O conceito da racionalidade técnica mecaniza o pensamento negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento prático do professor a conhecimento como técnica. Dessa forma,

(...) o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor/a deve ser visto como um artesão, artista, ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experencial e sua

criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. (GÓMEZ, 2000, p. 363).

Valendo-se de conceitos já desenvolvidos por John Dewey, como a experiência e a reflexão na experiência, e a dimensão do conhecimento tácito¹³, Schön propõe uma formação profissional baseada na **epistemologia da prática**, ou seja, numa valorização da prática como objeto de estudos e conhecimentos, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, sempre presente nas soluções que os profissionais encontram nos momentos de dúvidas. O ponto de referência para essa epistemologia seriam as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. O autor propõe que a formação dos profissionais inclua, desde o início, um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais.

A ampliação e análise crítica sobre as idéias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisas acerca de temas pertinentes à formação de professores, como os currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, o local da formação, e ainda, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Tais levantamentos nos levam a considerar aspectos mais amplos relacionados à formação dos professores, como o projeto pedagógico das escolas, a questão organizacional na instituição escolar, bem como autonomia e profissionalização dos docentes, além de salários, formação das identidades, etc.

Com base nessas idéias, ganhou força a formação continuada na escola, uma vez que aí são explicitadas as demandas da prática e as necessidades dos professores, colocando em destaque esses atores que refletem sobre as ações que realizam em seu cotidiano.

A maneira como o professor enfrenta as situações é analisada por Schön, que distingue as dimensões do “pensamento prático” do profissional ao desenvolver tarefas na busca por uma intervenção eficaz. Para tanto, aprofundou o conceito de reflexão, definindo-a como um mergulho consciente do homem na sua experiência. Ela supõe um esforço de análise da experiência que captura e orienta a ação.

O autor parte da forma cotidiana sobre as questões que mostram espontaneamente no curso da vida, distinguindo “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

¹³ Conhecimento tácito – São competências que permitem aos profissionais agir no indeterminado, nem sempre passível de descrição, mas que está sempre na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. (ALARÇÃO, 1996,p 16).

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* fiscais, publicamente observáveis (...) ou operações privadas(...). Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação(...). Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma implícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea(...) o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer na ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento-na-ação*. (SCHÖN, 2000,p.32).

O “conhecimento na ação” é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação. Não precede a ação, mas está personificado nela. É um saber inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada na ação. Ele é o elemento que norteia toda a ação humana e aparece no saber fazer. Toda a ação inteligente revela um conhecimento superior à verbalização que se pode manifestar. Segundo Alarcão (1996, p.16) “estas descrições são sempre construções pessoais, de caráter estático, porque diferidas no tempo. O conhecimento na acção, esse é dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção”.

É necessário refletir, confrontar os conhecimentos práticos com a nova situação para a qual o repertório disponível acumulado em experiências anteriores não é suficiente ou adequado.

As próprias descrições verbais são frutos de uma reflexão, que podem ocorrer simultaneamente com a ação ou retrospectivamente. Schön denominou “reflexão na ação”, o que acontece quando pensamos sobre o que fazemos, ou o que pensamos enquanto fazemos algo. A “reflexão na ação” tem na repetição um de seus elementos característicos, pois as situações que se repetem constituem o próprio âmbito da especialidade profissional. Como resultado da repetição, o profissional desenvolve um repertório de estratégias e técnicas que funcionam como uma base para suas decisões e pode converter o profissional em um “investigador no contexto da prática”.

A “reflexão sobre a ação” constitui-se como uma reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente.

exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a acção assume uma forma inesperada ou quando a ação, por qualquer motivo, a percepcionamos a uma luz diferente da habitual(...). A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. (Alarcão, *ibid*,p.17)

Uma grande contribuição de Schön assenta-se no fato de que, na prática reflexiva, o profissional não depende de teorias e técnicas estabelecidas, uma vez que ele constrói uma

nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas necessidades e tomar uma decisão. Esse seria, conforme afirma o autor, um profissional pesquisador pois,

a sua investigação não se limita a uma deliberação sobre os meios que dependem de um acordo prévio com os fins. Ele não mantém os meios e os fins separados, mas os define interativamente enquanto vai estruturando a situação problema. Ele não separa o pensar do fazer mas reflete, a seu modo, para tomar uma decisão que deve ser reconvertida em ação (SCHÖN, *apud* ALARCÃO, 1996, p.19).

Podemos considerar que a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão na ação” são, na abordagem de Schön, componentes relevantes no processo de formação continuada de professores.

Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, o autor legitimou outra forma de entendê-la, pois apresenta-a como um modo de conexão entre o pensamento e a ação nos contextos práticos. Sua análise sobre atividade profissional salienta o valor epistemológico da prática e valoriza o conhecimento que surge da prática inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que por processos mentais heurísticos corretos, mas também para dar respostas a questões novas e problemáticas, a partir da construção de novos saberes e novas técnicas.

Alarcão (1996, p.174) diz “que o homem no final do século precisa reprender a pensar. O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico.” A reflexão deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Entretanto, alguns autores, dentre eles Pimenta (2005), apontam algumas críticas ao pensamento de Schön, questionando o tipo de reflexão que tem sido realizada pelos professores. Tais reflexões contemplam um processo de conscientização sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Ao colocar o professor no centro das discussões, supervalorizado-o e tornando-o protagonista num processo de mudanças, corre-se o risco de promover um praticismo para o

qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um individualismo decorrente da reflexão em torno de si próprio, como também a banalização da perspectiva da reflexão.

Na visão de Kenneth Zeichner (1998), Schön não discrimina reflexões acerca da linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento. Esses seriam os quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguiriam mudar as condições de ensino e aprendizagem. Nesse sentido o autor considera o paradigma de Schön reducionista e individualista por não considerar a dimensão institucional da prática docente.

Além disso, aponta ainda que a abordagem de intervenção reflexiva proposta por Schön propõe um conceito de professor reflexivo com práticas de treinamento que podem ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente. Treina-se o professor para resolver as questões cotidianas de sua prática. Tal massificação, de acordo com o autor, estaria dificultando o engajamento dos docentes em práticas reflexivas mais críticas, incluindo esferas sociais mais amplas.

Contudo, Zeichner (2002, p.34) assim como Schön (*apud* PAIVA,2003,p.53), questiona a concepção de formação tradicional e de trabalho dos docentes que concebe o professor como aquele que aplica à sua prática a teoria produzida nas universidades e centros de investigação. Embora não negue esses conhecimentos, Zeichner (*Ibid*) ressalta que os professores também possuem teorias capazes de contribuir para a melhoria das práticas desenvolvidas nas escolas. Assim “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores”. Considerando que a prática do professor é o resultado de teorias com as quais ele teve contato, quer ela seja reconhecida ou não, Zeichner afirma que

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores estes têm hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão(1993,p.21-22).

Concordando com o autor, consideramos que a reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas em uma maneira de encarar e resolver os problemas da prática cotidiana. A reflexão vai além da busca de soluções lógicas e objetivas e implica em intuição e emoção.

Para Zeichner, há uma outra consideração que precisa ser levada em conta ao se examinar a formação reflexiva de professores:

A formação reflexiva do professor, que fomenta seu verdadeiro desenvolvimento, só deveria ser apoiada se estiver ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes *backgrounds*. (ZEICHNER, 2002, p.42).

A partir das pesquisas que desenvolve junto às escolas e aos professores, Zeichner formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:

- a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores, com relação a si mesmos, quanto nas condições sociais em que ocorrem;
- b) a consciência dos professores de que suas ações são fundamentalmente políticas e que devem ser voltadas para práticas democráticas e emancipatórias;
- c) a prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em processos coletivos, o que fortalece os espaços escolares como espaços de aprendizagem, nos quais os professores atuam em grupos, favorecendo as transformações e avanços institucionais.

Dentro desse enfoque são extremamente valorizadas as decisões do professor em relação às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula, bem como o seu compromisso com a reflexão como prática social. A escola e a formação de professores são elementos centrais no processo de constituição de uma sociedade mais justa.

Zeichner (*apud* Nóvoa, 1991), propõe uma configuração dos modelos de formação a partir de duas lógicas:

- o grau de estruturação do currículo – aberto ou fechado
- o grau de aceitação dos contextos sociais e institucionais – problemático ou integrado

Partindo dessas premissas, o autor identifica quatro paradigmas:

- 1) **Tradicional** - currículo fechado e aceitação integrada dos contextos sociais e institucionais.
- 2) **Comportamentalista** - currículo fechado e aceitação integrada dos contextos sociais e institucionais.
- 3) **Personalista** - currículo aberto e aceitação integrada dos contextos sociais e institucionais.
- 4) **Investigativo** - currículo aberto e aceitação problematizadora dos contextos sociais e institucionais.

Uma vez que se posicionam favorável à uma formação contínua¹⁴ de professores centrada na investigação e reflexão, Nóvoa (1991, p.21) organiza em dois grupos os modelos de formação: ***estruturantes e construtivistas***:

- **Modelos estruturantes:** são aqueles “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores”.
- **Modelos construtivistas:** são aqueles “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Situando-se na linha dos modelos construtivistas, em particular no paradigma investigativo e na forma interativa-reflexiva, Nóvoa justifica a opção por conceber a formação continua como um processo que possa contribuir para a mudança significativa na educação e na profissão docente. Para ele, apesar dos modelos estruturantes serem mais eficientes a curto prazo, “tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção(e de produção) de uma nova escola e de um novo professor”(*Ibid*).

Podemos dizer que, no Brasil os modelos mais utilizados situam-se no grupo que Nóvoa caracterizou como *estruturantes*.

Nóvoa (1991), referindo-se à realidade de Portugal, observa que a maioria das ações de formação de professores desenvolvidas estiveram, quase sempre, inspiradas pela necessidade de introduzir novos métodos de ensino e/ou de divulgar e implementar as reformas educativas. A lógica da formação contínua articulava-se essencialmente com os objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com os objetivos de desenvolvimento dos professores e da profissão docente. De grande pobreza conceitual, a expressão “reciclagem” tornou-se a tônica das ações de formação contínua, ilustrando bem a prevalência de uma atitude normativa e prescrita em relação aos professores.

No Brasil encontramos em Candau (1997, p.52), a afirmativa de que o “modelo de formação continuada predominante em nosso país enfatiza a reciclagem”. Segundo a autora, esse tipo de ação tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos anos, configurando-se, na maioria dos projetos realizados, como um modelo ‘clássico’ de formação continuada. Nessa perspectiva ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (grifos da autora).

¹⁴ Nesse momento do presente estudo utilizaremos a terminologia “formação contínua” conforme utilizado por Nóvoa, em suas produções.

No modelo ‘clássico’ de formação continuada de professores, a autora inclui programas como convênios entre universidades e secretarias de educação, seja por meio de oferecimento de vagas nos cursos de graduação e licenciaturas ou em cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento para reciclagem do corpo docente, cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação ou pelo Ministério da Educação, de caráter presencial ou à distância, adoção de escolas por empresas com o compromisso de favorecer o aperfeiçoamento em serviço de professores, realização de congressos, encontros, simpósios etc. Podemos afirmar, portanto, que a perspectiva apontada por Candau inclui-se nos modelos estruturantes de Nôvoa .

A autora chama a atenção para o fato de o modelo clássico de formação continuada de professores enfatizar “a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *lócus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento” (1997, p.53). Em geral, a universidade tem sido o *lócus* privilegiado. Questiona se por trás dessa perspectiva não está a concepção de que à universidade corresponde a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino a sua aplicação? Tal reflexão nos remete ao pensamento de Schön acerca da dicotomia existente entre os profissionais que investigam e os profissionais que aplicam os resultados das pesquisas.

4.4 - A relação do professor com o corpo de saberes que permeia a profissão

Concebendo o professor como um profissional reflexivo e investigador de sua prática, como definimos anteriormente, enfatizaremos os tipos de saberes fundamentais à profissão docente e, sobretudo, a natureza desses saberes no processo de produção e investigação da prática pedagógica. Tomando como eixo do estudo a relação teoria/prática, buscamos responder à seguinte pergunta: Quais são os saberes docentes e como estes se caracterizam e podem ser apropriados e/ou construídos pelos professores por meio de uma abordagem formativa reflexiva e investigativa?

Caberia esclarecer o conceito de “saber” a ser explorado neste contexto a partir de uma exposição da contraposição que o educador e filósofo Antônio Joaquim Severino estabelece entre o sábio e o cientista: “É sábio aquele que sabe usar o conhecimento para integrar à própria realidade.(...) A arrogância epistêmica do cientista é o antônimo da sabedoria porque não tem senso de relatividade, senso de contingência, senso de delimitação”. (*apud* Folha de São Paulo, 30/11/97: Caderno 5, p.14).

Lee Shulman, um autor citado freqüentemente quando são discutidos os saberes dos professores, pesquisou sobre concursos de seleção de docentes e constatou a predominância de questões didático-pedagógicas em detrimento dos conhecimentos sobre o conteúdo de ensino e a forma como estes eram ou poderiam ser trabalhados em sala de aula. Shulman (*apud* Geraldi, Fiorentini e Pereira, 2001) defende a recuperação do “paradigma perdido”, o qual valorizava o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e aprendizagem. Neste contexto irá apontar três categorias para os conhecimentos: o conhecimento sobre a matéria que ensina, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre o conhecimento curricular.

O autor atribui uma grande importância à *reflexão teórica e epistemológica sobre a matéria* de ensino e defende que esse tipo de conhecimento não seja apenas sintático (regras e processos) do conteúdo, mas substantivo e epistemológico (relativo à natureza e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das idéias). Tal domínio é imprescindível para assegurar ao professor segurança e autonomia intelectual a fim de produzir seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente construído e aquele a ser apropriado pelos alunos. Este domínio e a reflexão epistemológica são fundamentais.

Shulman aponta para um *conhecimento pedagógico* da matéria, o qual explora articuladamente o conhecimento que é objeto de ensino e aprendizagem e os procedimentos didáticos (atividades, exemplos, analogias, situações-problema, formas de representação, etc.). Este tipo de conhecimento permite ao professor saber se um determinado tópico é “mais fácil ou difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis a serem estabelecidas. Nesse grupo incluem-se todas as estratégias utilizadas pelo professor para transformar o conteúdo específico em aprendizagem. Esse conhecimento permitiria ao professor atuar como mediador da construção do conhecimento do aluno.

Isso não significa, entretanto, que o professor teria que aprender inicialmente o conteúdo específico para depois desenvolver um conhecimento pedagógico. Mas, como assegurar maior eficiência profissional numa formação que privilegia o conteudismo sem favorecer as relações que os sujeitos em formação estabelecerão com as experiências anteriores ou mesmo as novas relações que serão promovidas?

A terceira categoria apontada por Shulman diz respeito ao *conhecimento curricular* e relaciona-se com o currículo da disciplina a ser ensinada, suas formas de organização e estruturação e aos seus respectivos materiais.(livros, propostas curriculares, jogos pedagógicos, etc.).

Shulman afirma que os saberes docentes, por serem construídos estrategicamente, acabam por acarretar uma certa aproximação entre teoria e prática. Entretanto, não explorou a complexidade da prática pedagógica, a qual é impregnada por elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais; aspectos imprescindíveis para a constituição do saber docente.

Frigoto (*apud* Geraldi, Fiorentini e Pereira, 2001, p.110) afirma que nos processos de formação há que se considerar os aspectos sociais, culturais, éticos e políticos, os quais buscam um desenvolvimento pleno do profissional, capaz de promover uma “formação, qualificação e perspectiva contra-hegemônica”. Para o autor, nenhum currículo de formação de professor deveria se dar de modo isolado da realidade social, cultural, política e econômica em que se dá a experiência docente e discente.

É importante considerar que a capacidade do professor refletir sobre a prática está relacionada com sua formação teórico-epistemológica, pois é essa formação que permite que ele reflita criticamente e perceba as relações mais complexas da prática.

Nesse sentido, podemos conceber que o saber docente não reside em ter condições de aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, de transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é produzido.

Diante da importante presença da dimensão teórico-prática na ação docente, a posição de Maurice Tardif (2005, p. 31) parece-nos mais apropriada que a de Shulman, por sustentar que “o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes científicos -oriundos da formação profissional, dos saberes da disciplina, do currículo – e saberes da experiência.”

Para Tardif (2005) é necessário reconhecer que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a alguém. Mas torna-se imprescindível compreendermos a natureza das relações que os docentes estabelecem com os saberes, bem como a natureza dos seus próprios saberes.

Os saberes profissionais são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), cuja intenção é incorporá-los à prática docente, a fim de transformá-los em saberes destinados à formação científica dos professores. No plano institucional, a articulação entre teoria e prática se estabelece, por meio da formação inicial e continuada dos professores. Mas a prática docente não é somente um objeto de estudo das ciências da educação, é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Os saberes pedagógicos mostram-se como concepções provenientes das reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. Tais concepções fornecem um arcabouço ideológico sobre a profissão, como também algumas técnicas para o aprimoramento do saber-fazer. Esses saberes articulam-se com as ciências da educação, na medida em que eles tentam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais e integram-se à prática docente por intermédio da formação inicial ou continuada dos professores.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola seleciona e apresenta os saberes sociais por ela selecionados como modelos da cultura e formação para essa cultura erudita. Tais saberes apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores têm o dever de aprender a aplicar.

Os saberes experienciais são saberes específicos desenvolvidos pelos professores a partir de sua prática, tomando como base seu cotidiano e o conhecimento sobre o meio. São saberes advindos da experiência e validados por ela, que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* ou habilidades de saber-fazer e saber-ser.

As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

Tardif (2005) afirma que os professores ocupam uma posição desvalorizada, em relação aos demais grupos que atuam no campo dos saberes. Os professores incorporam diferentes saberes. Saberes esses produzidos em outros campos que não a própria prática pedagógica e assumem uma posição de meros transmissores dos saberes situados exteriormente (disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos).

Nessa perspectiva, “os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares” (TARDIF, *Ibid*, p.41).

Lamentavelmente, os professores não conseguem influenciar nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares privilegiados pelas instituições de formação. A relação de submissão às decisões tomadas pelas instituições formadoras, no que tange aos

saberes docentes, ratifica o fato de que os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação docente precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

Diante de tal situação, os professores produzem conhecimentos que lhes permitem compreender e dominar a prática. Esse domínio acaba por definir a competência profissional, bem como julgar a pertinência de propostas de reformas introduzidas nos programas ou métodos que lhes são apresentados. Os modelos de excelência profissional também são julgados a partir de tais saberes experienciais.

Tardif (2005) aponta para o caráter dialético da atividade docente, pois o professor, encontra-se em permanente interação com outras pessoas, especialmente os alunos. São parte de um contexto no qual o elemento humano é determinante e onde há uma série de símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão, mediados pelos discursos, comportamentos, maneiras de ser que exigem dos professores capacidade para comportarem-se como sujeitos, como atores e de serem pessoas em permanente interação com outras pessoas. Além disso, essas interações acontecem num determinado meio, num universo institucional, que é a escola, constituído por inúmeras relações sociais e hierárquicas (normas, obrigações e prescrições).

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, pois fornecem aos professores certezas para o enfrentamento dessas situações no âmbito das escolas, de modo a facilitar sua integração com a exterioridade e sua interioridade, isto é, com sua própria prática profissional.

Paulo Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao falar dos “saberes necessários à prática educativa”, chama à atenção as outras dimensões, igualmente importantes, sobretudo num contexto de prática reflexiva crítica.

Para ele, o profissional é um ser situado histórico-culturalmente, produtor de uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática ou progressista:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.(FREIRE, 1997, p. 136).

O autor ressalta que o preparo científico do professor e da professora, a retidão ética e o respeito aos outros, são obrigações a cujo cumprimento devemos humildemente nos dedicar.

A concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva, defendida no presente estudo, desafia a nós formadores, por um lado, a adotar uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, por outro, a considerar o processo de formação, como principal responsável pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular com base na investigação.

A formação de professores é o grande campo de investigação; possui uma epistemologia própria – a epistemologia da prática docente e reflexiva – e requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas no próprio processo investigativo da prática pedagógica, a qual desafia significativamente os formadores dos professores por exigirem que a concepção de formação, bem como a instância de formação sejam ressignificadas.

A formação dos professores deve caminhar para romper com a dicotomização entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino e entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico. O que antigamente era considerado como ponte entre a formação específica e a formação pedagógica deve ser, na verdade, considerado como eixo principal da formação do professor. Este eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática de ensino e promove atividades que contribuem para a *formação contínua*. A pesquisa e a reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas podem contribuir enormemente para isso se ocorrerem ao longo do curso de formação.

Nóvoa (*apud* FAZENDA, 1995, p. 36) afirma que os “saberes dos professores são formulados a partir de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, pela forma como são divulgados.”

Segundo ele, os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que transferem de uma situação para a outra, mas que dificilmente é transmissível a alguém.

Na medida em que, na educação, os saberes não são escritos, há uma desvalorização dos conhecimentos docentes, do ponto de vista social e científico, e a compreensão dessa realidade leva-nos a buscar sentido na história, ainda que de forma breve:

Em primeiro lugar, deve-se considerar o controle político a que os corpos docentes estiveram desde sempre submetidos, por razões associadas ao papel que lhes é reservado no processo de reprodução social e cultural. Aos professores foram mesmo negados, durante muito tempo, os mais elementares direitos de cidadania com o argumento de que seria uma incongruência “ensinar as leis do Estado dentro da escola e criticá-la fora dela”.

Em segundo lugar, constata-se a ausência de condições sociais favoráveis à explicitação dos saberes dos professores, devido ao estatuto que lhes foi atribuído e que os conduziu a um isolamento social, assim como os padres. Mas também, pela feminização da profissão docente, pois às mulheres sempre foi negada voz pública numa sociedade dominada por discursos masculinos.

Em terceiro lugar, em virtude da forma como se deu o desenvolvimento da(s) ciência (s) da educação: houve uma desvalorização dos saberes feitos da experiência, substituídos por saberes “teóricos”.

Finalmente, cabe registrar a inexistência de espaços institucionais facilitadores de uma reflexão partilhada dos professores sobre seus saberes. “De facto, o desenvolvimento histórico dos sistemas educativos e das escolas, bem como a organização quotidiana das tarefas docentes, sempre procurou dissuadir qualquer tentativa de trabalho colectivo entre os professores”(*ibid*).

Compartilhamos as idéias de Nóvoa acerca do desafio atual dos professores como grupo profissional: criar possibilidades de pouco a pouco, construir um saber emergente da prática que não negue as contribuições teóricas das ciências sociais e humanas, mas que os integre com base numa reflexão sobre a experiência pedagógica concreta.

Assim, podemos afirmar que a construção dos saberes dos professores está intimamente relacionada com a profissionalização da docência, pois constitui um dos seus pilares, sendo necessário, portanto que os professores:

- Adquiram um maior poder político que ultrapasse as formas sindicais tradicionais e que exprimam as novas necessidades de organização profissional.
- Conquistem uma maior visibilidade social, afirmando publicamente seus saberes, por meio da presença em diferentes espaços de debate.
- Encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, especialmente na área educacional, mantendo-se disponíveis para uma cooperação que não lhes confisque a experiência, mas antes lhes permita dizê-la por outras palavras e outros conceitos.
- Construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, especialmente no âmbito das escolas. Trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente.
- Ampliem as responsabilidades no desenvolvimento de seu trabalho em função do compromisso com a formação da consciência crítica de seus alunos.

A dimensão política na ação docente está vinculada à luta contra a ignorância, a alienação da população oprimida. O conhecimento torna-se assim, um instrumento primordial para a superação das desigualdades sociais.

4.5 – O espaço escolar como lócus da formação continuada de professores

Na busca pelo entendimento da formação continuada de professores que defende a autonomia docente como sendo o alicerce para uma prática de ensino crítica e ética, construída a partir da interação dos professores com seu contexto, com o compromisso político de modificá-lo e ser por ele modificado, encontramos a perspectiva da reconstrução social que defende conceitualmente o desenvolvimento emancipador e autônomo de todos os agentes que participam do processo educativo.

Nessa perspectiva encontramos em autores como Giroux, Nóvoa e Kramer a defesa da escola e do ensino como espaços de emancipação, justiça e ética, tanto na organização curricular quanto nos programas de formação de professores na busca de um projeto concreto de sociedade.

Conforme nos alerta Giroux (2002) em sua pedagogia radical, é necessário que as situações de formação e o exercício da profissão se tornem oportunidades de aprendizagem do discurso e das práticas de liberdade e democracia; de entendimento crítico das situações, acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais; de formas de interrogação do real; de relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de educativa e pedagógica.

Partimos do pressuposto de que o processo de indagação e reflexão é a principal aprendizagem do professor ao longo de seu processo de formação, especialmente porque ela não é uma ação espontânea, não é inerente à ação do ser humano, mas demanda voluntária e passível de ser exercitada e aprendida, como vimos anteriormente.

Assim, todos os movimentos que compõem o exercício da indagação e da reflexão sobre a profissão necessitam se constituir em estratégias e também em conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão pelos professores em exercício.

Além disso, o processo de formação continuada deve ser resultado do compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, como também o reconhecimento de que

a escola(com todo o conjunto de solicitações que faz a professor) pode e deve ser tomada como o eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam.(BARROSO *apud* TIBALLI; CHAVES, 2003, p.210).

Consideramos que a escola necessita se configurar como um espaço legítimo de construção de conhecimentos, elaboração, discussão e avaliação, os quais possibilitem aos professores assumirem-se como construtores de sua própria profissão, seguros de sua ação e sempre disponíveis à ação reflexiva sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação continuada com professores no ambiente escolar configura a idéia de que a formação não se dirige exclusivamente aos indivíduos, mas às organizações.

Esperamos que, ao vivenciar situações que integram investigação, reflexão e ação, os professores mudem suas ações mudando o contexto em que trabalham, que a qualidade das análises e conversas nos momentos de convívio escolar se transformem e ponham em andamento um processo de ressignificação do trabalho vivido cotidianamente por professores e demais membros da equipe técnica da instituição e promovam valiosas interrogações, problematizações que acabem por desencadear ações, mecanismos, movimentos individuais e coletivos, de busca de soluções e respostas, cujo desenvolvimento possa promover mudanças e gerar novas situações.

Assim, a formação como “um espaço de intervenção nos coletivos de trabalho” (CORREIA *ibid*, p. 215) é também, um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais, de descoberta de novos sentidos para a profissão.

Acreditamos em um modelo de formação que tende a romper a lógica de formação tradicionalmente vivenciada pelos professores. O professor é convocado a participar de encontros, nos quais os conteúdos centram-se em métodos e técnicas que facilitem o aprendizado, e mesmo quando o objetivo é a troca de experiências bem sucedidas nos contextos escolares, tematização e problematização da prática. Não se trata mais de estudar uma teoria, a ser futuramente, aplicada, mas de, a partir do conhecimento e consciência das condições de atuação na escola, promover a necessária articulação teoria/prática.

Entendemos necessário considerar a formação continuada de professores como um investimento educativo nos projetos da escola. Ela deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como espaços de referência. A escola é, de fato o lócus de muitas e diferentes aprendizagens, para todos os agentes nela inseridos e o

processo de aprendizagem a partir das relações de parceria necessitam ser tomados como conteúdos importantes a serem abordados nas ações formativas.

Kramer (2001, p.81), ao analisar as concepções subjacentes às políticas e práticas de formação de professores, defende a formação que é feita na escola, como meio de fortalecer os professores na relação teórico-prática, assegurando uma reflexão acerca de sua atuação e os desafios enfrentados, bem como uma instrumentalização relacionada aos conhecimentos imprescindíveis para a transformação de sua prática.

A autora aponta a formação em serviço no contexto escolar como uma alternativa

comprometida com a função social e política da escola e, portanto, direcionada à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são.(KRAMER, *ibid.*).

Afirma ainda que as grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano das salas de aulas e a necessidade de constante e permanente renovação dos conhecimentos, promovem uma integração com a prática, e vice versa, num movimento dialético de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias. Isso só será possível mediante a reavaliação crítica coletiva do trabalho dos professores e demais profissionais da escola, por meio do intercâmbio de conhecimentos e idéias. Segundo a autora, existem algumas condições e recursos que necessitam ser garantidos para que a formação de professores se consolide como prática no âmbito das instituições escolares. Dentre estas, poderíamos destacar em primeiro lugar a decisão política com delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. Em segundo, a formação de uma rede de formadores para que haja o fortalecimento dos níveis intermediários, dentro das escolas, trabalhando com os professores. Este é um propósito do modelo de formação do projeto Além das Letras que investe na constituição de redes de formação.

Em terceiro lugar a autora chama atenção para a necessidade de políticas de acesso à escrita (livros, jornais e revistas) para que o professor se reconheça como produtor de conhecimentos escritos, rompendo com a soberania dos livros didáticos. Por último é necessário acreditar que é possível romper com concepções que apontam a escola como espaço de manutenção do *status quo*, esvaziando-a de qualquer contribuição às camadas populares.

Na realidade é necessário recuperar o valor da escola e dos agentes que nela atuam, deixando de culpar o aluno por seu próprio fracasso e culpar o professor pela baixa qualidade do ensino.

No que tange à atuação de pesquisadores, professores universitários e gestores cabe fortalecer a formação de professores, pois

significa recuperar o espaço pedagógico da escola e, mais ainda, possibilita fortalecer visceralmente a escola e, como consequência, aprimorar, de forma autônoma e constante, o trabalho desenvolvido no seu interior. Em última análise, considero que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente, é capaz de – entre outros fatores – gerar a melhoria da qualidade do ensino. (*ibid*, p.92).

No entanto, acreditamos que defender a escola como um espaço privilegiado de formação continuada não significa desconsiderar outras instâncias de formação, como os espaços oferecidos pelas universidades, instituições culturais, científicas, artísticas etc. e aquelas articuladas pelos próprios sistemas de ensino. O importante é que estas não se dissociem da escola e concebam o professor como um sujeito que faz parte de um coletivo em constante movimento dialógico.

4.6 – O registro como instrumento de reflexão sobre a prática

Registrar experiências de formação é deixar as marcas que retratam uma história vivida, para que vejamos a historicidade do processo de construção de conhecimentos.

Para um professor, refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, movimento que o auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É a base para o planejamento.

A escrita da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, seja sob a forma de diários, seja em textos narrativos das práticas. Tal perspectiva, nos remete ao campo do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas que movem a ação pedagógica.

A reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprendermos quem somos pessoal e profissionalmente e qual é a nossa prática como educadores: favorece a tematização do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da competência escritora, a sistematização dos saberes adquiridos e o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional.

Ao investigar a escrita dos professores, especialmente os diários de classe, Zabalza (1994) salienta que o professor pode aprender por meio de sua narração ao construir sua experiência lingüisticamente, de modo que sua narrativa constitui-se em reflexão, e esta promove uma função epistêmica, na qual as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito.

Escrever é imprimir as próprias idéias, diferentemente da prática de copiar ou reproduzir a palavra alheia, comumente utilizada na escola. Assim, entendemos que as propostas formativas para professores que promovem a escrita de experiências no processo de formação ou mesmo na ação pedagógica junto aos alunos, valorizam o exercício da autoria por parte dos docentes, reconstruindo sua relação com a escrita e refazem suas identidades, sobretudo quando os textos são lidos e discutidos com seus pares e com os formadores.

Cabe-nos nesse momento prestar esclarecimentos a respeito do conceito de narrativa, o qual incorporamos nesse trabalho como um sinônimo do registro realizado pelos professores.

Harry Shaw (*apud* Alarcão, 1996,p.126) apresenta contribuições para o esclarecimento a respeito do conceito e estabelece uma relação com o conceito de narração.

Segundo o autor, narrativa “deriva de uma palavra latina que significa contar”(grifos do autor) e narração é uma “forma de discurso que tem como objetivo relatar um evento ou uma sucessão de eventos”, que costuma ser utilizada para notícias de jornais, biografia e autobiografia, histórias de um modo geral sempre tocando nas emoções do ouvinte e do leitor. “Ora, falando-se de um ouvinte e de um leitor, pressupõe-se, desde logo, a existência de narrativas do tipo oral e escrito. Por outro lado, se há narração, há narrador – a pessoa que conta uma história, quer oralmente, quer por escrito” (ALARÇÃO, *ibid*).

Nessa perspectiva, o professor assume a condição de narrador ou escritor, personagem da própria ação, que se configura como reflexiva, pois tal ação inicialmente desordenada, complexa e imprevisível, com contingências difíceis, passa a ser explicitada a partir da reflexão e da possibilidade do professor pensar e analisar o que faz.

Alarcão (1996) nos leva a aprofundar a dimensão reflexiva do professor autor de suas próprias histórias profissionais, ao afirmar que na medida em que coloca em prática uma escrita que considera um outro, um leitor, a quem irá transmitir suas idéias, estabelece-se uma vertente comunicativa.

A natureza reflexiva da narrativa encontra-se no fato de o professor/escritor fazer uso de sua produção como instrumento de investigação da ação profissional. A escrita em forma de narrativa facilita que esta seja uma experiência formativa, tanto para o narrador quanto para o leitor.

Walter Benjamin (1975, p.65) fala da inclusão do leitor como co-autor da história, que também se torna sua a partir da possibilidade de criação, em virtude do narrador não oferecer todas as informações. “(...) O extraordinário e o maravilhoso são sempre relatados com a maior exatidão, mas o relacionamento psicológico dos fios da ação não é oferecido à força do leitor. Fica a seu critério interpretar a situação tal como a entende.” (...) “Um conselho, fiado no tecido da existência vivida é sabedoria.”

Benjamin apresenta a narrativa como uma forma artesanal da comunicação, que deixa transparecer a marca do narrador, tal como a mão do artista é percebida na obra de cerâmica. Tais palavras nos fazem pensar que a singularidade do artista se faz presente em sua obra; transpondo-se para a experiência formativa do professor, sua subjetividade traduz-se em seus textos.

Assim, o professor aprende a analisar as contribuições de suas próprias produções, estabelecendo relações entre os acontecimentos e aprendendo a investir seu presente de maneira que o vivido pode tornar-se ocasião de formação.

Warschauer (2001) afirma que as narrativas ou registros das práticas dos professores têm uma dimensão formadora na medida em que contribuem para a construção de uma outra memória da profissão, evidenciando como ela é “de dentro”, por aqueles que a vivem. Segundo a autora, tal concepção valoriza a voz do professor e oferece outro status à experiência e à prática, bases do conhecimento.

Nessa perspectiva, o registro das narrativas dos professores configura-se como um espaço de teorização da prática, pois é lá que habitam suas leis de funcionamento. É uma experiência de resistência e indignação, de combate à discriminação do outro, ao criar um espaço para todos os tipos de singularidades.“É uma experiência a serviço da humanização, do resgate da existência humana, da conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar”.(KRAMER, 2000, p.63).

Kramer(2003)afirma ser necessário encontrarmos a identidade narrativa das professoras a partir dos registros. Para tanto necessitamos puxar os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem a prática, mas os fios construídos por múltiplos sujeitos ao longo da história.

E as palavras segundo Bakhtin (1981) são carregadas de conteúdos ideológicos ou vivenciais. A palavra é polissêmica, ela tem franjas. Muitas são as vozes que falam no texto. E os diálogos que consolidam não apenas aqueles que se dão imediatamente, mas também aqueles que se remetem às massas enormes de sentidos esquecidos.

Refletindo sobre as pesquisas realizadas a partir das narrativas de professores, encontramos em Andrade (2007), alicerces importantes para compreendermos um pouco mais sobre a função dos registros como espaços de interlocução na trajetória formativa dos sujeitos professores e sujeitos formadores. Segundo a autora, a escrita como prática de formação nos ensina a formar, pois como formadoras, buscamos ler a escrita docente para ali nos vermos refletidas, no discurso dela, para podermos medir em que dimensão o conhecimento teórico ou de pesquisa pode efetivamente desencadear reflexões sobre a prática (ANDRADE, 2006, p.4).

Tal afirmação nos possibilita perceber o rompimento de uma lógica segundo a qual o discurso formativo posiciona-se absoluto nos espaços, impossibilitando a interação, a argumentação e consequentemente a ressignificação de idéias.

Assim, reafirmamos o entendimento de que a configuração de um espaço de interlocução acerca das práticas de leitura e de escrita é o que de fato assegura a compreensão desse objeto de conhecimento.

É com esse paradigma que buscamos investigar a formação dos orientadores pedagógicos integrantes do Projeto Além das Letras, tomando seus registros acerca dos encontros como objetos de investigação e análise, a fim de desvelar os sentidos a ela atribuídos, bem como buscar responder algumas questões, tais como:

Que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho realizado com os orientadores e suas concepções a respeito da formação de leitores? Que concepções têm influenciado os processos de formação de alunos leitores, como também os processos de formação continuada dos orientadores pedagógicos que atuam como formadores dos docentes nas escolas?

Para encontrarmos algumas dessas respostas, será necessário nos aprofundarmos na perspectiva dos estudos sobre a formação continuada como espaço de interlocução, de autoria social e coletiva, nos quais possamos enxergar mais do que breves relatos acerca dos conteúdos propostos, mas instrumentos de reinterpretação de todos os textos e entretextos produzidos pelas vozes ali presentes.

CAPÍTULO 5

AS NARRATIVAS COMO FIOS EVOLUTIVOS DAS APRENDIZAGENS

“A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma transformação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”

Walter Benjamin

O presente capítulo refere-se à pesquisa de campo desenvolvida junto às Orientadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Petrópolis integrantes da proposta de formação continuada no âmbito do Projeto Além das Letras.

Tal projeto propôs-se a reconceitualizar o papel das orientadoras pedagógicas como formadoras de professores nas escolas.

O objetivo da análise é desvendar como a situação formativa foi apropriada pelas integrantes do grupo e buscar compreender, por meio da análise de suas escritas, quais os significados singulares construídos e quais as implicações deste processo na construção de novos saberes referentes aos seus fazeres profissionais.

A escrita é aqui concebida como um mecanismo capaz de gerar ou mesmo afirmar diferentes formas de ser, de pensar e conhecer a si mesmo e ao outro. As produções das orientadoras tornaram-se para nós um tempo-espacço complexo, instituinte de novas possibilidades e reatualizações.

Pérez (2003) ao analisar as autobiografias de professoras alfabetizadoras afirma que escrever é criar, a escritura opera por conjugação e transmutação de fluxos, produzindo novos devires. A autora considera que a escrita é um grande desafio para as educadoras, mas ao mesmo tempo atua como um alimento das práticas e afirma que

a escrita é a pauta a partir da qual as professoras vão percebendo/experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desatando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento (PERÉZ,*ibid*).

A clareza quanto à importância da escrita na formação dos professores levou-nos a definir o objeto de estudo do presente trabalho, ou seja, as produções textuais das

Orientadoras Pedagógicas, que assumiram a responsabilidade de produzir registros reflexivos ao longo do processo de formação.

Os objetivos da pesquisa são compreender a dimensão formativa da escrita e identificar os sentidos e significados atribuídos à formação pelas integrantes do Além das Letras, entendendo *sentido e significado* tal como foram definidos por Bakhtin (2002).

Segundo o autor, significado refere-se ao conteúdo dicionarizado da palavra, à sua definição geral e corrente; o sentido é arquitetado pelo falante. É histórico e dinâmico e supõe uma relação recíproca entre falante e ouvinte.

No contexto da formação em pauta, podemos considerar que o significado é representado pelas concepções teórico-metodológicas apresentadas e o sentido seriam os conteúdos revelados a partir das interações em sua dimensões históricas, sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos em formação.

Além de analisar os textos produzidos pelas orientadoras, levamos em conta o discurso oral dos sujeitos presentes no espaço discursivo dos encontros quinzenais realizados no Centro de Formação de Professores.

Esta pesquisa está ancorada em nossa trajetória profissional como formadora da Secretaria de Educação de Petrópolis.

Nesses vinte anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino, lutamos por nossas convicções, socializamos informações e discutimos inúmeras vezes a relação entre o saber e o fazer, na tentativa de coordenar, de construir coletivamente conhecimentos.

A partir de 2005, fomos autorizadas a criar um novo contexto de formação e buscamos pôr em prática antigas idéias e ideais. A presente dissertação nasce do desejo e do compromisso de investigar o que estamos fazendo em prol da formação desses orientadores.

Nas escritas das Orientadoras Pedagógicas encontramos idéias, concepções e sentidos sobre a formação, assim como a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, dúvidas, angústias e esperanças.

O capítulo que se segue estrutura-se em dois eixos, a saber: o contexto da formação e seus atores e a análise das escritas das orientadoras pedagógicas.

No que se refere ao contexto de formação, fundamentando-nos na concepção de formação continuada como um espaço dialógico que promove a troca de experiências, o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e também oferece possibilidades de reelaboração das práticas docentes cotidianas, cujo entendimento pauta-se na compreensão da profissão como prática histórica e socialmente construída. Nosso pressuposto é que a escola deve ser um espaço privilegiado da formação de seus atores.

Os textos analisados foram gerados nos contextos de formação durante o projeto implementado a partir de agosto de 2005 até dezembro de 2006.

O grupo de sujeitos era composto por 15 professoras concursadas, que trabalham em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Petrópolis como Orientadoras Pedagógicas¹⁵. Todas as professoras fizeram curso superior em Pedagogia, sendo que 3 haviam concluído cursos de especialização em Gestão Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional. Uma delas defendeu sua dissertação de mestrado durante a formação do Além das Letras.

A formação ocorreu no Centro de Capacitação de Professores da Secretaria de Educação de Petrópolis, no qual foi implantado o Projeto Além das Letras.

O tempo de atuação como profissionais da Rede Municipal era em média de 10(dez) anos o que assegurava uma boa experiência de magistério e relativo conhecimento acerca das demandas da profissão, sobretudo no tocante à alfabetização. A carga horária semanal alcançava 40 horas-aula, pois muitas possuíam duas matrículas na prefeitura ou optavam por atuar com carga horária dobrada em sistema de acumulação.

Ao longo de 9 (nove) meses, com 18 encontros foram produzidos 36 textos dos quais selecionamos 10 (dez) para análise, por descreverem e representarem momentos-chave da formação continuada, assim como conteúdos básicos da proposta de formação.

A cada encontro duas integrantes do grupo eram convidadas a elaborarem os registros a serem lidos no encontro seguinte, de forma que os comentários contribuissem não só para o aprofundamento das idéias discutidas, como também para o aprimoramento da escrita individual e a criação de novas formas de escrever.

Inicialmente não foi oferecido um modelo de registro, nem mesmo definido o gênero textual a ser adotado. A intenção foi deixar as participantes à vontade para fazerem suas escolhas em matéria de forma e conteúdo. A partir do terceiro encontro, sugerimos às participantes que enfatizassem comentários reflexivos sobre a formação em pauta e a aplicabilidade dos conteúdos à prática pedagógica.

Entendíamos seus textos como uma atividade discursiva, construída de muitos dizeres que poderiam estar associados a modos de inserção na formação. Dessa forma ao acompanharmos suas escolhas discursivas podíamos perceber ainda aspectos da relação que constituíam com os saberes da formação.

¹⁵ Em Petrópolis não há concurso para o Cargo de Orientador Pedagógico, sendo este assumido por professores indicados pela Secretaria de Educação ou pelas Diretoras das unidades escolares.

Ao ler o que registravam sobre os conteúdos abordados em cada encontro, buscávamos compreender os sujeitos em formação como nossos interlocutores, que por meio da oralidade e escrita expressavam os moldes formativos vigentes, bem como aqueles em que deveria se dar a formação.

As escritas das orientadoras nos permitiam analisar as relações estabelecidas com o processo formativo e quais os seus significados. A esse respeito Andrade enfatiza que

a utilização da escrita como instrumento de reflexão representa ricas possibilidades para seu desenvolvimento profissional. Ela permite uma consonância com os princípios de uma formação docente que consolidem uma autonomia dos sujeitos professores, compreendidos como sujeitos ativos diante do conhecimento e transformadores de sua própria situação profissional.” (ANDRADE, 2007, p.128)

No conjunto dos textos analisados, distinguimos quatro temáticas centrais: 1) o reconhecimento da função do registro no processo de formação, 2) a pauta como importante instrumento formativo; 3) o reconhecimento da ação formadora das orientadoras no espaço da escola; 4) o entendimento de que gostar de ler é algo aprendido e que, portanto os professores devem garantir condições didáticas para que tal aprendizado seja consolidado.

5.1 – Análise das escritas

Um primeiro exame das 36 (trinta e seis) produções escritas revelou a presença de gêneros discursivos distintos, a saber: letra de música, carta, descrição da seqüência didática realizada no encontro; resumo ou paráphrase dos conteúdos veiculados, texto reflexivo, com expressão de idéias, sentimentos e afetos vinculados ao espaço formativo. Alguns textos eram facilmente identificados como pertencentes a uma dada categoria; é o caso das cartas e da letra de música. Outros, no entanto, eram textos híbridos, em que predominava a intenção de resumir ou parafrasear conteúdos do encontro, mas havia também alguma reflexão pessoal. Assim, vale ressaltar que a classificação que foi tentada serve mais para indicar a riqueza da variedade textual do que para rotular as produções escritas. Os textos produzidos após os três primeiros encontros refletem um certo tateamento das orientadoras à procura do gênero discursivo pelo qual poderiam optar e do próprio conteúdo do texto. Apresentamos a seguir os textos selecionados.

Texto1 - O RAP de Tatiana (anexo 1)

Um primeiro registro, escrito por Tatiana, orientadora pedagógica da Escola Municipal Fábrica do Saber, tem a forma de letra de música. Trata-se de um RAP (iniciais de *rhythm and poetry*), tipo de música associada à cultura dos grupos juvenis. No texto de Tatiana aparecem repetidamente as expressões *leitura oral*, *leitura em voz alta*, *leitura em movimento*, que remetem ao tema central do encontro.

Por meio do *RAP*, Tatiana se dirige ao interlocutor-professor em tom imperativo: “*e você professor que gosta de controlar*”, “*espere só pra ver a leitura em movimento*”, “*abra o olho formador*”, “*construa conhecimento, leve a reflexão*”, “*leia o grupo, observe a diferença*”. “*ilumine os pensamentos*”.

Um outro aspecto importante do texto são definições de leitura, por meio das quais. Tatiana sintetiza os conteúdos abordados no encontro. Refere-se a leitura informativa, que tem o poder de transformar o cidadão, e à leitura como fruição, valendo-se da conhecida metáfora da leitura como viagem. É o que nos ilustra o trecho a seguir:

Leitura é conteúdo de informação
Para transformar todo cidadão
O momento da leitura é muito importante
Uma viagem prazerosa, é algo fascinante

A propósito da prática do professor, Tatiana recomenda:

Abra o olho formador, muita preparação
Construa conhecimento, leve a reflexão
Atenção agora, conscientização.

Leia o grupo, observe a diferença
Ilumine os pensamentos essa prática compensa.
Resposta pronta é cultural
A partir de agora você é especial.

Esses versos sugerem que a orientadora, ao escrever, considera o professor como um leitor ativo, com quem dialoga com um novo referencial de formadora. Em sua escrita é possível destacar também o significado atribuído à roda de formação promovida pelo projeto, como espaço coletivo de trocas, avanços e conquistas a partir do diálogo:

Se na hora bater aquela insegurança
Você não está só, quem trabalha sempre alcança
Quando se está amparado por um amigo verdadeiro
A coragem que o cerca transforma o mundo inteiro.

Nesse primeiro registro de encontro, consideramos que Tatiana sintetizou competentemente conteúdos abordados na reunião valendo-se de um discurso em que sobressai a intenção de modelar o comportamento do interlocutor.

Texto 2 - A carta de Cristina (anexo 2)

Cristina escolheu a carta como gênero textual para dirigir-se à professora Juliana, interlocutora imaginária, possivelmente identificada com alguma professora da Escola Municipal Irineu Marinho, na qual atua como orientadora, a fim de registrar o segundo encontro de formação; tal gênero possibilita o uso de linguagem mais coloquial e intimista, um modo de expressar uma relação afetiva com a interlocutora.

Querida professora Juliana,

Fiquei muito surpresa com sua carta e feliz de saber dos avanços dos seus alunos da Classe de Alfabetização a partir das novas intervenções que tem proposto.

Nesse segundo encontro de formação: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares, recebemos a ilustre presença da Rosinha, formadora de nossas formadoras.

Cristina dialoga com a professora Juliana, buscando descrever a seqüência didática e destaca os pontos importantes do encontro naquela manhã.

(...) Rose começou a conduzir o encontro com a leitura oral do texto. “A moça tecelã” de Marina Colassanti. Foi sugerido que a leitura oral seja trazida pelas integrantes do grupo, e logo Cíntia se prontificou a contribuir para o próximo encontro.

Retomamos o texto “Contextos de Alfabetização” em trios, onde as diferentes reflexões foram abordadas, dentre elas:

- a expectativa que a escola cria, achando que os alunos devem trazer uma bagagem de conhecimentos que muitas vezes não é possível;
- o meio favorece a aprendizagem, mas não a determina;
- os textos estão presentes nas práticas, mas as ações com os textos é que determinarão a diferença para a aprendizagem.

No fragmento abaixo, Cristina começa apresentando um resumo das práticas de leitura adotadas nas escolas, para depois mencionar as concepções sobre a aprendizagem da leitura:

Retomamos o assunto com o levantamento e socialização das práticas de leitura nas escolas, que foram as seguintes: biblioteca, leva e traz, cantinho da leitura, leitura de material didático para atender aos conteúdos, leitura de textos em reuniões de professores, momento da leitura, leitura em voz alta, leitura do jornal-mural, contação de histórias, leitura para os pais, academia poética, sala de leitura, rodízio de professores para leitura em voz alta(...).

É evidente que outras práticas cotidianas revelam a necessidade da leitura na escola, mas é relevante que as práticas relatadas sirvam para a reflexão de como estão sendo realizadas e a finalidade das mesmas.

Utilizando-se do resumo dos conteúdos trabalhados no encontro, ela toma como objeto de reflexão as práticas escolares clássicas e suas reais finalidades. Esse procedimento permitiu a Cristina reconstruir antigas idéias sobre velhas estratégias entendidas como eficientes para formar leitores nas escolas.

Percebemos que:

- Ainda há uma preocupação constante com a decodificação, com o colega que irá pegar a turma e com a cobrança de um sistema, e não efetivamente com a formação de leitores e com a aprendizagem.
- A leitura tem objetivos diferentes e pode ser empobrecida se não for bem planejada, bem como as intenções e intervenções serão determinantes para a garantia da construção do conhecimento e avanço do aluno.
- O desejo pela leitura deve ser despertado através de diferentes estratégias.
- A escola deve proporcionar esclarecimento à família de como proceder, estimular e se beneficiar da leitura nas suas diferentes perspectivas.

No trecho acima, a orientadora se arrisca a levantar dúvidas sobre os procedimentos didáticos para assegurar a formação de leitores e mostra sua preocupação em garantir um espaço formativo no âmbito escolar. É uma tentativa de dialogar sobre algo que a incomoda.

Os sentimentos de pertencimento ao grupo e a importância das trocas também estão presentes no registro:

Mais uma vez pude confirmar a excelência das trocas com as colegas e o benefício da leitura em todos os âmbitos, mas para isso é necessária a disponibilidade e intenção dos professores em seu ofício.

Cristina demonstra acreditar que o engajamento na escola é imprescindível para que as práticas de formação de leitores sejam transformadas, o que revela uma apropriação dos conteúdos e idéias difundidos no projeto, como também uma preocupação com a transposição dessas concepções para sua ação como formadora de professores na escola.

Termina a carta colocando-se à disposição e afirmando sua condição de parceira e formadora da professora Juliana:

Deixo uma frase do Deepak Chopra, não só para a sua prática, mas para a sua vida: ‘Na mera disponibilidade para o desconhecido, para o campo de todas as possibilidades, rendemo-nos à mente criativa que rege o universo’. Vou me despedindo, me colocando à disposição para lhe enviar novas notícias e idéias dos próximos encontros!

Sucesso e beijos carinhosos.

Texto 3 – Cíntia: o ponto de vista descritivo (anexo3)

Orientadora da Escola São Judas Tadeu, Cíntia busca, a partir da descrição minuciosa da seqüência didática, garantir o resgate de todos os conteúdos abordados no encontro. Essa estratégia pode ser entendida como uma forma de apropriação das concepções difundidas na proposta formativa em questão.

A escolha da epígrafe, entretanto, merece comentário, pois observamos um contraste marcante entre o estilo do texto descritivo e a natureza literária da epígrafe em que o prazer da leitura é comparado ao “toque de um corpo amado”. Eis a epígrafe:

Ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como túmulo, descoloridos como deserto enluarado; porém eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado, tão vibrante, colorido, transfigurante como ninguém lá fora do mundo real. E, contudo, quanto mais excitante o livro, mais silencioso o leito; o prazer de ler gera uma concentração tão fácil, que o absorto leitor de ficção(transportado pelo livro para algum outro lugar e protegido por ele de distrações), o qual é tão freqüentemente injuriado como escapista e denunciado como vítima de um vício tão pernicioso quanto beber pela manhã, deveria ser invejado por todo estudante e todo professor”. Cramer e Castle¹⁶

O encontro havia tomado como foco a necessidade de planejamento para as práticas leitoras desenvolvidas pelas professoras.

O encontro teve início com a leitura oral do livro ‘Monstro Monstruoso da Caverna Cavernosa’(...) Logo em seguida, Tatiana leu o registro do encontro anterior. Foi um registro muito criativo, pois foi feito em forma de RAP. Parabéns pela originalidade! (...) Iniciamos as atividades do encontro lendo o relato de experiência da professora Bete ao iniciar o trabalho de leitura oral com os seus alunos.(...) Após analisar individualmente o relato da professora Bete e propor um trabalho de orientação, nos reunimos em grupos para discussão e conclusão final.

¹⁶

CRAMER,E.H. e CASTLE,M. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Segue descrevendo a experiência da professora Bete, apresentada no texto¹⁷, por meio do qual relata uma atividade de leitura em voz alta desenvolvida junto à sua turma e nos ajuda a organizar as estratégias utilizadas pela professora a fim de assegurar o interesse, participação e envolvimento dos alunos.

Para cada estratégia utilizada pela professora, Cíntia resgata as análises dos subgrupos propostas para a atividade, o que tornou observável o movimento reflexivo das demais orientadoras, conforme a metodologia formativa do Além das Letras, como nos mostra o trecho a seguir:

O primeiro grupo colocou que é importante fazer uma retrospectiva quando se trata de um texto informativo e que há necessidade de diversificar as estratégias de leitura e dos gêneros textuais.

O segundo grupo comentou sobre a importância do registro feito pela professora Bete, que pode verificar como procedera durante as atividades desenvolvidas.

O terceiro grupo colocou sobre a importância da mudança da prática do professor a parir da sinalização do orientador. O orientador deverá acompanhar o trabalho do professor não somente para corrigir o que ‘julgá’ estar errado, mas para sugerir novas práticas(...). O grupo colocou sobre a importância do planejamento nas atividades de leitura. Ler em voz alta não é simplesmente pegar um livro, um texto e ler para os alunos(...). A ação da leitura em sala de aula é intencional e precisa ser planejada.

Segundo Alarcão (1996), na perspectiva da formação de professores reflexivos, a reconceitualização da prática é feita a partir da reflexão sistemática sobre a experiência, bem como da troca de saberes. Nesse sentido o exercício de reflexão sobre uma situação problema possibilitou ao grupo aprender a partir da interação entre teoria e prática.

Ao resgatar tais momentos, Cíntia descreve as ações dos grupos de discussão e arrisca-se a apontar algumas recomendações aos professores, com vistas a promover o gosto pela leitura e o comportamento leitor, ressaltando que esse comportamento é um conteúdo que necessita ser aprendido.

Sua escrita nos possibilitou inferir que houve, por parte da autora, apropriação de um conteúdo-chave do projeto, o qual propõe que as orientadoras aprendam e tornem observável aos professores regentes, que gostar de ler é algo a ser aprendido e ensinado na escola.

Cíntia destaca ainda as relações afetivas construídas no grupo, favorecidas pelos momentos dedicados ao lanche. Apesar de sucinto o relato traz para o leitor um entendimento de que esse momento havia sido preparado com afeto, ao utilizar-se da expressão “deliciosos”.

¹⁷

Elizabete da Silva Duarte - professora do Grupo 6 da Escola Nossa Senhora do Morumbi – São Paulo.

Antes de apresentarmos as conclusões para todo o grupo, paramos para o lanche. Não tinha os sorvetes e doces preparados pela princesa da história, mas deliciosos biscoitos e bolos.

Um outro aspecto importante a ser destacado no texto é a opção por um estilo que privilegia a descrição da seqüência com resumos dos conteúdos abordados no encontro, especialmente a pauta como instrumento de formação. Inicialmente ressalta a autonomia e a especificidade desse instrumento formativo e segue com apontamentos acerca das estratégias de sua elaboração.

Busca resgatar a construção coletiva efetuada a partir dos diálogos estabelecidos entre os interlocutores. Entretanto observamos uma voz autoral ainda tímida nas reflexões, as quais são sempre do grupo. Falta ainda uma posição mais pessoal da orientadora-escritora quanto aos conteúdos e seus significados.

Sua produção não parece revelar, ou mesmo sugerir angústias, concordâncias ou discordâncias ao apresentado, diferentemente das escritas anteriores que ao dirigirem-se a um leitor-professor específico buscam deixar claro algumas condições importantes para o sucesso da iniciativa formativa.

A partir do 4º encontro de formação do Além das Letras as orientadoras passaram a utilizar a terminologia “Registro Reflexivo” para denominar suas produções escritas utilizadas como instrumento de resgate dos conteúdos abordados e, ao mesmo tempo construção de um discurso formativo. Essa terminologia é o resultado da negociação de sentidos entre as formadoras e as orientadoras , a fim de tomar o registro como instrumento que possibilita a reorganização do pensamento e da linguagem no processo de aprendizagem pessoal e colaborativa.

Assim, o registro que se segue começa a revelar os avanços das integrantes em busca de uma escrita mais pessoal e reflexiva.

Texto 4 – A postura questionadora de Cláudia (anexo 4)

Em sua descrição do encontro sobre o qual Cíntia também escreve, Cláudia busca focalizar a abordagem das práticas de leitura na escola. Ela não dirige sua escrita para um outro especial, mas a si própria com uma postura mais ousada e introspectiva.

Preocupada com a transposição da proposta formativa para o espaço da Escola Santa Maria Goretti, Cláudia apresenta o seguinte registro:

Hoje, o foco de nosso encontro foi para aprimorar estratégias para a aplicação da proposta na escola. A leitura é utilizada é utilizada na escola de uma maneira quase amadora, mal aproveitada. É utilizada para ocupar os minutos finais...Através da análise de trechos de dois depoimentos da professora Bete, cada uma de nós teve a oportunidade de fazer observações para esta professora para ver como encaminharíamos as situações analisadas. Apesar da insegurança em fazer encaminhamentos, foi bom saber que Bete é real.

Vimos que a autora utiliza-se de um resumo para organizar sua experiência no encontro. Centra-se em dois conteúdos-chave do encontro. Cláudia aponta o comportamento leitor que deve ser desenvolvido nos alunos a partir da referência do professor, como também a pauta entendida como um importante recurso para garantir a qualidade da ação formativa. Lança uma questão que nos parece relevante na função formadora que desenvolve como orientadora.

Para começo de conversa, para que serve a pauta e como eu vou utilizá-la? É preciso traçar caminhos que garantam a formação.

Tal questionamento nos possibilita inferir que considera complexa a tarefa de organizar uma pauta que não caracteriza apenas a estrutura de planejamento da formação, mas, sobretudo, um recurso de intervenção no processo que já ocorre e que necessita ser reconceitualizado na escola.

É possível observar ainda, o sentimento de afeto ao grupo demonstrado em boa parte de sua produção, na qual procura valorizar os alcances e aprendizados decorrentes de um movimento dialético entre o pessoal e o coletivo. Movimento este, que parece exercer grande influência sobre as conclusões de Cláudia acerca dos saberes da formação. Vejamos como são organizados:

Após as análises individuais, nos reunimos em grupos de cinco participantes e compartilhamos nossas impressões. Vimos, no grupo, que as observações feitas- releituras de trechos de textos, o foco da discussão a respeito do texto lido, a antecipação do tema, as impressões da cada um - tinham seu valor.

Retomamos os trabalhos: fizemos a união de nossas observações e compartilhamos com os outros grupos. Momento de trocar opiniões.

(...)“E, a cada encontro sinto-me mais orgulhosa de participar de um grupo que privilegia a leitura da escola. Tenho mais certeza de que estamos no caminho certo. (grifo nosso)

Texto 5 - Magda, filha de poetisa...(anexo 5)

Magda é filha de poetisa e costuma presentear o grupo com os lindos poemas de sua mãe que, aos oitenta e dois anos, viúva de um caminhoneiro que não permitia que ela escrevesse, atualmente busca recuperar o tempo escondido nas gavetas de sua cômoda, nas quais escondia seus textos.

No contexto do Além das Letras, Magda que assume dupla função de Orientadora e Diretora da pequena Escola Municipal do Taquaril, localizada na zona rural do município de Petrópolis, busca resgatar e ressignificar os conteúdos que lhe parecem relevantes na proposta de formação. Seu estilo é descriptivo, mas com grande riqueza de detalhes; o texto lembra a voz da autora, em ritmo acelerado e ansioso, mas depois se tornando mais calmo.

Apresenta um relato no qual mostra um resumo da seqüência didática e expõe a forma de apropriação dos assuntos discutidos no encontro.

Percebe-se a presença de voz autoral quase permanente, exposta no diálogo que estabelece com o grupo de leitores, representado pelas orientadoras integrantes do projeto.

Foram itens importantes, que Rose pontuou serem imprescindíveis numa leitura em voz alta pelo professor: vínculo com o livro e com o autor, o desejo em ler, critérios para a escolha de bons livros e motivos. Daí a importância de um planejamento ideal.

Em seguida, lançou três questões para que nos dividíssemos à luz de um texto de Virgínia Gastaldi¹⁸ ‘Quem conhece pode escolher melhor- a importância de bons livros para as crianças’, onde a autora apresenta seu registro reflexivo a partir de um encontro de formação com professoras de uma escola onde desenvolve projetos de leitura. As questões discutidas e as conclusões dos grupos foram as seguintes:

- Quais os critérios devemos considerar na escolha de bons livros?
a intimidade com o texto e com o autor(desperta o gosto);

diversidade textual;

valor literário da obra;

ler pelo prazer de ler.

- O que é preciso saber/ conhecer para uma boa escolha?

saber sobre o escritor;

diferentes versões sobre a obra;

conhecer o público alvo;

o comportamento leitor é um conteúdo a ser ensinado;

¹⁸

Virgínia Gastaldi- Formadora do Instituto Avisa Lá – São Paulo

que a formação dos professores precisa ser garantida, envolvendo-os como leitores.

- Quais condições precisamos considerar no momento das atividades de leitura?
- Tempo para a atividade de leitura;
- Favorecer o gosto e o prazer pela leitura;
- Comportamento leitor seja aprendido;
- Conhecimento prévio do texto, do autor e diálogo com o conhecimento do outro;
- Intervenções eficientes;
- Garantir as interlocuções.

Magda diferencia-se pela posição segura, no tocante aos entraves e alcances percebidos no encontro, revelando uma postura crítico-reflexiva, como podemos observar no texto abaixo:

O próximo momento seria de reflexões em relação ao encontro de formação realizado por nós nas escolas. Dúvidas, ansiedades, anseios de todas: parecemos quase iguais.

(...)como ser mais dinâmica, envolvimento com o grupo, gosto dos próprios professores pela leitura, como provocar, importância do registro, pensar acerca dos benefícios a nível profissional/melhoria da prática, problematização, legitimar a proposta para não cair nos modismos, apoio da direção, qual é o lugar da leitura?

Esses seriam os principais desafios, segundo o grupo, a serem transpostos na atividade de formação nas escolas. Podemos observar que são apontados dois aspectos não abordados em registros anteriores, relacionados aos modismos que freqüentemente instalam-se como propostas milagrosas e de fato não contribuem para transformar a lógica de ensino-aprendizagem vigente, bem como o apoio da direção entendido aqui como uma garantia institucional capaz de assegurar o espaço formativo no âmbito escolar e o reconhecimento dessa concepção como alternativa na promoção de leitores e escritores proficientes.

Entretanto, também foram sinalizados os avanços alcançados que se relacionam a uma maior clareza e organização da metodologia formativa no lócus escolar.

colocações pertinentes; o grupo recebeu muito bem/demonstração de interesse; momento de formação; intervir para avançar; listar objetivos do encontro; importância do planejamento;(...) diversidade textual na leitura em voz alta.

As considerações acima representam as vozes presentes no grupo, traduzidas pela escrita de Magda, o que nos leva a perceber um olhar sobre a dimensão mais ampla do processo que envolve a escola como um todo. Naquele momento as orientadoras já vislumbravam questões pontuais relacionadas às práticas pedagógicas, mas ao mesmo atreladas às ações de gestão administrativa.

Boa parte da produção escrita reporta-se às formadoras como figuras norteadoras, reiterando uma posição hierárquica que assumíamos para aquele grupo. Sua escrita nos mostrava quem éramos e podíamos reconhecer o significado de nosso papel e de nossa atuação em suas trajetórias, pois Magda estabelecia conosco, um diálogo permanente a fim de validar os procedimentos de aprendizagem construídos. Seu discurso revela ainda a preocupação sobre a natureza reflexiva que os regentes devem assumir em suas práticas escolares cotidianas.

Rose e Viviam perguntaram o que sentimos quando ouvimos os dois registros feitos pelas colegas(...) Rose aproveitou o momento para falar da importância de se ler uma leitura em voz alta, com prazer. Aproveitaram também o momento para falar que o registro deve ser reflexivo e não apenas passar informações. E nos deram a dica: o registro deve conter foco, linguagem e reflexão.(...)Viviam aproveitou para perguntar por que propomos registros e disse que o ato de registrar deve ser uma constante em nossa prática.

No último parágrafo ela reitera a importância da formação e convida o grupo a prosseguir acreditando:

Penso que já descobrimos o nosso ‘norte’
Agora é só segui-lo
Vamos lá?

O norte a que se refere certamente está relacionado à proposta de formação continuada como alternativa de mudanças nas práticas leitoras na escola, mas ao mesmo tempo o texto não esconde a preocupação com o seu fazer.

Texto 6 –Sônia Cristina – um salto na concepção de reflexão sobre a prática (anexo 6)

Para relembrar, refletir, registrar. No fogo das ações pedagógicas, qual seria o tempo que destinamos à reflexão? (...) será que transformamos nossas práticas em objeto constante de reflexão e estudo?

Assim Tina inicia seu registro do encontro no qual o foco das discussões centrou-se na *Leitura e Formação do Gosto*¹⁹.

Em sua produção procura contemplar reflexões acerca de duas questões-chave da formação: O registro que necessita ser reflexivo e assumir seu papel como instrumento de análise da prática pedagógica e a formação do gosto pela leitura como responsabilidade do professor.

Ao nos debruçarmos sobre sua produção podemos observar uma característica que a diferencia das demais, qual seja o seu caráter introspectivo. Tina escreve para um grupo de leitores, mas ao mesmo tempo para si própria como que exercitando uma reorganização de suas idéias e aprendizagens e desvelando sua insegurança como leitora.

O estilo de escrita adotado não se apresenta como uma mera descrição, mas avança para momentos valiosos de investigação acerca dos significados construídos na experiência de formação.

Um outro aspecto abordado em seu texto refere-se à formação do gosto pela leitura na escola, momento em que Tina toma como base o texto de Magnani(1994) para reiterar a necessidade de investimento nos professores como incentivadores e referenciais para seus alunos, fazendo uma relação com sua própria história como leitora. É o que observamos no fragmento de texto a seguir:

Ratificando o pensamento de Magnani e acreditando que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo, vejo que na minha formação leitora alguns conteúdos me foram negados e não foram privilegiados pela escola e, portanto não me foram ensinados.(...) Bem repensar o papel da escola, dos professores e de nós formadores, na formação da competência leitora e do comportamento leitor de nossos alunos, vem sendo o foco de nossas discussões. Transformar requer traduzir em ações, as concepções que perpassam a instituição da qual fazemos parte.

Tina consegue organizar uma escrita de forma a contemplar espaços de interlocução com os saberes propostos, com as colegas que integram a roda de formação e consigo mesma, na medida em que estabelece relação permanente dos conteúdos apresentados com sua própria experiência como ensinante e aprendente.

¹⁹

MAGNANI,Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto:por uma pedagogia do desejo.In Leitura, escola e sociedade.13ed. São Paulo: FDE,1994, p. 101 – 106.

Vejo-me frente a tantas reflexões e questionamentos. **A experiência de ler uma poesia, leitura não habitual em minha prática, me fez repensar meu comportamento leitor como algo que não me foi ensinado.** (grifo nosso) Apenas trabalhar com a diversidade textual, de forma superficial, não irá garantir que o educando se aproprie de um conhecimento. É preciso estar frente a frente a ele, experimentá-lo das mais diversas maneiras e formas(...)

Em seu discurso tornam-se claras suas angústias e preocupações acerca da prática como formadora junto aos professores, pois é preciso tornar esse conhecimento acessível aos docentes por meio de um movimento de ação-reflexão-ação.

A partir de sua história pessoal como leitora, Tina aponta para a importância de que as práticas de leitura nas escolas privilegiem o gosto e o prazer, possibilitando experiências significativas para os alunos. A esse respeito nos reportamos às contribuições de Magnani (1994) ao afirmar que não basta falar sobre a pluralidade de atividades ou formas de interpretação dos textos, mas é necessário fazer da construção pessoal e da busca uma prática cotidiana da sala de aula. É preciso que os alunos conheçam para que possam gostar e agir como leitores.

Em seu último parágrafo realiza uma organização das idéias geradas no grupo com vistas a garantir os propósitos da leitura em voz alta na sala de aula e na escola:

Atentar-se para o fato de que cada gênero textual está atrelado a um propósito de leitura, possibilitando um comportamento leitor específico e diferenciado; não basta variar o gênero, mas também o propósito; o comportamento leitor só será desenvolvido frente a situações reais de leitura; a leitura em voz alta é uma forma de provocar, sensibilizar, instigar o ouvinte a fazer o uso da leitura de acordo com suas necessidades; assumir a responsabilidade social de ensinar a ler escrever, apresentando a leitura vinculada ao seu uso real é uma forma de não empobrecer os gêneros.

Ao se despedir do grupo, enaltece o momento e a oportunidade para produzir seu registro classificando-o como um momento **bárbaro** e complementa:

deixo para vocês um questionamento: Por que será que nossas escolas formam tão poucos leitores e o gosto pelos livros ainda é quase uma raridade em nosso país? Até a próxima.

Texto 7 – Marcela, a moça tecelã (anexo 7)

Um trabalho elaborado com correção e clareza reflete a atitude responsável e estudiosa assumida por Marcela como formadora e orientadora pedagógica na Escola Municipal Alto Independência, localizada na periferia do município de Petrópolis.

Seu registro marcou um importante momento no desenvolvimento das produções escritas geradas no grupo de integrantes do Além das Letras, pois o modelo crítico-reflexivo adotado representou um referencial para as demais orientadoras.

Marcela apresenta um estilo bastante pessoal de escrita, por meio do qual se comunica diretamente com os leitores, colegas-orientadores pertencentes ao projeto de formação, para manifestar suas angústias e receios acerca dos desafios de produzir registros, bem como a responsabilidade de costurar as idéias surgidas no grupo.

(...)Registrar um encontro de formação de formadores é lançar-se à difícil, mas possível, tarefa de costurar falas, pensamentos, trocas, sentimentos. É lançar-se ao desvelamento dos pontos que compõem a trama tão rica do encontro das reflexões. Reflexões que não são lineares, mas em rede. Sinto-me agora com a tarefa de costurar...Costurar os fios dessa rica tessitura...

O registro reflexivo é tomado como um instrumento de sistematização e costura de idéias e vozes que constituem o lócus formativo. A autora se remete ao conceito de rede que, segundo Alves(1998), constitui-se numa metáfora adotada a partir da década de 50 do século XX nos meios sociais, a qual indica a maneira como o conhecimento foi construído nos contextos cotidianos do viver humano, mesmo que por vezes desconsiderada pela ciência e poder econômico.

Ao nos debruçarmos sobre as idéias de Marcela, é possível compreender que, segundo ela, a rede de integrantes do Além das Letras construía seus conhecimentos a partir de um movimento ininterrupto de diálogo entre diferentes vozes.

Aponta para importância do instrumento de registro para o resgate e articulação das aprendizagens do grupo se inserindo nele e ressaltando seu aspecto polifônico e híbrido, que torna a tradução das idéias mais desafiadora como nos mostra o trecho a seguir:

Sirvo-me neste ato de nossas vozes, nossos olhares, nossos saberes. Este texto é ao mesmo tempo um e muitos, híbrido, polifônico, do grupo.

Podemos perceber que a autora valoriza a troca e a participação de todas as integrantes na construção de conhecimentos quando se refere às múltiplas vozes compondo a “trama rica do encontro e das reflexões”.

Para Brait (2005,p.191) na concepção bakhtiniana acerca do dialogismo, a polifonia está vinculada à natureza ampla e multifacetada do universo, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos, traduzidos na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

No âmbito da formação em questão, a polifonia referenciada por Marcela relaciona-se aos dizeres das orientadoras e sua tarefa em recriar, por meio da linguagem escrita, os conteúdos produzidos na comunicação interativa.

Entendemos que essa construção mediatizada por uma linguagem viva, por meio da qual a interação entre os sujeitos é tecida dentro de uma prática textual deve ser considerada um aspecto fundamental nas ações de formação continuada, deslocando assim a centralidade do formador nas referidas práticas.

Brait (2005, p.194) afirma ainda que a polifonia caracteriza-se pela posição do autor como regente do grande coro de vozes que ele cria e recria, mas deixa que se manifeste com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável.

O texto de Marcela traz marcas de sua experiência de leitora traduzidas no diálogo que estabelece com diferentes autores que subsidiam a proposta formativa. Revela com propriedade suas aprendizagens e busca compartilhar com o leitor.

Avançamos muito, muito em nossas discussões. Outros autores somaram-se às nossas pesquisas, às nossas discussões, como a Délia.²⁰ Aliás, penso que após tantas idas e vindas ao texto já podemos chamá-la assim, não é mesmo?

...Não basta discutirmos a apropriação da Língua, por meio de situações reais de uso da leitura e da escrita, mas nos é imprescindível rumar para águas mais profundas e tornar tais situações reais, ou seja, as práticas sociais em objeto de reflexão e de ensino.

Ao reportar-se às formadoras posiciona-se como parceira solidária na árdua empreitada por um legítimo espaço formativo.

Conquista saborosa de um espaço de formação, constituição de um **momento-eternidade** para formadores. Tão sonhado e com muito esforço conquistado, não é mesmo Rose e Viviam?(grifo nosso)

²⁰ LERNER,D. ler e escrever na escola:o real, o possível e o necessário.Porto Alegre:Artmed,2002.

O texto se mostra extremamente rico pelo caráter dialético, que ao mesmo tempo que costura e revela as vozes do grupo aponta posicionamentos pessoais como sujeito em formação, a fim de encontrar caminhos possíveis.

Destacamos ainda a forma com que se põe no lugar do outro-leitor, companheiro de jornada para a qual convoca o grupo ao enfrentamento das principais demandas.

Sabemos que este movimento demanda trabalho, estudo, esforço coletivo, pois a empreitada é grandiosa. Demanda que este espaço de formação se prolongue em cada unidade escolar, a fim de que a REDE complemente e constitua novas indagações, descobertas...Demanda como nos disse Bianca realizar inúmeras leituras de nossos grupos, pois cada grupo é um grupo e cada encontro algo imprevisível...Torna-se vital a possibilidade de compartilharmos nossas experiências enquanto formadoras, tematizarmos nossas práticas, estratégias de formação, desejos, lutas, dramas, alegrias...

Por fim busca fortalecer os laços de compromisso com a concepção formativa e transfere para as demais colegas a responsabilidade, ratificando o caráter de continuidade na linha evolutiva do grupo.

Assim, passo o fio do registro às próximas colegas que continuarão a recolher a história de nossa formação e como a moça tecelã²¹ que buscava recolher as cores mais luminosas e com minúcia os fios mais preciosos, compondo a trajetória deste grupo...

Texto 8 – Bianca Eckardt, companheira e líder na formação (anexo 8)

Bianca apresenta uma escrita que não se dirige a um leitor específico, mas ao grupo de colegas com quem compartilha a experiência de formação. A autora revela-se preocupada com a tarefa de retomar o registro, após a brilhante contribuição de Marcela.

Pessoa alegre e comunicativa, Bianca assume aos poucos um papel importante no grupo de orientadoras por sua postura de pertencimento, companheirismo e solidariedade e ao mesmo tempo liderança. Atitude estudiosa e responsável com seu fazer traduz, por meio do trecho abaixo a preocupação com o tempo disponível nas escolas para que possam se **preparar melhor:** (grifo nosso)

Precisamos ter tempo para estudar o que o nosso grupo muitas vezes de forma oculta vem nos pedindo e será que estamos capacitadas para entender o grupo e sanar suas dúvidas? Preocupo-me muito com isso.

A angústia manifestada por Bianca traduz uma realidade de nossas escolas, no tocante à inexistência de um horário remunerado para planejamento e estudos, que deveria ser garantido aos professores. Lamentavelmente essa conquista ainda não foi consolidada na Rede Municipal de Petrópolis, fato que acarreta prejuízos às iniciativas que demandam maior dedicação e maiores investimentos pessoais e coletivos nas unidades de ensino.

A autora parece não ter se desvinculado de um estilo descritivo sobre o roteiro do encontro, mas algumas questões lançadas no texto mostram o esforço para oferecer um conteúdo mais rico às análises e discussões que virão após a leitura oral de seu registro. Começa a revelar assim uma escrita reflexiva dotada de voz autoral.

No tocante aos conteúdos-chave da formação, é enfática ao resgatar as principais idéias numa tentativa de articulação dos saberes e dizeres presentes no grupo.

E pensando sobre o processo de construção da aprendizagem que todas nós acreditamos e defendemos(...)analisei a nossa prática como formadora e vi que nossos professores trazem consigo um comportamento muito parecido com os nossos alunos em sala de aula. Algumas vezes, demonstram um grande interesse e noutras não. Às vezes parecem entender tudo perfeitamente, noutras cobram-nos receitas prontas. E nós? Angustiados, precisamos fazer intervenções necessárias, nos momentos exatos. Que dificuldade!

Expõe os reais enfrentamentos vivenciados junto aos professores da Escola Municipal Batallard e acredita que possa encontrar alternativas para compreender o que pensam os docentes sobre a leitura e escrita, bem como estratégias metodológicas capazes de “ajudá-los a construir novos conhecimentos acerca do assunto que estamos estudando.”

Embora reconhecendo os aprendizados alcançados pelo grupo de orientadoras relacionados aos conteúdos didáticos sobre a leitura em voz alta feita pelo professor, como também sobre os conteúdos da formação proposta no projeto, sua escrita nos faz compreender que implementar a formação continuada na escola significa enfrentar alguns problemas:

- Como preparar reuniões e organizar pautas;
- como auxiliar as professoras a elaborar registros?;

²¹ COLASSANTI,M.A moça tecelã.In:Doze reis e a moça no labirinto do vento. Rio de Janeiro: Nôrdica,1982,p.12-6.

- como selecionar textos para estudos. De que forma encaminhá-los?
- o que fazer quando o foco da reunião é desviado?;
- a leitura por prazer deve ser planejada?;
- como e para quê utilizar vídeos?;
- como definir com clareza o comportamento leitor?"

Sensível e fiel à missão de educadora, Bianca encerra seu registro com uma emocionada homenagem aos professores, enfatizando a própria identidade desse profissional.

Ser como outro qualquer, de carne e osso e que tem emoções também. Que sofre e chora com o grupo. Que tantas vezes é chamado de facilitador, mediador, professor, amigo. Que facilita a compreensão da dor, do amor, do ardor de se estar em grupo. Este ser somos nós que compartilhamos e multiplicamos experiências, conhecimentos, idéias e projetos. Que somos capazes de estar neste lugar com vontade e disponibilidade para promover mudanças, contribuindo para melhorar a cada dia a educação do nosso país. Parabéns pelo Dia do Professor.

Texto 9 - Bianca Caetano: a identidade formadora como exercício poético (anexo 9)

Citando um poema de Jacques Prévert,²² Bianca busca estabelecer relações com a função de formadora na escola, apontando que se constituir formadora é um exercício poético:

Pintar primeiro a gaiola com uma porta aberta/pintar em seguida algo bonito/algo simples/algo belo/algo útil/para o pássaro/pôr em seguida a tela contra uma árvore/ num jardim/num monte/ou num bosque/esconder-se atrás da árvore/ sem dizer nada/sem se mexer.../Às vezes o pássaro chega logo/ mas também pode demorar longos anos/antes de decidir/Não tem que desanimar/é preciso esperar/esperar anos se for necessário/ a rapidez ou a lentidão da chegada do pássaro/ não tem relação/ com o sucesso na pintura/Quando o pássaro chegar/se chegar/é preciso ficar no silêncio mais profundo/esperar que o pássaro entre na gaiola/ e quando tenha entrado/é preciso fechar docemente a porta/com o pincel/depois/ apagar uma por uma as grades/ tenho cuidado de não tocar nenhuma das penas do pássaro/ Fazer em seguida o retrato da árvore/ e escolher o mais belo de seus ramos/ para o pássaro/ pintar também o verde da folhagem e a frescura do vento/ o pôr do sol/ e o som dos insetos da vegetação no calor do verão/ e depois esperar que o pássaro decida cantar/ Se o pássaro não cantar/ é um mau sinal/ sinal de que a pintura é ruim/ mas se cantar é bom sinal/ sinal de que pode assinar/ Então arranke docemente/uma das penas do pássaro/ e ponha seu nome num dos cantos do quadro.

²² PRÉVERT,J.Paroles, In: LERNER,D.ler e escrever na escola:o real, o possível e o necessário. Porto Alegre:Artmed,2002.

O texto de Bianca nos revela uma agradável surpresa por seu caráter tanto literário quanto objetivo e seguro que desvela uma identidade diferente da figura meiga e ansiosa que se apresentava inicialmente nos encontros.

A autora demonstra suas habilidades como escritora constituída ao longo de sua formação como aprendente e no cotidiano do exercício profissional.

Escreve como uma parceira compromissada, estudiosa em busca da superação de grandes desafios na formação dos professores da pequena Escola Chiquinha Rolla onde atua, a fim de promover um (re)pensar dos processos de ensino e de aprendizagem, vividos pelas crianças das classes populares, no tocante às práticas de leitura, focalizadas no projeto em questão.

Um aspecto que merece destaque em seu registro relaciona-se a afirmativa quanto à necessidade de aprofundamento teórico que sustente a concepção de ensino e aprendizagem em formação. Bianca manifesta grande preocupação em assegurar mudanças sustentáveis não suscetíveis aos modismos e se ampara nas idéias de Delia Lerner.

Para legitimar nossas ações pedagógicas, faz-se necessário distinguir as propostas de mudança que são produto da busca rigorosa de soluções para os graves problemas educativos que enfrentamos daquelas que pertencem ao domínio da moda. As primeiras têm, em geral, muita dificuldade para se expandir no sistema educativo, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; as segundas embora sejam passageiras, se irradiam facilmente, porque se referem a aspectos superficiais da ação docente.

Ao refletir a respeito de sua responsabilidade como formadora dos professores, Bianca procura ressaltar os conteúdos necessários para que as estratégias sejam eficientes enfatizando o elevado nível de expectativas que acomete os formadores durante os encontros e procura justificar o comportamento, por vezes resistente dos docentes.

O formador, ao preparar seus encontros, tem seus objetivos já definidos, esperando que, ao final do mesmo, os docentes já serão capazes de conseguir tornar suas contribuições científicas, ocorrendo assim uma transformação radical nas práticas cotidianas desses profissionais. Mas efetivamente nem sempre é assim que as coisas acontecem e é aí que está o grande desafio do formador(...)Este desafio só será superado quando o formador entender a dificuldade dos professores em conceber novos conhecimentos não é uma simples resistência individual, possuindo raízes profundas no funcionamento institucional.

Registra os conflitos e entraves referentes à ação formativa de professores reflexivos e pesquisadores que, segundo Bianca apresentam os seguintes desafios:

melhorar os questionamentos e as problematizações, envolver professores dispersos, como elaborar pautas de formação sem planejamento, clareza com relação ao que é de fato o comportamento leitor.

Em sua análise busca estabelecer uma relação entre o desempenho das propostas de formação implementadas nas escolas e as condições institucionais que de fato asseguram sua eficácia.

Ao abordar as preocupações dos professores relacionadas ao comportamento leitor, Bianca sinaliza a necessidade de um espaço de formação privilegiada para a discussão a respeito do desenvolvimento de comportamentos escritores nos alunos. Este tema configurou-se posteriormente como um novo contexto de formação do projeto Além das Letras, implantado em agosto de 2007.

Em nosso entendimento, para que a escola se consolide como espaço de formação capaz de transformar coletivamente as velhas e ineficazes práticas é necessário, como aponta Kramer (2001, p.92) recuperar e fortalecer o espaço pedagógico da escola para aprimorar, de forma autônoma e constante, o trabalho desenvolvido no seu interior e assim gerar a melhoria da qualidade de ensino.

Consideramos que a garantia de que a escola se transforme num espaço de produção de conhecimentos, elaboração e avaliação possibilitará aos professores assumirem-se como produtores de sua própria profissão, seguros de sua ação e mais abertos a refletirem sobre as mudanças necessárias à prática pedagógica, redimensionando a relação teoria-prática. Como afirma Nóvoa (1991), transformando a escola num contexto institucional estimulante não só para alunos, mas também para professores.

Texto 10 – Raquel: o registro reflexivo como instrumento de formação (anexo 10)

Rachel adota um estilo de escrita reflexiva; o conteúdo principal do seu texto é o registro. A autora reconhece esse instrumento como o resultado de uma construção coletiva construída pelas vozes e idéias do grupo, e ao mesmo tempo como instrumento de estudos para cada sujeito individualmente.

Pensar no registro como objeto de estudo é sem dúvida constatar a necessidade de um retorno ao ambiente em que ocorreu a nossa aprendizagem, no redemoinho das discussões, no lócus de atuação das práticas de leitura que observamos(...).

A autora propõe uma longa série de questionamentos sobre a função do registro na trajetória de formação dos professores,

Registrar por registrar? Ou registrar reflexivamente?(...);
 Mas, em que momento o registro se torna reflexivo? Ele é portador de quais reflexões?(...)
 Acerca de que este grupo reflete?sobre a leitura?sobre as práticas formativas?sobre registro?(...)Como tem sido a caminhada deste grupo acerca dos registros, denominados reflexivos?

Observamos que com esses pensamentos Rachel nos mostra seus avanços e suas angústias a respeito da função da escrita no seu percurso formativo pessoal, como também na sua trajetória como formadora na Escola Municipal Luís Carlos Soares. Afirma o caráter de continuidade e aprofundamento que o registro adquire como estratégia de formação.

(...)Nosso‘eu profissional’ que construímos a cada novo dia em que nos presenteamos a oportunidade de alinhar mais um ponto de crescimento ou desestabilização da grande teia de conhecimento aliado à experiência que tecemos.

O trecho acima parece considerar também que os pontos de crescimento profissional são tecidos por meio das trocas estabelecidas na coletividade da formação, como também das experiências vivenciadas no lócus escolar. Tais mecanismos são responsáveis pela constituição da identidade profissional do orientador-formador, pois se configuram como expressões vivas de experiências vivas.

O registro, apesar de individual, tem a função de organizar o discurso oral que pertence a todos, firmando assim seu caráter coletivo. Portanto quando escrevemos nos reportamos às palavras dos outros, os quais não são mais os ouvintes, mas participantes ativos da comunicação verbal. (Bakhtin,2002).

Na segunda parte do texto, a autora pretende responder às perguntas lançadas inicialmente, buscando sistematizar as diferenças entre registros descritivos e registros reflexivos. Segundo ela os primeiros,

possuem um caráter burocrático enquanto que nos registros reflexivos a presença do objeto de estudo é determinante em relação à descrição das rotinas.

Entretanto, revela um entendimento restrito acerca do registro ao atrelar seu caráter reflexivo ao momento de discussão oral como, se o texto em si, não pudesse apresentar tal característica:

Aprofundando mais a ‘reflexão acerca da reflexão’, o que garante o caráter reflexivo de um registro? Apenas a ausência da descrição de rotinas e a presença do objeto de estudo? É certo que não. O que garante o caráter reflexivo do texto é a discussão que se faz sobre ele. Se não houver discussão sobre o registro, perde-se o seu caráter reflexivo.

Seu texto questiona ainda se os registros produzidos pelas formadoras podem servir como modelos para os professores nas escolas. Para ela é necessário pensar a esse respeito.

Neste trâmite final, cabe apenas deixar uma questão para reflexão: Nossos registros de formadores têm se constituído em bons modelos para os professores? Sem dúvida, é uma questão para a qual as respostas merecem um novo debruçar.

Ao analisarmos a escrita de Rachel fica clara a habilidade escritora para problematizar algumas questões relevantes na concepção formativa em foco, entretanto não nos foi possível reconhecer a interlocução com outros autores e leitores que permeiam o espaço. Também não manifesta uma linha de diálogo com as formadoras ou demais colegas o que demonstra uma postura voltada às suas reflexões pessoais, embora reconheça que as aprendizagens são construídas coletivamente como citado no início dessa análise.

5.2- Reflexões sobre os registros

Partindo dos textos produzidos pelas orientadoras pedagógicas, bem como das referências teóricas que esta abordagem privilegia, buscaremos agora tecer algumas análises e conclusões sobre a formação continuada promovida pela Secretaria de Educação de Petrópolis no âmbito do Projeto Além das Letras, enunciando o que a presente pesquisa nos possibilitou compreender acerca dos sentidos construídos pelo grupo, no tocante aos principais conteúdos preconizados pela proposta.

Foi possível observar a diversidade dos estilos textuais adotados pelas integrantes do grupo ao longo do percurso de formação, os quais se apresentavam na forma de letra música, carta ou descrições dos encontros e revelavam de forma bastante singular alguns perfis mais reflexivos e outros mais superficiais.

A análise dos dados nos possibilitou algumas reflexões sobre os sentidos da experiência de formação construídos pelas orientadoras.

Segundo Bakhtin (1997), os sentidos surgem em decorrência dos significados de cada enunciado e são construídos por cada sujeito na relação recíproca entre falante e ouvinte em contextos dialógicos.

Inicialmente constatamos uma apropriação por parte das integrantes, das concepções teórico-metodológicas defendidas no projeto em questão, que se traduzia pela manifestação sistemática das orientadoras quanto aos conteúdos didáticos e os conteúdos de formação. Havia uma permanente reflexão acerca desses conteúdos em seus registros os quais elas relacionavam diretamente às práticas formativas nas escolas.

Com relação à função do registro como instrumento de formação nos foi possível constatar que tal recurso consolidou-se como um efetivo instrumento para a análise reflexiva da prática formativa, pois possibilitava que as integrantes resgatassem os aspectos nucleares dos encontros, tomando-os como objeto de aprofundamento teórico.

Para Warschauer (1997), o próprio espaço-tempo para a leitura do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância necessária para o ato reflexivo. A análise dos textos de Marcela e Rachel nos comprovou tal afirmação.

A pauta como instrumento de formação e intervenção no processo dos professores foi abordada pela orientadora Cláudia que, apesar de manifestar-se um pouco insegura na elaboração da mesma, já comprehende e reconhece a sua importância para garantir a eficácia da proposta formativa.

A ação formadora na escola aparece como um consenso entre as participantes, pois todos os registros analisados traduziram as preocupações e responsabilidades de suas autoras, no tocante às ações como nas escolas. A idéia de formar professores reflexivos que estabelecem relações entre os conceitos discutidos no espaço formativo e sua prática ampara-se nas concepções de alguns autores apresentados no presente estudo, os quais se referem a um comportamento reflexivo.

Segundo Schön (1992) é necessário assegurar uma formação de professores que possibilite a esse profissional uma análise sistemática de sua prática e que possa responder às situações novas, de incertezas e indefinições.

A proposta do Além das Letras está centrada nesta concepção, isto é, favorecer o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre as questões inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de situações dialógicas e colaborativas.

O fato de as orientadoras manifestarem suas dúvidas e inseguranças relacionadas às práticas nas escolas junto aos professores, parece confirmar uma postura reflexiva, como nos foi possível observar em registros como o de Tatiana, Cristina, Marcela, Magda, Bianca Eckardt e Bianca Caetano.

Elas reconhecem os avanços alcançados por meio da formação continuada, no tocante aos seus processos profissionais individuais, mas sinalizam os entraves que são encontrados nas unidades escolares quando buscam desenvolver suas atividades como orientadoras pedagógicas.

Nesse sentido, avançamos em relação à concepção defendida por Schön e buscamos a abordagem de Zeichner(1992), a qual define a prática reflexiva , enquanto prática social, que só pode se realizar em espaços coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem onde os professores se apóiem e se estimulem mutuamente. Este é de fato um das principais demandas de nossas escolas, ou seja, se constituírem como espaços legítimos de formação de professores e alunos.

Com relação às práticas leitoras nas escolas como espaço privilegiado para a formação de leitores proficientes e autônomos, encontramos nos registros de Tina, Marcela, Bianca Caetano um rico e valioso conteúdo no que tange à responsabilidade da escola em assegurar que as atividades de leitura transponham o sentido restrito e didatizado.

Segundo Kramer (2001,p.195) “a leitura é processo criativo de produção de sentidos e reflexão sobre o sentido da vida.” Concordamos com autora quando afirma que na escola, os livros são transformados em objetos escolares e despidos de sua condição de objetos da história e da cultura, fazendo com que sejam propriedade escolarizada.

As orientadoras integrantes da formação, enfatizam a necessidade de um redimensionamento das propostas de leitura promovidas nos espaços escolares, com vistas a romper com a obrigatoriedade e oportunizar a leitura pelo prazer, e pelo gosto.

É a escola que tem o dever de formar leitores e todos os agentes que nela convivem, sejam alunos e professores têm o direito de gostar de ler, necessitando, entretanto, de acesso aos mais diversos gêneros e portadores textuais, bem como a práticas reais de

leitura e escrita, práticas revertidas de significados e que se consolidem como experiências efetivas e não como meros exercícios com a finalidade de prestar contas às exigências burocráticas (KRAMER, 2001, p.192).

Considerando os resultados revelados a partir da análise dos registros produzidos pelas integrantes do Projeto Além das Letras, teceremos a seguir algumas considerações a respeito das condições institucionais que sustentam a proposta de formação em foco.

Tal proposta de formação continuada implementada na Secretaria de Educação de Petrópolis, em parceria com o Instituto Avisa Lá apresenta algumas características bastante peculiares que merecem nossa análise, a fim de ditingui-la de outras iniciativas já desenvolvidas.

O projeto de formação continuada implantado a partir de agosto de 2005 até março de 2007, com foco na leitura em voz alta feita pelo professor possibilitou um aprofundamento dos conteúdos relacionados à formação de leitores na escola, bem como a apresentação de estratégias didáticas capazes de promover nas orientadoras pedagógicas, uma mudança na função desenvolvida junto ao corpo docente.

Tomando como referência a classificação que Nóvoa (1991, p. 21) atribui aos modelos de formação, podemos afirmar que o Projeto Além das Letras inclui-se no grupo dos modelos construtivistas, os quais “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Os encontros eram realizados quinzenalmente com três horas de duração, nos quais buscávamos abordar conteúdos didáticos e conteúdos formativos, pautados numa concepção construtivista de formação, na qual potencializávamos estratégias de resolução de problemas e aprendizagens colaborativas assegurando a interlocução entre as integrantes do grupo. Estes aspectos podem ser entendidos como bastante positivos na experiência de formação.

O Projeto Além das Letras propunha uma metodologia formativa que aprofundava o conteúdo didático relacionado aos sentidos da leitura e à formação de leitores, os quais inserem-se no conceito de reflexão teórica e epistemológica sobre a matéria citado por Shulman, como também tematiza as estratégias de formação necessárias para que as orientadoras pedagógicas desenvolvam um papel profissional de formadoras junto aos

professores no locus escolar. Tal propósito vincula-se ao conceito de conhecimento pedagógico apontado pelo autor.

Podemos afirmar que na questão do tempo reside um dos méritos deste processo, pois ao atravessar um período significativo, o projeto se consolidou, mantendo sua coerência teórico-metodológica e sofrendo apenas alguns ajustes no tocante aos aspectos estruturais, de gerenciamento e avaliativos, o que possibilitou sua continuidade e aprofundamento permanente.

Constatamos que o período prolongado e contínuo no qual o projeto se desenvolveu contribuiu positivamente para que os conteúdos trabalhados fossem compreendidos pelas integrantes e gradualmente materializados em suas práticas, pois havia um espaço privilegiado para que as dúvidas fossem compartilhadas por meio da interação e mediadas por diferentes leituras, debates e especialmente pela escrita. Esse processo gerou no grupo um alto nível de amadurecimento com relação à identidade profissional e suas responsabilidades para com a educação pública numa dimensão mais ampla.

Para Nóvoa (1991), a formação continua pode estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas, fortalecendo a identidade profissional dos docentes.

Assegurar condições institucionais, garantindo um horário de trabalho privilegiado para que as formadoras desenvolvessem as funções específicas de planejamento, estudos de aprofundamento das concepções teóricas defendidas na formação, participação em reuniões presenciais e a distância com os coordenadores do Instituto Avisa Lá, análises e devolutivas das pautas de formação elaboradas pelas orientadoras e elaboração de relatórios também se configurou como importante conquista para consolidar a linha formativa.

Além disso, devemos destacar a disponibilidade de tempo das orientadoras que se ausentavam de suas unidades escolares e se dirigiam ao Centro de Capacitação em Educação para participarem dos encontros.

Tal constatação nos permite deduzir que outros modelos, comumente adotados pelos sistemas de ensino, caracterizados como eventos de grande porte, nos quais se reúne quantitativo significativo de professores, em reduzido número de horas, onde não há compromisso em aprofundar os conteúdos, mas sim disparar idéias e questões, não representam espaço legítimo de transformação ou mudanças nas práticas docentes. Sendo,

portanto, dispensáveis às políticas verdadeiramente comprometidas com as transformações educacionais.

Para Kramer (2001), os modelos de formação pautados em ações pontuais ou pacotes de treinamentos acabam por desenhar uma entendimento fragmentado dos conteúdos e uma compreensão distorcida da proposta, o que gera prejuízos ao desempenho dos professores, pois estes abandonam as práticas nas quais se sentiam seguros, mas não conseguem incorporar as novas estratégias sugeridas. Segundo a autora, tais iniciativas não favorecem o aprofundamento de teorias, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico.

Lançando um olhar sobre as concepções das orientadoras com relação aos conteúdos da formação em questão, constatamos que em sua maioria, estas não podem ser classificadas como equivocadas, mas ao contrário observamos coerência e amadurecimento em seus discursos, tornando possível deduzir que houve relação entre a experiência de formação e o trabalho que desenvolvem nas escolas.

Um outro aspecto que devemos considerar relaciona-se à formação do grupo, a qual não foi efetuada de maneira aleatória, mas buscou investir em profissionais que já conheciam as concepções preconizadas pela proposta de formação, ou que se destacavam pela seriedade e compromisso com os fazeres profissionais na rede de ensino.

Tal requisito foi preponderante para garantir a integridade do contrato pedagógico firmado, especialmente em relação aos horários, leituras, registros, etc. Além disso, o envolvimento nas discussões, a dedicação, a efetiva realização dos encontros de formação com os professores nas instituições escolares e a aplicação de instrumentos avaliativos conforme previsto no Projeto Institucional.

A partir das escritas geradas na experiência de Petrópolis podemos perceber que a formação possibilitou o alcance de grandes conquistas na história pessoal e profissional de todas nós, formadoras e formandas.

A evolução das concepções teórico-metodológicas vai se revelando por meio das produções elaboradas no transcorrer do processo formativo, traduzindo-se por meio dos estilos de escrita adotados, os quais assumem uma estrutura mais formal e acadêmica, enquanto os conteúdos avançam para níveis mais pessoais e reflexivos.

As marcas da interlocução estabelecida no grupo são preciosas, aparecendo em quase todos os registros analisados, os quais são direcionados inclusive às formadoras, com quem as orientadoras estabelecem diálogo sistemático mediado pelos textos.

Ao encerrarmos o presente capítulo nos cabe ressaltar alguns aspectos considerados como relevantes para a implementação de ações voltadas à formação continuada de professores no município de Petrópolis, as quais se constituam de fato como políticas educacionais sustentáveis capazes de promover melhores resultados, no que tange às práticas educativas.

Seria desejável que o sistema escolar oferecesse remuneração para a formação de seus professores, assegurando um fortalecimento do espaço pedagógico como lócus formativo; a construção de identidades responsáveis pela transformação efetiva das práticas; uma unidade institucional comprometida com a realidade na qual ela se insere. Tal investimento deveria envolver, sobretudo a formação dos gestores, pois estes se configuram como agentes fundamentais no processo de evolução institucional.

Lamentavelmente estes aspectos ainda representam grandes desafios para a formação continuada tomada como objeto de investigação na presente pesquisa, pois as condições institucionais que teoricamente possibilitariam os alcances citados acima, ainda não se configuram como realidade em nosso sistema educacional.

Consideramos ainda que os programas de formação de professores necessitam estar vinculados aos demais programas de distribuição de livros e políticas de leitura federais ou municipais, como foi realizado no Além das Letras, no qual utilizávamos os livros encaminhados pelo FNDE para as leituras orais; é necessário que a leitura esteja acessível aos educadores, pois somente a partir da própria experiência como leitores e escritores estes construirão sentido para suas práticas alfabetizadoras, especialmente junto às classes populares.

É necessário profissionalizar a função do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Petrópolis, que atualmente é assumido por meio de indicação, com vistas a garantir uma carga horária exclusivamente voltada para as ações formativas na escola, sem que se torne responsável por múltiplas e diferentes ações no cotidiano das unidades. Tal procedimento permitirá a regulamentação dos direitos, responsabilidades e compromissos deste profissional com o sistema de ensino e suas concepções.

Para concluir, reafirmamos nosso posicionamento em defesa de uma escola pública voltada para a formação de sujeitos capazes de romper com a condição de subalternidade histórica e socialmente instituída, mas que somente poderão fazê-lo a partir da intervenção profissional de educadores que compreendam seu próprio papel e sua função como agentes mediadores neste processo.

CAPÍTULO 6

O DESAFIO DE FORMAR, FORMANDO-SE

Após apresentarmos as análises dos textos produzidos pelas participantes do projeto em estudo, procuramos avaliar nosso percurso pessoal na intenção de explicitar a evolução de nossa trajetória enquanto formadoras de professores a partir dos subsídios gerados pela referida concepção teórico-metodológica.

Como nos foi possível explanar no Capítulo 1, nossa atuação junto às ações de formação de professores na Secretaria de Educação de Petrópolis se iniciou em 1998, e após inúmeras iniciativas pautadas em diferentes concepções metodológicas, fomos contempladas com a oportunidade de coordenar e desenvolver a função de formadoras na proposta aqui apresentada. Nesse sentido buscamos tornar observável a nossa evolução, no tocante aos conteúdos didáticos e metodológicos preconizados.

Constituir uma identidade profissional tornou-se um grande desafio e a experiência do Além das Letras contribuiu de forma significativa para que nossas habilidades profissionais fossem aprimoradas. A cada encontro era possível reconceitualizar as concepções e práticas desenvolvidas anteriormente no âmbito da Secretaria de Educação, e definir um fio condutor nas ações implementadas pela equipe de formação.

Este desafio representou, portanto, ressignificar as formas de apropriação de conhecimentos que os professores possuem e a nossa própria matriz de aprendizagem, exigindo que nos apropriássemos dos diversos aspectos envolvidos na construção dos saberes que os docentes disponibilizam em suas práticas pedagógicas, e compreender que os desdobramentos de nossas ações deveriam necessariamente alcançar as escolas, transformando-as em lócus formativo.

A proposta firmada em um paradigma teórico-reflexivo representava, para nós, um caminho possível para promover a melhoria das práticas de leitura e escrita em nossa rede de ensino vindo ao encontro do que as pesquisas mais atuais preconizavam a respeito da formação profissional de professores.

Um aspecto fundamental nesta trajetória foi o movimento de interlocução com os professores do Curso de Mestrado em Educação, com os quais foi possível garantir valiosas trocas e aprendizagens que nos alimentaram pessoal e profissionalmente, repercutindo diretamente na qualidade das nossas ações formadoras.

Como exemplo desses investimentos podemos citar as experiências nas rodas de leitura coordenadas pelo professor Pedro Garcia, realizadas nas manhãs de 5^a feira, nas quais dialogávamos acerca dos sentidos que a experiência da leitura pode proporcionar aos sujeitos-leitores e nos apropriávamos de uma metodologia voltada para o prazer de ler. Naquele espaço construímos inesquecíveis vínculos afetivos e valiosas aprendizagens, que nos impulsionaram e profissionalizaram na função de formadoras da Secretaria de Educação de Petrópolis.

Nesse sentido, foi necessário reconstruir antigas concepções relacionadas às práticas de formação em serviço e assim, colocar sob uma lupa os nossos saberes.

Um aspecto fundamental da proposta do Além das Letras referia-se ao modelo descentralizado da formação, ou seja, exercitar uma abordagem mais dialógica, substituindo as relações assimétricas tradicionalmente instituídas entre formadores e professores, garantindo posições mais democratizadas que permitissem a circulação do conhecimento e maior interatividade entre os sujeitos em formação. Nesta perspectiva o espaço foi se transformando e nós nos libertamos paulatinamente de uma posição centralizadora.

Cabe destacarmos ainda os aprendizados construídos acerca das estratégias formativas adotadas, pois antes do projeto alguns procedimentos como a tematização da prática, utilização de situações homológicas²³ junto aos docentes, registros reflexivos dos encontros não eram devidamente compreendidos enquanto instrumentos de formação, tendo em vista que nunca havíamos tomado tais instrumentos como objetos de estudos e reflexões tão aprofundadas em nossa prática.

O trabalho de intervenção realizado em torno dos registros firmou-se como um grande avanço para nós, pois quando líamos as produções das orientadoras era possível traduzir os diferentes sentidos que elas atribuíam ao espaço formativo e a nós como formadoras. Esse mecanismo promoveu o desenvolvimento de habilidades para a interpretação e análise de nossa atuação e aos poucos selecionávamos as informações que nos serviam como subsídios para o planejamento das novas etapas do processo.

Considerando que o foco da proposta era formar formadores de professores tornava-se necessário explicitarmos continuamente as concepções de formação adotadas para que o

²³ Situações homológicas constituem-se como estratégias de formação enunciadas por Shön a serem adotadas pelo formador de profissionais. Na presente pesquisa as situações homológicas são utilizadas pelo formador de professores. “Explora-se na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação prática profissional, ou vice-versa”.(SHÖN apud ALARCÃO, 1996,p.20). Nesta modalidade formador e formandos movem-se em registros homólogos:o registro da prática e o registro da aprendizagem com preparação para atuação profissional.

grupo tivesse clareza de suas responsabilidades nas escolas, reconceitualizando assim, suas atuações.

Administrar as tensões surgidas no grupo também significava um grande desafio, pois ao mesmo tempo em que atuávamos como formadoras, também nos apropriávamos dos conteúdos, os quais em sua maioria eram muito novos para nós.

Era necessário compreender que aquele espaço contemplava também os saberes subjacentes de suas integrantes e que assegurar tal interlocução, deixando emergir os seus saberes sem perder o eixo condutor da proposta, não seria muito fácil para nós.

Tal movimento fortaleceu paulatinamente nossa subjetividade como sujeitos e profissionais e potencializou grandes mudanças em nossa caminhada, pois nos possibilitou reconhecer os sujeitos e identidades que existiam naquele grupo de orientadoras e interviro com propósito de promover o seu crescimento.

Ao fortalecer nossa subjetividade, fortaleceu-se também a nossa prática, pois à medida que refletímos sobre nossas ações e nossas opções naquele contexto, buscávamos enfrentar as dificuldades na construção de novas soluções abrindo mão de antigas e ineficazes certezas para nos firmarmos na provisoriadade.

Concordando com Bakhtin (2002), que afirma a impossibilidade de se analisar objetivamente o sujeito, entendemos que na pesquisa realizada com as orientadoras a via do diálogo tornou possível uma maior compreensão do grupo como sujeitos históricos e culturais.

Após essa caminhada, é possível afirmar que a mudança possui um caráter subjetivo e a-temporal, é um processo sutil e subjacente que brota do cotidiano da nossa vida e da nossa profissão, espalhando-se e percorrendo todos os espaços em que nos situamos, nos fazendo acreditar que estamos em permanente estado de transformação.

Assim, podemos afirmar que a oportunidade de registrar e testemunhar este percurso representa a possibilidade de revisitar cada espaço-tempo responsável por nossa evolução, imprimindo em cada lembrança uma enorme emoção, uma enorme satisfação e um sentimento de realização por integrar um grupo que se lançou na busca por novas alternativas.

Atualmente na função de Diretora do Centro da Capacitação em Educação da Secretaria de Educação²⁴ conseguimos avaliar a dimensão de nossa responsabilidade em oferecer aos docentes diferentes espaços de formação, nos quais essa prática possa se reverter num movimento contínuo de pesquisa e análise a respeito da ação didática, gerando assim

²⁴ Departamento da Secretaria de Educação de Petrópolis responsável pela implantação e coordenação das propostas de formação em serviço voltadas aos profissionais da educação.

transformações no ensino da leitura e da escrita, nas salas de aulas da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis.

Para finalizar a pesquisa empírica solicitamos às orientadoras pedagógicas que produzissem um registro reflexivo de seus percursos formativos no âmbito do Projeto Além das Letras, ao longo dos anos de 2005 a 2007, os quais serão utilizados como subsídios para as considerações que se seguem.

Dentre as 10(dez) participantes que foram especialmente selecionadas como sujeitos da pesquisa, 8(oito) produziram os textos solicitados²⁵. Analisando os 8(oito) depoimentos, encontramos três eixos em torno dos quais desenvolveram suas reflexões:

1- O processo interno(interior e subjetivo) de formação

As orientadoras estabelecem relações entre o desenvolvimento e amadurecimento pessoal construídos a partir da experiência da formação e seus desempenhos como formadoras nas escolas, ou seja, os aspectos internos e subjetivos daqueles sujeitos apóiam e sustentam a transformação das ações profissionais junto aos professores nas escolas, o que é exposto nos trechos abaixo, elaborados por Tatiana, Sônia Cristina e Marcela:

(...)Às vezes me sentia um pouco insegura(...)Mais tarde, ganhei mais autonomia para elaborar as pautas e não dependia do material oferecido pelas formadoras, já era capaz de pesquisar e estudar sozinha. Aprendi a trabalhar com situações homológicas, a fazer a leitura do grupo e a solicitar avaliação das reuniões pelas professoras, o que direciona cada vez mais o planejamento das reuniões e as intervenções na prática do professor. (Tatiana)(anexo 21)

(...) Projeto Além das Letras e Formação de Formadores, a escola como lócus principal de formação profissional. Foram momentos como este que possibilitaram um repensar sistemático e reflexivo sobre minha ação para que transformações pudessem ocorrer. Mas as transformações não se deram apenas no campo profissional, elas foram também pessoais. Falo isto, pois entendo a formação como um movimento que se dá de dentro para fora. (Sônia Cristina)(anexo 22)

Formar professores em um espaço ‘propósito’, quando estes aderem a uma proposta formativa constituiu e constitui um desafio a ser percorrido pelo exercício da leitura, da escuta, do diálogo permanente com o grupo. (...) Como contribuir com a formação continuada dos educadores num contexto destinado tradicionalmente ao ensino e à aprendizagem dos educandos, como acreditam, ainda hoje, muitos de nossos docentes? Este foi o desafio encontrado e o caminho percorrido, ou melhor, em percurso, em construção, proposto pelo Além das Letras. (Marcela)(anexo 23)

²⁵

Duas professoras não puderam produzir os depoimentos finais por questões de saúde.

Elas conseguem externar os antigos modos de entendimento a respeito do modelo de formação, ou seja, quais as antigas perspectivas a respeito da proposta e de que maneira esta foi apropriada ao longo do período.

Fazendo este registro comecei a refletir sobre todas as mudanças que ocorreram na minha vida profissional desde que assumi o compromisso de ser formadora.(...) Antes, estar como Coordenadora Pedagógica era um grande desafio à medida que eu precisava dar conta de todas as situações que envolviam alunos, professores, dificuldades de aprendizagem, enfim... Hoje reconheço a importância de estar à frente dessas situações, porém atuando de forma coletiva e formativa, mostrando aos professores que as respostas não estão fora da sala de aula, que precisamos dialogar e construir juntos as respostas.(...) Durante esse período muitas dúvidas se instauraram, muitos conhecimentos se construíram, mas a grande certeza que carrego é que não sou mais aquela Coordenadora Pedagógica, hoje estou caminhando, estudando e investindo muito no desejo de me tornar uma grande formadora. (Bianca Eckhardt) (**anexo 24**)

É possível perceber, por meio do texto anterior uma emancipação pessoal relacionada às idéias, mas também às atitudes tomadas pelas integrantes do grupo, no tocante à instituição de novos comportamentos diante dos demais agentes nas escolas. Elas de fato se reconhecem como outras pessoas e outras profissionais após a experiência de formação continuada.

Um outro aspecto que devemos destacar é o reconhecimento de que o tempo, no qual a formação se desenvolve é reconhecido pelas coordenadoras como um fator importante para assegurar o avanço e a emancipação do grupo.

Na verdade constituir-se como formadora demanda tempo, investimento, estudo e muita reflexão. Ações que procuro desenvolver diariamente na minha rotina. (Bianca Eckhardt) (**anexo 24**)

Bianca Caetano estabelece uma relação entre a proposta de formação e a reconceitualização de suas ações como formadora de professores na escola. Afirma que o apoio recebido pela diretora não era suficiente para garantir que suas atividades como formadora estivessem asseguradas e que aos poucos conseguiu definir e instituir uma rotina de atuação dentro da escola.

Gradativamente, passei a selecionar dos problemas cotidianos da escola, aqueles que eram realmente da minha atribuição, encaminhando as demais questões para os outros membros da equipe da escola(diretora, professoras, merendeiras e inspetor).(...)Outro fator importante que contribuiu para o meu crescimento e do grupo da escola foi ter adquirido amadurecimento

para esperar e respeitar o tempo de construção do conhecimento de cada professor.(anexo 25)

2- As ações externas(os objetivos) alcançadas nas escolas como nos locus de formação

As escritas das orientadoras revelaram ainda a transposição dos conteúdos privilegiados no projeto para o âmbito das unidades de ensino, referentes à ação com os professores docentes e destes para com os alunos.

Cláudia e Bianca Eckhardt trazem importantes reflexões em seus registros, as quais revelam tal movimento de ampliação de uma rede de formação, que acaba por gerar avanços nas concepções e nas ações desenvolvidas.

À criança que é dado o direito de conviver com bons textos, será dada a oportunidade de escrever bons textos também. Na Escola Santa Maria Goretti estamos participando da formação dos professores, fundamentados na proposta do Além das Letras. Hoje, já vemos resultados muito positivos nas práticas de leitura na sala de aula, e estamos começando a perceber a relação direta da leitura com a produção textual. Mesmo encontrando algumas resistências no início, todas as professoras vêm buscando inserir em seus planejamentos a leitura diária. A partir da proposta do Programa Além das Letras, estamos abandonando velhas concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa. Aprender as regras de linguagem torna-se muito mais consistente a partir da contextualização e do conhecimento da função social. (Cláudia)(anexo 26)

Trabalhar com situações-problema tem feito com que os professores repensem seus conceitos, desestabilizem e queiram buscar as respostas. Outra conquista foi conseguir fazer as aulas como objeto de análise para as reuniões, garantindo a discussão dos propósitos e dos encaminhamentos que permeiam as atividades. (Bianca Eckhardt)(anexo 24)

Marcela ressalta o valor do espaço privilegiado para a formação de formadores de professores, o qual possibilitou a construção de

uma rede de experiências, saberes e práticas, no tocante aos investimentos no espaço escolar para contribuir com a ação pedagógica de nossos professores(...) (Marcela)(anexo 23)

Magda, que desempenha a função de diretora de escola faz alusão à necessidade de implementação de ações de formação voltadas também aos diretores, pois segundo ela os desafios são muitos e necessitam da participação de todos para a “construção da Educação” e afirma:

Vejo a importância da formação do Orientador Pedagógico e/ou Diretor de Escola para que se perceba um estudioso permanente, problematizador, reflexivo da prática-sua e de sua equipe-mediador, transformador, pesquisador, enfim um articulador de idéias e ações. Esse pensamento vem mudando a escola, com as práticas pedagógicas mais pensadas, particularmente no que diz respeito à leitura e produção textual.(anexo 27)

Em seu depoimento, Marcela busca resgatar alguns aspectos importantes tomados como objetos de reflexão no percurso de formação e reconhecidos por ela, como desafios para as orientadoras. Além disso, reconhece que o tempo prolongado da proposta de formação contribuiu para que a mudança ocorra nas instituições.

Redes que se abriram e se abrem para o conhecimento...partilhas...desafios constantes...Gestão do tempo, organização da rotina de formação nas instituições a que estou vinculada...Desafio de pensar, coletivamente, dispositivos para que a formação contínua perdure, se entranhe no espaço escolar, caracterizando uma organização que aprende e muda...2005,2006,2007...Formação que se constrói a longo prazo. (Marcela) (anexo 23)

3- Prescrições e recomendações:

Ao tomarem consciência de suas aprendizagens, ao longo da formação continuada as orientadoras, por meio das escritas apontam uma série de prescrições e recomendações, que em seus entendimentos, favorecerão maiores e melhores avanços, no que tange às condições necessárias para a transposição didática da formação, em seus ambientes de trabalho.

Nessa perspectiva podemos apresentar a escrita de Cíntia e Bianca Caetano quando afirmam que:

Não basta apenas imaginar, mas também incorporar a idéia de que além das inúmeras tarefas que temos na escola, a formação de nossos professores, torna-se atualmente imprescindível se desejamos a melhoria das práticas pedagógicas. Enquanto educadores /formadores, temos que estar sempre aprofundando nossos conhecimentos, inteirando-nos dos avanços e inovações que o mundo globalizado nos oferece, das exigências de um país em crescimento e das grandes dificuldades que um sistema educacional ainda nos oferece. Desta forma, precisamos levar estas questões para serem analisadas e refletidas no ambiente escolar e assim contribuir para a melhoria da educação em nosso país, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. (Cíntia)(anexo 28)

Sei que tenho muito que melhorar e aprimorar, principalmente em relação ao registro da prática dos professores. Este é o meu objetivo primeiro para o próximo ano. (Bianca Caetano)(anexo25)

A análise dos aspectos observados nas escritas das orientadoras nos possibilitou desvelar a relação das orientadoras com o saber da formação. Esperamos ter identificado os significados que a experiência assumiu para as integrantes e podemos apontar que elas reconhecem uma proposta que deve ser desenvolvida por um longo período, direcionada a um grupo com um número restrito de participantes, comprometida com a ação formadora de professores nas unidades escolares e sustentada por uma concepção de formação de professores reflexivos, pesquisadores e autônomos, capazes de construir uma prática questionadora e avaliadora. A proposta focaliza ainda um conteúdo específico que é a leitura em voz alta na sala de aula, o que favorece o aprofundamento e apropriação dos conhecimentos.

Foi relevante, para nós, descortinarmos os modos bem diferenciados de atribuição de sentidos expressos nos registros produzidos. Sentidos estes, reveladores da autoria de cada integrante sobre sua própria formação e da identidade sobre a apropriação dos conhecimentos da formação em cada sujeito. Considerando que a construção de sentidos exige uma relação recíproca entre falantes e ouvintes, os sentidos construídos no grupo do Além das Letras foram favorecidos pela interlocução presente naquele espaço, fato que assegurou o fluxo das informações pertinentes aos conteúdos apresentados, mas, sobretudo, a atribuição de sentidos à experiência, por parte de cada integrante.

Ao concluirmos o presente estudo cabe-nos ressaltar que o Projeto Além das Letras segue seu percurso de continuidade e que as contribuições trazidas pelo modelo de formação adotado no Projeto possibilitaram à Secretaria de Educação a definição de princípios mais claros que atualmente norteiam as demais ações formativas voltadas aos nossos educadores.

A partir da implementação da proposta, em 2005 e da avaliação sobre os alcances obtidos, foi possível definirmos uma estrutura institucional direcionada às ações de formação de professores, por meio da constituição de uma Equipe de Formação, que atua no Centro de Capacitação em Educação Frei Memória exclusivamente dedicada a esse propósito.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas iniciativas no campo da formação continuada de professores na rede de ensino de Petrópolis, as quais assegurem a busca permanente por uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARÇÃO, I. (Org.)*Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVES, A. J. *O planejamento das pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa n° 77. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 1991.

ALVES, N. *Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia*. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/framer/seminarios/pdf/apresent.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2007.

ANDRADE, L.T. de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica,2004.(Coleção Linguagem e Educação).

_____. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua?In: SCHOLZE,L.; RÖSING,T.M.K.(Org.).*Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____;REIS,C. M.B.R.*Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora*. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, n.2, 2007. Disponível em <http://www.educacaoufrj.br/revista/indice/numero3/index.php>. Acessado em 28 de agosto de 2007.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo,SP: Hucitec, 1997 a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo,SP: Martins Fontes, 1997 b.

BARROSO,J. Formação,projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R.(Org.)*Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p.61-77.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas 2*. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense,2004.

BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: *dialogismo e construção do sentido*. 2ed. ver. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005 a.

_____(Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005 b.

BRASIL, MEC.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, PARÂMETROS EM AÇÃO. BRASÍLIA, DF, 2001.

BRASIL.DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DO PROFA, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL.Guia de Orientações Metodológicas do PROFA, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, DF: MEC 2001.

BRASIL, INEP. *Teorias e Práticas de Letramento*. Brasília, DF: MEC, 2007.

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo. SP: Círculo do Livro, 1979.

CANDAU, V. M.(Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, M.*Trajetórias de leitura de estudantes de pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades*. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade.Salvador, v.13, n.12, p.61-74, jan/jun., 2004.

CHARTIER,R.A ordem dos livros:comunidades de leitores. In: *A ordem dos livros*: Editora UNB. Brasília, 1994.

CORREIA,J.A.O ambiente escolar e ações de formação continuada. In:TIBALLI, E.F.A;CHAVES,S.M.(Orgs)*Concepções e práticas em formação de professores*.Rio de Janeiro:DP&A,2003,p.207-224.

CURY,C.R.C. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental*.Revista Brasileira de Educação.Maio.Junh.Julh.Ago. n2,1996.

DAUSTER,T. Nasce um leitor: da leitura escolar à leitura do contexto. In: *Leitura e leitores, Proler*. Rio de Janeiro, p. 55-77,1994.

DIAS, M.da G.B.B.; FERREIRA,S.P.A. *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2004. Disponível em http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413. (Acessado) em 07 de junho de 2007.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, M. M. A; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n1, p.45-56, jan/abr.,2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolina; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a).Campinas, SP: Mercado de Letras,1998.

GOMES,P.O professor diante do espelho:reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA,S.; GHEDIN,E. *Professor reflexivo no Brasil:gênese e crítica de um contexto*.3ed.São Paulo: Cortez,2005.

KRAMER,S.*Leitura e escrita como experiência*: seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica, v.6,n.31,jan./fev.2000.

KRAMER, S. *Alfabetização leitura e escrita*: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 2001.

_____,SOUZA, Solange Jobim e(Orgs.).Histórias de professores:leitura, escrita e pesquisa em educação.São Paulo: Ática, 2003.(Série Educação em Ação).

LARROSA, J. – literatura, experiência e formação. In COSTA, Marisa Vorraber(Org). *Caminhos investigativos* :novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133 – 160.

LERNER,D.Ler e escrever na escola: o real , o possível e o necessário. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LIBÂNEO,J.C.Reflexividade e formação de professores:outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?In: PIMENTA,S.;GHEDIN,E.(Orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.3ed.São Paulo: Cortez,2005.

MAGNANI, M. do R. M. – Leitura e formação do gosto:por uma pedagogia do desejo.In *Leitura, escola e sociedade*.13ed. São Paulo: FDE,1994, p. 101 – 106.

MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. da.(Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSHI,L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2ed.São Paulo.SP: Cortez,2002.

NÓVOA, Antônio. et alii. *Conclusões do congresso*. In Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.Portugal : Universidade de Aveiro, 1991.

_____.O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos(e descaminhos) da formação os adultos. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho,1988.

_____.(Org.) *Profissão professor*. 2 ed.Porto: Editora Porto, 1995.

_____.*Entrevista*. Revista Pátio.Ano VII,n 27, p.25-31, ago/out.,2003.

PÉREZ, Carmen LúciaVidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD,P. *Os ciclos de aprendizagem*: um caminho para combater o fracasso escolar.Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PIMENTA,S.G.;GHEDIN,E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*.3ed.São Paulo: Cortez,2005.

RIBEIRO,S. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz?. In: PAIVA,E.V. de. (org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.145.

SOUZA,Denise Trento Rebelo de. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWART,M, C.et al.(Orgs). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*.Vítória: EDUFES,2007.

TEBEROSKY,A.; GALLART,M.S et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

TIBALI, E.F.A.;CHAVES,S.M. (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY,L. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YUNES, E.(Org) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e Ciências Humanas; 5).

ZABALA, A. *A prática educativa-como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*.Lisboa:Educa,1993.

_____.Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA(Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR(Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS**A - REGISTROS SELECIONADOS PARA ANÁLISE**

Anexo 1 - Tatiana do Sacramento

Anexo 2 - Cristina Berredo

Anexo 3 – Cíntia Chung Marques Corrêa

Anexo 3 – Cláudia Guedon Tobler

Anexo 5 – Magda Braga Zanatta Bastos

Anexo 6 – Sônia Cristina Grazinolli Lobato

Anexo 7 – Marcela Majela Paixão

Anexo 8 – Bianca Eckardt

Anexo 9 – Bianca Caetano de Paiva

Anexo 10 – Rachel Leão de Oliveira

REGISTRO 07/07/2006 - Tatiana do Sacramento

Rap da formação

A leitura oral foi fenomenal,
Primavera da lagarta que sensacional
A caixa de leitura nas escolas já chegou
FNDE a idéia já lançou
E a Vivian vem chegando lançando a reflexão
Por que foi escolhido este tema em questão
Leitura em voz alta, contagia o coração
Ela ganha espaço com muita emoção
Conteúdo e gramática , agora não
Em primeiro lugar, estimulação
Leitura é conteúdo de informação
Para transformar todo cidadão
O momento da leitura é muito importante
Uma viagem prazerosa, é algo fascinante
E você professor que gosta de controlar
O registro da escrita já vai categorizar
Mas fique sabendo que juntas não vão andar
Uma coisa é escrever e a outra é saber ler
Se escrever é um processo de fácil entendimento
Espere só pra ver a leitura em movimento
E agora é hora de estudar concepção
Abra o olho formador, muita preparação
Construa conhecimento, leve a reflexão
Atenção agora, conscientização
Leia o grupo, observe a diferença
Ilumine os pensamentos essa prática compensa
Resposta pronta é cultural
A partir de agora você é especial
Na área pedagógica você é fundamental
Problematizar e provocar
Tudo isso sem demora
Traga os problemas pra roda
E se na hora bater aquela insegurança
Você não está só, quem trabalha sempre alcança
Quando está amparado por um amigo verdadeiro
A coragem que a leitura traz transforma o mundo inteiro

Petrópolis, 23 de junho de 2006

Querida professora Juliana,

Fiquei muito surpresa com a sua carta e feliz de saber dos avanços dos seus alunos da Classe de Alfabetização à partir das novas intervenções que tem proposto.

Nesse 2º encontro de Formação de Formadores: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares, recebemos a ilustre presença da Rosinha, formadora das nossas formadoras.

A Vivian teve que realizar um trabalho ON LINE junto à ela e Rose então começou a conduzir o encontro com a leitura oral do texto "A moça tecelã" de Marina Colassanti.

Foi sugerido que a leitura oral seja trazida pelos membros do grupo, e logo Cíntia se prontificou a contribuir para o próximo encontro.

Retomamos o texto "Contextos de Alfabetização" em trio, onde as diferentes reflexões foram abordadas, dentre elas:

- A expectativa que a escola cria, achando que os alunos devem trazer uma bagagem de conhecimento que muitas vezes não é possível;
- O meio favorece a aprendizagem, mas não a determina;
- Os textos estão presentes nas práticas, mas as ações com os textos é que determinarão a diferença para a aprendizagem.

Dante das reflexões do texto, Rose levantou a questão: Como as práticas leitoras acontecem na escola?

Percebemos que:

- Ainda há uma preocupação constante com a decodificação, com o colega que irá pegar a turma e com a cobrança de um sistema, e não efetivamente com a formação de leitores e com a aprendizagem.
- A leitura tem objetivos diferentes e pode ser empobrecida se não for bem planejada, bem como as intenções e intervenções serão determinantes para a garantia da construção do conhecimento e avanço do aluno.
- O desejo pela leitura deve ser despertado através de diferentes estratégias.
- A escola deve proporcionar esclarecimento à família de como proceder, estimular e se beneficiar da leitura nas suas diferentes perspectivas.

Rosinha e Vivian retornaram para o grupo e puderam compartilhar um delicioso café, biscoitos e idéias descontraídas.

Retomamos o assunto com o levantamento e socialização das práticas de leitura nas escolas, que foram as seguintes: biblioteca, leva e traz, cantinho da leitura (para alunos que acabam de fazer atividade), leitura de material didático para atender aos conteúdos, leitura de textos em reunião de professores, momento da leitura, leitura em voz alta (pelo próprio professor), leitura de jornal mural, contação de histórias, leitura para os pais (Reunião de Pais), academia poética, sala de leitura, rodízio de professores para leitura em voz alta.

Cíntia lançou a idéia de uma Mala Literária, kit com diversos tipos de texto, que cada dia vai para a casa de um aluno (Cada turma deve ter a sua).

É evidente que outras práticas cotidianas revelam a necessidade da leitura na escola, mas é relevante que as práticas relatadas sirvam para reflexão de como estão sendo realizadas e a finalidade das mesmas.

Rosinha colocou que pode perceber que a leitura já está encontrando espaço dentro das escolas, e que já é um ponto favorável para o aprimoramento das práticas e da própria formação dos formadores.

Rose lançou a proposta de trabalho pessoal que consiste em: Reflexão sobre as práticas abordadas e sobre a questão "Por que o contexto de leitura em voz alta?"

Não conseguimos cumprir a pauta, que será retomada no próximo encontro dia 07/07/2006.

Mais uma vez pude confirmar a excelência das trocas com as colegas e o benefício da leitura em todos os âmbitos, mas para isso é necessária a disponibilidade e intenção dos professores em seu ofício.

Deixo uma frase do Deepak Chopra, não só para sua prática pedagógica, mas para sua vida: "Na mera disponibilidade para o desconhecido, para o campo de todas as possibilidades, rendemo-nos à mente criativa que rege o universo."

Vou me despedindo, me colocando à disposição para lhe enviar novas notícias e idéias dos próximos encontros!

Sucesso e beijos carinhosos

Cristina

Formação de Formadores: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares

Ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como túmulo, descoloridos como o deserto enluarado; porém eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado, tão vibrante, colorido e transfigurante como ninguém lá fora do mundo real. E, contudo, quanto mais excitante o livro, mais silencioso o leitor; o prazer de ler gera uma concentração tão fácil, que o absorto leitor de ficção (transportado pelo livro para algum outro lugar e protegido por ele de distrações), o qual é tão frequentemente injuriado como escapista e denunciado como vítima de um vício tão pernicioso quanto beber pela manhã, deveria ser invejado por todo estudante e todo professor.¹

Registro do encontro do dia 02 de agosto de 2006.

O encontro teve inicio com a leitura oral do livro “Monstro Monstruoso da Caverna Cavernosa”. Durante a leitura, Vivian levantou alguns questionamentos sobre o que poderia acontecer durante e no fim da história.

Logo em seguida, Tatiana, leu o registro do encontro anterior. Foi um registro muito criativo, pois foi feito em forma de RAP. Parabéns pela originalidade!

Nos foi solicitado que trouxéssemos para o próximo encontro uns três livros do acervo recebido do MEC para que possamos escolher um para a leitura oral inicial, assim como a listagem com os nomes dos livros recebidos nas escolas.

Rose sinalizou que nos encontros estamos privilegiando a leitura destinada ao público infantil, mas que devemos também, enriquecer o momento com a leitura de diferentes gêneros textuais.

Iniciamos as atividades do encontro, lendo o relato de experiência da professora Bete ao iniciar o trabalho com leitura em voz alta com seus alunos. Num primeiro momento, a professora relata que antes de iniciar a leitura, comentou com os alunos que leria algo muito interessante para eles. Que era a história de um homem que se apaixonava por uma moça que caiu do céu. Ao término da leitura, perguntou o que os alunos acharam da história. Como a turma ficou em silêncio, deu a sua opinião: releu o trecho do livro que justificava a sua resposta. Quando os alunos questionaram a opinião também, a professora Bete sempre lia novamente o trecho do livro que justificava a resposta dada pelo aluno. Num segundo momento, a professora Bete iniciou a atividade, intencipando o contexto da história e levantando questionamentos junto aos alunos. Ao término da leitura, abriu um espaço para discussão, no qual os alunos puderam colocar as suas impressões sobre o texto lido.

Após analisar individualmente o relato da professora Bete e propor um trabalho de orientação, nos reunimos em grupos para a discussão e realização de uma conclusão final.

Antes de apresentarmos as conclusões para todo o grupo, paramos para o lanche. Não tinha os sorvetes e doces preparados pela princesa da história, mas deliciosos biscoitos e bolos.

¹ CRAMER, Eugene H. e CASTLE, Marrietta. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.53.

Retornando as atividades, o primeiro grupo levantou os seguintes questionamentos a partir do relato da professora Bete:

- flexibilidade;
- garantia da formação;
- encadeamento das idéias.

- O que é preciso considerar?

- as necessidades e expectativas do grupo;
- assunto;
- tempo;
- estratégias de formação;
- concepção de formação.

A construção coletiva para a primeira pauta ficou assim definida:

- Preparar uma “boa leitura”, utilizando um texto que já conhece, que seja significativa para o grupo.
- Levantar as expectativas.
- Apresentação do projeto (organização do tempo, encontros, justificativa da escolha do contexto de leitura em voz alta).
- Combinado.

Antes de finalizar o encontro, as formadoras solicitaram que enviassemos os rascunhos das pautas para verificação para os seguintes e-mails:

- www.sepedag2@petropolis.rj.gov.br
- www.seedial@petropolis.rj.gov.br

Solicitaram também, o envio (por e-mail ou impresso) dos relatórios das reuniões realizadas nas escolas.

Aproveito o momento para comunicar que, por questões relativas ao dia e horário de nosso encontro, terei que me afastar do grupo. Serei substituída pela professora Roseni, que trabalha na Escola São Judas Tadeu na Sala de Leitura. Tenho a certeza de que estou sendo representada por uma professora dedicada e comprometida com as práticas educacionais inovadoras e que me transmitirá todo o estudo realizado nos encontros. Continuarei realizando as reuniões nas escolas e enviando os relatórios e as possíveis pela Roseni.

Um grande abraço a todas!

Cíntia Chung Marques Corrêa.

Registro reflexivo do 4º encontro de Formação de Formadores

Claudia Guedon Tobler

Começamos o quarto encontro, o primeiro depois de uns dias de férias, com a leitura em voz alta feita pela Vivian. Durante a leitura do texto - Monstro monstruoso da caverna cavernosa, de Rosana Rios - fiquei pensando em como pode ser prazeroso escutar uma história... mesmo quando não se é muito "concentrada", como eu!

Tatiana fez a leitura do registro do encontro anterior em forma de rap. Um show! Eu que não havia participado do último encontro, pude me situar direitinho.

Eu já tinha me preparado psicologicamente para fazer o registro deste encontro quando Vivian e Rose vieram com algumas idéias para compartilhar: nos passaram a experiência que a formadora delas lhes passou - duas pessoas registrando o encontro. Dois olhares! Bem, como disse Vivian, será um Batismo de Fogo! Fiquei pensando... se podemos registrar em forma de carta, por que não em forma de bilhete??? Cíntia também registrará este encontro. Veremos então, como será. Tenho que reconhecer que a idéia de dois registros é até bem interessante.

Dando continuidade ao nosso encontro, ficou acertado que a leitura em voz alta do próximo encontro será escolhida na hora, através dos livros do acervo do FNDE que traremos no dia. Cada uma de nós trará alguns títulos do acervo e faremos a apreciação juntas. Rose chamou a atenção para que nos nossos encontros de LEITURA EM VOZ ALTA, seja garantida a circulação de diferentes gêneros textuais. Essa atenção é necessária para que, na escola, o aluno não tenha acesso somente aos livros de literatura infantil.

Hoje, o foco do nosso encontro foi para aprimorar estratégias para a aplicação da proposta na escola. A leitura é utilizada na escola de uma maneira quase amadora, mal aproveitada. É utilizada para ocupar os minutos finais... Através da análise de trechos de dois depoimentos da Professora Bete, cada uma de nós teve a oportunidade fazer observações para esta professora, para ver como encaminhariámos as situações analisadas. Apesar da insegurança em fazer os encaminhamentos, foi bom saber que Bete é real.

Após as análises individuais, nos reunimos em grupos de cinco participantes e compartilhamos nossas impressões. Vimos, no grupo, que as observações feitas - releituras de trechos de textos, o foco da discussão a respeito do texto lido, a antecipação do tema, as impressões de cada um - tinham seu valor.

Hora do intervalo. É nessa hora que eu percebo que o nosso grupo está empolgado, apesar de um pouquinho ansioso por parte de algumas.

Retomamos os trabalhos: fizemos a união das nossas observações e compartilhamos com os outros grupos. Momento de trocar opiniões. Falamos a respeito de objetivos, finalidades, sobre a importância do registro da Bete, habilidades leitoras, antecipação de enredo... mas é importante lembrar que o conteúdo do contexto de leitura em voz alta é o comportamento leitor e os alunos têm o professor como referencial.

Recebemos a íntegra dos depoimentos para compreendermos mais e melhor.

O quarto momento era com certeza o momento mais esperado: a organização da pauta para o primeiro encontro com as professoras. Já estava quase no horário de encerrar o encontro, mas decidimos que deveríamos ficar mais alguns minutos para que pudéssemos realizar essa proposta.

Para começo de conversa, para que serve a pauta e como eu vou utilizá-la? É preciso traçar caminhos que garantam a formação.

Rose e Vivian nos disseram que poderiam fazer uma apreciação das pautas antes do tão esperado primeiro encontro.

Para o próximo encontro, deveremos trazer a pauta e o registro reflexivo do encontro realizado na escola.

E, a cada encontro, sinto-me mais orgulhosa de participar de um grupo que privilegia a leitura na escola. Tenho mais certeza de que estamos no caminho certo.

Formação de Formadores: "Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares".

Registro reflexivo do 5º encontro realizado no dia 18 de agosto de 2006.

Começamos o encontro com uma novidade: a partir de agora a leitura dos registros será feita por duas colegas e não somente por uma: seriam "duas vozes", segundo Vivian. Leitura do registro sob "dois olhares", pensei. Registrar sob "dois olhares" é um olhar completando o outro. Uma voz completando a outra.

Claudia leu seu registro. Roseli leu o registro de Cíntia, já que a mesma estará ausente a partir desse encontro, devido às aulas de mestrado que vem fazendo. Roseli, recém-chegada, irá substituir Cíntia.

Na oportunidade, refletimos à respeito de como é importante essa prática, principalmente sob "duas vozes", "dois olhares".

Rose e Vivian perguntaram o que sentimos quando ouvimos os dois registros feitos pelas colegas. Nos colocamos: um completa o outro. Um mais sintético, outro mais detalhado. O registro também registra a personalidade de quem o faz.

Aproveitaram também o momento para falar da importância do registro ser sempre reflexivo e não apenas para "passar" informações. E nos deram a dica: o registro tem que conter foco, linguagem e reflexão. Rose disse que o registro só é reflexivo quando refletimos sobre o que escrevemos.

A seguir, uma pergunta: - Quais as duas colegas farão o próximo? Silêncio sepulcral!

Rose perguntou, então, qual era o medo. Hora da verdade!

Pausa para meditação... Foram abertas questões como por exemplo: "medo de errar", "medo de se expor", enfim, a cultura do certo e do errado.

Vivian aproveitou para perguntar por que propomos registros e disse que o ato de registrar deve ser uma constante em nossa prática, e não algo imposto.

Diante disso, foram abordadas questões a respeito da elaboração dos registros a serem feitos de agora em diante, em nossos encontros nas escolas, como formadoras.

Como fazê-los? De que forma? Por que fazê-los? Por que o medo? Serão reflexivos?

Voltando à pergunta: - Quem fará o próximo?

Renata disse que não se importaria em fazer, embora tivesse chegado um pouco atrasada. Como ninguém se dispôs a ser a "segunda voz", ela me escolheu. Bem oportuno. Trabalhamos juntas há algum tempo atrás.

Em seguida, Rose abriu um parênteses para dizer que a UFRJ vai fazer uma pesquisa em alguns municípios sobre os kits do FNDE, recebidos recentemente pelas escolas. Petrópolis foi um dos municípios escolhidos para participar dessa pesquisa. O objetivo é saber de que forma as escolas estão utilizando esses livros. Por isso, teremos para o próximo encontro a visita de Marlene Carvalho, orientadora de Rose no mestrado e Janaína, que está desenvolvendo projetos de leitura, para uma conversa sobre os kits.

Então, Rose prosseguiu pedindo que apresentássemos os livros dos kits que antes havia solicitado. As colegas apresentaram livros maravilhosos e iam nos explicando por que os escolheram para trazer, assim como o conteúdo dos mesmos.

Rose pediu para alguém fazer a leitura oral do dia.

Li Correspondência, de Bartolomeu Campos Queirós. Maravilhoso! Um livro que me encanta, primeiro pela forma poética com que o autor coloca sua linguagem. Também pelo conteúdo e ilustração, impecáveis! Além disso, por projetos desenvolvidos por mim e por minha escola a partir desse livro. O autor também encanta pelo tom filosófico com que expõe suas idéias. É emociona, tamanha sua sensibilidade.

Rose aproveitou o momento para falar da importância de se ler uma leitura em voz alta, com prazer. Eu completaria dizendo que ler, principalmente em voz alta, não pode ser um ato mecânico, por ser um momento compartilhado, de troca, mágico. No instante que li, senti necessidade em ler. Havia um vínculo com o livro, principalmente com o autor; havia um desejo, havia critério de escolha quando escolhi esse livro e não outro e um motivo que me levou a escolhê-lo, que era compartilhá-lo com todas.

Foram itens importantes que Rose pontuou serem imprescindíveis numa leitura em voz alta pelo professor: vínculo com o livro e com o autor, o desejo em ler, critérios de escolha e motivos. Daí a importância de um planejamento ideal.

Em seguida, lançou três questões para que nos dividíssemos em pequenos grupos para discuti-las à luz de um texto de Virginia Gastaldi, "Quem conhece pode escolher melhor – a importância de bons livros para as crianças", onde a autora apresenta seu registro reflexivo a partir de um encontro de formação com professoras de uma escola onde desenvolve projetos de leitura. As questões discutidas e as conclusões dos grupos foram as seguintes:

O próximo momento seria de reflexões em relação ao primeiro encontro de formação realizado por nós nas escolas. Dúvidas, ansiedades, anseios de todas: parecemos quase iguais.

Foram pontuados os entraves e os sucessos obtidos nesse primeiro encontro. São eles:

- Entraves: buscar ser mais dinâmica; envolvimento do grupo; gosto dos próprios professores pela leitura; que perguntas fazer; como provocar; importância do registro; pensar acerca dos benefícios a nível profissional/melhoria da prática; problematização; legitimar a proposta para não "cair nos modismos"; precisamos da teoria; apoio da direção; Qual é o lugar da leitura? Somente na sala de aula?
- Sucessos: colocações pertinentes; o grupo recebeu muito bem/demonstração de interesse; momento de formação também conta com a organização dos materiais ("teia de idéias"); intervir para avançar; listar objetivos do encontro; importância do planejamento; a escola que já tem essa prática, mas deseja justificar; diversidade textual na leitura em voz alta nos encontros; apoio da direção da escola.

Nos despedimos com Vivian nos pedindo para que preparássemos para o próximo encontro o material do segundo encontro de formação que teremos nos próximos dias nas escolas com os professores, ou seja, a pauta com os encaminhamentos e o registro reflexivo. Também nos disse que, em caso de dúvidas, seria só procurá-la.

Penso que já descobrimos o nosso "norte".

Agora, é só segui-lo!

Vamos lá?

Magda Braga Zanatta Bastos

Registro Reflexivo do 7º encontro – 15/09/06

Parar, relembrar, refletir, registrar. No fogo das ações pedagógicas, qual seria o tempo que destinamos a reflexão? Agimos, por vezes, guiados por ações já “pré-refletidas” no limite da consciência, é como se fosse acionado um piloto automático que nos possibilitasse agir sem precisar pensar. Será que transformarmos nossas práticas em objeto constante de reflexões e estudo? O registro reflexivo tornou-se um instrumento, real e necessário, de avaliação ou seria apenas uma maneira descritiva de recordarmos ações coletivas anteriores? Penso que a reflexão situa-se entre um pólo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo. Foi unindo estes dois pólos que começo este registro e tenho a certeza que tais questionamentos vem sendo realizado por todas vocês, pois o crescimento do grupo é visível e tenho certeza que as nossas ações pedagógicas já não são mais dirigidas pelo velho “piloto automático”.

Se me permitirem, vou iniciar o registro na manhã de quinta-feira, quando Rose solicitou que trouxessem a leitura compartilhada do encontro, sugerindo, uma poesia. Prontamente disse sim, mas é exatamente neste momento que minhas reflexões começaram, minha vida escolar, profissional, nosso encontro, um misto de sentimentos e sensações passam a integrar o meu pensar. Remeto-me, então, a um trecho do texto *Leitura e Formação do Gosto* para me acalmar: “...aprende-se a ler e a gostar de ler, aprende-se a ter satisfação com a leitura, aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. A tudo isto se aprende lendo” (Magnani, 1994, p.101).

Vocês agora devem estar se perguntando, mas que registro estranho Tina está fazendo? Espero que ao longo de minha leitura tudo possa ficar claro.

Ratificando o pensamento de Magnani e acreditando que se aprende a ler, lendo e a escrever escrevendo, passo a me questionar, qual seria o motivo de tanta preocupação em escolher e trazer um texto poético para compartilhar com vocês? Vejo que na minha formação leitora alguns conteúdos me foram negados e não foram privilegiados pela escola e, portanto não me foram ensinados. Tenho dificuldade, ou melhor, não gosto muito de poesia, confesso que minha experiência com tal gênero literário resumiu-se a uma “obrigação” de recitar um longo texto para uma festinha da escola. Depois, raros foram os momentos de apresentação, apropriação e conhecimento de tal gênero, para mim só os intelectualizados eram capazes de apreciar tal literatura. Meninas, parece que esta história se parece com a de muitas crianças conhecidas nossas, vocês não acham?

Mas o desafio mexeu muito comigo, comecei a pensar no que trazer, o que ler, que autor escolher, que livro seria mais adequado. Será que eu saberia fazer uma escolha acertada de um gênero que me era tão desconhecido? Espero que este momento de reflexão tenha servido para pensarmos no compromisso que temos de não deixarmos que outras “Tinas” venham a sofrer do mesmo mal. Desenvolver o comportamento leitor e trabalhar a diversidade textual é um conteúdo a ser ensinado na escola, não podemos esquecer. Em meio a tantos ganhos foi então que descobri, Humberto Leal e seu livro *Águas Mornas – Prosa e verso*, e trouxe a leitura em voz alta da poesia “Os setenta e cinco mil”, poesia que retratou, de maneira sensível, as feridas deixadas em um povo no pós-guerra.

Acho que me estendi demais nesta introdução, desculpem-me, mas eu precisava compartilhar com vocês este ganho.

Bem, repensar o papel da escola, dos professores e de nós formadores, na formação da competência leitora e do comportamento leitor em nossos alunos, vem sendo o foco de nossas discussões. Transformar requer traduzir em ações, as concepções que perpassam a instituição a qual fazemos parte. Se partirmos do princípio que precisamos transformar práticas sociais de leitura e escrita em objeto de ensino, se faz necessário deixar claro em que consistem tais práticas, examinando-as, poderemos determinar quais são os conteúdos envolvidos pelas e tentar definir as condições didáticas potencialmente capazes de garantir seu sentido.

Escalarizar as práticas sociais é tarefa desafiadora, mas que se faz necessária e urgente. Não conceber a escola como espaço por excelência na formação de leitores é escritores competentes, é negar aos nossos alunos a possibilidade de se constituírem como participantes ativos das práticas de leitura que estão presentes na sociedade. A escola precisa abrir suas portas para que a leitura e a escrita entrem nela e funcionem tal como fazem em outros espaços sociais.

Vejo-me frente a tantas reflexões e questionamentos. A experiência de ler uma poesia, leitura não habitual na minha prática, me fez repensar meu comportamento leitor como algo que não me foi ensinado e consequentemente não pude aprender. Apesar de trabalhar com a diversidade textual, de forma superficial, não irá garantir que o educando se aproprie de um conhecimento. É preciso estar frente a ele, experimentá-lo das mais diversas maneiras e formas, explorá-lo, analisá-lo, compreendê-lo, conhecer suas características e nuances, investigá-lo, cobiçá-lo, reconhecê-lo como necessário, para que assim possa incorporá-lo como realmente meu e então transformá-lo em conhecimento novo.

Que experiência ímpar, ação, reflexão, reorganização, nova ação. Frente a tantas reflexões somos convidadas a organizar as ideias e responder a seguinte questão: Considerando o contexto de leitura em voz alta feita pelo professor, o que é necessário priorizar no tocante aos seus propósitos? Mas que depressa o grupo discutiu e socializou:

- Atentar-se para o fato de que cada gênero textual está atrelado a um propósito de leitura, possibilitando um comportamento leitor específico e diferenciado;
- Não basta variar o gênero, mas também o propósito;
- Conhecer os portadores textuais como objeto de ensino;
- O comportamento leitor só serão desenvolvido, frente a situações reais de leitura (práticas sociais);
- A leitura em voz alta é uma forma de provocar, sensibilizar, instigar, o ouvinte a fazer o uso da leitura de acordo com sua necessidade;
- Assumir a responsabilidade social de ensinar a ler e escrever, apresentando a leitura vinculada ao seu uso real é uma forma de não empobrecer os gêneros.

Rose, se você me permite, a oportunidade de fazer o registro se transformou em um momento BÁRBARO. Ao tecer mais um pequeno pedaço de nossa teia de conhecimento, deixo para vocês um questionamento: Por que será que nossas escolas formam tão poucos leitores e o gosto pelos livros ainda é, quase, uma raridade em nosso país? Até a próxima.



"Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares"

Registro do 7º encontro

Acho que agora sei o que sentem ou sentiram as professoras com quem partihei encontros de formação, sobre o registro de um encontro. Estão achando engraçado né?

Mas é verdade... Registrar um encontro de formação de formadoras é lançar-se à difícil, mas possível, tarefa de costurar falas, pensamentos, trocas, sentimentos. É lançar-se ao desvelamento dos pontos que compõem a trama tão rica do encontro das reflexões. Reflexões que não são lineares, mas em rede. Sinto-me agora com a tarefa de costurar... Costurar os fios desta rica tessitura... Sirvo-me neste ato de nossas vozes, nossos olhares, nossos saberes. Este texto é ao mesmo tempo um e muitos, híbrido, polifônico, do grupo.

Pensei em começá-lo com uma epígrafe que retratasse esta oportunidade formativa, entretanto, só me ocorreram palavras: registro, reflexão, conflitos, conhecimento, conquista... Conquista saborosa de um espaço de formação, constituição de um momento-eternidade para formadores. Tão sonhado e com muito esforço conquistado, não é mesmo Rose e Vivian?

Bem meninas, estarmos aqui discutindo sobre a necessidade de conferirmos às práticas de leitura e de escrita sua legitimidade enquanto conteúdos escolares é um privilégio... Ou seria melhor lançar mão de uma outra titulação "Quando as práticas formativas têm espaço privilegiado no ofício do orientador"...

Ouvir Tina lendo o belíssimo poema "Setenta e cinco mil" de Humberto Leal me faz recordar o início desta trajetória: PROFA 2001... grupo-referência Outros rostos, outras vozes permeadas pelo mesmo anseio: tornar o processo de apropriação da leitura e da escrita pelo educado uma ação, de fato, com sentido.

Avançamos muito, muito, em nossas discussões. Outros autores somaram-se às nossas pesquisas, às nossas discussões, como a Delia. Aliás, penso que após tantas idas e vindas ao texto já podemos chamá-la assim: não é mesmo? Como ela tão bem compartilhou conosco no encontro passado ao desvelar os nós de tão conhecidas frases "aprende-se a ler, lendo e "aprende-se a escrever, escrevendo"... Não basta discutirmos a apropriação da Língua, por meio de situações reais de uso da leitura e da escrita, mas nos é imprescindível, rumar para águas mais profundas e tornar tais situações reais de uso, ou seja, as práticas sociais que as constituem, objeto de reflexão e de ensino. Romper assim, com a banalização ou com a simples substituição do objeto de ensino comumente atrelado à apropriação da gramática e do código e configurar, junto aos propósitos didáticos, os diversos propósitos de leitura e os comportamentos leitores e escritores que se evidenciam frente à explicitação de que não cabe mais à escola conformar-se com a mediocre formação que tem proporcionado aos seus alunos e sim instaurar, recordando outra autora, a pedagogia de um desejo que deve ser ensinado, pois ler para atender diferentes propósitos, desenvolver comportamentos diante das demandas de uma "comunidade textual" é algo aprendido e não herdado.

Sabemos que este movimento demanda trabalho, estudo, esforço coletivo, pois a empreitada é grandiosa. Demanda que este espaço de formação se prolongue em cada unidade escolar, afim de que a REDE complemente e constitua novas indagações, descobertas, reflexões. Demanda como nos disse Bianca realizar inúmeras leituras de nossos grupos, pois cada grupo é um grupo e cada encontro algo imprevisível. E por isso, não nos basta às horas dedicadas à compreensão de que a leitura e a escrita na escola são sempre controladas, submetidas à avaliação ou até mesmo para que a transposição didática destas práticas ocorra, é necessário evidenciar quais os conteúdos

envolvidos, quais condições e encaminhamentos precisam ser garantidos de modo que os sentidos sejam preservados e não haja sua descaracterização. Torna-se vital a possibilidade de compartilharmos nossas experiências enquanto formadoras, tematizarmos nossas práticas, estratégias de formação, desejos, lutas, dramas, alegrias... E Cecília Warschauer, ao falar de oportunidades formativas na escola e fora dela, nos contempla com a seguinte reflexão:

“Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionalas, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da-conversa, enfrentar diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira dinâmica e conjunta. Mas é preciso diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim da construção de sentidos, (...), do que ela retorna para cada um dos interlocutores. É partilha, construção de significados.” (2001: 179).

Parafraseando a própria Delia, podemos repensar: da preservação do sentido aos riscos vividos na aventura da mudança, “É possível ler na escola?” ou “É possível formar professores formadores de leitores e escritores competentes?” Sim, desafiadoramente, é possível ler e escrever na escola e formar nossos professores desde que:

- No desafio de revisitá as propostas curriculares o objeto de ensino “favoreça tanto a fidelidade do saber ou à prática social que se pretende comunicar como as possibilidades do sujeito atribuir sentido pessoal a esse saber, e de se constituir em participante ativo dessa prática.”
- Que ao selecionar o que se pretende ensinar aos alunos, a escola busque conferir, enquanto objetos de conhecimento e assim de ensino, às práticas sociais de leitura e de escrita a ênfase aos diferentes propósitos que as permeiam nas diversas situações do cotidiano, permitindo aos educandos que aprendam não só conceitos, mas procedimentos e atitudes como as relações que os leitores experientes estabelecem com os textos, sentir-se tocado por uma leitura, sentir o gosto das palavras em um texto poético...
- Explicitar conteúdos envolvidos nas práticas, ou seja, esclarecer o que realmente se aprende quando se ouve o professor lendo em voz alta ou se participa de contextos onde a escrita seja objeto de reflexão para apropriação das diferentes organizações discursivas.
- Admitir que os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos e não tarefas, não cabendo, portanto, o seu parcelamento em unidades didáticas a serem aprendidas ao longo dos bimestres.
- Considerar que algumas situações didáticas estarão centradas nos *conteúdos em ação* - aqueles postos em jogo no ato de ler ou escrever mesmo sem intervenção direta - ou em conteúdos que tomam os primeiros como objeto de reflexão, quando, por exemplo, tornamos uma produção textual uma boa situação de revisão.
- Que os espaços escolares legitimem em suas rotinas oportunidades formativas que possibilitem discussões na ação e sobre a ação permeadas pelas tensões e paradoxos que envolvem a configuração dos comportamentos do leitor e escritor experientes enquanto conteúdos escolares e a tomada de decisões acerca do que escolher, como, onde e quando ler.

Bem a sensação que tenho é de que muitas das preciosas discussões, dos valiosos fios que configuraram nossa trama não foram recolhidos e trançados neste pequeno ponto da rede. Assim passo o fio do registro às próximas colegas que continuarão a recolher a história de nossa formação e como a moça tecelã que buscava recolher as cores mais luminosas e com minúcia os fios mais preciosos, compondo a trajetória deste grupo...

Formação de Formadores: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares.

Registro Reflexivo do 8º Encontro

Estamos no 8º encontro de formação de formadores e este em especial foi reservado à reflexão sobre a nossa prática como formadoras.

Nosso encontro foi iniciado com as veteranas do grupo, onde Raquel trouxe para a leitura em voz alta um belo conto intitulado "Uma história de carícias" do livro "A carícia essencial - uma psicologia do afeto".

Logo em seguida fomos presenteadas com a leitura dos registros feitos por Marcela e Tina e como já esperávamos foram maravilhosos! Muito mais do que simples registros, eles continham envolvimento, posicionamento profissional, emoção... Por isso sou obrigada a admitir que gostaria de ter feito o meu antes delas, principalmente depois de Marcela ter passado o "fio do conhecimento" e a responsabilidade de registrar as nossas reflexões. Confesso também que ao ver a pauta do encontro pensei que seria fácil registrá-lo, mas só então percebi que estamos muito reflexivas e entusiasmadas e isso fez redobrar ainda mais a minha responsabilidade.

Durante nossa rede de formação onde fomos convidadas a relatar as experiências dos encontros nas Unidades Escolares foi possível perceber que o grupo tem se empenhado muito para que estes sejam bem produtivos. Grande parte relatou a preocupação com a pauta dos encontros, que desafiador prepará-las! Precisamos ter tempo para estudar o que o nosso grupo muitas vezes de forma oculta vem nos pedindo e será que estamos capacitadas para entender o grupo e sanar suas dúvidas? Preocupo-me muito com isto. Como diz a nossa querida Vivian, Cuidado com o óbvio! E assim também mostrou Piaget: "O que aparece como óbvio na realidade é produto de uma construção."

E pensando sobre o processo de construção da aprendizagem que todas nós acreditamos e defendemos, senão não estaríamos aqui hoje, analisei a nossa prática como formadora e vi que os nossos professores trazem consigo um comportamento muito parecido com os de nossos alunos em sala de aula. Algumas vezes, demonstram um grande interesse e noutras não. Às vezes, parecem entender tudo perfeitamente, noutras cobram-nos receitas prontas. E nós? Angustiados, precisamos fazer as intervenções necessárias, nos momentos exatos. Que dificuldade!

Tentar entender o que pensam os nossos professores sobre a leitura e a escrita, como pensam e porque pensam dessa maneira é fundamental para que possamos preparar os nossos encontros e nossas possíveis intervenções. Precisamos ajudá-los a construir novos conhecimentos acerca do assunto que estamos estudando.

Entre tantos encontros, este o tempo foi nosso inimigo. Senti necessidade de mais horas para aprofundar todos os meus questionamentos, que não são poucos!

Gostaria de poder retomar vários pontos. Percebo que estamos caminhando mas ainda encontramos muitos entraves e que parecem ser os mesmos de todas, assim listamos alguns para análise:

- ❖ Envolvimento de professores dispersos;
- ❖ Melhorar os questionamentos e problematizações;
- ❖ Preparar reuniões/ organizar pautas;
- ❖ O registro por parte das professoras;
- ❖ Selecionar textos para estudo. Como encaminhá-los?
- ❖ Sair do foco da reunião;
- ❖ Estratégia quanto a resistência;
- ❖ Ler por prazer. Tem que planejar?
- ❖ Utilização de vídeos;
- ❖ Pautas de formação sem encaminhamentos;
- ❖ Clareza com relação ao que é de fato o comportamento leitor.

Logo, Vivian pediu que pensássemos em estratégias enquanto formadoras para solucionar esses entraves. Fomos divididas em grupo, mas não houve tempo para socializarmos nossos apontamentos, aguardamos este momento no próximo encontro.

Para finalizar, gostaria de aproveitar para lembrar uma frase muito pertinente dita por uma de nós durante o último encontro, que me perdoe por não observar bem a autora da frase pois estava preocupada com os apontamentos, “Somos privilegiados por repensar a educação!” Belíssima frase principalmente nesta semana onde comemoramos o Dia do Professor e que me fez pensar em quem é este ser que instiga, que suscita emoções? Ser como outro qualquer, de carne e de osso e que tem emoções também. Que sofre e chora com o grupo. Que tantas vezes é chamado de facilitador, mediador, professor, amigo. Que facilita a compreensão da dor, do amor do ardor de se estar em grupo. Este ser somos nós que compartilhamos e multiplicamos experiências, conhecimentos, idéias e projetos. Que somos capazes de estar neste lugar com vontade e disponibilidade para promover mudanças, contribuindo para melhorar a cada dia a educação do nosso país

Parabéns pelo Dia do Professor

Com carinho,

Bianca Eckhardt

Formação de Formadores:

Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares.

Registro do 8º encontro

Começo este registro agradecendo a oportunidade em participar de um grupo de pessoas tão comprometidas, preocupadas e interessadas em estudar para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas de ensino e, consequentemente, a qualidade da Educação em nosso município. Este esforço visa uma mudança na concepção do ensino da leitura e da escrita que, conforme pensamos, tornaria possível que todos os que têm acesso à escola pudessem ser leitores e escritores competentes e autônomos.

O 8º encontro foi marcado por muita reflexão acerca da formação dos formadores e da relação entre teoria e prática, assim como seus entraves.

Para falar da formação dos formadores é transformar o ensino da leitura e da escrita, farei uma referência ao poema “Para Fazer o Retrato de um Pássaro” de Jacques Prévert reproduzido no livro “Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário”, de Delia Lerner.

Pintar primeiro a gaiola/ com uma porta aberta/ pintar em seguida/ algo bonito/ algo simples/ algo belo/ algo útil/ para o pássaro/ pôr em seguida a tela contra uma árvore/ num jardim/ num monte/ ou num bosque/ esconder-se atrás da árvore/ sem dizer nada/ sem se mexer.../ Às vezes o pássaro chega logo/ mas também pode demorar longos anos/ antes de decidir/ Não tem que desanimar/ é preciso esperar/ esperar anos se for necessário/ a rapidez ou a lentidão da chegada do pássaro/ não tem relação/ com o sucesso da pintura/ Quando o pássaro chegar/ se chegar/ é preciso ficar no silêncio mais profundo/ Esperar que o pássaro entre na gaiola/ e quando tenha entrado/ é preciso fechar docemente a porta com o pincel/ depois/ apagar uma por uma as grades/ tendo cuidado de não tocar nenhuma das penas do pássaro/ Fazer em seguida o retrato da árvore/ e escolher o mais belo de seus ramos/ para o pássaro/ pintar também o verde da folhagem e a frescura do vento/ o pôr do sol/ e o som dos insetos da vegetação no calor do verão/ e depois esperar que o pássaro decida cantar/ Se o pássaro não cantar/ é um mau sinal/ sinal de que a pintura é ruim/ mas se cantar é bom sinal/ sinal de que se pode assinar/ Então arranque docemente/ uma das penas do pássaro/ e ponha seu nome num dos cantos do quadro.

Como observa Delia Lerner, pode-se estabelecer uma ponte entre o desafio do poeta: “tentar que um pássaro aceite posar como modelo, que detenha seu vôo, sem perder sua liberdade” e o desafio que nós enfrentamos para modificar as práticas pedagógicas tradicionais: “tentar que a escola levante vôo, que produza transformações substanciais sem perder sua especificidade institucional, sem renunciar a sua função ensinante”. Mas no poema e na vida real da escola, o desafio não é fácil, como aponta a autora: “Não desanimar é o conselho do poeta, persistir na tentativa, renovar os esforços mais uma vez... Apelar para todas as ferramentas necessárias para tornar a realidade um propósito que é difícil alcançar, mas para o qual é imprescindível se encaminhar”.

É interessante observar que o conselho do poeta realmente tem gradativamente dado resultado em nosso ambiente. Ao socializar as idéias na oportunidade “De formador para formador...”, observam-se vários relatos de sucesso na interação com o corpo docente em várias escolas, tais como, maior receptividade dos professores em estudar este contexto e sua aplicação prática, reconhecimento dos professores da necessidade em registrar de forma reflexiva sua prática pedagógica, inclusive antecipando as abordagens a serem praticadas no planejamento da atividade, etc.

Apesar destes avanços, alguns entraves ainda persistem, dentre eles, destacarei os seguintes: como envolver os professores dispersos; estratégias quanto à resistência contra as mudanças; melhorar os questionamentos e as problematizações; pautas de

formação sem planejamento; clareza com relação ao que é de fato o comportamento leitor, entre outros. Estas foram algumas dificuldades encontradas pelas formadoras em suas escolas. Mas, eu sinalizo ainda alguns desafios que julgo importante pensar enquanto entraves.

Um deles é em relação à fundamentação teórica que nossa concepção do ensino da leitura e da escrita está baseada. Para legitimar nossas ações pedagógicas, faz-se necessário distinguir as propostas de mudança que são produto da busca rigorosa de soluções para os graves problemas educativos que enfrentamos daquelas que pertencem ao domínio da moda. As primeiras têm, em geral, muita dificuldade para se expandir no sistema educativo, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; as segundas, embora sejam passageiras, se irradiam facilmente, porque se referem a aspectos superficiais da ação docente.

Como assinala Delia Lerner, “A reprodução acrítica da tradição e a adoção também acrítica de modas são dois riscos constantes para a educação e para a produção de verdadeiras mudanças”.

Um outro aspecto que é importante trazer para discussão se refere à capacitação dos professores e o elevado nível de expectativas por parte do formador durante esta capacitação. O formador, ao preparar seus encontros, tem seus objetivos já definidos, esperando que, ao final do mesmo, os docentes já serão capazes de conseguir tornar suas contribuições científicas, ocorrendo assim uma transformação radical nas práticas cotidianas destes profissionais. Mas, efetivamente nem sempre é assim que as coisas acontecem e é aí que está o grande desafio do formador. Este desafio só será superado quando o formador entender que a dificuldade dos professores em conceber novos conhecimentos não é uma simples resistência individual, possuindo raízes profundas no funcionamento institucional. Por isso, é fundamental, neste momento, ter paciência e não desanimar nunca.

Para minimizar a ansiedade e o elevado nível de expectativas do formador durante a capacitação de professores, vale ressaltar as experiências profissionais de M. Nemirovsky que sintetiza este pensamento com as seguintes palavras:

Houve uma etapa (muito prolongada) em meu próprio desenvolvimento profissional, em que, ao finalizar cada ação de capacitação de professores, eu considerava que tinha conseguido meu propósito e que, desse dia em diante, a verdade tinha sido desvelada para todos os professores, com quem havia trabalhado, dai que o trabalho cotidiano deles sofreria uma transformação radical. À medida que acumulo maior experiência na realização de ações de capacitação de professores, procuro encontrar formas para diminuir meu nível de expectativas, porque sei que tudo aquilo que tento que o professor assuma está em contradição não só com o que estudou na etapa de formação profissional, como com sua história como aluno e com as crenças socialmente avalizadas em relação a como se aprende.

Espero ser esta uma boa bússola para orientar o nosso caminho profissional e nos tranqüilizar enquanto formadoras.

Para finalizar, gostaria de deixar um questionamento. Durante os encontros, fala-se muito sobre os conteúdos presentes no comportamento leitor e na preocupação, por parte dos professores, em ter um produto final que marque esse trabalho e este é quase sempre registrado. Sendo assim, faz-se necessário também ter um espaço privilegiado em nossas discussões acerca do comportamento escritor. O que vocês acham? Pensem nisso.

Bianca Caetano de Paiva



PREFEITURA DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO FREI MEMÓRIA



ALÉM DAS LETRAS

Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares

Registro Reflexivo do 10º encontro - 10 de novembro de 2006

Pensar no registro reflexivo como objeto de estudo é sem dúvida constatar a necessidade de um retorno ao ambiente em que ocorreu a essa aprendizagem, no redemoinho das discussões, no locus de atuação das práticas de leitura que observamos, enfim no nosso "eu profissional" que constituímos a cada novo dia em que nos presenteamos a oportunidade de alinhavar mais um ponto de crescimento ou desestabilização da grande teia de conhecimento aliado à experiência que tecemos.

Registrar por registrar? Ou registrar reflexivamente? Sem dúvida, a resposta seria registrar reflexivamente. Mas, em que momento o registro se torna reflexivo? Ele é portador de quais reflexões? Reflexões, com certeza, são de diversas naturezas. Algumas ligadas ao porquê das rotinas, das expressões, das impressões, das atitudes. O registro pode ser reflexivo se tratar também da evolução da constituição de grupo entre os participantes, dos diálogos informais travados, das afinidades constituídas, do cumprimento aos acordos, da resistência às novas idéias. Há de pensar sobre o que refletir. Acerca de que este grupo reflete? Sobre leitura? Sobre práticas formativas? Sobre registro? Sem dúvida no último dia dez de novembro foi sobre registro. Como tem sido a caminhada de discussão deste grupo acerca dos registros, denominados reflexivos?

Para começar de fato a discussão, vale a pena pensar sobre o que potencializa o registro como instrumento de reflexão. Acredita-se que a quebra de paradigma instala-se justamente na possibilidade de tomar o registro como objeto de estudo, conforme iniciado no presente texto, pois registrar implica em selecionar, o que nos cabe um questionamento: - o que selecionar para registrar reflexivamente? Sem dúvida, o "foco do encontro", o foco das discussões. Ele precisa estar explícito no registro para tomá-lo como instrumento de estudo para aquele que se lança na arte de registrar.

A esta altura já se pode estabelecer uma diferença entre registros descritivos, os quais possuem um caráter burocrático, dos registros reflexivos, para os quais a presença do objeto de estudo do grupo é determinante em relação à descrição de rotinas.

Aprofundando mais a "reflexão acerca da reflexão", o que garante o caráter reflexivo de um registro? Apenas a ausência da descrição de rotinas e a presença do objeto de estudo? É certo que não. O que garante o caráter reflexivo do registro é a discussão que se faz sobre ele. Se não houver discussão sobre o registro, perde-se o seu caráter reflexivo. É necessário aos participantes compreender o que se faz e a reflexão com o outro é a verdadeira oportunidade de refletir e de receber uma devolutiva. Esta é a verdadeira relação dialógica, o estabelecimento da interlocução com o outro.

Neste trâmite final, cabe apenas deixar uma questão para reflexão: - Nossos registros de formador têm se constituído em bons modelos de registro para o professor? Sem dúvida, é uma questão para qual as respostas merecem um novo registro e um novo debruçar sobre ele.

Rachel Leão de Oliveira

ANEXOS**B – DEMAIS REGISTROS PRODUZIDOS AO LONGO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

11 – Ana Cláudia da C. Paula Ribeiro

12 - Ana Cláudia da C. Paula Ribeiro

13 – Suzanai Carvalho Bagio

14 – Eliane Rose N. de Araújo

15 – Renata Cunha Teixeira Pacheco

16 – Ana Cláudia da C. Paula Ribeiro

17 – Bianca Eckardt de Moraes

18 – Cristina Berredo

19 – Renata Cunha Teixeira Pacheco

20 – Ana Cláudia da C. Paula Ribeiro

DE FORMADORA PARA FORMADORA

Memórias de uma formadora iniciante

Caras colegas de formação,

Este ano significou para mim um ano de grandes mudanças e de profundas reformulações de conceitos.

Iniciei este ano na função de Orientação Pedagógica e não fossem tantas novidades e desafios, fui convidada a participar do grupo de formação do Além das Letras. O que me encheu de orgulho e medo!

Confesso que no início, minha auto-estima foi às alturas, mas refeita da euforia, veio a preocupação. Serei capaz? Não será um desafio muito grande para quem está começando?

Recebi muito apoio da direção da escola e resolvi encarar a jornada de formação.

Ah! Ouvi alguém dizer, certa vez:

— Nós vamos nos capacitar e levar o que aprendemos aqui para as escolas!

Bom, se é assim, não será difícil. Quanta ilusão!

Fui me sentindo cada vez mais desafiada como formadora e tal desafio, me colocava também, a posição de ser formadora do grupo da escola.

Bem, tarefa fácil, não é. Porém, a busca por novos textos, as reflexões do grupo de formação, as reuniões na escola, as diversas leituras feitas me proporcionaram um crescimento profissional tão grande, que apesar do grande trabalho que me deu, foi imensamente prazeroso.

A leitura sempre fez o diferencial em meu trabalho em sala de aula e por isso o projeto de leitura em voz alta pelo professor, representou e contribuiu muito, no sentido de reforçar crenças, embasar fundamentos e garantir que sempre estive no caminho certo, ao valorizar estes momentos com meus alunos.

Espero que no próximo ano possamos continuar nossa formação, nossas reflexões e acima de tudo, crescermos como formadoras e levarmos nosso grupo de professoras na escola, a acreditarem na importância da leitura como nós acreditamos.

Boas leituras a todas e bom descanso!

Um abraço,
Ana Claudia da C. Paula Ribeiro.

Registro reflexivo do 6º encontro

01/09/2006

Queridas colegas de formação

Conforme combinado, repassarei as informações de nosso encontro, que começou por volta de 8:30 h, com a leitura em voz alta feita pela Rose. Hoje ela nos presenteou com uma Crônica de Millôr Fernandes, intitulada "O evento", escrita de forma clara e objetiva, mas cheia de significados.

Em seguida, foi feita a leitura dos registros do encontro anterior pela Magda e Renata. Vivian, então, nos propôs algumas questões acerca do registro:

- Está sendo reflexivo?
- Reflete a aprendizagem do grupo?

Rose completa que nem sempre o aspecto "reflexivo" do registro é disparado com uma pergunta, pode ser também uma observação. Magda complementa que procurou ser fiel às anotações e que sua característica é ser detalhista. Renata pontua algo bem interessante: sua preocupação foi observar nossos comportamentos. Percebo então que os registros podem ser disparadores de muitas reflexões e idéias, que são tecidas a partir dos diferentes pontos de vista que percebemos na hora da leitura, propiciados pelas escritoras.

Sintetizando a discussão, penso que ficou claro para o grupo que os registros podem ser bem criativos, porém precisam ser reflexivos, procurando trazer à tona nossos questionamentos e o que já incorporamos. Pois o que dá o toque reflexivo é a compreensão do encontro e a mudança no modo de pensar, no agir.

Em seguida, retomamos o texto "Leitura e formação do gosto" para em grupos colocarmos nossas impressões. Na hora da socialização, Cristina iniciou sua fala dizendo que achou o texto ótimo, com uma linguagem clara e interessante, podendo até mesmo ser utilizado com as professoras na escola. Roseli porém achou a leitura complexa, densa, precisando fazê-la mais de uma vez para fechar a idéia.

Voltando ao texto, a autora faz um raio X da escola, do papel do professor no contexto da leitura voltada para a literatura, pontuando que o gosto é algo que se aprende e cabe ao professor incluir o aluno nesse universo literário.

Vimos também que algumas idéias já haviam sido discutidas no grupo e que, portanto, o texto nos servirá como embasamento.

Utilizar o texto "Leitura e formação do gosto" na escola? Depende do avanço dos grupos, pois cada escola possui uma realidade.

Constatamos também que a escola vem tentando modificar suas práticas de leitura, porém as concepções de alguns professores ainda se pautam em: leitura mecânica, para preencher fichas, para trabalhar conteúdos... e o comportamento leitor?

A leitura só faz sentido quando toca a sua subjetividade! É preciso provocar a reflexão para que haja mudança. Propiciar aos alunos oportunidades de contato com diferentes gêneros e autores e vivenciar comportamento leitor, é abrir espaço para o aprendizado do gosto pela leitura. Ufa! Quantas reflexões!!!

Fizemos uma pausa para o lanche e tivemos uma agradável surpresa: Rose será a nova diretora do Centro de Capacitação. Mudança para melhoria.

Logo após, nos dividimos em duplas para a seguinte tarefa: escolher dois portadores de texto e responder às seguintes questões: para que ler?, para quem? E o que quer comunicar? Fizemos a socialização, construindo um quadro que será alvo de discussão no próximo encontro.

Para finalizar, acredito que três palavras foram muito significativas nesse nosso momento de formação e que devem permear todo esse nosso caminhar daqui para a frente:

- Registro (para refletir)
- Reflexão (para mudar)
- Mudança (para dar sentido à prática).

Felicidades a todas.

Um abraço,

Ana Claudia.

"Formação de Formadores: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares"

Registro Reflexivo do 9º Encontro(20/10/2006)

O nosso encontro teve início com alguns comunicados da Rose, logo após a Marcela fez a Leitura oral, de um texto de Rubem Alves, da coletânea do PROFA, texto o qual nos trouxe grandes reflexões acerca de que tipo de textos estamos lendo para os nossos alunos? E como estamos lendo? Nos fez viajar em nosso cotidiano para avaliarmos a nossa prática.

Dando continuidade ao encontro ouvimos a leitura dos registros dos encontros anteriores que novamente nos fez pensar na dificuldade que encontramos para registrar e a Rose nos levou a refletir, estamos debruçando sobre os nossos registros? Como eles têm servido de reflexões para nós? E a reflexão ficou no ar como nós formadoras estamos capacitando as professoras a pensarem sobre o registro, para que serve? É válido? Para quem? Registrar implica em pensar e querer refletir sobre algo discutido, exige tempo e querer. A partir do momento que os registros são tomados para reflexão aparecem às mudanças, com o registro você não se distancia do encontro você reflete sobre as reflexões do grupo, não com o sentido de se apropriar do encontro mais das questões que são levantadas, reflexões tecidas no encontro, não dos acontecimentos.

Percebo que os nossos encontros têm nos causado uma certa inquietação em nossa prática já não aceitamos realizar algo que não possamos debruçar e pensar se será proveitoso e instigador, observo também o querer melhorar de cada profissional envolvido nestes encontros apesar dos afazeres que competem a cada uma de nós não sentimos vontade de desistir às vezes cansaço, mas no olhar de cada uma podemos observar o desejo de crescer, o grupo nos estimula a pensar e as formadoras nos convidam a mudar.

No encontro passado não houve tempo para socialização das estratégias enquanto formadoras para solucionar alguns entraves que estamos encontrando no decorrer do caminho, logo de início foram retomadas as discussões onde podemos perceber a importância de envolvermos os professores no processo, não basta apenas solicitar presença mas é necessário seduzi-las a cada encontro, assim amenizar algumas resistências ainda existentes, é preciso estar apaixonada pelo que fazemos para que o outro seja tocado com o nosso envolvimento, não basta apenas falar é preciso viver e acreditar no que fazemos. Discutimos também a importância da seleção de bons textos, bons modelos que deram certos para que possamos disparar.

O verdadeiro papel do formador é intervir de forma que o grupo avance. Que tipo de intervenções estamos fazendo?

E mais uma vez viajo nas palavras da autora Delia Lerner quando diz:

"O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária...."

O grupo neste momento encontra-se com muitas ansiedades, o tempo para realização dos encontros na escola é algo que mais atormenta, são muitos momentos que temos que trabalhar e não estamos conseguindo tempo, é

necessário a realização de um encontrão, será possível e a Rose nos acalma dizendo que é viável a realização do mesmo.

Logo após toda a discussão tivemos o prazer de ter contato com o GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLOGICAS GERAIS, publicação do MEC, material feito para Formadores e que muito nos ajudará para nossas dúvidas e anseios. Houve momentos de discussão e socialização a respeito das categorias selecionadas do capítulo: **Competências do Formador**, onde fomos convidadas a pensar nas propostas de ação para solucionar os problemas apresentados.

Durante o momento da discussão alguns pontos ficaram em destaque como:

- O que é desafio dentro do planejamento, o nosso planejamento enquanto formadoras ou o planejamento dos professoras para os alunos?
- Há resistência a quê? Ao formador? Ao conteúdo de leitura e escrita?
- Como fazer para que o professor participe integralmente dos encontros?
- As professoras já compreenderam o por que da leitura em voz alta?
- Quando é necessário replanejar a pauta?

O nosso grande desafio foi buscar respostas para todos os questionamentos que surgiram no encontro, sensibilizar, registrar, possibilitar, buscar, entender, intervir, retomar, aproximar, apr opriar, replanejar, inverter, antecipar seja qual for as palavras que foram utilizadas todos nos levam a uma mesma busca de reflexão e formação, foi então que Rose nos fez voltar para casa com os seguintes questionamentos:

- Como está minha aprendizagem no grupo de formação? Quais os conteúdos eu já me apropriei? O que aprendi? O que mudou em minha prática?

Assim o encontro foi encerrado com uma proposta de trabalho pessoal em que deveríamos selecionar uma categoria do capítulo trabalhado, que tenha acontecido nos encontros nas escolas e como foi nossa ação formativa, baseando-se nos registros dos professores.

Levamos para casa o grande desafio de avaliarmos todo esse momento valioso que temos vivenciado, acredito que desde o início não somos as mesmas ao registrar, ao selecionar um texto ou até mesmo um só falar de leitura, nossos pensamentos e nossa formação já está em um nível mais elevado.

Com carinho

Suzanai

suzanaibagio@yahoo.com.br
suzanai_bagio@hotmail.com

"Formação de Formadores: Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares"

Registro do 10º encontro

Iniciamos nosso 10º encontro com alguns comunicados da Rose, em seguida Tatiana fez a leitura oral do texto O Desafio do Mar, de Wilmar Berna, como ela não tinha certeza sobre o nome do autor, ao passar a limpo o registro dei um pulinho na Internet para verificar o que se falava dele e descobri que este é um escritor de Livros paradidádicos interdisciplinares, dirigidos ao público infanto-juvenil e adulto, e que cobrem diferentes áreas como ecologia, descoberta do ser, ética, cidadania, entre outros, sempre com uma proposta de estimular o aluno a pensar, elaborando seus próprios conceitos de valores sobre respeito às diferenças, consciência ambiental, etc. O texto foi muito interessante e nos fez pensar na vida, pois se tratava de uma comparação entre a construção de um navio e o desenvolvimento humano, são feitas algumas analogias entre a quantidade e qualidade das viagens e a maneira de ser de cada um, responsabilizando cada um de nós pelo nosso caminho.

A leitura do registro do encontro anterior foi feita pela Suzanai e pela Cristina, ambos nos fizeram reportar ao encontro e também repensar os registros reflexivos, visto ser este ainda um entrave para nós que estamos participando desta formação. Com os questionamentos que Rose foi fazendo após a leitura dos registros, pude perceber que o grupo vem avançando muito na construção dos mesmos, agora quando registramos temos a real preocupação em colocar as reflexões do grupo e não só descrever o encontro. Pelas colocações de Cristina e de Suzanai podemos ver também que o registro se tornou um instrumento de aprendizagem e aprofundamento dos temas debatidos nos encontros, que a simples releitura faz você querer acrescentar cada vez mais dados. Pensar nas questões principais que foram tratadas durante o encontro, mostra que mudamos da descrição para a reflexão sobre o que temos vivenciado.

E, de acordo com Jussara Hoffmam: "O registro reflexivo é um "olhar para dentro", de onde emergem as intenções das ações, o contexto ressignificado pelos sujeitos que viveram essas ações".

Nossas formadoras foram questionando a cerca das estratégias utilizadas para registrar e assim, pudemos perceber que o registro só tem sentido se servir como um instrumento de estudo, traçando o encontro como um todo. Ainda encontramos alguns entraves para registrar, mas com as indagações feitas e através das respostas das professoras, a melhor estratégia parece ser utilizar-se de embasamento teórico, fazer uma releitura dos registros anteriores, utilizar-se do guia de formação e das suas próprias experiências.

No entanto, uma grande preocupação nossa, enquanto formadoras em nossas escolas é o que fazer após a leitura do registro? E essa questão foi lançada ao grupo que chegou às seguintes conclusões: devemos pontuar as questões principais, as intervenções, pois se não houver questões em cima do registro de nada o adianta ser reflexivo, o registro deve ser valorizado, e devemos dar oportunidade ao outro. Todos esses questionamentos e reflexões nos mostram que o registro é a alma do encontro, é através dele que podemos fazer uma leitura do grupo, percebendo seus anseios e suas dúvidas.

Após toda essa conversa, iríamos falar sobre as categorias elencadas, sobre as listas de entraves pessoais e algumas considerações. Seria uma atividade em grupo, onde nossas formadoras fizeram questão que trabalhássemos em grupos diferentes daqueles que habitualmente participamos. Deveríamos em cima dos entraves, escrever recomendações para as professoras. Este momento teve que ser adiado, pois recebemos a visita da Professora Marlene de Carvalho que veio fazer um convite ao grupo. Com a explicação sobre qual o objetivo da visita e da proposta de conhecer as escolas todas se mostraram entusiasmadas, principalmente de participar da pesquisa que será realizada por ela. Foi o momento de realmente pensar sobre o trabalho que estamos desenvolvendo na escola e se este está sendo eficaz. Após essa ilustre visita, Vivian nos explicou sobre a avaliação do projeto de formação a partir dos indicadores encaminhados pelo Instituto Avisa Lá: mais um momento de repensar nosso percurso como formadoras. Com os poucos minutos que nos restavam voltamos a nos reunir em grupos para discutirmos as categorias e as recomendações para as professoras. Como sempre o encontro foi muito proveitoso e me fez voltar para a casa ansiosa pelo próximo que ficou marcado para o dia 21/11/2006.

Eduane Rose

REGISTRO REFLEXIVO DO 5º ENCONTRO
por Renata Cunha Teixeira Pacheco

Estamos no 5º encontro de nossa formação. Que bom fazer parte deste grupo!

Chegamos a este momento com uma contribuição especial para o nosso grupo, pois acabamos de realizar nosso primeiro encontro em nossas escolas. A responsabilidade é grande, e me acompanha a fala da professora Sandra La Cava na belíssima conferência da qual tive imenso prazer em participar: "*O orientador é a alma da escola*".

Em pauta para o 1º momento deste encontro está a leitura dos registros do encontro anterior feitos pelas professoras Cláudia e Cintia muito bem representada pela colega Roseli. Vivenciamos então uma explanação do que fora tratado no último encontro, sob dois olhares. Muito interessante! A reflexão nos remete a colocação de idéias, palavras e emoções de forma muito pessoal. Cada qual faz na sua reflexão referências aos focos que expressam as feições de cada uma das participantes. Isto é o que faz a diferença. Estamos todas exercendo a função de orientadora pedagógica, com as mesmas responsabilidades e a história de cada uma de nós é o diferencial nas nossas práticas. Trazemos consigo nossas experiências pessoais, nossos sonhos e muito de nossa formação pessoal e profissional. Daí a importância de estarmos compartilhando nossas reflexões.

Lá pelas tantas sentimos falta da nossa leitura em voz alta. E quando a Cristina perguntou se não teríamos este momento, fomos convidadas a apresentar os exemplares recebidos nos Kits de livros enviados pelo FNDE e escolhermos a leitura de hoje.

Os comentários sobre a qualidade do material e a diversidade de gêneros literários aumentou ainda mais o desejo de possibilitar aos nossos alunos um mergulho prazeroso neste universo leitor. Idéias vão surgindo a partir da apresentação das obras.

O contato direto com os livros traz o conhecimento de obras, autores e gêneros literários que confesso preciso aprimorar. As poucas palavras da Roseli sobre seu trabalho na sala de leitura, revelam uma familiaridade e um comportamento leitor admiráveis.

A leitura escolhida foi Correspondência, de Bartolomeu Campos de Queirós e Ângela Lago.

Magda fez a leitura muito entusiasmada querendo que todas desfrutássemos da mesma alegria que o contexto lhe proporciona. E não foi difícil sonhar, lembrar bons momentos, resgatar o valor da amizade e ouvir palavras de cortesia entre amigos. A sutileza das ilustrações também fascina. E para Magda tudo isso e muito mais, pois já teve a oportunidade de trabalhar mais profundamente esta obra e encantar-se com o autor. "*Ele é um poeta*" diz admirada.

Recebemos então o texto de Virgínia Gastaldi : Quem conhece pode escolher melhor. Que nos traz a reflexão: Quais os critérios adotados na escolha de um livro? O que é preciso saber, conhecer para efetuarmos uma boa escolha? E Quais as condições a considerar no momento do planejamento das atividades?

Oba! Chegou um momento muito esperado. Como foi o primeiro encontro com as professoras?⁶

Destacamos os entraves e sucessos e saímos do encontro com expectativas de superarmos os entraves e atingirmos o sucesso almejado.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO FREI MEMÓRIA

ALÉM DAS LETRAS

Registro Reflexivo do 6º encontro - 22 de junho de 2007

Ao iniciarmos o encontro, percebemos que algumas mudanças o diferenciariam dos demais, pois além dos momentos de estudo e reflexões, nossas formadoras participariam também de uma reunião on-line, além do chá de panelas de Raquel, previsto para o fechamento do mesmo.

A leitura em voz alta do texto "Dígrafo" foi retirada do livro: Por uma Educação Romântica de Rubem Alves. Composto por uma coletânea de cartas escritas pelas crianças sobre os livros do autor. Pode-se sintetizar a idéia com a seguinte frase: "O sentido de uma palavra é o uso que se faz dela".

E a palavra **registro**, ainda assusta ou já faz parte de nossa rotina? Quem o fez?!

Cíntia registrou o último encontro e relata o avanço do grupo em relação às escritas reflexivas. É o despertar do comportamento escritor, que se nota no grupo de formação, mas que também se repete com professores e alunos.

Por haver a necessidade do desdobramento das discussões acerca da formação nas escolas, este encontro foi constituído para que nos debruçássemos acerca da pauta, um instrumento fundamental e de grande importância na formação.

Para tanto, algumas questões precisam ser consideradas no momento da elaboração da pauta de nossos encontros: Qual concepção de produção textual há na escola? Que aprendizagem precisa ser assegurada? Qual o uso da língua nas práticas escolares? É preciso perceber a necessidade do professor, a realidade do grupo de formação, para que os objetivos traçados pelo formador não fiquem perdidos, distantes demais do foco. A proposta é montar uma pauta voltada para os conteúdos aprendidos e os que vão levar os professores a pensar sobre, colocando-os frente a frente com o objeto de estudo.

Como escrever sobre um determinado gênero sem nunca ter tido contato com ele? Como fazer a revisão textual com alunos, se não se sabe a importância de revisitar os textos? O que parece óbvio ao formador, as vezes não é ao professor e nesse momento a percepção e a leitura do grupo é essencial à elaboração de uma pauta que contemple conhecimentos necessários ao entendimento pelo professor do que se pretende.

Dando prosseguimento ao encontro, analisamos em pequenos grupos, uma pauta fictícia, seguindo um roteiro pré-estabelecido, de onde podemos destacar:

- O conteúdo da pauta deve ser claro, assim como os objetivos do formador. Para tanto, os conhecimentos didáticos necessários para que haja entendimento também devem ser previstos e possíveis de se realizar.
- A pauta deve ser planejada de forma a ser cumprida no encontro, evitando assim a distorção de conhecimentos numa retomada posterior. Seu objetivo deve ser o de aprofundar, dialogar e costurar idéias. Pauta -> propósito -> foco.
- Deve promover nos professores a reflexão, o registro e a análise dos procedimentos que utilizam, mediante estratégias do formador que problematizem e organizem as idéias.

➤ Faz-se necessário ainda considerar três situações ao elaborar uma pauta: 1) A leitura dos conhecimentos iniciais; 2) Pensar em boas questões frente aos conhecimentos e 3) Um estudo aprofundado do texto que será trabalhado no encontro.

Uma boa situação formativa, prevê o confronto de idéias num contínuo movimento de ação => reflexão => ação, capaz de romper paradigmas à luz de contribuições teóricas e este me parece o grande desafio do formador. Articular teoria e prática buscando definir conteúdos claros a serem trabalhados acerca da leitura e escrita, considerando as diferentes concepções do grupo.

Fechando as discussões, várias são as questões acerca da pauta que nos levam a pensar: **O que aprendi? O que não pensava antes, e agora já penso? O que pode ser melhorado?**

Questões como estas nos levam à reflexão sobre nossa prática e por certo nos desestruturam. Talvez ainda não tenhamos encontrado o caminho, mas já sabemos que teremos de percorrê-lo, se quisermos lá adiante fazer a diferença com nosso grupo "em" formação nas escolas.

O professor Celso Antunes, falando sobre capacidades, habilidades e competências, define muito bem o papel do professor neste contexto, quando diz: "*O professor é um fazedor de amanhãs. Um permanente aprendiz lutando sempre por aprender mais e por esse caminho ensinar melhor.*"

Boas Férias!

Ana Claudia da Costa Paula Ribeiro

**Formação de Formadores: A escola como lócus de formação
no contexto da produção textual**

Registro Reflexivo do 9º encontro – 31 de Agosto de 2007.

Muitas questões foram abordadas durante o nosso último encontro, entretanto o foco central se deu para as condições didáticas necessárias a produção textual e estratégias formativas que garantirão esse conhecimento.

Durante a análise das produções textuais de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que os professores tinham uma concepção diferente para trabalhar com a escrita de textos:

- No texto A menina tem uma gata houve despreocupação com a estrutura, o destinatário e a função social, havia apenas o cuidado com a ortografia correta.
- No texto O menino que adorava escrever houve a presença de aspectos discursivos de forma casual, o autor demonstrou ter tido contato com diferentes gêneros, porém sua escrita não apresentou estrutura e revisão.
- Nos textos A borboleta colorida e Carta ao autor Ricardo Azevedo houve definição de gênero, função social, revisão, preocupação com um propósito, coerência e coesão.

Foi possível observar que os dois textos mais bem escritos foram produzidos a partir de um Projeto de leitura e escrita, modalidade organizativa que permite preparar várias estratégias para o desenvolvimento da escrita, já que geralmente se estende ao longo de períodos e facilita o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo, fazendo com que a escrita deixe de ser somente um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino.

Recopilando a produção de texto como uma atividade que requer várias etapas e consequentemente mais de uma aula não é fácil, mas imprescindível. Vocês têm idéia de quantos dias foram necessários para que eu escrevesse esse registro? E garanto que se houvesse outra revisão, trocaria mais algumas coisinhas...

Registro reflexivo do 9º encontro da Formação de Formadores “Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares”

Este 9º encontro de formação começou com a leitura dos registros das Biancas, os quais puderam me situar em relação ao 8º encontro. Ficou evidente a importância da troca de experiências dos formadores e que ao se refletir coletivamente sobre práticas, entraves, sugestões e sucessos, há um fortalecimento do grupo e um impulsionamento para a busca de novos caminhos.

Ambos os relatórios destacaram alguns aspectos que ainda são dificuldades para os formadores e então tornaram-se pontos de reflexão do grupo:

- Elaboração da pauta
- Envolvimento dos professores/ Dificuldade dos professores em planejar
- Melhorar os questionamentos e problematizações
- A dificuldade na mudança de concepção
- Registros pouco reflexivos por parte das professoras

Há um preocupação latente dos formadores em elaborar uma pauta que atenda às necessidades de cada grupo, que desperte o desejo dos professores de se envolverem com o trabalho efetivo da leitura em voz alta, que através das problematizações e interações vislumbrem uma nova concepção.

O registro das professoras ainda se apresenta muito descritivo e pouco reflexivo, mas esse é uma trajetória. Nós também começamos assim e vamos avançando à medida que percebemos que a descrição apenas não sustenta a essência do encontro e que as reflexões, mesmo pessoais, contribuem muito para a melhoria e aprofundamento do objeto de estudo e das práticas perpetuadoras de constante pesquisa.

Sabemos que é um processo lento, essa transformação, quebra de paradigmas e perspectiva de novas estratégias para que superemos as categorias de entraves, que foram discutidas pelo grupo e posteriormente apresentadas sugestões de possíveis intervenções.

O planejamento deve apresentar clareza nos objetivos, aprofundamento para problematizar, previsão de situações inesperadas e estar aberto à novas aprendizagens.

Ao encontrar um grupo resistente, é necessário saber qual é a origem dessa resistência (Ao formador? Ao tema de discussão? Às práticas em sala de aula?), para a partir daí começar a sedução através de exemplos e experiências, explicitando que é um processo de construção coletiva, que a finalidade dos encontros é refletir sobre a melhor maneira de ajudar os alunos.

Já nos grupos em que há professores que monopolizam as discussões muitas vezes é necessário voltar ao contrato didático, realizar avaliação dos encontros e do grupo, refletir sobre as participações, propor atividades onde a escrita predomine, tentar se dirigir a todos e legitimar o espaço como de formação, de todos.

Para evitar que a consigna seja má interpretada, é relevante que o formador esteja intervindo em cada subgrupo, embora muitas vezes a dificuldade maior seja a distorção da concepção então, textos diversificados podem ajudar a esclarecer o que não foi compreendido.

Ao elaborar a pauta e pensar nas intervenções, o registro do encontro anterior, conhecer o grupo e o embasamento teórico, são fundamentais para que esta viabilize o atendimento das necessidades desse grupo e contribua para o seu avanço. Muitas questões são bem articuladas e podem se desdobrar, outras demandam mais tempo para que sejam apropriadas.

Apesar de ainda precisarmos de muitos avanços, nosso caminhar tem sido iluminado com textos preciosos, com a vontade de fazer melhor e com o vínculo e comprometimento estabelecido no nosso grupo de formação, o que favorece o desenvolvimento das nossas competências de formador.

É muito bom pensar, desenvolver esse pensar, compartilhar esse pensar e fazer esse pensar se transformar e beneficiar tantas realidades!

Obrigada

Cristina Berredo

FORMAÇÃO DE FORMADORES:
QUANDO A LEITURA EM VOZ ALTA TEM ESPAÇO PRIVILEGIADO
NAS PRÁTICAS ESCOLARES.
Registro reflexivo do 11º encontro

Por Renata Cunha Teixeira Pacheco

Nossos avanços e consequentemente os das nossas colegas professoras que estão recebendo as reflexões proporcionadas pelo *Além das Letras*, têm sido grandioso e cada uma de nós, tenho certeza, agradece ao final de cada encontro a oportunidade de estar aqui.'

No 11º encontro fui indicada para fazer o registro reflexivo, o que me fez pensar sobre como escrever minhas reflexões. Isto mesmo: "escrever" é diferente de "redigir". Rose trouxe mais esta questão colocada por Fernando Sabino em uma entrevista à Revista Síntese. A leitura em voz alta feita pela Rose foi realmente muito oportuna neste momento de nossa formação, pois é hora de pensar sobre o que contribui para a formação de um escritor, de um leitor? É possível criar este talento? O entrevistado reconhece que nascera com o gosto para a leitura. E se mostra muito crítico consigo mesmo enquanto escritor.

Que reflexão me traz sua fala! Como um ambiente escolar pode despertar um talento, como a família é influenciada pela criança que estende para sua casa o prazer de ler? A responsabilidade da escola e o desafio de proporcionar momentos planejados em sua rotina para garantir a eficácia do trabalho nos chama e direciona ações.

Fernando Sabino cita três características imprescindíveis à escrita: clareza, concisão e simplicidade. Quando for digitar este registro, devo me lembrar delas.

Quantas questões tratadas neste momento. Após uma leitura perguntar ao leitor o que mais o agradou, o emocionou, substituindo, enfim, as interpretações únicas de textos, nas quais até as respostas muitas vezes não devem ser pessoais.

Corrigir uma interpretação de texto é algo que exige cuidado. Esta prática por vezes pode frustrar um leitor e levá-lo a pensar: o que o professor gostaria que eu respondesse?

Não posso finalizar este 1º momento, pois flui intensamente em meu pensar. O momento foi enriquecido com as leituras dos registros de Raquel e Eliane cada qual muito bem elaborado e com características próprias das escritoras. Refletiram sobre os registros reflexivos, "Como fazê-los?", concluíram que é necessário refletir mais do que descrever. Aprende-se a ler lendo, a escrever escrevendo e a registrar reflexões registrando e refletindo.

Partimos então para a análise do instrumento encaminhado para o Instituto Além das Letras e exposição de foi aplicabilidade no mesmo em cada escola.

Foi de grande valia a aplicação deste instrumento de avaliação, pois a partir da análise das questões as professoras e orientadora redirecionam suas ações.

Visto como ponto de partida para planejamento, objetivando maior eficácia do projeto este instrumento aplicado individualmente, ou em grupo, em reuniões específicas ou não, várias foram as estratégias para levar o professor a repensar sua prática no que concerne a oportunizar momentos de leitura em voz alta em suas aulas.

Qual não foi nossa surpresa ao nos depararmos com depoimentos práticos onde ao aluno é negado o momento prazeroso de ler e ouvir gêneros diversificados, de conhecer um pouco mais sobre autores e suas obras e principalmente de formar-se leitor. Tudo isto num momento de participação em um projeto que privilegia a leitura nas práticas escolares.

Ainda é preciso sensibilizar mais as professoras e provocar reflexões que as levem a entender que a leitura deve fazer parte da rotina de suas aulas e que requer planejamento. Em alguns grupos o foco ainda não foi atingido. Vamos buscar estratégias que favorecem este redimensionamento de ações.

Com esta avaliação o andamento do projeto pôde ser observado, a orientadora percebe onde e como intervir melhor, as professoras repensam suas atitudes e objetivos, e os alunos serão melhor atendidos e estimulados no que se refere à leitura.

E a gestão? Como as diretoras entendem a chegada deste projeto à escola? Qual a sua participação nos encontros? Qual seu interesse? Suas observações não estão previstas neste instrumento, mas nada nos impede de criar um espaço para a sua participação e relato do significado deste momento nas práticas diárias das professoras, com sugestões, apontamentos e depoimentos.

Para contribuir com esta reflexão acerca deste instrumento recebemos o texto *Avaliação*, extraído do G.O.M.

A avaliação é então apresentada como parte integrante do processo de formação profissional e, sendo assim, deve ser contínua.

Devemos pensar a avaliação tanto em um nível amplo como em um nível interno ao processo, a partir de relatos de situações de avaliação e de identificação de aprendizagens conquistadas. A seguir três instrumentos de avaliação escrita são apresentados e fomos nos reportando a cada situação descrita apontando formas de intervenção, ressaltando conteúdo da intervenção e destacando o que foi relevante em cada caso.

Este momento será finalizado no próximo encontro.

Aguardamos com disposição novos desafios na certeza de grandes descobertas!

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO FREI MEMÓRIA**

Formação de Formadores: A escola como lócus de
formação no contexto da produção textual

Registro Reflexivo do 11º encontro – 28 de setembro de 2007

"Ser poeta" e "Caminhante", dois poemas cuja intencionalidade era despertar o prazer e o gosto pela leitura, mas que trazem em si tantas referências ao nosso grupo, que nos fazem refletir...

Ao conhecermos um pouco sobre a história da autora, nos deparamos com alguém que, apesar das adversidades, conseguiu ser forte e insistiu diante de seu grande desejo, que era escrever. Não teremos nós também essa força, quando em nossa prática formadora dentro das escolas, nos deparamos com professores muitas vezes resistentes e insistimos, pois sabemos que temos, através desse professor, de chegar ao aluno, enquanto escritor em desenvolvimento?

"Caminhante" me faz lembrar nosso próprio percurso dentro do Projeto. Um caminho de descobertas, desconstruções, aprendizados... Uma história que estamos construindo, tal como a escritora dos poemas lidos no início do encontro, que construiu sua história escrevendo e sonhando com o dia em que a compartilharia.

Assim, compartilhamos também nossos registros, que além de reflexivos, trazem mais uma característica: a do escritor sensível. Aquele que se coloca dentro do texto, com pensamentos, opiniões e sentimentos.

E como pensamos os Projetos? Servem para organizar os trabalhos de produção de texto?

Os Projetos são uma modalidade organizativa que possibilita e promove situações reais de ensino e aprendizagem, pois têm como fio condutor um produto final que parte da constatação de uma necessidade clara que foi discutida e analisada pelo grupo.

O Projeto está inserido no dia-a-dia do professor, é o seu planejamento e deve dar conta da aprendizagem dos alunos, por meio de objetivos didáticos bem específicos, que estejam entrelaçados a uma função social.

No programa "Projetos de Leitura e Escrita" do arquivo PROFA, cada etapa pela qual se constitui um Projeto pode ser melhor observada e sistematizada. São elas:

• Conhecimento prévio: Já se constitui uma situação real de aprendizagem. Baseia-se em colocar o aluno em contato direto com o desafio;

♥ Justificativa: É uma visão geral do projeto. Desde as metas até o produto final;

♥ Objetivos e conteúdos específicos: Especifica-se o que se quer que o aluno aprenda;

♥ Etapas: Seqüência de atividades e situações desafiadoras a serviço do produto final;

♥ Produto final: Eixo norteador do projeto. Deve refletir a aprendizagem dos alunos. Serve também como instrumento de avaliação.

Importante salientar que o Projeto nem sempre precisa de uma culminância, que está mais ligada a um tema gerador. Na medida em que o professor compartilha os objetivos do Projeto com seus alunos, este terá um horário específico dentro de sua rotina de trabalho, e não acontecendo o tempo todo, como às vezes acontece, tornando-se cansativo e desmotivador.

Respondendo a segunda pergunta: Se os Projetos servem para organizar os trabalhos de produção de texto?, retiro da leitura dos PCN de Língua Portuguesa a seguinte citação.

Os projetos são as melhores situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada - além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa [...]

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, testar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar os alunos a buscar o que lhes é significativo.

O projeto auxilia os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem. No entanto, não podemos deixar de considerar em nenhum momento, que é necessário dar sentido às atividades de produção de texto, e por isso o papel do professor é fundamental, pois exige que tenha uma postura flexível, de pesquisador, onde os desafios e conflitos o estimulem a buscar estratégias cada vez mais instigantes às produções de seus alunos.

Segundo Délia Lerner, "o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita. [...] Assumir este desafio significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou - e isto é igualmente importante - que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos".

Então, que tal com força e otimismo, levarmos mais este desafio para a Escola?!

Ana Claudia da C. P. Ribeiro.

ANEXOS**C - REGISTROS DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS**

Anexo 21 – Tatiana Sacramento

Anexo 22 – Sônia Cristina Grazinolli Lobato

Anexo 23 – Marcela Majela Paixão

Anexo 24 – Bianca Eckardt

Anexo 25 – Bianca Caetano

Anexo 26 – Cláudia Guedon Tobler

Anexo 27 – Magda Braga Zanatta Bastos

Anexo 28 – Cíntia Chung Marques Corrêa

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Tatiana do Sacramento
E. M. Fábrica do Saber

Em meados de 2006, fui convidada para participar do Projeto Além das Letras do Instituto Avisa-lá. O Projeto visava formação dos Orientadores com vistas a formação continuada na escola contemplando o conteúdo : *Quando a leitura em voz alta tem espaço privilegiado nas práticas escolares.* A primeira vista, o conteúdo parecia ser simples e sem grandes novidades, porém, com o passar dos encontros na Secretaria, fui percebendo o quanto era importante que essa prática garantisse um espaço na sala de aula. Logo iniciei os encontros na escola. Era difícil elaborar a pauta contendo uma situação-problema que provocasse discussões e também colocar em prática a idéia de provocar reflexões e não apenas transmitir respostas prontas e já construídas.

Naquele momento, percebia que para formar professores era preciso conhecer bem o conteúdo a ser ensinado e lançar mão de estratégia formativas.

Apesar da minha adaptação e de às vezes me sentir um pouco insegura, as professoras foram muito receptivas aos encontros e começaram a me dar retorno do que era trabalhado.

Mais tarde, ganhei mais autonomia para elaborar as pautas e não dependia do material oferecido pelas formadoras, já era capaz de pesquisar e estudar sozinha.

Com o tempo, o nosso grupo de formação de Orientadoras aprimorava os registros e tal avanço contribuiu para o amadurecimento do mesmo. Aos poucos fui me sentindo mais a vontade para escrever e compartilhar com as colegas

Em 2007, O Projeto Além das Letras, se instala a todo vapor na escola, só que agora com o foco em um novo contexto: A Produção textual. As reuniões eram realizadas quinzenalmente,

assim como no ano anterior. Esse contexto chega carregado de quebras de paradigmas, nesse momento me senti totalmente dependente das formadoras da Secretaria, do material oferecido por elas e do próprio grupo de Orientadoras. Percebi que ficamos mais unidas e mais a vontade, comecei a criar vínculos e a me sentir parte do grupo de forma mais acolhedora.

As reuniões ficaram um pouco mais espaçadas no 2º semestre de 2007, um vez que eu precisava me "alimentar" mais e conhecer melhor o conteúdo que estava sendo trabalhado.

Aprendi a trabalhar com situações homológicas, a fazer a leitura do grupo, e a solicitar avaliação das reuniões pelas professoras, o que direciona cada vez mais o planejamento das reuniões e as intervenções na prática do professor. Apesar da aprendizagem das professoras não caminhar juntamente com a transformação das suas práticas na sala de aula, tenho certeza que já se conscientizaram da necessidade de fazê-la e demonstram motivação para tal.

Concluindo, o Projeto Além das Letras contribui imensamente para o meu crescimento profissional, foi realmente um "divisor de águas", como dizemos no grupo, pois se realiza à luz da concepção construtivista, o que nos permite problematizar, refletir, sistematizar, avançar e consequentemente formar escritores e leitores competentes.

REGISTRO DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.
Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. (...).
Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se
formam.”
Pierre Dominicé

Escrever sobre a trajetória de formação profissional é refletir, de modo singular, acerca de como agi, reagi e interagi com os vários contextos formativos por que passei. É resgatar um percurso de vida.

Tudo começou no antigo Curso Normal (1979). Idéias, conceitos, práticas foram internalizadas. Depois de muito tempo, chega o PROFA. Formação diferente. Preciso pensar, problematizar, desestabilizar, intervir, dialogar, reagir para avançar. Que formação é esta? Rompo com paradigmas, mudo o meu olhar, vislumbro uma nova concepção de formação. Resignifico a minha prática. Projeto Além das Letras e Formação de Formadores, a escola agora como o lócus principal de formação profissional. Foram momentos como estes que possibilitaram um repensar sistemático e reflexivo sobre a minha ação para que transformações pudessem ocorrer.

Mas as transformações não se deram apenas no campo profissional, elas foram também pessoais. Falo isto, pois entendo a formação como um movimento que se dá de dentro para fora. Portanto, não conseguia passar por tal processo ileso, atendendo apenas a um lado.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, reflexões, um sem fim de relações. Dominicé (1985) trabalha largamente o conceito de processo de formação, identificando-o a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto “linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida”. É na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de geri-los – a que Dominicé chama processo global de formação.

Concluindo, penso que o processo de formação, pelo qual venho passando, não pode ficar restrito a uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, ele precisa transcender e ir de encontro à ação vital da minha construção pessoal onde a relação entre os vários contextos de formação são fundamentais. Portanto, busco a cada dia, a reflexão sobre a prática, o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço.

Sonia Cristina Pereira Grazinoli Lobato (TINA)

Trajetória Profissional

"O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente." Antonio Nóvoa.

Pensar na minha trajetória enquanto formadora no Além das Letras é pensar no desejo antigo de participar de um processo de formação para uma profissional que há algum tempo já trabalhava com a formação de professores e tinha ânsia, ânsia de querer mais, saber mais, avançar.

Formar professores em um espaço "propício", quando estes aderem a uma proposta formativa constituiu e constitui um desafio a ser percorrido pelo exercício da leitura, da escuta, do diálogo permanentes com o grupo. E formar professores, ou melhor, construir numa cultura colaborativa, um espaço de formação onde nem todos os sujeitos envolvidos desejam compartilhar saberes para produção de conhecimentos, ou muito além, como contribuir com a formação continuada dos educadores num contexto destinado tradicionalmente ao ensino e à aprendizagem dos educandos, como acreditam, ainda hoje, muitos de nossos docentes? Este foi o desafio encontrado e o caminho percorrido, ou melhor, em percurso, em construção, proposto pelo AL, como também propõe Rui Canário:

"Os indivíduos mudam mudando o seu próprio contexto de trabalho. É esse processo ecológico de mudança que, no mundo escolar, se pretende fazer emergir, adotando estratégias de formação "centradas na escola", isto é, que transformam as situações de trabalho em situações formativas, com base num processo reflexivo e de pesquisa, individual e coletivo" (in Rodas em Rede, 2001:171)

Era a primeira vez no município que possuímos um espaço destinado para a formação de formadores de professores. Um espaço dialógico, construído pela possibilidade de construção de uma rede de experiências, saberes e práticas no tocante aos nossos investimentos no espaço escolar para contribuir com a ação pedagógica de nossos professores. Um marco também para mim enquanto formadora foi encarar a necessidade de priorizar um conteúdo didático e tomar um contexto específico de conhecimentos como foco da formação. Como Delia Lerner aponta, também nós, orientadores, docentes, já atribuímos especial sentido à contribuição dos conhecimentos psicológicos e lingüísticos como úteis no processo de ensino e aprendizagem do objeto de ensino, mas desta vez, vinha-nos as questões, as interrogações relativas às características destes objetos de

ensino: os comportamentos leitor e escritor. Discutir no grupo de formadores as condições didáticas no ensino destes conteúdos, em especial, o que deve ser garantido na formação dos professores para constituir, de fato, o contexto escolar como lócus de construção de saberes? Reflexões acerca de como os professores aprendem, quais as estratégias formativas mais adequadas... era essencialmente um tempo, uma oportunidade viva de compor com novos fios, os mais reflexivos, como faria a moça tecelã, a minha teia, a minha trama, minha trajetória como formadora. A cada encontro tecíamos, tecíamos no intuito de desvelar como é saboroso, apropriar-se de saberes, aproximar-se de conteúdos já antes discutidos no PROFA, entretanto, agora, como mais profundidade com mais "madureza". A possibilidade de dialogar com a teoria por meio de um trabalho com conteúdos específicos, o trabalho coletivo, tomar as questões reais da nossa ação enquanto não só orientadores pedagógicos, mas, sobretudo, como responsáveis, co-autores, no processo de formação continuada de nossos educadores, como sempre defendíamos, foram princípios fundamentais para a o desenvolvimento de competências por meio de um processo de ação-reflexão-ação:

"Esse jeito de formar é centrado nas diferentes competências que os profissionais precisam construir para desempenhar bem a sua função. A competência, tal como definida por Perrenoud, constitui um saber agir que mobiliza recursos pessoais de diferentes tipos, conceitos, conhecimentos, informações, hipóteses, inferências, métodos, para resolver situações da prática educativa." (Bem-vindo, Mundo!, pág 75)

Redes que se abriram e se abrem para o conhecimento... Partilhas... Desafios constantes... Gestão do tempo, organização da rotina de formação nas Instituições a que estou vinculada... Desafio de pensar, coletivamente, dispositivos para que a formação contínua perdure, se entranhe no espaço escolar, caracterizando uma organização que aprende e muda... 2005, 2006, 2007... Formação que se constrói em longo prazo.

Escola Municipal Bataillard

Rua Bataillard s/nº - Mosela – CEP 25675-160 – Petrópolis – RJ
Telefone: 2248-7603 – e-mail: embataillard@yahoo.com.br

Trajetória Profissional como Formadora.

Fazendo este registro comecei a refletir sobre todas as mudanças que ocorreram na minha vida profissional desde que assumi o compromisso de ser Formadora.

Na verdade constituir-se formadora demanda tempo, investimento, estudo e muita reflexão. Ações que procuro desenvolver diariamente na minha rotina.

Estar no Projeto Além das Letras é extremamente gratificante, pois estou tendo a oportunidade de desconstruir muitos conceitos que ainda estavam cristalizados por conta de uma formação tradicional. Sempre digo que anos de Ensino Superior não me fizeram refletir tanto sobre a minha prática.

Que bom que tenho a oportunidade de estar refletindo acerca de tantas mudanças!!

Antes, estar como Coordenadora Pedagógica era um grande desafio à medida que eu precisava dar conta de todas as situações que envolviam alunos, professores, dificuldade de aprendizagem, enfim...

Hoje reconheço a importância de estar à frente dessas situações, porém atuando de forma coletiva e formativa, mostrando aos professores

que as respostas não estão fora da sala de aula, que precisamos dialogar e construir juntos as respostas.

Trabalhar com situações-problema tem feito com que os professores repensem seus conceitos, desestabilizem e queiram buscar as respostas.

Outra conquista foi conseguir trazer as aulas como objeto de análise para as reuniões, garantindo a discussão dos propósitos e dos encaminhamentos que permeiam as atividades.

Preciso registrar que sempre destaquei a necessidade de saber como o aluno aprende para poder auxiliá-lo na construção de seus conhecimentos, porém nunca pensei em utilizar essa concepção com os professores. Acho que no fundo também acreditava que nós professores já havíamos construído tudo. Que bobagem!!

Durante esse período muitas dúvidas se instauraram, muitos conhecimentos se construíram, mas a grande certeza que carrego é que não sou mais aquela Coordenadora Pedagógica, hoje estou caminhando, estudando e investindo muito no desejo de me tornar uma grande Formadora.

Petrópolis, 07 de Dezembro de 2007

Bianca Eckhardt de Moraes

MISSÃO: Oferecer uma educação que contribua para a formação integral do cidadão, promovendo o desenvolvimento social e cultural.



**Programa de Formação de Formadores:
A Escola como Lócus de Formação no Contexto de Produção Textual**
Coordenadora Pedagógica: Bianca Caetano de Paiva

1. Introdução

Este texto apresenta o relatório final de avaliação do Programa de Formação de Formadores: A Escola como Lócus de Formação no Contexto de Produção Textual uma parceria da Secretaria de Educação de Petrópolis e o Instituto Avisa Lá, sob a coordenação das professoras Rosilene e Vivian, realizado e desenvolvido no ano de 2007 pela coordenadora pedagógica Bianca Caetano de Paiva na Escola Chiquinha Rolla.

O texto envolve uma produção escrita da minha trajetória profissional e os impactos do Programa em minha vida profissional enquanto formadora.

2. Trajetória Profissional

Muitos profissionais que exercem a função de coordenador pedagógico reclamam da dificuldade de realizar seu trabalho e comigo o início do ano não foi diferente. Apesar de ter elaborado um plano formativo de ação para o ano de 2007 e de ter uma diretora que me proporcionou toda liberdade para desenvolvê-lo, continuava me envolvendo em assuntos do dia-a-dia da escola e, como consequência, não tendo oportunidade para organizar minhas ações formativas dentro da escola. Infelizmente, somente em casa conseguia momento para estudar, elaborar pautas para as reuniões e encaminhar devolutivas.

Esta situação foi alterada a partir de uma discussão ocorrida em um encontro na secretaria sobre a necessidade da construção de uma rotina do coordenador pedagógico diretamente direcionada para suas atividades principais. Este encontro despertou em mim uma mudança comportamental em minha prática na escola. Gradativamente, passei a selecionar dos problemas cotidianos da escola, aqueles que eram realmente da minha

atribuição como coordenadora, encaminhando as demais questões para os outros membros da equipe da escola (diretora, professoras, merendeiras e inspetor). A partir daí, esta medida permitiu que eu tivesse efetivamente um tempo para ser dedicado diretamente às atividades de formação dos professores no interior da escola.

Depois de vencida as questões referentes à rotina, percebi uma mudança substancial em minha ação, pois tive a oportunidade também de reservar um momento em minha rotina para observar o cotidiano da escola, constatando as reais necessidades do grupo, caracterizando a situação-problema e tomado-a como objeto central de estudo do trabalho didático: as práticas de leitura e escrita.

Em paralelo às mudanças no cotidiano escolar, destaca-se também como elemento que contribuiu para a melhoria do meu trabalho, os encontros quinzenais com a equipe técnica e pedagógica da secretaria. Estes encontros foram fundamentais para meu entendimento acerca do objetivo deste programa, que consiste em melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos da rede de ensino, assim como, compreender uma das metas do programa, que é contribuir para que cada escola seja um espaço efetivo de formação permanente. Mas, somente compreender e entender metas e objetivos do programa não legitimaram, de início, este espaço na escola, o que realmente garantiu o alcance do objetivo proposto foi a discussão e conhecimento das estratégias formativas mais adequadas para cada encontro a ser realizado na escola. Ou seja, não só trabalhar com o conhecimento didático, mas também com a comunicação de conhecimento didático, o que colaborou para o desenvolvimento profissional do professor.

Outro fator importante que contribuiu para o meu crescimento e do grupo da escola foi ter adquirido amadurecimento para esperar e respeitar o tempo de construção do conhecimento de cada professor. Desse modo, apoiar a construção de conhecimento sobre a formação profissional tem sido principal meio de atingir os professores da escola e influenciar na aprendizagem dos alunos, mesmo que de maneira tímida.

Para finalizar, posso afirmar que hoje a escola em que trabalho se legitimou realmente como um espaço de formação, ficando explícito através das respostas das professoras no questionário de avaliação do programa. Apesar desta constatação, sei que tenho muito que melhorar e aprimorar, principalmente em relação ao registro da prática dos professores. Este é o meu objetivo primeiro para o próximo ano.

FORMAÇÃO DE FORMADORES A ESCOLA COMO LOCUS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

CLAUDIA GUEDON TOBLER
Escola Santa Maria Goretti

Trajetória profissional no Programa Além das Letras

"Bom seria que o professor dissesse aos seus alunos - Leiam esse livro. Ruminem. Depois de ruminar, escrevam os pensamentos que vocês pensaram, provocados pelos pensamentos do autor. Os pensamentos dos outros não substituem os seus próprios pensamentos. Somente os seus pensamentos estão vivos em você. Um livro não é para poupar-lhes o trabalho de pensar. É para provocar o seu pensamento."

No segundo ano participando da formação do programa Além das Letras, posso afirmar que a visão de leitura e produção de textos que tenho hoje em dia em nada se parece com a de dois anos atrás...

É certo que à criança que é dado o direito de conviver com bons textos, será dada a oportunidade de escrever bons textos também. É a partir desse contato com vários tipos de gêneros textuais, diariamente, que a criança será capaz de produzir bons textos, revisá-los e torná-los cada vez mais bem escritos.

Na Escola Santa Maria Goretti, estamos participando da formação dos professores, fundamentados na proposta do Programa Além das Letras. Hoje.

obtivemos resultados muito positivos nas práticas de leitura na sala de aula, e estamos começando a perceber a relação direta da leitura com a produção textual. Mesmo encontrando algumas resistências no início, todas as professoras vêm buscando inserir em seus planejamentos a leitura diária e aumentando a oportunidade de oferecer aos alunos a escrita de seus próprios textos, encorajando-os e dando condições de realização das atividades solicitadas.

A partir da proposta do Programa Além das Letras, estamos abandonando velhas concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa. Aprender as regras de linguagem torna-se muito mais consistente a partir da contextualização e do conhecimento da função social.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
EQUIPE DE APOIO PEDAGÓGICO
ESCOLA MUNICIPAL TAQUARIL**

Além das Letras

Projeto: "A escola como lócus de formação no contexto da produção textual".

Trajetória como formadora

"É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção".

Pedro Demo

Durante o ano de 2007, o espaço para formação de professores na Escola Municipal Taquaril se tornou mais intenso. Como formadora do projeto Além das Letras, percebo que o mesmo nos ajudou muito nessa caminhada. Venho percebendo que muitas questões continuam sendo 'mexidas', tanto em mim como nas professoras e existem tantas outras coisas a serem consideradas no desafio dessa 'construção', que é a Educação.

Nossos encontros de formação tornaram-se um rico espaço privilegiado de estudo, de aprofundamento, onde paramos para pensar a respeito da leitura e produção de texto com um outro 'olhar', refletindo onde precisamos melhorar em nossas práticas e o que já caminhamos. Desenvolvo as competências que percebo existirem, aflorando-as, num espaço de partilha de experiências, incentivando-as em seus trabalhos, onde, ao preparar a pauta, procuro o mais necessário para tocar, para sensibilizá-las. Nossa equipe é bem coesa e pronta sempre a novos desafios.

Para o ano de 2008, vejo a necessidade em intervir mais sistematicamente, marcando reuniões quinzenais, em vez de reuniões mensais.

Não querendo ser repetitiva, o último registro reflexivo da minha trajetória como formadora, escrevi: "vejo a importância da formação do Orientador Pedagógico e/ou Diretor de escola para que se perceba um estudioso permanente, problematizador, reflexivo da prática – sua e de sua equipe – mediador, transformador, pesquisador, enfim, um articulador de idéias e ações". Mas, penso ser pertinente colocar aqui que realmente, nenhum educador é neutro diante de tantas responsabilidades e consciência do poder de intervir para um país melhor em qualidade de vida e também mais democrático."(...) o objetivo maior da escola é a atuação voltada para a qualidade de vida (...)" (Cury, 1986, p.112) e a função do Orientador Pedagógico/Diretor é ser a 'mola mestra' que irá impulsionar a vontade de mudar. É um 'maestro' que rege a orquestra, sem deixar que desafine.

Esse pensamento vem mudando a escola, com as práticas pedagógicas mais pensadas e estudadas, particularmente no que diz respeito à leitura e produção textual. Participar desse projeto para todos da Escola Municipal Taquaril é motivo de muito orgulho!

Pretendemos continuar com o Além das Letras em nossa escola, nos fazendo 'crescer' mais como profissionais em Educação.

Magda Braga Zanatta Bastos



Trajetória Profissional enquanto Formadora

Cintia Chung Marques Corrêa

*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva.
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando contornando
A imensa curva norte sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
é tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo
Sereno lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar*

O fragmento da música Aquarela de Vinícius e Toquinho representa metaforicamente, a trajetória que envolve a minha vida enquanto profissional da educação e que também forma profissionais.

Quando, a convite, comecei a participar do grupo de formadores em 2005, imaginei que todo este projeto tomaria um rumo diferente do que encontro no momento. A princípio parecia apenas um aprofundamento de questões que envolvem a alfabetização: leitura.

Contudo, vários *pinguininhos de tinta* caíram sobre alguns questionamentos, as *retas* foram sendo traçadas, os *rabiscos* tomaram forma de *castelos, luvas e guarda-chuvas*.

Aquela concepção de que o formador apenas *informava* diluiu-se em *gotas de chuva* que caíram num imenso *mar*. *Gaivotas* apareceram no imenso *céu azul*, delineando novas formas de planejar os encontros na escola. As reuniões passaram de informativas para reflexivas.

Ao longo dos dias, *construímos e pintamos* juntas um novo *barco a vela*, que ora carrega nossas dúvidas e angústias, ora a certeza de que estamos navegando em uma formação que vem contribuindo para o aperfeiçoamento de nossa prática diária.

Assim, com a continuidade dos encontros de formação, acredito que as reuniões na escola passaram a ficar mais significativas para as professoras, pois passamos a refletir sobre a prática desenvolvida, o que poderíamos fazer para aperfeiçoá-la e também começamos a quebrar paradigmas que julgávamos serem os corretos.

Hoje, posso afirmar que venho contribuindo integralmente para a formação das professoras da escola. Percebo em suas falas e em seus fazeres que o que analisamos e discutimos tornou-se um ponto para reflexão, que a visão de diferentes autores expressa nos textos que estudamos já incomoda e provoca mudanças.

Não basta apenas imaginar, mas também incorporar a idéia de que além das inúmeras tarefas que temos na escola, a formação de nossos professores, torna-se atualmente imprescindível se desejarmos a melhoria das práticas pedagógicas.

Enquanto educadores/formadores, temos que estar sempre aprofundando nossos conhecimentos, interando-se dos avanços e inovações que o mundo globalizado nos oferece, das exigências de um país em crescimento e das grandes dificuldades que o sistema educacional ainda oferece. Desta forma, precisamos levar estas questões para serem analisadas e refletidas no ambiente escolar e assim contribuir para a melhoria da educação em nosso país, especialmente no que se refere a leitura e a escrita.

Enfim, em 2005 uma proposta nova ... *e se a gente quiser*.

Em 2007, já somos diferentes e fazemos a diferença, já pensamos *Além das Letras*, já temos sede de grandes desafios e grandes conquistas em nossa prática pedagógica. Nos permitimos *voar* no imenso céu azul dos novos conhecimentos, da aprendizagem compartilhada e continuada. E só iremos *pousar* para nos realimentar com novos parceiros, novas concepções, novas pesquisas ...