



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA FERNANDES FALCÃO**

**PROFESSOR LEITOR, DO IMAGINÁRIO AO REAL:  
IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Feira de Santana - Bahia  
2016

**ROSANA FERNANDES FALCÃO**

**PROFESSOR LEITOR, DO IMAGINÁRIO AO REAL:  
IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas

Orientador (a): Professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik

**Feira de Santana - Bahia  
2016**

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

F163p Falcão, Rosana Fernandes  
Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do pró-letramento na formação docente./ Rosana Fernandes Falcão. Feira de Santana, 2016. 160f.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1.Professores – Formação continuada. 2.Leitura. 3.Professor-leitor.  
I.Benosik, Maria Helena da Rocha (orient.). II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU : 371.13

# ROSANA FERNANDES FALCÃO

## O PRÓ-LETRAMENTO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em 25 de julho de 2016, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, pela Universidade Estadual de Feira de Santana/ UEFS, composta pela banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Amali de Angelis Mussi

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Feira de Santana, 27 de julho de 2016.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico essa produção aos meus três filhos amados, Caio, **Lucas e Vítor**, provas maiores de um imaginário que se tornou uma feliz realidade! Luzes a iluminar os meus caminhos, mestres maiores, que me ensinam a amar da forma mais pura e incondicional que um ser humano pode experimentar, transformando-me, a cada dia.

**MEUS AGRADECIMENTOS...  
UMA CONVERSA SOBRE DELICADEZAS...**

---

---

*O grande patrimônio que temos é a memória.*

*A memória guarda o que vivemos que sonhamos. [...]*

*A memória é o nosso grande lugar.*

*Na memória tem tanto o que vivi quanto o que sonhei ter vivido.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

A cada conquista carrego a certeza de que trago comigo outras tantas pessoas que fizeram ou fazem parte da minha vida. São aprendizados adquiridos nas trocas estabelecidas em diversas linguagens, palavras, gestos, exemplos... que, de forma direta ou indireta, contribuíram e contribuem para a pessoa que me constitui e vou me constituindo a cada dia.

Assim, como um eterno aprendiz, tenho essas pessoas no meu acervo pessoal, por ver em cada uma delas um texto/livro, cuja leitura amplia a minha visão de mundo. Uma leitura as vezes mais extensas, outras nem tanto. Algumas intensas, outras mais rápidas. Muitos textos/livros li e nem percebi, mas seus ensinamentos ficaram aqui, senão na presença física, mas na memória da leitora que me tornei. Outros tantos que li e me surpreendi.

A todos eles, sem exceção, faço reverência, porque mesmo na incompletude dos seus textos, respostas que busco para as minhas inquietações na arte de viver, me instigam a outras indagações, a buscar outros tantos textos. O que me leva a uma leitura mais elaborada, percebendo-os nas suas entrelinhas, surpreendendo-me com narrativas para além do escrito, do dito e não dito, ajudando a escrever a minha história e a colaborar com outras tantas histórias.

Antes de homenagear algumas dessas pessoas, livros/textos, que fazem parte da minha história, quero agradecer ao meu **grande Deus**, o livro mais bonito que tive a oportunidade de ler, a quem louvo e bendigo por todas as vitórias concedidas nas missões que me confia a cada dia.

Agradeço também a **minha mãe**, que sempre priorizou a educação dos filhos, grande exemplo de leitora e de fé!

Aos meus **filhos amados Caio, Lucas e Vitor**, inspirações de vida, aos quais devo a maior parte da pessoa e leitora que me constitui.

Ao meu **marido** que, mesmo não estando muito próximo na realização do mestrado, foi um incentivador das outras etapas profissionais e pessoais que vivenciei.

A minha **norinha Maria** que de forma doce e cuidadosa, foi presença na minha ausência.

Aos **meus irmãos, Zeca, Paulo, Ivone, Conceição, Eliana, Cristina e Graça** que nas presenças e ausências, muitas vezes achando que deveria estar mais disponível para compartilhar da companhia deles, me fortalecem com palavras de incentivo e admiração.

Ao meu **sobrinho e compadre Fábio**, que mesmo distante, é, e sempre será, grande fonte de amor e admiração que renova a minha energia.

A **D. Ayêne, sogra**, pelo apoio nos afazeres maternos.

As queridas **amigas: Conceição** que participou ativamente da minha constituição leitora, parceira das formações, reflexões e descobertas profissionais e leitoras; a **Giovanna Marget** que esteve presente em cada parágrafo dessa produção, colocando o seu olhar cuidadoso nas idas e vindas dessa produção; a **Marina** que de forma incondicional me apoia em todos os projetos que me lanço, sábia leitora de mundo, de vida; a **Eliana Carlota**, com quem, desde a seleção para o mestrado até a sua finalização, pude compartilhar conquistas e inquietações; a meiga e zelosa **Deuza**, amiga fiel de todas as horas que entrou na minha vida em um momento muito difícil, proporcionando leveza e alegria nos desafios profissionais e pessoais.

A **minha querida orientadora** e grande referência de leitora **Malena**, que nos incentiva e nos reconhece como leitoras, grande fonte de inspiração.

Não deixando de lembrar-me das **colegas, professoras colaboradoras** desta pesquisa pela disponibilidade e por compartilhar da esperança por dias melhores para a educação pública desse município.

Aos **colegas, amigos** do mestrado e os que fazem a educação pública municipal de Feira de Santana, grande escola, que colaboram, de forma direta e indireta, para a minha formação profissional e pessoal.

São as interações, trocas e diálogos com esses e tantos outros sujeitos que fizeram e fazem parte da minha vida que contribuem para a profissional, pesquisadora e leitora que me constitui. A todos o meu apreço e eterna gratidão!



*Todo o real já foi a fantasia de  
alguém. Todo o real é um  
imaginário que ganhou corpo. Ou  
seja, é o imaginário que faz o  
mundo – e essa possibilidade de  
alimentar o imaginário é um ato  
político da literatura: é mobilizar  
o mundo, fazer um novo mundo.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

## RESUMO

A experiência leitora vivenciada, aliada a compreensão de que o professor é o principal agente de formação de alunos leitores me instigou a investigar a sua formação leitora, da pessoa do professor, na perspectiva de que esta apresente a literatura como uma forma de lidar com o mundo, favorecendo a incorporação da leitura à vida pessoal e profissional, tendo em vista a construção de uma prática educativa qualificada. Nessa perspectiva, as reflexões tecidas nesta investigação têm como objetivo compreender quais as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de constituição do professor leitor. Assim, a sustentação teórico-metodológica foi ganhando sentido a partir dos princípios da abordagem qualitativa, elegendo como dispositivos de recolha de “dados” a entrevista narrativa com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana que fizeram o curso no ano de 2008, bem como a consulta aos documentos que subsidiam o trabalho do Pró-Letramento. No desenvolvimento dessa produção, foi estabelecido um diálogo teórico/empírico dos percursos formativos dos sujeitos entrevistados com teóricos que versam sobre formação docente, a saber: Nóvoa (1992;2009); Gatti (2006;2010); Freire (1995), dentre outros, bem como estudiosos da área de linguagem, mais especificamente em leitura, tais como: Zilberman (1991/1992/1988); Lajolo (1988;2004); Bakhtin (1986;2005;2006); Geraldi (2004); Travaglia (1996); Yunes (2012); Chartier (1994), dentre outros. A presente investigação revela que o foco principal do Curso Pró-Letramento é a formação do aluno leitor, não se constituindo portanto em alvo de preocupação e discussão deste curso a formação leitora do professor. O que destoa da sua proposta teórica, ao propor uma concepção de formação continuada de professores amparada na reflexão, na autonomia, na formação da identidade profissional e na discussão. Cientes das limitações das políticas de formação continuada na área de linguagem esta pesquisa indica para a necessidade de investir em um processo formativo que tenha como cerne a formação leitora docente, conforme clamam os professores entrevistados.

**Palavras- chave:** Formação continuada de professores; Leitura; Professo-leitor.

## ABSTRACT

Experience experienced reader, coupled with the realization that the teacher is the main readers students forming agent prompted me to investigate their training reader, teacher person, in view of this present literature as a way of dealing with the world, favoring the incorporation of reading the personal and professional life, with a view to building a qualified educational practice. In this perspective, the reflections made in this research aim to understand the implications of the Continuing Education Program Pro-Literacy in reader teacher constitution process. Thus, the theoretical and methodological support was gaining meaning from the principles of qualitative approach, electing as devices for collecting "data" the narrative interview with four teachers of the Municipal Feira de Santana Education who took the course in 2008 and the consultation of the documents that support the work of Pro-Literacy. In the development of this production, it established a theoretical / empirical dialogue of the training paths of interviewees with theorists who deal with teacher training, namely: Nóvoa (1992; 2009); Gatti (2006; 2010); Freire (1995), among others, as well as scholars of the language area, specifically in reading, such as: Zilberman (1991/1992/1988); Lajolo (1988; 2004); Bakhtin (1986; 2005; 2006); Geraldi (2004); Travaglia (1996); Younes (2012); Chartier (1994), among others. This research shows that the main focus of the Pro-Literacy Course is the formation of the student reader and do not constitute in therefore causing concern and discussion of this course the reader teacher training. What odds with its theoretical proposal, proposing a conception of continuing education supported teachers in reflection, autonomy, training of professional identity and discussion. Aware of the limitations of continuing education policies in this language search area indicates the need to invest in a training process that has as its core teaching reader training, as the teachers interviewed claim.

**Key words:** Continuing education of teachers; Reading; Profess-reader.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FIRJAN	Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MINC	Ministério da Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Municipal de Educação
PMLL	Plano Municipal do Livro e Leitura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UATI	Universidade Aberta a Terceira Idade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal Da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SÚMARIO

<b>1 ESTANTES DE LIVROS: VOZES QUERENDO FALAR, QUERENDO SER OUVIDAS ...</b>	<b>15</b>
1.1 O movimento de constituir-me leitora e contribuir para a formação de sujeitos leitores: ondas ora calmas, noutras tumultuosas.....	20
1.2 A leitura abrindo caminhos: reconstruindo o colar de pérolas.....	23
1.3 Uma história de encontros e desencontros: desvelando o texto e o contexto .....	28
1.4 A leitura ampliando o olhar: as linhas e entrelinhas da formação leitora do professor .....	36
<b>2 NAVEGANDO NOS MARES AGITADOS E FECUNDOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO: O DESVELAR DE LEITURAS E LEITORES .....</b>	<b>43</b>
2.1 O olhar sobre o texto, revelando o contexto das trilhas metodológicas.....	45
2.2 As histórias narradas aguçando o olhar investigativo: pontes que desvelam caminhos ...	51
2.3 Passarinho é uma vírgula pontuando o céu: de quem estou falando .....	55
<b>3 A LEITURA FAVORECENDO O ENCONTRO ENTRE O TEXTO E O LEITOR: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>60</b>
3.1 A leitura como passaporte, bilhete de partida.....	63
3.2 Por uma formação continuada que permita ao outro ser dono do seu próprio destino: a educação se faz pela liberdade.....	66
3.3 Uma abordagem de formação leitora para além da decodificação: contribuições da história da leitura.....	75
3.4 Formações de sujeitos leitores: liberdade que você dá ao outro para que ele escolha o seu destino.....	79
3.4.1 A leitura em pauta: o encontro com a proposta do Pró-Letramento.....	87
3.4.2 Articulando a teoria à prática: concepção de língua, leitura e leitor.....	91

<b>4 A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS: VISÕES DOCENTES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA FORMAÇÃO LEITORA .....</b>	<b>98</b>
4.1 Conceção de leitura, leitor e linguagem e formação continuada .....	101
4.2 A constituição leitora do professor: o saber escolar e a felicidade da leitura clandestina.....	107
4.2.1 A formação leitora do professor como um pilar a ser conquistado no processo formativo.....	119
4.3 O desafio do professor em colaborar com a formação de sujeitos leitores.....	128
<b>A LEITURA QUE SE ELABORA...PALAVRAS QUE SE DEIXAM ESCREVER.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS...OS FIOS DA TRAMA.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>

## 1 Estantes de Livros: Vozes querendo falar, desejando ser ouvidas...

---

*Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com clareza do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida.*

Bartolomeu Campos de Queirós

Com Bartolomeu Campos de Queirós, comecei a descobrir que a leitura é um passaporte, um bilhete de partida. Foi na França, ao contemplar uma cena que se passava num lago, entre um pássaro e um peixe, que o autor encontrou o gosto de ser escritor, originando seu primeiro livro infanto-juvenil, intitulado “O pássaro e o peixe”. Até então, não havia pensado em ser escritor, mas ficou tão encantado com o que viu que resolveu perpetuar aquela cena através da literatura, uma satisfação a ser compartilhada:

A estória é minha, mas o passarinho e o peixinho não são meus. Até que é fácil possuí-los. Bastam um aquário e uma gaiola. Mas não me importa tê-los na mão. Aprendo a me satisfazer pelos olhos, assim como os pássaros e peixes, que não têm mãos.” (QUEIRÓS, 1999b, p.23).

Assim como Queirós (1999b), eu nunca havia pensado em ser uma leitora literária, visto que a leitura para mim era algo que tinha apenas a função de me informar ou adquirir um conhecimento.

Foi no encontro com o autor, texto e leitor que iniciei minha relação com a leitura, por isso elegi suas prosas e versos como fonte de inspiração nesta pesquisa.

Foi exatamente nos primeiros contatos com literatura de Queirós (1999b), embevecida pela beleza das suas obras, que comecei a experimentar o prazer da literatura. Algo inusitado, um encontro comigo mesmo que descrevo com as palavras de Barthes (1973, p.81): “Cada vez que tento ‘analisar’ um texto que me deu prazer, não é a minha ‘subjetividade’ que volto a encontrar, mas o meu ‘indivíduo’, o dado que torna meu corpo separado dos outros corpos e lhe apropria seu sofrimento e seu prazer [...]”

Até então julgava que esse sentimento de encontro do indivíduo com a literatura fosse destinado a poucos, a intelectuais, um direito assegurado apenas àqueles que estavam sempre com um livro, clássico da literatura, à mão, em qualquer lugar que se fizesse presente. Por isso não me reconhecia leitora, já que não era leitora de textos pertencentes ao cânone literário, não me enquadrava no modelo ideal de leitura e leitor legitimado pela escola e pela sociedade, na medida em que estas desconheciam outras possibilidades de leitura (CHARTIER, *apud*



TARDELLI, 2001). Uma posição que Besnosik (2002) descreve com muita propriedade em sua tese de doutorado intitulada Encontro de Leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia, ao tratar da relação dos docentes investigados com a leitura,

Ao se colocarem na posição de não leitores, consideravam leitores aqueles que leem os livros clássicos da literatura. Experimentavam uma noção de literatura proveniente das 'belas letras', expressão que se relaciona a um tipo de escrita respeitada, valorizada, restrita a portadores de padrões de uma imaginada 'norma culta'. (BESNOSIK, 2002, p.164).

Hoje percebo que o comportamento dos que têm o livro como companheiro de todas as horas sempre me chamou muita atenção, era algo que desejava para mim, mesmo sem ter consciência disso, mas que parecia muito distante, de acesso restrito.

Ao presenciar pessoas recitarem os poemas de Queirós (1999b), transbordando emoção e sensibilidade, comecei a observar a relação estabelecida em um encontro entre o leitor e a poesia, e tudo pareceu tão próximo, acessível. Em um recital das suas obras, como o próprio autor no momento em que se inspirou para a escrita da história "O pássaro e o peixe", eu me satisfiz pelos olhos, e o texto e o leitor, enamorados, se apresentavam cada um no seu lugar e eu, na plateia a observar.

Na medida em que as leituras iam se intensificando, algo parecia diferente em mim, cada vez mais plena, com olhos e coração firmes a acompanhar, percebi que o leitor precisa se embeber da literatura para viver, para se humanizar, se libertar. E assim como na história o pássaro necessita da água para se refrescar e matar a sede e o peixe precisa do ar, o texto precisa do leitor para ter vida, para a manutenção do escritor. Com um bem-estar na alma, foi exatamente ali, no encontro do leitor com o texto, que me senti conquistada pela vontade de ouvir mais histórias, contos, poesias.

Ao conhecer outras obras de Queirós e de tantos outros escritores, nas suas mais diversas formas, fui superando limitações, sobretudo a resistência à leitura literária, a perceber-me leitora, capaz de envolver o outro no ato de ler, com a firme

convicção de estar me somando ao mundo, percebendo com maior clareza o já decifrado, na busca incessante de outras estações.

Apesar de reconhecer o longo caminho que ainda tenho a trilhar na leitura que pretendo me constituir, hoje posso afirmar que muito conquistei. Um processo que encontro inspiração para narrar nas palavras de Queirós (1999b), visto que, mesmo sendo filha de professora, tendo as palavras escritas bastante presentes no ambiente familiar, nas enciclopédias, nos romances antigos, nas bíblias e demais livros sempre enfileirados na estante da sala, não tinha na leitura algo importante para a minha vida: “Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.” (QUEIRÓS, 2005, p. 54). As palavras estavam ali, em volumes diversos, os quais eu tinha a oportunidade de manusear semanalmente, porém para limpá-los, dificilmente para lê-los.

Os livros estavam próximos, promovendo uma verdadeira algazarra, mas que se tornara silenciosa por não ter sentido para mim. Um cenário ainda bastante comum nas casas e, infelizmente, nas escolas, conforme constata Machado (2011, p. 08), em pesquisa realizada sobre leitura e livros, ao transitar por bibliotecas e escolas de vários estados brasileiros e por alguns países da América Latina e da Europa, encontrando “estantes de livros com um número imenso de vozes querendo falar, à espera de serem ouvidas, todas com algo a dizer mas sendo ignoradas, [...] um alarido calado à força e uma alegria amordaçada pela ignorância.” (MACHADO, 2011, p. 08).

A referida pesquisa revela que a existência de livros nas escolas não garante a sua utilização de forma intencional nas práticas educativas dos nossos professores, por estes, muitas vezes, desconhecerem o valor da literatura na efetivação de uma educação comprometida com a qualidade social.

Desta maneira, instigada pelo desejo de aprofundar os estudos sobre a importância da formação leitora do professor, que provoca inquietações na minha formação leitora, no meu papel na formação de leitores, foi motivado em mim o desejo pelo mestrado para, assim, contribuir com a formação do professor. Para tal, a escrita dessa produção irá se estender por quatro capítulos, que, articulados, tratarão da trajetória da pesquisa, concluindo com as considerações finais.

No primeiro capítulo, introdução, discorro sobre minhas implicações pessoais e profissionais com a temática da leitura e com a formação docente, adentrando a investigação sobre a formação leitora do professor, objeto desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a metodologia, caracterizo os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados à luz de teóricos e autores que abordam a importância de investigação científica na educação, sustentada na abordagem qualitativa de autores como Minayo (2010); Ludke e André (2007); Jovchelovitch e Bauer (2002) e Triviños (1987).

No terceiro capítulo, trato da concepção de formação continuada de professores presentes na contemporaneidade, nos debates nacionais e internacionais, enfatizando a formação leitora dos professores, bem como sua relação com as políticas públicas de formação na área de Linguagem, na perspectiva de compreender seu conceito e articulação com a formação leitora docente. Um diálogo com autores como: Cosson (2013); Queirós (2010); Nóvoa (2009); Soares (2007); Gatti (2006); Geraldi (2004); Lajolo (2004); Travaglia (1996); Bakhtin (1995); Kleiman (1995); Chartier (1988); Freire (1988); Zilberman (1985), entre outros, referendam tal discussão.

No quarto capítulo, analiso as Implicações do Programa Pró-Letramento na Formação Leitora dos Professores, apresentando os sujeitos investigados, as reflexões sobre as descobertas e possibilidades dessa pesquisa, retomando o diálogo com: Cosson (2013); Queirós (2010); Nóvoa (2009); Soares (2007); Gatti (2006); Geraldi (2004); Lajolo (2004); Travaglia (1996); Bakhtin (1995); Kleiman (1995); Chartier (1988); Freire (1986); Zilberman (1985), entre outros.

E nas considerações finais, trago as minhas conclusões, resultados da pesquisa, construídas ao transitar pela escuta e análises das histórias de leitura narradas pelas professoras colaboradoras, bem como no diálogo com os teóricos, que versa sobre a literatura em foco, revestida da certeza de que não há verdades e nem conceitos acabados na discussão sobre a formação leitora do professor.

O desejo é que esta investigação produza conhecimentos que sirvam de subsídios para novas políticas de formação de professores na área de linguagem e para a disseminação da importância da formação do professor leitor como condição para a formação de uma sociedade leitora.

### 1.1 O movimento de me constituir leitora e contribuir para a formação de sujeitos leitores: ondas, ora calmas, noutras, tumultuosas

*Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento [...]*

**Bartolomeu Campos Queirós**

Para se constituir em um lugar privilegiado de acesso à leitura de livros e de textos em sua diversidade, direito muitas vezes negado aos alunos, (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996), à escola cabe assumir seu papel como espaço oficialmente responsável pelo processo intencional de formar leitores.

Não foi na escola que despertei para a importância da leitura literária, pois, até então, concebia este ato como algo restrito às pessoas versadas em letras, aos eruditos, portanto, aos que não se enquadravam neste perfil, condição atribuída a grande maioria da população, essa leitura não fazia parte do seu cotidiano. Concepção de leitor, ratificada no meu processo educativo, no qual a leitura nos era apresentada e trabalhada de forma mecânica, destituída de significado e, conseqüentemente, desarticulada das práticas sociais da vida.

Ainda com o olhar no passado, na graduação, embora o trabalho com os teóricos da educação tenha me possibilitado importantes conhecimentos, a dificuldade de compreensão, de atribuir sentido ao texto se fez muito presente. Assim, o ato de ler estava diretamente relacionado à obrigação, à cobrança, a fins didáticos. O que se dava com constantes interrupções por falta de sentido, de conhecimentos prévios que favorecessem a compreensão do texto lido. Uma prática bastante distante da concepção de leitura, na condição de algo essencial na produção de saberes e, conseqüentemente, instrumento de libertação ainda negado a muitos que não experimentam do verdadeiro sentido da literatura,

conforme nos alerta Queirós (2012, p.96), ao tratar do trabalho com leitura nas escolas: “A literatura não pode disciplinar ou conter — deve ser libertadora, ultrapassar os muros da escola, da biblioteca e da casa, pois é feita de fantasia e transgressão.”

Foi nessa perspectiva que iniciei uma busca incessante no ato de me constituir leitora e de contribuir na formação de outros leitores, um verdadeiro parto, no sentido de que

A dor do parto é também de quem nasce. Todo parto decreta um pesaroso abandono. Nascer é afastar-se - em lágrimas - do paraíso, é condenar-se a liberdade. Um processo doloroso, contudo prazeroso, com sabor de liberdade. (QUEIRÓS, 2012, p.56).

Para nascer como leitora literária, foi necessário abandonar as ideias preconcebidas sobre leitura, construir um repertório literário, navegando nos oceanos desconhecidos destes textos, na busca de sentir seus movimentos e ondas, ora calmas, noutras, tumultuosas. Nesse movimento de buscar compreender a leitura para além do lugar comum, encontrei incompreensões, mas também cumplicidades. E assim, fui me constituindo.

A ânsia era preencher as lacunas de uma formação leitora incipiente ao que me propunha como educadora, investindo em estudos literários que estimulam a mente, a compreensão do real, ampliando a leitura de mundo e dos conhecimentos linguísticos. Uma busca que se deu além do contexto profissional, de outras possibilidades de conhecer a leitura.

Assim, fui me envolvendo em ações em que a leitura fosse o fulcro, na perspectiva que eu acreditava fosse para além do lugar comum. Foi participando do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER<sup>1</sup>, promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, em parceria com a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, primeiro na condição de cursista, depois como monitora de oficina, que descobri o desejo e o prazer do ato de ler, bem como o seu poder em ampliar a liberdade de pensamento e visão de mundo, transformando-o. Ali, penso que nasci para a leitura literária, para a liberdade de

---

<sup>1</sup>PROLER é um projeto que tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e ao MINC – Ministério da Cultura.

me aventurar em encontros com escritores que, até então, desconhecia, e grande foi a minha felicidade de experimentar poesias, contos, prosas, entre outros. A alegria deste encontro me fez refletir sobre o tempo perdido, como não ter vivido isso antes, como ter vivido até aqui sem a presença dessa leitura que acabei de possuir; como permitir que outras pessoas não a possuam.

Era assim que saía dos encontros do PROLER, aqueles momentos me faziam flutuar, imaginar outros horizontes, promoviam um reencontro comigo mesma, através de escritores como Bartolomeu Campos de Queirós, idealizador do Movimento por um Brasil Literário<sup>2</sup>, bem como Francisco Gregório, Eliane Yunes e tantos outros. Desta forma, comecei a estabelecer outra relação com a leitura, desmistificando a visão anterior.

Particpei de todos os módulos do programa PROLER realizados em Feira de Santana, que tinha um comitê local na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, vivenciando momentos intensos de sensibilização e descobertas, nos quais, através das trocas estabelecidas, conseguia perceber-me sujeito na aprendizagem leitora.

A cada encontro do PROLER, estabelecia uma relação mais estreita com a leitura, sentia-me incluída no ato de ler, desvelando, através da literatura, outro mundo possível, algo que a escola não havia me ensinado. Para Gramsci (1984, p.232),

A 'elevação cultural e moral' da classe trabalhadora começaria desde o princípio dos estudos, já na escola elementar. Por esse motivo, esse nível de ensino também necessita passar por mudanças que abrissem espaço à abordagem de noções essenciais para o exercício da cidadania, para a construção de uma consciência de classe e, principalmente, para a edificação de um **novo homem**, capaz de tornar a revolução uma realidade.

Assim, compreendi que a literatura deveria ser um direito de todos, direito básico, primeiro de todos, para que todos os outros direitos sejam compreendidos, logo, para o exercício da cidadania. Para tal, a democratização e o acesso à leitura

---

<sup>2</sup>Movimento por um Brasil Literário é um espaço plural e diversificado que articula de forma descentralizada, em rede, pessoas, organizações sociais e movimentos engajados em ações concretas, pela construção de um Brasil mais justo, mais democrático, em defesa pelo direito de todos à literatura.

precisam surgir da implementação de políticas públicas que favoreçam ações concretas a exemplo de planos do livro e da leitura, nas esferas estadual e municipal, bem como do investimento na formação inicial e continuada de professores.

## 1.2 A Leitura abrindo caminhos: reconstruindo o colar de pérolas

*Lágrima é feita de água e sal. Isso mostra  
que existe um mar morando dentro da  
gente. Chorar é deixar o mar transbordar,  
eu fantasiava. Chorar é não querer morrer  
afogado. Chorar ajuda o mercurocromo a  
curar mais depressa a ferida. Nunca  
perguntei à professora sobre as lágrimas.  
Tinha medo de escutar que a “ciência  
explicava*

**Bartolomeu Campos Queirós**

Na busca incessante em ampliar conhecimentos na arte de humanizar, constituir-me e colaborar na formação de leitores, “novos homens”, sobretudo na formação do leitor literário, fui membro do Núcleo de Leitura da UEFS, onde, entre outros importantes projetos desenvolvidos, tive a oportunidade de participar da elaboração de uma proposta de oficina de leitura para idosos, intitulada “Leitura: a vida em memórias”, que, na sua essência, tinha uma importante pitada de Queirós (2011, p.86) ao compreender que “É preciso muito bem esquecer para experimentar a alegria de novamente lembrar-se...”

Na oportunidade, fui convidada a ministrar essa oficina pela Universidade Aberta a Terceira Idade - UATI e UEFS, o que fiz ao longo de quatro anos e que, até os dias atuais, integra o currículo da UATI, trabalho do qual me orgulho de ter sido mentora/idealizadora. Com os idosos, pude confirmar o poder sedutor e revelador da literatura em deixar aflorar o mar que mora dentro da gente, os sentimentos mais nobres do ser humano, sobretudo da emoção e da afetividade, humanizando-o, na leitura e releitura da vida, de mundo.

As emoções vivenciadas na oficina de leitura com idosos estão registradas nos guardados do coração, a exemplo do relato de uma aluna muito querida em um dos nossos círculos de leitura, com um tom de voz suave, rosto sereno e lágrimas nos olhos, expressou seu sentimento pela oficina:

*Para mim, essa oficina é como que se aqui chegasse com todas as pérolas do meu colar lançadas ao chão (referindo-se à sua vida) e aqui tivesse a oportunidade de remontar, reconstruí-lo, pérola por pérola, a cada encontro ele ia tomando forma e, finalmente, pude ver o meu colar de pérolas inteiro, refeito [...]". (DEPOIMENTO DE IDOSA, NO CÍRCULO DE LEITURA, 1998)*

De forma bastante poética, a saudosa aluna, que não está mais entre nós, revela o valor transformador da literatura na sua vida, ampliando a liberdade de pensamento e compreensão de mundo, refletindo-se na melhor compreensão do passado, na possibilidade de reinvenção do presente, na expectativa de refazer-se, ao passo que, conforme nos ensina o mestre Freire (1995, p.81): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Essas novas aprendizagens foram me constituindo como pessoa, profissional, leitora, assim também pude ir refazendo meu colar de pérolas, estabelecendo uma nova relação com a leitura, com o mundo, provocando em mim uma busca inquieta em compartilhar experiências leitoras nos mais variados ambientes. Isto originou alguns projetos elaborados e desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e em outras instituições públicas, a exemplo do Projeto Feira do Livro: Festival Literário e Cultural de Feira de Santana/BA, uma ação interinstitucional, coordenada pela UEFS em parceria com o Serviço Social do Comércio-SESC, Núcleo Regional da Educação, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura de Feira de Santana e Arquidiocese de Feira de Santana. Projeto do qual tive oportunidade de participar da elaboração da proposta, da coordenação e da sua execução, até a VII edição, e hoje, já na sua IX edição, se constitui em uma das maiores e mais importantes ações de incentivo à leitura do município de Feira de Santana e regiões vizinhas.

São experiências que apresentam a literatura como uma forma de lidar, compreender, explorar e transformar o mundo, favorecendo a incorporação da



leitura à vida pessoal e profissional e, conseqüentemente, desenvolvendo a necessidade de ler. Um processo que amplia os modos de acesso à literatura, portanto, à leitura, aos escritores e aos livros, contribuindo efetivamente para uma educação emancipatória.

Tratar da leitura na perspectiva emancipatória é concebê-la na condição de ato crítico, percebendo o educando como um sujeito que age sobre o mundo, tendo em vista sua transformação, afirmando sua liberdade, constituindo-se como seres políticos. Considerando essa compreensão, abriu-se um leque de oportunidades de lidar com o ato de ler de forma prazerosa e crítica, porém bastante distante do que propõe a escola de modo geral, tendo em vista que

[...] o âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular, a da leitura, que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa. É por esta mesma razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito de que o professor pode se valer, se este tem em vista estimular a frequência do aluno à obra literária. (ZILBERMAN, 1988, p.06-07).

Ao anunciar a crise que compromete a escola e, conseqüentemente, o professor, vislumbra-se a necessidade de transformação desse cenário, da forma como ela é trabalhada na escola, tornando-se foco de preocupação e discussão para mim, por compreender a importância da formação do sujeito leitor na construção de um projeto de sociedade mais justo e humano.

Vale aqui retomar as palavras de Machado (2011) ao refletir sobre a forma como os livros são ignorados nas estantes das escolas, muitas vezes, negando aos alunos uma das únicas possibilidades de acesso à literatura. Nesse sentido, a autora ressalta a relevância da leitura literária na formação da cidadania:

Só a possibilidade de leitura de literatura, distribuída pelo maior número possível de cidadãos, poderá reforçar a coletividade diante da manipulação do mercado, dos interesses políticos, dos fundamentalismos religiosos, das ambições pessoais de ditadores. Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males.

Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas. Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de fortalecer defesas e cuidar do futuro. (MACHADO, 2011, p. 44-45).

A urgência em desenvolver um trabalho de incentivo à leitura, na educação pública, no qual o texto literário pudesse ser lido com base em múltiplas interpretações, compreendendo a variação de elementos que o perpassam, seu contexto, sua temática, desenvolvendo o estudo dos personagens, entre outros, foi-se intensificando em mim.

Assim, atuando como coordenadora e professora de programas de formação que tinham como foco a importância do aluno leitor e outros, comecei a implementar nos encontros e reuniões desenvolvidos com professores, coordenadores e gestores, situações didáticas que pretendiam fomentar a importância de ler, a exemplo do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Curso de Formação de Leitores.

Essas experiências de formação revelaram as dificuldades dos professores e demais profissionais da educação no trabalho com leitura, quando muitos deles, apesar de reconhecerem a importância de formar leitores, enfatizavam certo sentimento de impotência em desenvolver práticas leitoras que visassem à produção de sentido, que fossem além da decodificação, tendo em vista os vários entraves em sua formação leitora. Algo comprometedor, tendo em vista sua importância na disseminação de práticas de leitura na escola, que promovam a interação entre o sujeito e o mundo.

Nos poucos momentos de leitura que eu conseguia introduzir nas formações que realizava com os professores, percebia nestes sentimentos que, no passado, tinham sido vivenciados por mim no meu processo de formação e de descoberta da leitura literária. Parecia estar sendo apresentada uma concepção de leitura, de leitor, bastante desconhecida até então pelos professores, portanto, distinta das práticas desenvolvidas no âmbito escolar, em que a aparente “incapacidade” desses profissionais no desempenho da função de ensinar se reflete na pouca habilidade do aluno para ler.

A necessidade de fazer com que a leitura na escola se torne algo prazeroso, capaz de motivar o aluno a desejá-la, concebendo-a como um ato político, ainda não se faz presente nas práticas de muitos professores do Ensino Fundamental. Mas como contribuir para a formação de alunos leitores se os professores não mostram em suas práticas comportamento leitor, conforme costumam expressar no dia a dia da formação, nas atividades que envolvem a leitura?

Ao tratar da leitura do professor, Freire (1986, p.13) alerta que “[...] Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente!”, no sentido de compreender a conexão entre o texto e o contexto, bem como articular o texto/contexto com o nosso contexto, o contexto do leitor. É garantir ao professor o direito de aprender a ler para além da capacidade óbvia de decodificar, acionando o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, com outros textos, e assim prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009). Portanto, se o professor não tiver acesso a esta forma de leitura, provavelmente ficará à margem da informação e do conhecimento da sociedade, refletindo-se no processo educativo.

Segundo Lajolo (1988), para o desenvolvimento de um trabalho com leitura que vá além da decodificação, compreendendo o texto lido e recriando o mundo tendo-a em consideração,

É necessário um investimento maciço na formação de professores para que a escola possa ser aliada no projeto de tornar o Brasil um país de leitores. Hoje, as escolas recebem livros. Prefeituras, Estados e União compram muitos e bons livros. Mas nem sempre os educadores sabem o que fazer com eles. Alguns os guardam a sete chaves, com medo de os alunos os estragarem. **Além de a escola precisar deixar os livros acessíveis, os professores precisam ser leitores.** Precisam gostar de ler. Precisam saber discutir livros. Precisam ter livros em casa. Precisam, enfim, aprender a ser bons, ótimos leitores. (LAJOLO,1988, p.82), (Grifo meu).

Uma perspectiva que atribui ao professor o papel de agente de formação de leitores, na mediação entre o texto e o aluno-leitor, estimulando a leitura nas suas mais variadas formas orais e escritas.

### 1.3 Uma história de encontros e desencontros: desvelando o texto e o contexto

*Vocês percebem que minha história é de amor. Amor de peixe e de pássaro. [...] A gente só sabe que gosta quando está gostando. O tempo aqui não tem a mínima importância.*

**Bartolomeu Campos Queirós**

Anunciar o contexto da pesquisa é trazer à tona uma história de amor que se iniciou no que parecia “a priori” um desencontro. Foi errando e acertando como professora, buscando nos cursos de formação continuada e nas oportunidades de experimentar outras experiências, atuando como formadora, que trilhei um caminho bastante doloroso e complexo na constituição da profissional que venho me tornando. O que as palavras do poeta podem explicar “[...] A gente só sabe que gosta quando está gostando.”(QUEIRÓS,1999a, p.27) Nesse processo, o contexto da educação municipal de Feira de Santana foi a minha escola de ser professora, de ser formadora, agora, de ser pesquisadora. Hoje compreendo por que me instigava a formação leitora do professor, sobretudo por este ter se constituído no maior desafio que precisei superar nessa relação de amor que estabeleci com o ensino público.

Dessa forma, a escolha da rede municipal de educação de Feira de Santana para o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente ligada à minha condição de professora da rede e, principalmente, ao fato de que, conforme relatei anteriormente, a atuação dos professores com a leitura é algo que me inquieta desde que assumi a função de docente na rede, no final da década de 1980.

Apesar da minha inexperiência e pouca habilidade para lidar com questões da educação no início da carreira docente, o trabalho pedagógico desenvolvido por mim e pelos meus colegas suscitava em mim indagações. Era comum recorrermos à leitura, ao primeiro texto que encontrássemos nos únicos livros que tínhamos acesso na escola, os didáticos, para manutenção da disciplina em sala de aula, como forma de punição, uma estratégia para lidar com a complexidade da docência, para a qual não nos sentíamos preparadas. Consigo revisitar aquelas estantes velhas, empoeiradas, com livros já bastante desgastados pelo tempo.

Essas experiências, aliadas à minha falta de habilidade para o trabalho com literatura, bem como à desmotivação e à pouca inserção no mundo da leitura, me incomodavam, fazendo com que me sentisse desautorizada a realização do trabalho docente nas séries iniciais. Acredito que foi essa inquietação e a vontade de superar essas limitações que me levaram a aceitar o convite, em 1994, para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, integrando o corpo técnico pedagógico que estava sendo constituído para atuar na formação de professores e demais profissionais da educação. Ali fui desafiada a me inserir em propostas de cursos e programas de formação nas diversas áreas do conhecimento.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 9394/96, as discussões sobre formação inicial e continuada passaram a ganhar maior visibilidade em nível nacional, reforçando e ampliando a concepção de formação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação que, desde 1994, já se destacava no cenário regional por desenvolver formação de professores, com a realização de cursos pontuais nas diversas áreas do conhecimento e alguns ensaios de formação continuada, visto que as discussões sobre esta temática ainda eram incipientes.

Assim, o trabalho com leitura se constituía em alvo de várias discussões nas formações realizadas, oportunidades de importantes reflexões sobre a prática docente, nas quais a insegurança no trabalho com a leitura era bastante visível, surgindo indagações semelhantes àquelas com as quais ainda hoje nos deparamos nas nossas escolas: o que é ler? Como formar leitores? Quais as estratégias que posso utilizar para conduzir esta prática?

Era perceptível, nos trabalhos de formação desenvolvidos por nós coordenadores e nas visitas que realizávamos às escolas, a compreensão dos professores de que não bastava mais apenas ensinar as técnicas da leitura, através apenas da decifração dos signos escritos, mas era preciso formar o aluno-leitor.

A compreensão de que a leitura não se encerra na atividade mecânica de decodificação dos signos, reduzindo as atividades de leitura em mera reprodução ou decifração do código escrito, parecia anunciar a urgência de uma profunda mudança na concepção do processo de aquisição da língua escrita. O que

implicava abrir mão dos métodos tradicionais de alfabetização, através dos quais, aprendemos a ler, para conceber o aluno como sujeito ativo no processo educativo, capaz de construir o conhecimento da língua escrita (SOARES, 2007).

Essa mudança se constituía em um grande desafio, para o qual não nos sentíamos preparados, digo, professores e coordenadores. Talvez o que os cursistas desconsiderassem fosse o fato de suas dúvidas eram as nossas, dos coordenadores/formadores, que, na realidade, era um grupo de professores, recém-constituído pela Secretaria, que seria responsável por desenvolver o trabalho de formação continuada de professores da rede, visto que as escolas não tinham coordenadores.

De início, nós, professores coordenadores, profissionais em formação, tínhamos que pesquisar, estudar, montar e executar as propostas de formação, tendo como base as discussões mais recentes sobre educação, entre as quais a leitura, sobretudo pelo alto índice de reprovação em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de evasão escolar, registrada no município naquele momento. O trabalho era realizado, muitas vezes, sem o devido aprofundamento dos conteúdos, mas eram oportunidades ímpares de nos aproximarmos dos professores e demais profissionais da educação para promovermos uma reflexão sobre a educação no nosso município, enfatizando nossas necessidades de aprendizagens na complexa arte de ser educador, um espaço de reflexão da prática, mesmo sem um conhecimento teórico da importância desta no processo formativo.

Hoje, ao refletir sobre estas experiências formativas, posso visualizar que a liberdade de pensar e executar propostas de formação voltadas para as reais necessidades e interesses da realidade na qual atuamos favoreceu bastante nossa identidade profissional como grupo técnico responsável pela formação dos professores, portanto, a autonomia do município na formação continuada de seus profissionais, bem como na visível vontade dos sujeitos em formação de buscar e tentar superar limites na prática educativa.

O trabalho de formação continuada que desenvolvíamos, até então, parecia fluir, mas nos faltava algo mais, tendo em vista que, com a efervecência das novas abordagens de ensino e aprendizagem pós LDB/9394/96, bastante necessárias

para encontrar as possibilidades interventivas na realidade educacional que se apresentava, nossas discussões teóricas e as práticas estabelecidas nas formações não conseguiam dar conta das demandas dos professores.

Assim, a década de 90 se destaca, em nível nacional, como um momento de grande efervescência nas discussões sobre formação inicial e continuada de professores, a julgar pela compreensão de que a melhoria do ensino estava atrelada à qualificação docente. Nessa perspectiva, o Ministério de Educação - MEC, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, implementou vários programas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando, sobretudo, a resolver os problemas originários da formação inicial do professor.

Para apoiar as instituições educacionais no trabalho com formação de professores, visando a mudanças curriculares e a práticas educativas, o MEC criou, em 1997, os Referenciais para a Formação de Professores, primeira versão, que, submetida à apreciação de educadores e especialistas de todo o país, teve publicada uma versão mais completa em 1999.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação optou por estabelecer parcerias com o governo do estado e o governo federal para a formação dos professores e demais profissionais da educação, partindo de cursos de curta duração, até programas de extensão, nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância.

De início, foram oferecidos programas e cursos que investiam na formação dos técnicos, coordenadores e gestores escolares do município, para que eles se constituíssem em multiplicadores junto aos profissionais da educação. A exemplo do Programa Parâmetros em Ação, em 1999, quando Feira de Santana foi cidade polo do MEC, que recebia vários municípios para uma formação conjunta, no qual as trocas eram bastante significativas, tendo como propósito:

apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 1999, p.02)

A formação era desenvolvida pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nas diversas áreas do conhecimento, em encontros mensais, com carga horária de oito horas, nos quais eram trabalhados módulos de estudo com atividades, promovendo a reflexão sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas, com base nos referenciais, visando a servir de referência para o trabalho de formação nos municípios. Para tanto, eram utilizados textos, filmes, programas em vídeos, entre outros.

Em 2000, os programas foram se ampliando, vislumbrando no grupo de formação da Secretaria a possibilidade de superar a dificuldade do trabalho realizado junto aos professores. Foi aí que busquei me envolver nas diversas ações de leitura que a Secretaria veio a desenvolver em parceria com o governo federal e estadual, a exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, em 2003, do qual fui coordenadora local, cujo objetivo era “[...] desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.” (BRASIL, 2001, p.04).

Por intermédio deste projeto, pude reacender a minha necessidade de me constituir e instigar a importância da formação de professores leitores. Em 2008, em substituição ao PROFA, o município implantou, também em parceria com o governo federal, “O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p.01), programa do qual não participei.

Atualmente, a rede municipal de educação de Feira de Santana atende em média a 48.000 alunos em 204 escolas, distribuídas na sede, 114 escolas, e nos oito distritos, 90 escolas, que o integram uma rede de porte grande que conseguiu assegurar o acesso, entretanto a qualidade do ensino oferecido ainda é alvo de preocupação, visto que as pesquisas têm revelado baixo desempenho por parte dos alunos nas áreas de Linguagem e Matemática, sobretudo nas habilidades de leitura.

Dados da pesquisa anual da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro – FIRJAN (2015), que acompanha o desenvolvimento socioeconômico de todos os municípios brasileiros, revelam que o município de Feira de Santana está em 12º



lugar na classificação das cidades mais desenvolvidas do estado da Bahia. No setor educacional, está atrás de 157 cidades da Bahia. Esses dados se refletem no índice de desempenho da leitura nas escolas municipais de Feira de Santana, quando avaliações externas colocam o município entre os últimos da Bahia, alcançando notas abaixo da média. Como exemplo, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado pelo MEC para avaliar a qualidade da educação básica em todo o país, que mostra, na última publicação, em 2013, que os alunos da rede municipal de ensino obtiveram a nota 3,1, enquanto a média estabelecida pelo MEC foi de 3,7, índice analisado sob quatro aspectos: aprovação, reprovação, evasão e Prova Brasil.

A Prova Brasil é uma avaliação externa aplicada pelo MEC no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental compreendendo disciplinas Português e Matemática. Os últimos resultados dessa avaliação, 2013, revelaram que o índice de alunos da rede municipal de ensino com aprendizado adequado, na competência de leitura e interpretação de texto, não é muito animador, tendo sido registrados 19% no 5º ano e 17% no 9º ano. Nessa avaliação, o aprendizado é classificado em quatro níveis - avançado, proficiente, básico e insuficiente - sendo que o aprendizado adequado engloba os alunos dos níveis avançado e proficiente.

Além de medir a qualidade do aprendizado nacional, as avaliações externas desenvolvidas pelo MEC estabelecem metas para a melhoria do ensino no país. Assim, cabe aos municípios considerar esses dados na definição das políticas para a educação, o que perpassa necessariamente pelo investimento na formação dos professores da rede.

Atualmente, a Secretaria de Educação desenvolve muitos programas de formação de professores, a exemplo da Formação nas disciplinas de Educação Física e Matemática; Formação em serviço de gestores escolares, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Formação de coordenadores pedagógicos; Formação continuada "Prova Brasil: qualidade da leitura na educação básica" com professores dos 5º e 9º anos nas áreas de Língua Portuguesa e matemática; Formação continuada para professores da sede e do distrito de Jaguara; Formação continuada a estagiários; Formação para Olimpíada de língua portuguesa, ação do MEC que visa a buscar a melhoria da qualidade do ensino e

da aprendizagem de escrita e leitura dos alunos da rede pública; Formação de gestores escolares; Formação para os professores de creche; Formação para cuidadores de creche; Formação continuada na área de artes visuais e teatro para professores do ensino fundamental; Formação continuada em educação escolar quilombola; Formação de professores das salas de recursos multifuncionais, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC de Linguagem, Matemática e Diversidade, entre outras.

Essas ações favorecem o intercâmbio de experiências entre os professores, dando acesso às discussões e conhecimentos atualizados nas diferentes áreas do conhecimento, privilegiando a formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, no que diz respeito ao trabalho com leitura, o único que aborda esta temática desenvolvida pela Secretaria atualmente é o PNAIC, não sendo portanto um curso voltado apenas para a formação em leitura. Algo importante a considerar, haja vista a necessidade apontada nas avaliações citadas de desempenho em leitura dos alunos da rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Implantado neste município em 2013, o PNAIC, no qual tive a oportunidade de atuar como formadora, sob a coordenação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, é uma das únicas ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria que trata diretamente da leitura. Nos últimos anos, o programa atendeu a um número significativo de professores, e segundo dados da Secretaria de Educação, em 2013, foram contemplados 283 professores, que trabalhavam com um quantitativo de 7.050 alunos, curso finalizado em 2015. Ainda em 2015, 220 professores iniciaram o curso, atingindo um total de 5500 alunos das séries iniciais do Fundamental I, distribuídos em 123 escolas localizadas na sede e nos distritos.

São programas e cursos de formação de professores e profissionais da educação municipal que têm sua importância na melhoria da qualidade educacional, contudo, no que diz respeito ao trabalho com leitura no Ensino Fundamental, tendo em vista os baixos índices de desempenho apresentados pelos alunos da rede de ensino, a política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação não apresenta ações efetivas de formação

leitora que visem a alcançar as necessárias mudanças no atual quadro da educação municipal no que concerne a esta temática. Nesse sentido, apesar de reconhecer todo o investimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação na formação docente e que ao professor cabe também autonomia sobre o seu processo de profissionalização, vislumbra-se a realização de cursos de formação continuada que priorizem a formação leitora do professor.

Nas experiências de formação continuada, principalmente no PROFA, pude perceber a importância do professor na formação de alunos leitores, bem como a necessidade destes de se constituírem leitores, referências no processo educativo, e o papel da formação continuada nesse processo. Estas trocas contribuíram bastante para a minha compreensão sobre diversos conhecimentos e saberes que permeiam a profissão docente na contemporaneidade, mas que, apesar do investimento na formação continuada dos professores nas diversas áreas do conhecimento, observa-se que o trabalho com leitura ainda se constitui em um grande desafio. Essa constatação reforçou a minha inquietação inicial sobre a formação leitora dos professores, as implicações da formação continuada no processo de constituição do professor leitor, compreendendo a importância deste na formação de alunos leitores.

Nesse contexto, no processo de escolha do objeto de estudo desta pesquisa, foram considerados minha condição de coordenadora da Secretaria de Educação, o trabalho realizado na formação continuada de professores da rede municipal e as dificuldades sinalizadas pelos professores no que tange ao trabalho com leitura. Logo, o desejo de investigar as implicações da formação continuada na constituição leitora dos professores desta mesma rede de ensino está diretamente ligado às minhas vivências e experiências na formação de professores.

Desse modo, objetivando iniciar o processo investigativo, estabeleci como estratégias de entrada em campo o conhecimento da realidade da educação municipal de Feira de Santana e das experiências adquiridas no meu percurso profissional como professora, coordenadora e formadora de outros cursos oferecidos pela Secretaria. Para tal, elegi o programa de formação continuada de professores **Pró-Letramento** - Mobilização pela Qualidade da Educação, área de

linguagem, implantado na rede municipal em 2008, como o curso a ser investigado nesta pesquisa.

#### **1.4 A leitura ampliando o olhar: as linhas e entrelinhas da formação leitora do professor**

*[...] escurece no céu e o escuro se reflete nas águas. Não vejo mais o peixe nem o pássaro. Volto no dia seguinte aos meus compromissos e penso: peixe e pássaro vivem pouco, mas vivem muito num só dia só.*

**Bartolomeu Campos Queirós**

No processo de investigação sobre a formação do professor-leitor, a reflexão sobre a minha constituição leitora torna-se um importante ponto de partida, uma vez que, parafraseando Freire (1995, p.12), ao discutir sobre a importância do ato de ler, “[...] meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância que vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a ‘arqueologia’ de minha compreensão do complexo ato de ler ao longo de minha experiência existencial.” Foi revisitando minha trajetória leitora, dialogando com ela, que percebi o quanto as reflexões suscitadas podem ser úteis na discussão sobre formação leitora do professor, ao enfatizar que rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e, ao mesmo tempo, mudar o futuro. Assim, como alerta Tardif (2002, p.11) na discussão sobre saberes docentes, é importante considerar que:

*[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.*

Considerando as reflexões acima, esta pesquisa tem como questão central: **Quais as implicações do curso de Formação Continuada Pró-Letramento de Língua Portuguesa, na formação leitora do professor?** A pesquisa surgiu dessa inquietação, tendo como **objeto** de estudo **As implicações do Programa de**

**Formação Continuada Pró-Letramento, lançado pelo MEC em 2006, no processo de construção da formação leitora dos professores envolvidos.** O programa, desenvolvido no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana desde 2008 integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>3</sup>.

Assim, este projeto investigativo tem como objetivo geral: **Compreender quais as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento, no processo de constituição do professor leitor.** E como objetivos específicos: **Compreender as concepções de leitura, leitor e linguagem dos professores que participaram do curso; Compreender o lugar e o significado da leitura na vida e na prática dos professores; Analisar as contribuições do programa para a constituição do professor leitor.**

Desse modo, a pesquisa intitulada **Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do pró-letramento na formação docente** ganha sustentação em três dimensões básicas que se articulam entre si.

A primeira está relacionada à minha trajetória de vida. A segunda está associada a todo o meu percurso de formação profissional, no qual fui me constituindo leitora e despertando para a necessidade de participar da formação de leitores. E a terceira refere-se à minha prática de professora formadora, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, onde atuo como coordenadora da Secretaria, na medida em que amplio as experiências com a leitura, inquietando-me com a forma como a leitura acontece na sala de aula das escolas municipais.

Assim, ao tratar da formação leitora do professor, este estudo assume uma concepção ampla de leitor como aquele que se utiliza da leitura para manter uma relação com o real, apropriar-se da realidade, no sentido de que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. E, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa

---

<sup>3</sup> Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. MEC

leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1988, p.59)

O processo de busca de significação do texto lido demanda por parte do leitor deciframento do objeto, texto, intervenção, interpretação, relacionando-o com suas vivências e imaginação. Logo, um conhecimento conceitual e não mecânico a favor da emancipação do indivíduo e não da sua alienação, o que passa necessariamente por uma prática educativa que rompa com a autossuficiência e a autoridade expressas no livro didático ao concebê-lo como verdade absoluta, e assim não correndo o risco de contribuir para a alienação do processo educativo.

Nessa perspectiva, elegemos como sujeitos dessa pesquisa quatro professores efetivos da Rede Municipal de Ensino, em exercício, das séries iniciais do Ensino Fundamental, que participaram na condição de professor cursista do Programa Pró-Letramento, no município de Feira de Santana, no ano de 2008.

Diante do exposto, ao propor uma pesquisa que investiga as implicações da formação continuada docente na formação leitora do professor, a intenção é construir uma discussão teórico-epistemológica, envolvendo teóricos/autores renomados na temática em questão, validando o conhecimento, considerando o sujeito cognoscente, num discurso que transcende o senso comum na busca da cientificidade desse objeto de pesquisa.

A realização deste estudo poderá ser de grande relevância epistemológica ao contribuir para o enriquecimento da discussão sobre a constituição leitora do professor no processo formativo, compreendendo que é no processo de profissionalização do professor que se dá a construção da sua identidade e do sujeito historicamente situado, conforme preconiza Pimenta (2002).

Como relevância social, destaca-se a contribuição desta pesquisa para o delineamento de processos de formação continuada de professores, que enfoquem a importância da formação do professor-leitor, tendo em vista que o curso Pró-Letramento foi amplamente desenvolvido na rede pública de ensino do município de Feira de Santana desde 2008, não se constituindo, até então, em objeto de estudo do Programa de Pós-Graduação da UEFS, sendo que boa parte dos estudos existentes em âmbito nacional não privilegia a formação leitora do professor.

Será também de grande relevância para a pesquisadora, pela possibilidade de ressignificação da atuação na formação de professores e demais profissionais da educação, bem como na sua constituição leitora, considerando que esta educação é fruto de um processo contínuo. Ainda, segundo Lispector (1986, p.172) “[...] é do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia e que, instantaneamente reconheço. E só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu.”

Numa análise mais atenta sobre o que se tem discutido e escrito nas produções científicas sobre a importância da formação do professor-leitor, percebe-se que o foco dos estudos tem sido direcionado às práticas de ensino de leitura, na alfabetização e técnicas de leituras, bem como ao trabalho da tutoria no processo formativo. Essa constatação foi delineada segundo levantamentos realizados nos dados dos sites eletrônicos, do banco de teses e dissertações da Capes e na biblioteca eletrônica Scielo, que contempla periódicos selecionados.

Assim, foram encontradas vinte e oito produções científicas, entre elas vinte artigos e oito teses que tratam da importância do professor enquanto agente de formação de alunos leitores, não tendo como foco de discussão, na sua maioria, a formação leitora da pessoa do professor. Nessa perspectiva, dessas produções, apenas quatro foram selecionadas por se aproximarem mais da temática desse projeto de pesquisa, a saber:

A dissertação intitulada **Em busca de leitores no contexto da escola** trata da importância da formação de leitores na escola, especificando que, no mundo da leitura, encontram-se as crianças, os adolescentes, a escola, o professor, a biblioteca e as práticas leitoras, apontando a necessidade de sair da intenção à ação. Para tal, destaca a relevância das ações desenvolvidas pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios, da Universidade de Passo Fundo - RS. Para estabelecer uma interação entre teoria e prática, são feitas entrevistas com professores das redes municipal e estadual de Paim Filho, objetivando conhecer as práticas leitoras dos professores e o uso das tecnologias dentro e fora do contexto escolar.

Assim, o estudo conclui que o professor não tem uma base sólida de leituras literárias, e o uso das tecnologias ficou restrito à vida pessoal, fazendo uma

apresentação de um colóquio para os entrevistados, em que foi revelada a importância da leitura literária para o professor na condição de **pessoa** e profissional leitor, pertencente à instituição escola, formador e mediador de novos leitores. Por fim, foi criado e apresentado o *blog intitulado **simpraleitura*** com o objetivo de possibilitar a interação, a exposição, a análise crítica e a sugestão de caminhos para a formação de leitores literários, na expectativa de evidenciar o importante papel do professor, apesar da sociedade plural e tecnológica, na formação e na mediação leitora.

A investigação que apresenta como tema **Cultura leitora do professor e a prática pedagógica na formação de alunos leitores** de literatura na escola fundamental é uma pesquisa com abordagem qualitativa, que, com base numa metodologia de histórias de vida, investiga como acontece a formação da cultura leitora do professor formador de leitores de literatura no Ensino Fundamental I, refletindo sobre a formação das professoras, as práticas de leituras e as práticas de formação de leitores e a repercussão na atuação profissional. Assim, resgata, juntos aos professores, memórias de suas vivências de leitura na infância, no período escolar, na formação profissional nos dias atuais.

A relevância do estudo está na importância de investigar as relações existentes entre a história de vida, a cultura leitora e a prática do professor-formador de leitores. As entrevistas foram feitas com professoras e alunos de uma mesma escola municipal de Natal/RN. Os resultados da pesquisa revelam que muitos são os fatores que influenciam na formação da cultura leitora do professor e que essa formação se dá e se transforma durante toda a vida, destacando a importância de o professor ter uma prática de leitura constante, considerando que a cultura leitora está em permanente processo de formação e influência na prática pedagógica do professor mediador e formador de leitores.

A pesquisa intitulada **Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau**, de autoria de Mercedes Formigo Fariña, trata do ensino da leitura como fonte de crescimento e de transformação pessoal e social na escola do atual Ensino Fundamental. Apesar de datar o ano de 2006, o estudo aborda questões bastante pertinentes às discussões atuais sobre o papel da escola na formação de leitores.



Atribui à escola pública a função de promover um ensino permanente e gradual da leitura literária, proporcionando aos alunos um nível que lhes permita participar da sociedade letrada, tornando-os sujeitos de suas histórias. Nessa perspectiva, discute as políticas públicas de leitura, a importância de multiplicar leituras e leitores como produto de um planejamento escolar coletivo, a apropriação da cultura das elites como direito de todos os cidadãos, enfatizando a escolarização adequada da leitura como papel e função de todos os professores. Daí a importância de refletir sobre a prática docente e discente, bem como das salas de leitura.

O estudo intitulado **Formação do Professor como Agente Letrador**, organizado por Acir Mário Karwoski<sup>1</sup> promove uma discussão sobre um ensaio publicado por Junges e Karwoski (2002) sobre a importância de investir na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, na expectativa que ele se constitua em agente de letramento. Respalado nos estudos de Rojo (2009), o autor amplia a discussão sobre o papel dos professores como agentes de letramentos, não apenas o letramento das letras, mas os multiletramentos. Uma perspectiva que reconhece os professores de todas as áreas do conhecimento como responsáveis pela construção de habilidades de leitura no aluno, na condição de ferramenta de apreensão e de construção de sentidos.

Dessa forma, a referida investigação contribui para os estudos na área, evidenciando as pesquisas em torno da formação leitora dos professores, as quais dão subsídios para as discussões desta pesquisa na investigação das contribuições da formação continuada de professores na constituição leitora do professor.

Ao analisar as produções sobre a formação leitora de professores, pude perceber que, no concernente ao ato de ler do professor, as discussões têm enfatizado mais o que o professor deve ler e não como o professor concebe e interage com a leitura realizada. Esta pesquisa pretende se debruçar sobre essa questão, tendo como propósito o viés da formação leitora do professor, no sentido de assumir uma postura ativa, crítica e criativa na leitura, explorando suas potencialidades, atribuindo sentido aos textos, relacionando-os à realidade e à vida, sendo, portanto, uma leitura que promova o diálogo, a troca, a favor da libertação.

Um novo desafio que tem me proporcionado novas descobertas, novas reflexões, maior refinamento no trato com o meu objeto de estudo, exigindo maior aprofundamento teórico, empírico e cuidado na análise dos dados, enfim, no ato de pesquisar.

## 2 NAVEGANDO NOS MARES AGITADOS E FECUNDOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO: O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*Mas também passarinho é uma vírgula pontuando o céu. Eu ensaiava ler as perguntas que preenchiam o azul vazio nos pássaros virgulavam. Descobri ser uma língua estrangeira a voz dos pássaros, e embaraçava-me. Então, subvertia respostas para tapear meu desconolo. Não ter resposta é confirmar-se ausente. Viver exige perguntas e eu, mudo, não sabia responder.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

O ato de pesquisar é, por natureza, sair ao encontro de algo com vistas a desvelar as nossas indagações para que tantas outras possam surgir, afinal, parafraseando Queirós (2010, p.28): “Viver exige perguntas”. No percurso investigativo, as indagações vão se transformando e apontando outras possibilidades e caminhos. Desse modo, a expectativa desta pesquisa é tentar compreender as pistas encontradas para minhas indagações e, quiçá, contribuir e ampliar as discussões sobre a formação leitora de professores, amenizando o vazio que se instala na ausência de respostas, pois “Não ter resposta é confirmar-se ausente.” (QUEIRÓS, 2010, p.34).

Ao entender a importância da investigação na educação, busquei na pesquisa a forma de proporcionar a esta pessoa, profissional que tento me constituir a cada dia, novas possibilidades, novos caminhos para as indagações do meu fazer educativo, potencializando a produção do conhecimento científico.

Dialogando com Ludke e André (2007), descobri que, como uma ciência humana e social, a pesquisa deve ser vista como uma atividade comum e cotidiana do ser humano e, como tal, não deve estar isolada da realidade, mas estar a seu serviço, para tanto, é imprescindível que o pesquisador tenha habilidades e conhecimentos específicos que lhe possibilitem o desenvolvimento de um processo investigativo qualificado.

Nesse viés, para compreender **quais as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de constituição do professor leitor**, fez-se necessário conhecer os professores colaboradores desta pesquisa na condição de sujeitos sociais, sua formação profissional, inicial e continuada, considerando seu contexto real, respeitando sua individualidade. Assim, procurei apropriar-me de conhecimentos teóricos e técnicos que orientam a pesquisa para ter condição de analisar o material colhido.

Coadunando com as ideias dos autores supracitados, Minayo (2010, p. 47) afirma que a pesquisa alimenta a atividade de ensino pela busca incessante, “por isso, tem a característica do **acabado provisório e do inacabado permanente**, constituindo-se em uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados, pensamento e ação.” (Grifo meu)

Nesse sentido, esta pesquisa não se propõe a dar respostas definitivas, mas a possibilitar uma ampliação para as discussões sobre o objeto investigado e apontar possíveis caminhos na perspectiva de contribuir e ampliar para as reflexões acerca da compreensão da constituição do professor leitor, na condição de agente de formação de sujeitos leitores, nos processos formativos.

Nesse viés, por meio dos métodos científicos, almejo contribuir para as discussões de problemas que possam dar sentido à experiência profissional e às regularidades dos fenômenos educativos.

## 2.1 O olhar sobre o texto, revelando o contexto das trilhas metodológicas

*Tudo fica guardado: o relâmpago, a fome, o sonho e mesmo o desejo escondido. Tudo fica guardado até que o corpo os liberte em cor, canto ou palavra.*

**Bartolomeu Campos de Queirós**

Amparada no importante potencial da pesquisa científica para a compreensão dos fenômenos educativos, escolhi a abordagem metodológica qualitativa para realizar a pesquisa, por entender que ela coaduna com os objetivos propostos na investigação.

A pesquisa de caráter qualitativo se configurou como a metodologia que melhor atendeu a proposta de captar a subjetividade das professoras que colaboraram nesta investigação, revelando sua trajetória na constituição leitora, implicações na sua formação continuada, contemplando as intenções e o objeto desta investigação, o que não pode ser quantificável.

Nessa perspectiva, a opção pelo enfoque qualitativo se justifica com o apoio de autores como Triviños (1987, p. 128-130), que apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, com as contribuições de Bogdan e Bilen (1994, p.50) ao

compreenderem que “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.”

Assim, para a realização dessa investigação, busquei ouvir sujeitos que atuam em diferentes contextos e integram a extensa e complexa rede Municipal de Ensino de Feira de Santana - BA, mais especificamente em escolas municipais distintas, localizadas na periferia da cidade, trazendo características singulares. Entre estas escolas, duas se destacam na rede pela estrutura física e trabalho educativo realizado e duas não são muito citadas como referência nas avaliações internas da Secretaria, nem na dimensão física e nem na dimensão pedagógica. Estes aspectos são considerados na análise dos dados, revelando que o pesquisador e o entrevistado ficam mais livres para ampliar a natureza e o nível os assuntos abordados na pesquisa.

Como segunda característica, Triviños (1987), destaca que a pesquisa qualitativa é descritiva. Nessa perspectiva, esta pesquisa procurou trazer a singularidades de cada docente entrevistada sem pretensões e generalizações, valorizando e descrevendo cada aspecto destacado nas suas falas, que, por muitas vezes, trouxeram à tona assuntos que não estavam previstos, contudo bastante pertinentes para a investigação, o que favoreceu novas descobertas sobre os temas abordados.

Na pesquisa qualitativa, a investigação está focada no processo, nessa perspectiva, o pesquisador vai além da preocupação com os resultados e com o produto, valorizando todo o processo vivenciado na recolha e análise dos dados. Assim, cada passo dado, desde a definição dos instrumentos de coleta de dados até sua execução e análise, foi organizado de forma a garantir o rigor científico.

Ainda em se tratando da importância da análise dos dados, Triviños (1987, p.133) nos apresenta como quarta característica da pesquisa qualitativa que “Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.” Considerar os dados reais, não deduzi-los, exigiu de mim no processo investigativo muita disciplina, sobretudo pela minha proximidade com o objeto de estudo, bem como com o lócus da pesquisa. Para Ludke e André (2007, p.19), “a abordagem qualitativa permite aprofundamento nos dados e flexibilidade do pesquisador para abordar e interpretar o fenômeno estudado”.

Contudo, ao desenvolver esta pesquisa, mais especificamente, na coleta e análise dos dados, procurei interpretar os fenômenos estudados de forma criteriosa, não perdendo de vista que a fidedignidade é essencial para seu resultado, seja na ampliação nas discussões sobre o objeto ou confirmando o que já era conhecido.

Nesse sentido, Triviños (1987, p.130) estabelece como quinta característica da pesquisa qualitativa que “O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”. Nessa lógica, ao pesquisar, foi importante manter o foco na compreensão das implicações da formação continuada de professores na constituição do professor leitor, buscando seu significado para as atuais discussões das políticas públicas de formação docente, em nível municipal e nacional.

Essas características coadunam com o propósito defendido pela presente pesquisa, ao apontar, segundo enfatiza Minayo (2010), que a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações, bem como a importância de que a análise dos dados descritivos enfatize mais o processo do que o produto e se preocupe em retratar a perspectiva dos participantes.

Encontrei nessa abordagem de pesquisa os caminhos de que precisei para compreender as implicações da formação continuada na construção do professor-leitor, sobretudo por esta pesquisa ter como princípio básico o fato de o pesquisador ser um participante observador dos fatos e analisar a ação humana, considerando seu contexto cultural, procurando reduzir a distância entre a teoria e os dados coletados na investigação.

Considerando tais princípios, reafirmo que a intenção desta pesquisa não é quantificar dados, mas interpretar e analisar, à luz da teoria, as implicações do curso Pró-Letramento, desenvolvido no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no ano de 2008, na formação do professor-leitor.

Desse modo, a escolha da abordagem qualitativa deu-se principalmente por entender a complexidade do objeto pesquisado, ao apresentar particularidades que precisaram ser analisadas e compreendidas dentro de uma perspectiva que favorecesse a utilização de estratégias na coleta de dados, a análise do contexto, a valorização da flexibilidade e a possibilidade de aproximação entre sujeito e objeto na expectativa de compreensão da realidade estudada.

Para Ludke e André (2007), na abordagem qualitativa há várias possibilidades de fazer a coleta de dados, entre as quais selecionei: entrevista narrativa e consulta documental. Assim, optei por utilizar estas técnicas de pesquisa por se constituírem como os dispositivos de coleta de informações que melhor se adaptam ao delineamento metodológico da investigação na análise e compreensão da realidade estudada.

Como o objetivo dessa investigação abarca o conhecimento da formação leitora das professoras, procurei buscar nos materiais teórico-metodológicos do curso Pró-Letramento - Documento Orientações Gerais-Catálogo 2006/MEC, Guia do Pró-Letramento e Módulos dos cursistas bem como nos documentos administrativos, duas listas de cursistas e escolas envolvidas no programa, elementos que atendessem ao objeto de estudo dessa investigação, na perspectiva de compreender como o programa aborda a formação leitora dos docentes.

Assim, ao fazer a consulta dos referidos documentos do curso, pude conhecer sua proposta de trabalho, sua relação com uma política de formação do Ministério da Educação, complementando as informações coletadas na entrevista narrativa, o que favoreceu sua contextualização no âmbito da rede municipal de Educação de Feira de Santana, bem como na articulação das informações levantadas nos documentos citados com as falas das professoras entrevistadas, sobretudo no que concerne à intencionalidade da proposta teórica do Pró-Letramento em contribuir com a formação leitora dos professores, confrontando-a com a formação vivenciada pelos sujeitos da pesquisa.

Ao organizar o material desta pesquisa, procurei localizar documentos legais e teóricos fornecidos pelo Ministério da Educação - MEC<sup>1</sup>. No que diz respeito ao material teórico-metodológico do Pró-Letramento disponibilizado pelo MEC, tive acesso fácil por ele ainda estar disponível no site oficial deste órgão, tendo sido, portanto, alvo das primeiras análises da pesquisa.

Contudo, ao perceber que os referidos documentos datavam o ano de 2012 e, mesmo sendo informada pela então coordenadora do programa nesse município que não houve mudanças na essência da proposta, decidi buscar os materiais do ano de

---

<sup>1</sup> Módulo do professor cursista Alfabetização e Linguagem; Kit DVD Alfabetização e Linguagem, Guia do Pro-letramento, Guia do formador.



sua implantação, material publicado em 2007, considerando que esta pesquisa elegeu como sujeitos os professores que participaram do curso no ano de 2008.

Apesar de a Secretaria Municipal de Educação ter desenvolvido o Pró-letramento de 2008 a 2013, não consegui encontrar os documentos do programa nos seus arquivos, nem o material cedido pelo MEC, nem os produzidos no município. Tive acesso apenas a duas listas de nomes de cursistas, e a maioria deles, conforme pude constatar junto a algumas escolas, era de estagiários, portanto, não estavam mais na rede municipal de ensino.

Surpreendida com a escassez de informações sobre o programa na Secretaria, comprometendo, entre outros aspectos, o contato com possíveis colaboradores desta pesquisa, fui informada pela professora Girassol, entrevista 2015, que na sua turma do Pró-letramento havia muitos estagiários, por estarem assumindo as classes como regentes, já que estavam faltando muitos professores na rede, destacando que os estagiários apresentavam dificuldade em acompanhar o curso.

As informações recolhidas me possibilitaram interpretar o objeto de estudo, observando, sobretudo, a articulação da sustentação teórica com a proposta de ações práticas a serem trabalhadas nas formações contidas nos documentos, trazendo à tona sua concepção de formação, leitura, leitor e linguagem, bem como a presença ou não da intencionalidade do programa em contribuir para a formação leitora dos professores cursistas, buscando localizar neles os aspectos contidos sobre a formação leitora docente. Foi nessa direção que fiz a consulta dos documentos oficiais do curso do Pró-Letramento, que tem como objetivo:

[...] contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a **formação dos professores como sujeitos do processo educativo**. Tal compreensão, pautada em uma concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a **tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente**, implica considerar os estudantes como sujeitos nesse processo. (BRASIL, 2006, p.10)  
(Grifo meu)

Concepção de formação que coaduna com as discussões recentes sobre formação continuada de professores e com os princípios teóricos desta pesquisa,

concebendo-os como sujeitos do processo educativo, considerando a tematização de saberes e práticas.

Trata-se de uma perspectiva que aponta para a necessidade de considerar nas formações as necessidades de aprendizagem do professor, o que perpassa necessariamente pela sua formação leitora, essencial à compreensão de si e do mundo, bem como ao exercício da docência, já que ao professor é atribuída a função de promover a formação de alunos leitores.

Na recolha de dados, no que se refere aos documentos produzidos no município, fui surpreendida com a escassez de registros da memória deste programa na Secretaria de Educação. Como já foi dito, nos arquivos deste órgão encontrei apenas duas listas de nomes de cursistas, sendo que a maioria era de estagiários, sendo este um ponto destacado na fala da professora **Girassol (ENTREVISTA 2015)**.

Assim, ela ressalta que a presença de estagiários neste curso foi para atender a uma necessidade do município que, na época, não muito diferente da realidade atual, contava com um expressivo número de estagiários assumindo regência de classe na rede, por ela estar com um número insuficiente de professores efetivos para a demanda de turmas da educação municipal.

Como a coordenação do Pró- Letramento era exercida por uma técnica da Secretaria, localizei a professora que participou da implantação do programa, hoje ainda atuando no setor pedagógico da Secretaria de Educação, que se mostrou surpresa ao informá-la da minha dificuldade em encontrar os registros do programa, alegando que todo o percurso do curso foi devidamente registrado em portfólios dos cursistas e dos formadores, os quais deveriam estar nos arquivos dessa Secretaria.

Na ânsia de finalmente encontrar outras memórias escritas do Programa em Feira de Santana que pudessem integrar a esta pesquisa, consegui resgatar junto às professoras envolvidas na pesquisa poucos registros escritos, citados por elas nas entrevistas narrativas: duas listas de cursistas, dois relatórios de atividades.

A colaboração das professoras com a pesquisa, motivou-me a prosseguir, ampliando, confirmando ou reconsiderando as investigações do objeto de estudo desta pesquisa.

## 2.2 As histórias narradas aguçando o olhar investigativo: pontes que desvelam caminhos

*O pássaro de minha história eu o observo durante um dia. Também o peixe eu o observo nesse mesmo dia. Estamos juntos, mas com uma pequena diferença: o pássaro está no ar, o peixe na água e eu entre os dois na terra.*

**Bartolomeu Campos de Queirós**

No movimento de ir ao encontro de algo, é preciso fazer escolhas e não perder de vista, apesar de pesquisador e colaboradores estarem juntos na pesquisa, o modo singular dos sujeitos entrevistados e do entrevistador, dos seus percursos formativos, percebidos e representados pelo lugar em que se encontram nesta investigação, e a mim, pesquisadora, cabe ser ponte que vai desvelando o caminho.

Para Jovchelovitch, segundo Bauer (2002), a arte de contar histórias, narrar fatos é inerente ao ser humano.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH *apud* BAUER, 2002, p. 91),

Nesse viés, tentando assegurar a livre narração dos fatos por parte dos entrevistados, procurei organizar os tópicos abordados na entrevista narrativa, considerando o que está contemplado nos objetivos deste estudo, não perdendo de vista a flexibilidade para que outros aspectos com relevância para a investigação, que surgiram na entrevista, fossem abordados.

A flexibilidade está presente também na análise das entrevistas, quando senti a necessidade de voltar aos sujeitos entrevistados para ampliar as narrações, retomando-as, o que foi perfeitamente compreendido pelos entrevistados, que se disponibilizaram para tal.

Nessa perspectiva, desde o primeiro contato com os sujeitos desta investigação, procurei criar um ambiente que favorecesse a reflexão na relação entre o entrevistador e o seu interlocutor, desenvolvendo uma escuta atenta, não passiva,

possibilitando o aprofundamento de temas que eram acrescentados como relevantes, bem como retomando falas que julguei contraditórias, indagando-as, na expectativa de enriquecer as narrativas.

Vale destacar que, como relevante dispositivo de pesquisa, a entrevista narrativa se constituiu num importante dispositivo de coleta de dados, por permitir às professoras pesquisadas uma reflexão sobre o que vivenciaram no percurso formativo.

Um movimento que favorece a articulação de vivências do sujeito com a sua constituição profissional, com base nas concepções construídas nas experiências de vida e profissionais, conforme podemos evidenciar na fala dessa professora: *Foi muito bom dar essa entrevista, uma oportunidade de lembrar de momentos importantes, principalmente de falar sobre a leitura na minha vida, pois não temos tempo para pensar muito nisso. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015)*

Atenta aos cuidados que o investigador precisa ter na realização da pesquisa qualitativa, procurei assegurar desde a elaboração do instrumento de coleta de dados, entrevista narrativa, fundamentação teórica necessária a essa construção, sendo fundamental também a familiaridade que tenho com o objeto de pesquisa.

Assim, elaborei o instrumento de coleta de dados, estruturando as dimensões a serem contempladas na entrevista de forma articulada com os objetivos desta investigação, segundo um conjunto de conceitos que constituem todas as faces do objeto de investigação.

A intenção é provocar os entrevistados a rememorar seus processos formativos, narrando suas trajetórias, o que, para Minayo (2010, p.190), deve ocorrer

[...] sob as seguintes condições: (a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permite ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, o juízo e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores.

Na perspectiva do autor supra citado, muitos são os cuidados que devem ser observados na elaboração de um roteiro, contudo não podemos perder de vista que

ele deve ser em “um guia, nunca um obstáculo, não devendo prever todas as situações e condições de trabalho de campo.” (MINAYO,2010, p.190).

Nesse viés, o instrumento de coleta para esta entrevista foi elaborado e usado na expectativa de facilitar a forma de lidar com o surgimento de novos temas, durante o trabalho de campo, provocados pelas indagações do pesquisador, o que garantiu a efetividade na compreensão do objeto de investigação.

Por compreender que a fase de preparação não se encerra com a elaboração do roteiro de entrevista, procurei antes de iniciar o trabalho de campo propriamente dito observar o que Minayo (2010, p.196) classifica de etapa exploratória, constituída pelas seguintes atividades: “(a) escolha do espaço da pesquisa; (b) escolha do grupo de pesquisa ;(c) estabelecimento dos critérios de amostragem; e (d)estabelecimento das estratégias de entrada em campo.” O autor ainda enfatiza que na escolha do grupo a ser pesquisado é importante estar atento “a quem entrevistar, a quem observar, o que discutir e com quem discutir [...]”. (MINAYO, 2010, p.197)

Sucedendo à fase de preparação, foi iniciada a fase de aplicação do dispositivo de coleta de dados, observando as orientações de Minayo (2010, p.198) “[...] merece cuidado especial o estabelecimento dos primeiros contatos, o que deve ocorrer antes das idas ao campo para que se proceda às entrevistas e às observações.”. Foi com essa atenção que iniciei as entrevistas, previamente agendadas, feitas individualmente nos seus locais de trabalho, com exceção da professora Girassol, que preferiu ir ao meu encontro na Secretaria de Educação, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas dos entrevistados sobre a investigação e a entrevista, gravação e procedimentos, bem como articulando minhas provocações aos objetivos deste estudo.

No intuito de aliviar a tensão que uma entrevista gravada pode gerar, procurei, no decorrer da narração, não interrompê-la, sendo que as perguntas iam surgindo naturalmente com respaldo em provocações de interesse desta pesquisa.

São cuidados que, segundo Ludke e André (2007), favorecem as relações entre entrevistador e entrevistado, portanto, a qualidade da entrevista realizada, ao relatarem que,

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Esse é um momento de diálogo intenso entre as partes,

mas em que a naturalidade não tem lugar comum. Por esta razão, é preciso tornar o ambiente mais descontraído. (LUDKE e ANDRÉ,2007, p.33)

Cientes da responsabilidade, tanto de quem pergunta, quanto de quem responde no ato de entrevistar, de início ficou evidente certa tensão e expectativa por ambas as partes, o que foi logo superado, transcorrendo de modo ameno e, acredito, prazeroso. Conforme pistas sinalizadas pela Professora **Margarida (ENTREVISTA, 2015)**, *“Foi muito tranquila a entrevista, na realidade, foi uma conversa sobre formação, importante para repensar nossa caminhada profissional, a gente acaba lembrando fatos que interferiram no que somos hoje”* Assim, a professora traz à tona o valor da narrativa para a reflexão e compreensão da sua constituição profissional.

Importante ressaltar que o momento da entrevista foi tranquilo não só para os entrevistados, mas também para a entrevistadora, uma vez que as falas iam fluindo, momento em que procurei não influenciar respostas sobre temas de minha propriedade, do meu cotidiano profissional, não deixando, portanto, de assegurar outros temas, pontos de relevância para a pesquisa, que surgiam em suas falas, bem como esclarecer algumas contradições.

Nessa perspectiva, a entrevista contemplou dados pessoais dos entrevistados como tempo de serviço, nível de escolarização, carga horária de trabalho, entre outros, bem como aspectos importantes para desvendar as perguntas norteadoras sobre o objeto pesquisado, constituindo-se como base para outras possíveis questões que foram surgindo no seu decorrer, atentando para os cuidados sinalizados por Ludke e André (2007, p.25) na realização de entrevista - “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa”.

A realização das entrevistas narrativas deu conta do que não estava disponível nos poucos documentos encontrados, evidenciando a potencialidade e a autonomia da abordagem qualitativa, ao proporcionar flexibilidade e possibilidade de aproximação entre sujeito e objeto na análise e compreensão da realidade estudada.

Esse procedimento possibilitou minha compreensão do processo vivenciado pelo professor no desenvolvimento do curso, desvelando as percepções acerca dos seus processos formativos e das suas necessidades, favorecendo um conhecimento

mais amplo dos sujeitos entrevistados e nos aproximando do seu cotidiano, dos seus aspectos emotivos, que são inseparáveis da sua forma de trabalho.

### **2.3 Passarinho é uma vírgula pontuando o céu: de quem estou falando**

*A estória é minha, mas o passarinho e o peixinho não são meus... Até que é fácil possuí-los. Bastam um aquário e uma gaiola. Mas não me importa tê-los na mão. Aprendo a me satisfazer pelos olhos, assim como os pássaros e peixes que não têm mãos.*

***Bartolomeu Campos de Queirós***

Instigada pela necessidade de ampliar as discussões sobre o trabalho com formação continuada, programas e projetos na área de linguagem, desenvolvidos no contexto da Secretaria de Municipal de Educação e fora dela, elegi os sujeitos que participaram do Pró-Letramento em 2008 para colaborar com esta pesquisa.

Acredito que esta não foi uma escolha aleatória, o desconhecido pode surpreender e confesso que o nome do programa, Pró-Letramento, aguçou em mim, desde a sua implantação, expectativas em seu poder em assegurar o que parece, aos meus olhos, anunciar, já no seu título, a formação de sujeitos letrados, o encontro dos professores com a leitura.

Nessa expectativa, iniciei a tarefa de desvelar o até então desconhecido. Na busca dos sujeitos envolvidos na implantação e desenvolvimento do Pró-Letramento, como não havia registros na Secretaria, conforme informado anteriormente, consegui fazer contato inicial com a professora que coordenou todo o processo de implantação do programa em Feira de Santana. Colocando-se à disposição da pesquisa, a então coordenadora do curso passou informações sobre sua implantação, nos cedendo algumas listas dos cursistas, localizadas nos seus arquivos pessoais.

A partir daí, foram muitos os contatos telefônicos com as escolas informadas pela coordenadora, tendo sido, por vezes, comunicada que os professores não trabalhavam mais naquelas instituições de ensino e, em muitos casos, tratava-se de estagiários.

Após muitos contatos, consegui encontrar alguns professores que acolheram o convite de participar da investigação, o que foi motivo de muita comemoração.

Atenta à importância e ao cuidado no estabelecimento de critérios de amostragem, apesar de não ter encontrado número significativo de professores para participar da pesquisa, consegui fazer uma seleção destes sujeitos, quatro professores cursistas, assegurando que atuassem em unidades escolares distintas, destacando a importância da diversificação dos contextos na pesquisa; além disso, que tivessem participado da formação do Pró-Letramento em 2008 e que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa pertencessem ao quadro efetivo da educação municipal de Feira de Santana. Como foi comprovada a existência de estagiários, considereirei que eles não deveriam ser sujeitos deste estudo, por compreender que ainda não se constituem em profissionais da educação e, conseqüentemente, professores do quadro efetivo da rede municipal de ensino.

Vale ressaltar que, a princípio, a intenção era investigar os professores do Pró-Letramento da turma de 2012, uma das últimas turmas deste curso realizado no município de Feira de Santana, que encerrou seus trabalhos em 2013, principalmente por entender que teria mais acesso aos cursistas e ao material produzido no programa. Contudo, não obtive sucesso pela inexistência de dados na Secretaria de Educação, impossibilitando o trabalho com os cursistas que fizeram o curso em 2012/2013.

Compreendendo que o processo vivenciado por mim até então na busca incessante de colaboradores para esta investigação já se constituía em dados para este estudo, dei início aos trabalhos de investigação junto aos quatro sujeitos selecionados, os quais terão seus nomes preservados, garantindo sua privacidade, recorrendo a nomes fictícios.

Na expectativa de contextualizar as narrativas sobre a formação leitora dos professores, abordados nos diversos capítulos deste estudo, nos próximos parágrafos, traçarei um breve perfil destes sujeitos investigados.

Numa manhã agitada de trabalho, encontrei a professora Girassol que, apesar de ter agendado o horário da entrevista, precisou fazer atendimento a uma avó, responsável por três netos que ali estudam. Como fiquei aguardando a professora na mesma sala em que fazia o atendimento, participei da conversa, me reservando apenas ao direito de ouvir.



Com a saúde bastante fragilizada, a avó tentava explicar à professora os possíveis motivos do comportamento violento apresentado por um de seus netos, motivo da sua convocação pela escola. Com apenas oito anos de idade, esse aluno presenciou a morte violenta de um parente e tem um pai presidiário. Uma situação, infelizmente, bastante comum nas nossas escolas, mas que nos comove bastante e suscita muitas reflexões, sobretudo sobre nossa responsabilidade política com o público com o qual trabalhamos.

Foi com esse sentimento que me aproximei de Girassol e, entre um desabafo e outro, tentando amenizar as emoções da situação presenciada anteriormente, a professora me contou sua história de amor pelo trabalho que desenvolve naquela instituição de ensino há 16 anos. Formada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, com especialização em Metodologia do Ensino Superior, Girassol trabalha na educação municipal em regime de 40 horas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A referida professora foi selecionada para participar do curso por estar atuando na antiga primeira série do ensino fundamental, no período da implantação do Pró-Letramento em Feira de Santana, permanecendo por nove anos nessa mesma série.

A professora Margarida também não pôde conversar comigo no horário marcado, por estar assumindo provisoriamente a direção da escola e, naquele momento, fazia atendimento a alguns pais e alunos sobre assuntos diversos, já que a escola não tem pessoal que atua na secretaria para ajudá-la.

Assim, enquanto aguardava a professora para fazer a entrevista, resolvi dar um breve passeio pela escola, observei como aquela escola se encontrava, e o cenário de abandono da estrutura física me chocou, momento em que ouvi o som de uma música de fundo que persistia.

Acompanhando o som da música, cheguei a uma das salas de aula que parecia destoar daquele cenário de abandono. Eram algumas crianças e uma professora de flauta ensaiando a apresentação do final do ano, uma ação do projeto intitulado Música nas Escolas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o governo federal.

Aquela cena me fez refletir sobre o poder transformador da arte, visto que, por alguns minutos, a música conseguiu ofuscar o estado de desmando daquela escola. Isso se refletia também na fala da professora de música, aluna do curso de Música

da UEFS, ao nos relatar com empolgação informações sobre o projeto e sobre o desempenho e envolvimento dos seus alunos. Com novo fôlego e energia renovada, ao conhecer a experiência do projeto de música, iniciei a entrevista com a professora Margarida. Graduada em Pedagogia pela UEFS, a professora atua na rede municipal há 23 anos, em regime de 40 horas, assumindo turmas de 1º ano desde que foi nomeada. Há 12 anos, a professora trabalha na mesma escola, sendo um dos nomes indicados para assumir a direção dessa instituição, visto que a atual diretora solicitou transferência para outra escola por estar sofrendo ameaças de alunos que estudam no noturno.

Ao me encontrar com a professora Rosa, terceira professora entrevistada para esta pesquisa, fui recebida com um abraço afetuoso, demonstrando grande expectativa em relação à pesquisa. Licenciada em Letras Vernáculas, com Especialização em Língua Estrangeira, a professora, que tem 25 anos de regência de classe no município, atua há 15 anos na escola em que trabalha, em regime de 40 horas, nas séries iniciais do Fundamental I.

Com um brilho no olhar e um sorriso nos lábios, interrompido por alguns momentos de emoção, com lágrimas nos olhos, relatou toda a sua trajetória na profissão de professora, de professora leitora, de mãe. Com energia de professora iniciante, a Professora Rosa, apesar de estar às vésperas de uma aposentadoria, me falou de seus sonhos e projetos para a educação, revelando muita empolgação, compromisso e respeito no trato com a educação pública, tendo interesse em fazer um mestrado e/ou o curso de Direito.

Foi com grande expectativa que fui ao encontro da Professora Violeta, completando o grupo de quatro professores entrevistados nesta pesquisa, sobretudo pela dificuldade de localizar professores que fizeram o curso Pró-Letramento em 2008. Atuando como docente há oito anos, na Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental I, sendo que há 12 anos trabalha no município, na mesma escola, em regime de 40 horas semanais, a professora Violeta é licenciada em Pedagogia pela UEFS e tem especialização em Educação Infantil.

No primeiro contato com referida professora, pude perceber uma grande inquietação e insatisfação com os problemas enfrentados pela educação municipal de Feira de Santana, mostrando-se decepcionada com a profissão escolhida. Contudo, isso não foi um ponto de dificuldade para sua contribuição nesta pesquisa,

mas sim para despertar neste estudo algumas reflexões sobre a educação pública na contemporaneidade.

Vale ressaltar que as professoras colaboradoras desta investigação, com exceção da professora Margarida, têm especialização e uma delas tem mais de uma licenciatura. Ainda assim, destacam nas suas narrativas a importância e o valor dos cursos de formação continuada de professores feitos por elas, principalmente na área de linguagem, promovidos pela Secretaria de Municipal de Educação. Outro ponto importante a considerar é que as quatro professoras trabalham em regime de 40 horas semanais na rede municipal de ensino e não atuam em outras redes de ensino, algo não muito comum nesta realidade.

O processo de análise dos dados levantados nas entrevistas e nos documentos possibilitou o confronto, a comparação, a interpretação e a exploração das relações existentes entre o que aprendi com a teoria e o que encontrei no campo. É o momento, mais do que nunca, em que o pesquisador se torna sujeito da pesquisa, não que ele seja o elemento mais importante, mas é ele quem vai dar evidência aos dados, sem perder de vista as concepções teóricas que elegeu como norteadoras da sua pesquisa. E é nesta perspectiva que eu, na condição de pesquisadora, dialoguei com os dados coletados, tentando compreender o que estes revelam.

Os contatos e diálogos estabelecidos com as professoras colaboradoras desta investigação, no escutar cuidadoso, ansioso por falas que fossem se revelando nas minhas indagações, nas emoções suscitadas, nas expressões de esperança, nas palavras ditas e ocultadas, revelaram o percurso formativo das docentes no curso Pró-Letramento e anterior a ele, desvelando suas subjetividades.

Assim, para dar conta de alcançar o objetivo desta investigação, recorro ao diálogo com o campo das discussões sobre formação continuada de professores e, mais especificamente, formação de professores na área de linguagem, articulando-a com a proposta de formação do Pró-Letramento no próximo capítulo desta pesquisa, intitulada **A leitura favorecendo o encontro entre o texto e o leitor: a formação continuada como ponto de partida.**

**3 A LEITURA FAVORECENDO O ENCONTRO ENTRE O TEXTO E O LEITOR:  
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PONTO DE PARTIDA**

---

---

*Houve, e só depois, o tempo da alegria ao enxergar o mundo como mais absoluto e sucessivo  
milagre: fogo, terra, água, ar e o impiedoso tempo.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

No setor educacional, as atuais discussões apontam para a necessidade de repensar o sistema educativo, na expectativa de que ele seja, segundo Nóvoa (2009), um novo espaço público para a educação, o que significa assumir uma nova função frente à complexidade da sociedade, reconhecendo os limites da educação na sua transformação política, porém, consciente de que é através da educação que podemos compreender, segundo Freire (1986), as relações de poder estabelecidas, bem como preparar e participar de programas para mudar a sociedade. Para tal, “O professor tem que possuir certos saberes, sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os” (NÓVOA, 2009, p.36)

Para promover a renovação da educação como espaço público, Nóvoa (2009, p. 20) define três bases fundamentais. A primeira diz respeito à “necessidade de reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas, o que levanta a questão das *comunidades*. Como segunda base, apresenta “a reorganização da escola como realidade ‘multipolar’ ao compreender que ela é composta de diversos lugares, rompendo com o modelo clássico de escola, o que sugere a questão da *autonomia*. A terceira é que a escola seja *um novo espaço de conhecimento*, tendo em vista a compreensão da evolução histórica e a preparação para a apreensão crítica. Assim, destaca quatro pontos que precisam ser considerados nessa busca

[...] evitar que a educação exclua a ‘contemporaneidade’, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento [...] contrariar tendências de desvalorização de conhecimento; a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. [...] Admitir novas formas de relação ao saber [...] compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transformam formas novas de conhecer e de aprender. (NÓVOA, 2009, p.20 e 21)

No novo contexto educacional, os princípios estabelecidos pelo autor explicitam a importância e a complexidade do papel do professor, para o qual a reflexão sobre a prática precisa ser fomentada, a julgar pela construção da identidade da profissão. Assim, ‘O novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos

debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto às comunidades locais.” (NOVÓIA, 2009, p.24). Este procedimento perpassa necessariamente pela urgência em investir em uma concepção de formação continuada de professores, que promova conhecimentos teórico-práticos, favorecendo a realização de um trabalho qualificado, sua intervenção no mundo, conseqüentemente, um processo formativo que contemple a pessoa do professor.

Na discussão da formação da identidade profissional do professor, Freire (1995) alerta para a necessidade de compreensão dos vínculos da sua prática com a prática social global. Nesse sentido, concebe o professor como um importante agente que tem o potencial de contribuir na transformação estrutural da sociedade quando assume o seu compromisso com o desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo.

Assim, o processo formativo não pode se esquivar de promover a formação leitora do sujeito professor, de forma a assegurar um grau relativo de autonomia, de criticidade, de capacidade argumentativa, visando a reunir condições para se posicionar na vida e no exercício da docência em um mundo cada vez mais complexo, constituído por uma multiplicidade de discursos. Para tal, no processo formativo deve-se observar que “As relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.” (BAKHTIN, 1995, p. 42).

Nessa lógica, a pesquisadora Gatti (2006, p.13), em entrevista concedida à Folha Dirigida, enfatiza que

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

A referida autora adverte para a urgência em promover uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação docente, tendo em vista que eles venham dar conta da complexidade de contribuir com a formação de integral dos sujeitos, superando propostas de formação de

professores desarticuladas e fragmentadas, refletindo-se nas práticas educativas desses profissionais.

### 3.1 A leitura como passaporte, bilhete de partida

*Todo mundo vê TV. Não que a televisão seja assim tão perversa, mas precisamos do leitor literário também. Esse é um direito que não foi escrito, mas é importante para a autonomia do sujeito. Ora, o mundo é do tamanho do que sei dizer. É do tamanho das palavras que sei dizer*

Bartolomeu Campos de Queirós

As avaliações externas têm demonstrado, ao longo dos anos, que, apesar da compreensão do papel da escola na disseminação da leitura, poucas práticas estão sendo desenvolvidas para promover a formação leitora dos alunos, esvaziando-a de sentido no cumprimento da sua função. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA<sup>2</sup> mostra que o desempenho dos educandos da Educação Básica na aprendizagem da leitura não é nada animador, revelando uma queda ao compararmos os dados de 2012 com os de 2009.

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE**. (BRASIL, 2014) (Grifo meu).

Esse resultado coloca o Brasil na **55ª posição do ranking de leitura**, tendo uma classificação inferior a países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. O relatório revela ainda que **49,2% dos estudantes não alcançam o nível 2 de**

---

<sup>2</sup> O Pisa se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade, matriculados a partir do sétimo ano de estudo. A avaliação é trienal, sendo que a cada edição o foco está centrado em uma área principal a ser avaliada.

**desempenho em leitura**, ou seja, não conseguem deduzir informações e estabelecer relações entre diferentes partes do texto.

Com o intuito de avaliar o perfil e o comportamento do leitor brasileiro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>3</sup>, divulgada em 2012, retrata essa realidade, mostrando queda do número de leitores no Brasil, chegando a 9,1%, em quatro anos, saindo de 95,6 milhões de leitores, em 2007, para 88,2 milhões, em 2011, concluindo que estamos trocando o hábito de ler por atividades como ver televisão, assistir a filmes, reunir-se com amigos e família e se divertir na rede de computadores. E cerca de 75% da população brasileira jamais pisou numa biblioteca.

Ao revelar que mais da metade das pessoas não lê, porque não entende o que está lendo, a pesquisa mostra que a faixa etária que reúne maior número de leitores não está na fase escolar, mas se concentra entre 30 e 39 anos. Contudo, no quesito quem são os influenciadores dos entrevistados para a leitura, o professor ainda tem a melhor atuação como mediador de leitura em sala de aula, revelando um significativo aumento nos índices de 2011, comparado aos índices de 2007.

Os resultados da leitura no Brasil são consequência da crise interna do sistema de ensino anunciada por Zilberman (1988), que, segundo a autora, se perpetua nas diferentes etapas da vida escolar, desde a alfabetização até o final do ensino médio, no enfrentamento do vestibular. Em Feira de Santana, essa realidade é bastante visível. Os últimos resultados do Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, 2013, avaliações externas desenvolvidas pelo Ministério da Educação - MEC, com foco em leitura e resolução de problemas, revelam que apenas 19% dos alunos, do 5º e do 9º ano da rede pública de ensino, atingiram o resultado adequado em leitura e interpretação de textos.

O resultado adequado é calculado de acordo com o número de pontos obtidos, assim, “os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. [...] consideramos que alunos com aprendizado são aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado**. Se adentrarmos os resultados específicos da rede municipal, o índice do 5ª ano cai para 17%, ou seja, dos 899 alunos avaliados, 152 mostraram o aprendizado adequado,

---

<sup>3</sup> Na 3ª edição, 2011, a Pesquisa confirma seu compromisso em promover estudos sobre o comportamento leitor e ações de fomento à leitura e, em especial, de viabilizar a construção de séries históricas sobre indicadores de leitura.



enquanto a média nacional do aprendizado adequado nas redes municipais de ensino foi de 38% no 5º ano e de 21% no 9º ano.

Nas minhas vivências na educação pública de Feira de Santana, bem como em cidades circunvizinhas, como professora e formadora, observo que, em consonância com as discussões teóricas e pesquisas supracitadas, as salas de leitura e bibliotecas não são uma realidade das nossas escolas, embora conservem um rico acervo de leitura literária. São muitos os livros recebidos pelas escolas, através de programas do governo federal, que, na maioria das vezes, ficam subutilizados, guardados em armários, e/ou são utilizados esporadicamente nas salas de aula, sem um planejamento prévio, intencional na expectativa de formar alunos leitores.

Na tentativa de transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia a dia do brasileiro, uma das ações criadas pelo governo, em 2011, foi o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL, através do Ministério da Cultura - MinC. Contudo, para o plano ser efetivado, é necessário que os estados e municípios implementem seus Planos Estaduais e Municipais do Livro e Leitura.

No município de Feira de Santana - BA, apesar de a elaboração e implantação do Plano Municipal do Livro e Leitura - PMLL ser uma das metas do Plano Municipal de Educação - PME, Lei Nº 3.326/ 2012, ítem Formação de Professores e Valorização do Magistério, não temos conhecimento da existência de um plano municipal que estabeleça políticas locais para o livro e a leitura, visando ao desenvolvimento de programas e ações articuladas, envolvendo sociedade civil e governo, que favoreçam a formação de uma comunidade leitora. Temos notícias de iniciativas pontuais de incentivo à leitura, realizadas por alguns órgãos e instituições públicas e privadas, que não encontram eco necessário para este fim. Assim, a escola ainda é, para a grande maioria da população, segundo apontam pesquisas e discussões teóricas, uma das únicas formas de acesso à leitura e ao livro e, conseqüentemente, o professor como um importante agente de formação de leitores, uma função que precisa ser assumida pela escola, ao passo que

[...] a área da leitura ocupa, no encadeamento anual da aprendizagem, um lugar de destaque. Resultado da alfabetização, sua prática ocupa toda a carreira escolar do aluno, uma vez que não é reduto exclusivo da disciplina de comunicação expressão. Com efeito, a leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção

pelos professores de língua e literatura, intervêm em todos os setores intelectuais que dependem, para a sua difusão, do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão. ( ZILBERMAN,1988, p.6)

Em virtude disso, se o ato de ler é importante para todo o percurso escolar do indivíduo, já que repercute na formação de seu raciocínio e expressão, sendo uma “ferramenta” necessária para continuar a aprender e, mais ainda, se humanizar, faz-se necessário estabelecer um diálogo com professores que atuam nas diversas etapas e níveis de ensino, sobre o seu papel na mediação da leitura, refletindo, à luz de teorias, acerca das lacunas existentes nas formações inicial e continuada, bem como nas práticas metodológicas dos professores.

### **3.2 Por uma formação continuada que permita ao outro ser dono do seu próprio destino: a educação se faz pela liberdade.**

*De 1964 para cá, quando os americanos começaram a dar as normas para a educação brasileira, não se pode falar de honestidade, porque não é mensurável; não se pode falar de fraternidade e amor, pois não são mensuráveis. Quando o professor entra na sala de aula, tem que esquecer a vida dele do lado de fora. Ali dentro, ele não tem vida própria, é um facilitador da aprendizagem. Fomos trazendo isso até os dias de hoje e perdemos. A literatura, como não é mensurável, perde totalmente o sentido.*

**Bartolomeu Campos de Queirós**

O desejo em contribuir para uma educação melhor, por melhores dias, é o que nos move em toda a trajetória profissional. Desejos que nutrem sonhos, cujos itinerários são desconhecidos. Na busca de colaborar por uma educação para além da mensuração, para a adesão à literatura na sala de aula, instiga-me compreender melhor o percurso das políticas públicas de formação de professores, sobretudo na área de linguagem.

Ao retomar a literatura sobre formação de professores no Brasil, observamos que a partir de 1990, com a compreensão de que a melhoria do ensino estava

atrelada à qualificação docente, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, implementou vários programas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando, sobretudo, a resolver os problemas originários da formação inicial do professor.

Segundo Gatti (2012), pesquisas realizadas em 2008 e 2009 sobre os currículos de formação inicial de professores asseguram que as disciplinas trabalhadas nas licenciaturas que formam professores não são suficientes para que o futuro professor venha a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil: “A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. [...]” (GATTI, 2012, p.1372)

Este fato aponta para a necessidade de repensar os currículos de formação docente, considerando o “novo espaço” público da educação, assumindo o papel da escola e dos professores de ensinar-educando em detrimento de práticas formativas que não condizem com essa realidade, por desconsiderar aspectos de grande relevância na formação de profissionais comprometidos com a transformação estrutural da sociedade.

*Acho que o curso Pró-Letramento precisa fazer com que o professor se enxergue mais nele, principalmente porque a concepção de leitura proposta é nova, não foi assim que a nossa escola e a academia trabalharam conosco. Para isso, há necessidade de desenvolver a habilidade leitora do professor também, principalmente porque, para a grande maioria dos professores, não foi trabalhada com eles.*  
**(VIOLETA, ENTREVISTA 2015).**

Em consonância com as discussões teóricas sobre a formação de professores, a professora Violeta chama atenção para as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos professores que fizeram o Pró-Letramento no que concerne à sua formação leitora, anunciando a importância de refletir sobre os currículos de formação docente. Na análise dos currículos de formação inicial de professores,

[...] pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas

discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2012, p.1372).

Esta é uma realidade que revela a urgência na recontextualização e adequação dos currículos de formação docente às demandas apresentadas na sala de aula, apoiando-se em experiências formativas que colaborem na formação dos futuros profissionais protagonistas do fazer educativo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/96, quando as discussões sobre formação de professores da educação básica passam a ganhar maior visibilidade, a expectativa era de que a exigência legal de formação em nível superior para os profissionais que atuam na educação básica fosse um indicativo de maior qualidade ensino, ao estabelecer que

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, sp.).

Contudo, apesar de a LDB 9394/96 ter provocado uma expressiva expansão e reorganização da formação docente em nível superior, instalando-se no país uma grande disputa de espaço para com o trabalho de formação de professores da educação básica, registra-se ainda uma formação inicial pouco integrada ao contexto concreto em que o futuro professor vai atuar.

Colaborando na ampliação dessas discussões, Gatti (2008) enfatiza que a formação profissional não se restringe somente ao trabalho realizado na Graduação, mas deve ser desenvolvida ao longo da carreira, através da formação continuada, observando que

Nenhuma formação universitária forma um profissional completo. Com o avanço dos conhecimentos, não é possível absorver tudo. Todo profissional precisa de uma formação suplementar – que é **uma formação permanente com cursos de extensão de especialização e no próprio ambiente de trabalho.** (GATTI, 2008, p.4.) (Grifo meu).

Para apoiar as instituições educacionais no trabalho com formação de professores, visando a mudanças curriculares e as práticas educativas, o MEC criou, em 1997, os Referenciais para a Formação de Professores, primeira versão, que, submetida à apreciação de educadores e especialistas de todo o país, teve publicada uma versão mais completa em 1999. Além de apoiar as discussões sobre formação docente, os Referenciais tiveram como finalidade provocar e orientar mudanças na formação de professores, conforme consta no referido documento, ao tratar que essa proposta

[...] reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. É, portanto, uma referência em relação à qual os autores podem se posicionar, promover discussões e reformulações e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com as suas possibilidades e especificidades. (BRASIL, 1999, p. 32).

Esse documento constituiu um marco no trabalho com formação de professores, norteando muitas propostas de formação desenvolvidas no contexto da educação pública, trazendo à tona, entre outras questões a considerar, a importância da reflexão da prática no trabalho formativo. Em consonância com os debates internacionais sobre a formação de professores, segundo Nóvoa (1991), houve um deslocamento do foco de preocupações da formação inicial para a formação continuada.

Ao conceber que a promoção das necessárias mudanças educacionais perpassa necessariamente pelo desenvolvimento de um trabalho de formação docente contínuo, vislumbra-se um processo formativo que favoreça a construção de uma prática educativa qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor. Nessa perspectiva, ainda em 2006, o MEC, em parceria formalizada em convênio com universidades, constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2006). São iniciativas que apontam para a importância da implementação de políticas de formação de professores em consonância com as demandas educacionais que a sociedade contemporânea vem impondo.

Conforme Nóvoa (1991, p.15-38), na contemporaneidade, faz-se necessário investir na formação contínua de professores, considerando três eixos:

a pessoa do professor e suas experiências “ [...] A formação não acontece por acumulação ( de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal.”; a profissão e os seus saberes, no sentido de criar “uma autonomia contextualizada e interativa que lhes permita reconstruir os sentidos de sua atuação profissional.”; e a escola e seus projetos, “ O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Destarte, a transformação da escola depende do empenho do professor, assim como a mudança depende dessa transformação.

Nessa lógica, Freire (1995) focaliza a questão da formação contínua numa perspectiva bem próxima, ressaltando que o professor aprende a ser professor no processo de ensino, assim necessita de espaços em que possa refletir com seus pares sobre suas ações docentes, em um processo formativo que abrange toda a carreira docente. E assim, superar o modelo formativo fragmentado, tendo em vista as necessárias mudanças curriculares, resgatando sobretudo a ética social e a responsabilidade social no trabalho com formação de professores que atuam na educação básica.

Assim, a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, em 2004, foi um importante momento para a formação docente, gerando grandes expectativas, sobretudo por estar respaldada na concepção de formação que privilegia a “reflexão permanente na e sobre prática docente” (BRASIL, 2006, p. 23), na valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar, conseqüentemente, uma possibilidade de articulação teórico/prática entre os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica, pertencentes às universidades públicas, com as pesquisas acadêmicas, com os sistemas de ensino e com as práticas educativas.

Ainda na perspectiva da profissionalização do professor, Nóvoa (2006, p. 23) discorre sobre a importância de os professores redefinirem o sentido social do seu trabalho, “Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, tem de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas.”

Com uma abordagem de educação e formação bem mais ampliada, em 2015 o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação publicam a resolução nº 2, de 1º/07/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares em Nível Superior para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica,

[...] definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, sp.).

Amparada no conjunto de textos atuais que falam de formação de professores, o referido documento toma como referência autores da literatura nacional e internacional sobre formação de professores, a exemplo de Nóvoa (1992) e Gatti (2012).

Como vimos, as discussões teóricas e os documentos oficiais parecem bastante articulados ao abordarem a importância em assegurar um trabalho de formação ao longo de toda a carreira docente, no qual o professor é o protagonista do seu processo de formação. É uma perspectiva que aponta para uma concepção de formação continuada que não deve se restringir à realização de cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, mas exige momentos de reflexão e crítica sobre as práticas educativas, na perspectiva de uma construção permanente da identidade profissional.

Contudo, tal alinhamento precisa ser garantido também nas políticas e nas práticas de formação continuada de professores oferecidas nos sistemas de ensino, para que eles não fiquem restritos a propostas de formação continuada compensatórias, apenas tentando preencher as lacunas da formação inicial, conforme nos alerta Gatti (2008, p. 58), ao afirmar que muitos programas de formação realizados pelo governo se enquadram na perspectiva compensatória e não de atualização e aprofundamento.

Assim, concebe-se que a formação docente não está restrita a aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados, e sim a processos e percursos formativos que se alongam por toda a carreira profissional, defendendo-se um trabalho de formação contínua e continuada na complexa tarefa de redefinição da profissão docente. Para além da visão compensatória de formação docente,

vislumbra-se, portanto, um trabalho de formação que favoreça o processo de construção de uma prática educativa qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor.

Diante do desafio de dar conta da complexidade de formar professores, Nóvoa (1992) destaca ser necessário não ficar só em discursos soltos, procurando compreender a amplitude dos fenômenos educativos. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade, como já foi dito anteriormente, de repensar o currículo dos cursos desenvolvidos no contexto da formação de professores, adequando-os às suas reais necessidades e realidade.

Daí a importância de estudar, conhecer, investigar e avaliar esses processos, levando em consideração uma reflexão coletiva e crítica. O referido autor defende que:

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992,p.39)

Desse modo, as propostas de formação continuada de professores da educação básica devem favorecer a construção de conhecimentos indispensáveis à formação de identidades docentes críticas, partindo da prática docente, agregando os conhecimentos necessários para sua compreensão, favorecendo intervenções, mediações didáticas necessárias ao trabalho educativo, mas também com a pessoa do professor e suas experiências. Que faça emergir os acontecimentos de suas experiências docentes em que os professores expressam suas fragilidades para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, externando preocupações com sua condição de ser professor e com seu modo de trabalhar, de forma que venham à tona as dificuldades do professor na compreensão de conteúdos básicos das diversas áreas do conhecimento, da didática, bem como da falta de conhecimento de como os alunos aprendem.

A fala da professora Girassol, colaboradora desta pesquisa, dá indicativos de como estas dificuldades abordadas acima estão presentes no cotidiano dos



professores, apontando as possibilidades de elas serem tomadas como ponto de partida nas reflexões que devem guiar as formações continuadas de professores.

*O professor sente falta de uma maior fundamentação, e até para fazer um relatório sobre o percurso de aprendizagem do aluno nos sentimos sem muitos argumentos teóricos para justificar. A gente percebe que tem aquela dificuldade, sobre os saberes do professor precisa ter, entende? (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

Quando indagada de quais seriam esses saberes, a professora fala que são conteúdos, metodologias e questões teóricas importantes para a docência. Apesar de tentar elencar as suas necessidades de aprendizagem, podemos inferir que a professora percebe as suas limitações no exercício da docência, contudo não consegue especificá-las. Sabemos que são muitas as lacunas que o professor tem na sua formação, de diferentes dimensões, porém no que diz respeito às questões políticas, filosóficas e sociológicas, o nível de dificuldade de compreensão dos professores parece aumentar, comprometendo significativamente a aquisição de conceitos que integram os saberes necessários à profissão docente. Segundo Nóvoa (2006, p.35), “a degradação das condições de exercício da actividade docente é a ponta mais visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem seu epicentro no problema da identidade profissional.”

Assim, se o que se pretende é a realização de percursos formativos que favoreçam o desenvolvimento e valorização profissional do docente, a escolha do modelo de caracterização da proposta de formação deve ser criteriosamente pensada por todos os envolvidos, e, sobretudo pelos professores, valorizando sua heterogeneidade. Propostas formativas de impacto, no sentido de transformar as práticas docentes de modo qualitativo, precisam também levar em consideração as condições biopsicossociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo formativo, o que significa ir para além do aspecto cognitivo. Entretanto, Gatti (2006, p. 197) analisa que:

Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo que ele não conseguisse deixar com esses profissionais novos marcos referenciais para suas vidas e seu trabalho.

Para tanto, a reflexão deve ser uma constante no processo formativo. A reflexão sobre a prática, sobre si mesmo, deve ser uma estratégia de formação docente que possibilite aos professores desenvolver ações que mais se coadunam com suas necessidades de aprendizagem, apontando para a necessidade de construir

uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível de regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. (NÓVOA, 1998, p.37).

Na busca da superação de um trabalho de formação docente desenvolvido por técnicos que pensam para que os professores executem, Nóvoa (2006) destaca a existência de dois grandes grupos de modelos de formação continuada de professores,

- Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos tipos de professores.
- Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo) 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. (NÓVOA, 1998, p.56)

Ao defender os modelos investigativo e interativo-reflexivo para o trabalho de formação de professores, por contribuírem com a mudança profissional e com a redefinição da profissão docente, o referido autor concebe a formação de professores como um processo formativo que valoriza e respeita os conhecimentos socialmente construídos pelos educandos, favorecendo a pesquisa e a discussão da relação desses conhecimentos com o ensino dos conteúdos, o que, segundo Freire (1995), possibilita que a curiosidade do educando, de início ingênua, se desenvolva na perspectiva crítica, portanto, coerente, na qual qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever.

Destarte, para transformar a qualidade social da escola, torna-se imprescindível ressignificar a identidade do professor, considerando que a ele é atribuída urgência no desafio de transformar práticas tradicionais e burocráticas em

práticas democráticas, compreendidas aqui nesta pesquisa como práticas comprometidas com a formação social do cidadão. E, assim desenvolver a também complexa função de proporcionar ao educando um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, necessários à sua melhor inserção na sociedade contemporânea.

### **3.3 Uma abordagem de formação leitora para além da decodificação: contribuições da história da leitura**

*Dona Maria Campos [professora do primeiro ano] me ensinou demais, muito além das paredes do meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da escrita e da leitura. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro*

Bartolomeu Campos de Queirós

Ao pensar em uma nova perspectiva de formação docente na área de linguagem, vislumbra-se um modelo de formação continuada que desenvolva uma atitude crítica, investigativa e reflexiva diante da realidade encontrada, em detrimento de uma formação aplicacionista, restrita à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais, compreendendo que a leitura não é algo estático, mas em permanente transformação, assim “saber ler é outra coisa que não é apenas decifrar um único livro, mas mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita.” (CHARTIER, 1988, p.51). A leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, conforme nos ensina Freire (1995).

Dessa forma, nesta pesquisa concebemos a leitura na perspectiva das práticas culturais, as quais se fazem presentes na vida cotidiana, social, cultural, política e artística. Assim, a concepção de leitor é aquela que interage com essas práticas de leitura, de forma individual e coletiva, na relação com o outro, usufruindo com a diversidade de materiais impressos, desmistificando um modelo de leitor que se perpetuou na nossa sociedade, segundo Chartier citando Tardelli (2001, p. 247-248):

[...] por um longo período a leitura tem se constituído em nosso ideário como algo que jamais poderia ter sido de outra forma senão aquela que é hoje para nós: uma relação íntima entre o leitor solitário e o livro, em geral um texto pertencente ao cânone literário. Legitimado pela escola, pelo mercado editorial e em grande parte pela mídia, esse modelo de leitura, além de defender a realização de uma prática leitora única, lhe confere também um juízo de valor, uma vez que não somente descreve a figura daquele que seria o 'leitor ideal', como também desqualifica e exclui qualquer outra possibilidade de leitura, reforçando assim a imagem de uma sociedade constituída em sua grande parte por leitores ingênuos despreparados, ou ainda, não leitores.

Com a necessidade apresentada pela historiografia em aprofundar os estudos históricos do cotidiano das pessoas comuns, situando-as no contexto e nos acontecimentos históricos relevantes, surge nos anos 80 a “Nova História Cultural” (BURKE, 2005), promovendo uma importante revisão no campo teórico e metodológico da História.

Nessa perspectiva, a nova História Cultural, uma abordagem que surgiu da História Cultural Francesa, tendo o historiador Roger Chartier como um dos seus maiores representantes, diz respeito não apenas à produção cultural literária e artística, das Artes, da Literatura e da Ciência, mas também da sociedade em que vivemos e do mundo que nos cerca, bem como das condições sociais de produção e circulação dos objetos de arte e literatura. Para o referido autor, todo indivíduo é produtor e receptor de cultura, assim a história cultural abrange, além dos objetos culturais ressaltados anteriormente, todos os objetos da “cultura material” e os objetos da “cultura popular” no seu sentido mais amplo, nas manifestações culturais, bem como nos objetos materiais produzidos pelo homem como partes da cultura, da vida cotidiana.

Uma perspectiva que trouxe consigo noções como representação, prática, narrativa, sensibilidades e imaginário, bem como os diversos campos temáticos que sejam atravessados pela noção de “cultura”. Nesse viés, o estudo das práticas culturais está voltado para a produção e a recepção do objeto cultural, em

consonância com os estudos de Pierre Bourdieu<sup>4</sup> (2002), ao abordar a importância da articulação entre História Cultural e História Política. A História Cultural possibilita a compreensão das diferentes realidades sociais construídas por lugares e momentos que se encontram, refletindo-se nas práticas de leitura.

Ao conceber o sistema educativo como uma prática cultural, Chartier (2003) levantou vários questionamentos sobre a aquisição da leitura, dando origem a uma das suas linhas de pesquisa, que é constituída pela história do livro e das práticas de escrita e de leitura. Especializou-se em história das práticas culturais e história da leitura.

Atenta às práticas e usos da leitura, a metodologia de Chartier (2003) estabelece que a compreensão do ato de ler perpassa pela apropriação, forma como interpretamos o texto e todos os elementos que o rodeiam, conteúdo escrito, suporte do livro, contexto social, histórico, bem como nas próprias expectativas de leitura do indivíduo. Ainda na discussão sobre o mecanismo da apropriação, Chartier (2003, p. 196) destaca que o indivíduo pode se apropriar do livro mesmo que o fim não seja para ler, mas armazená-lo em casa ou nas bibliotecas, o que poderia indicar sua condição financeira ou mesmo intelectual, por conseguinte, de status.

*O MEC tem disponibilizado acervos de muita qualidade, e todas as escolas da rede têm acesso a esse acervo. O que vejo na escola é que os professores, muitas vezes, fazem questão dos livros, de ter acesso a eles, levar emprestado para casa, mas nem sempre ler. Isso acontece também quando as editoras nos visitam, todo mundo faz questão dos livros que são doados, gerando até disputa, mas nem sempre ler. Quase sempre é só ter por ter. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).*

A fala de Margarida ilustra a discussão de Chartier sobre a apropriação do livro relacionada a status, espera-se que professor se interesse e adquira livros, contudo o uso que se faz deste objeto cultural nem sempre é o de utilizá-lo para a leitura. Ao tratar da variabilidade de usos do livro, Chartier (2003) ressalta que: “Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma

---

<sup>4</sup> A Nova História Cultural (NHC) é hoje um novo paradigma de pesquisa e sua ascensão é conhecida como teoria cultural . A teoria cultural tem seu reforço em teóricos como Jurgen Habermas, Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu. (p.71-76) [...] Pierre Bourdieu - ideia de reprodução cultural teoria da prática , de habitus que é diferente de regras, emprego de bens, produção e capital ligado à cultura e à teoria da estratégia de distinção cultural para afirmar a identidade social (Burke Peter, O que é História Cultural? Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008)

multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes.” (CHARTIER, 2003, p. 173). O que o leva a conceber a leitura como uma prática social móvel em sua forma e sentidos, uma concepção do ato de ler para além de uma operação intelectual abstrata, mas de expressão pelo corpo, de um espaço que permite uma relação consigo mesma ou com os outros. (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 8) “*O Pró-Letramento tratou da importância de formação do leitor para a leitura de mundo, né.*” (MARGARIDA, ENTREVISTA, 2015).

Desse modo, a trajetória da leitura passa a ser compreendida como prática social, ampliando as discussões ao focar seus estudos na história do livro, da edição e da leitura. Para Chartier(2003) a história cultural sempre teve como base dados estatísticos ou sociológicos, contudo o autor a direcionou para as significações sociais dos textos. Nessa perspectiva, o ato de ler está diretamente relacionado a uma elaboração de significados que precisam ser construídos pelo leitor para além das palavras escritas.

Estando o texto sujeito a múltiplos sentidos, Chartier(2003) destaca que existe uma distância entre o sentido atribuído pelo autor e por seus leitores. Assim, um texto tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula. Nesse sentido, o modo de significação será definido pelas relações entre o leitor e o material escrito, sendo este último passível de ser modificado e alterado por quem interage com ele, o que leva Chartier a combater a ideia de que a obra de um autor é um objeto fixo.

*Antes do curso Pró-Letramento, eu não desenvolvia muita leitura na sala de aula, eu trabalhava mais com o livro didático. E quando ia fazer uma leitura com os alunos, me preocupava em interpretar o que o autor queria dizer, fazendo com que os alunos chegassem a isso. O curso me fez entender que os alunos também podem ter a opinião deles, mesmo que seja diferente. Foi difícil entender que podemos fazer muitas leituras do mesmo texto (rs), não foi assim que aprendi.* (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).

A metodologia de Chartier (1988) em suas pesquisas sobre história da leitura aponta para a importância da materialidade dos impressos, dos suportes pelos quais os textos chegam até os leitores e para a compreensão das diferentes formas como

um texto pode ser lido e interpretado. Nessa direção, o processo de significação é inerente ao ato de ler, o que perpassa pelo formato/suporte como ele se apresenta

O trabalho que fazemos como historiadores do livro é mostrar que o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou a seus leitores originais e por seu autor. [...] Por meio dela, podemos compreender como e por que foi editado, a maneira como foi manuseado, lido e interpretado por aqueles de seu tempo. (CHARTIER, 1998, p.9).

Para Chartier (1998, p. 11), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”, atribuindo ao leitor uma postura ativa no ato de ler, em detrimento da ideia de passividade que tradicionalmente que lhe foi atribuída. A leitura é vista por Chartier (1990) como uma prática criadora, uma atividade produtora de sentidos singulares, de significações, na qual o leitor tem a liberdade de interpretação, em oposição à imposição de sentido que possa vir a ser feita pelo autor da obra.

Na apropriação do texto, o leitor se depara com as variáveis de coerção e as de liberdade. Segundo Chartier (1998), as coerções são as leis, o direito e as regras escritas ou não da sociedade, ou do próprio leitor, consequência de uma educação formalizadora, imposições sociais que limitam a liberdade do leitor, de criação, de apropriar-se da leitura. Já as variáveis de liberdade estão relacionadas à capacidade de os leitores se apropriarem dos textos, dando-lhes novo sentido.

### **3.4 Formação de sujeitos leitores: liberdade que você dá ao outro para que ele escolha o seu destino**

Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, procurando atenções e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre: “Menino, deixa de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola ” ou “ Menino, deixe este papel e vá procurar serviço melhor pra fazer”

Bartolomeu Campos de Queirós

Apesar de compreendermos que as práticas de leitura não são exclusivas dos ambientes escolares, a possibilidade de democratização da leitura passa necessariamente pelo espaço escolar, daí a importância de incorporar as práticas educativas aos modos de ler diversos, na expectativa de contribuir para a formação de leitores críticos e criativos. Para tal, faz-se necessário investir em processos formativos de professores que possibilitem a discussão de suas concepções de leitura, formas de ler, usos sociais de leitura, suas práticas pessoais e profissionais.

Ao tratarmos de formação de professores na área de linguagem, mais especificamente em leitura, alvo desta pesquisa, sabemos que muito se tem investido em políticas públicas e propostas de formação que visam a reverter os atuais indicadores de desempenho dos alunos em leitura, entretanto, por vezes, essas políticas desconsideram que o professor, importante agente de leitura na escola, também precisa se constituir leitor.

*A proposta do curso (referindo-se ao Pró-Letramento) era que o professor fosse o agente multiplicador na escola, para que a escola fosse um espaço de formação, pois se ele não tiver isso assegurado, não vai levar para a prática educativa. Os professores são vistos no Programa como agentes multiplicadores de leitura dentro da sua escola, pretendendo-se uma formação em rede. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Ao enfatizar a proposta do Pró-Letramento de que o professor seja agente multiplicador da formação, logo da leitura na escola, fica implícito na fala da professora Violeta que nem sempre isso ocorre, o fosse significa a consciência de que ela não é multiplicadora.

Pesquisas feitas por Amarilha (1994), Lerner (2012) e Zilberman (1982) revelam o despreparo dos professores como leitores e formadores de leitores, bem como sua precária relação com o texto literário. Constata-se que os professores não reconhecem o valor formador da literatura, por conseguinte, não sentem necessidade de trabalhar com esses textos em sala de aula, muitas vezes, negando a seus alunos a experiência literária. Um cenário que revela a fragilidade do nosso sistema educativo na formação em literatura e a pouca variedade do repertório de leitura dos professores, quando é unânime a convicção de que o professor é um dos responsáveis mais importantes no processo de formação do leitor, o mediador do



encontro do leitor com o texto, enfatizando O singular papel da universidade nessa formação.

*Para mim, a leitura foi muito importante! Minha mãe não estudou, porém era muito severa nas questões de escola, tinha que passar de ano. Nunca gostei de ler quando pequena, minha mãe não me incentivava. Comecei a gostar de leitura quando entrei para a Universidade, no curso de letras, principalmente pelo incentivo de um professor. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

Para Lajolo (2004), na discussão no campo da leitura, uma sociedade que almeja a democracia não pode se esquivar de começar pela preparação dos profissionais responsáveis pela iniciação na leitura para que venham a ser bons leitores. Na experiência de Girassol, pudemos constatar o diferencial do trabalho de um professor que gosta de ler, que tem encantamento pela leitura.

Ao tratar da importância do professor leitor nas séries iniciais, automaticamente nos remetemos àqueles que apresentam os primeiros textos literários aos seus alunos, o professor alfabetizador. É nos primeiros anos escolares que a criança é introduzida no mundo da linguagem escrita, na decifração do código escrito.

A alfabetização, portanto, carrega consigo dois movimentos paralelos, e como a escola, detona possibilidades múltiplas de ação, que se estendem de uma meta emancipatória, rumo à afirmação de uma postura autônoma do indivíduo (e sendo igualmente a consagração deste individualismo), ao exercício de uma dominação, quando manipulada, de modo ostensivo pelo adulto ou por um grupo social, visando à perenização de seu domínio. Todavia, é ela que conduz ao ato de ler e, sendo este a conquista mais importante da ação da escola nos primeiros anos, pode representar também a condição de rompimento do círculo ideológico a que seguidamente o sistema pedagógico condena. (ZILBERMAN, 1982, p. 16).

Como a conquista mais importante da ação da escola nos anos iniciais, na perspectiva anunciada por Zilberman (1982), a leitura, principalmente a literária, precisa ser objeto de ensino desde a educação infantil. Em consonância com as ideias da autora citada, Cosson (2014) ressalta que a literatura não precisa ser autorizada pelos currículos formalmente como disciplina, considerando que, mesmo antes de ser levado a um saber disciplinar distinto, o texto literário já é utilizado na

formação do leitor desde a apropriação do código escrito até o sentido mais amplo e aprofundado do letrado, transformando-o em capital cultural.<sup>5</sup>

Nessa perspectiva, Cosson (2013) nos apresenta uma outra caracterização do professor de literatura “[...] o professor de literatura é o licenciado em Letras que atua tanto no Ensino Médio quanto nas séries finais do Ensino Fundamental e o Licenciado em Pedagogia que trabalha na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental [...]” Assim, define o professor licenciado em Pedagogia como

o professor que prepara e inicia a formação do leitor. Para tanto, tem à sua disposição um mar de textos que trafegam entre a arte e a aplicação. Textos que não são apenas tematicamente diversificados, como também materialmente distintos, pois podem ser confeccionados em outros materiais que não o tradicional papel. Textos que precisam ser selecionados seguindo tanto o critério estético quanto as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança. (COSSON, 2013, p.13-14).

Como vimos, ao professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a LDB - 9394/96, o profissional de Pedagogia, é atribuída, segundo Cosson (2013), a função de preparar e iniciar a formação do leitor, entretanto a maioria dos pedagogos que atuam nesse nível de ensino não tem formação leitora que os qualifique para tal, reforçando a discussão sobre a formação inicial desses professores, a qual não detém muito espaço para debater a formação leitora docente.

Nesse viés, espera-se que o processo formativo inicial e continuado do professor das séries iniciais do Ensino fundamental assegure, além de um considerável repertório de obras literárias, conhecimentos sobre as teorias educacionais, métodos e técnicas para o trabalho com leitura, capacitando-o a incorporar essas obras ao seu trabalho e a adotar uma concepção de literatura, algo que, segundo a professora Rosa, precisa ser garantido na formação continuada

---

<sup>5</sup> [...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p. 28).

*O Pró-Letramento suscitou direcionamentos importantes no trabalho com leitura que, até então, eram despercebidos, como, por exemplo, a necessidade de promover a formação leitora do aluno, o que é importante desenvolver para que o aluno seja leitor. Agora eu acho que não se preocupa com a formação leitora do professor, quando fala, assim, vamos formar o aluno leitor, ninguém se preocupa se o professor gosta de ler. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

As discussões aqui apresentadas partem do pressuposto básico de que a formação leitora dos professores está diretamente articulada com as oportunidades de leitura vivenciadas na sua vida, sobretudo nas suas trajetórias formativas. Por consequência, o fazer pedagógico desses professores é influenciado pelas experiências de aprendizagem nas formações e nas suas itinerâncias de vida, da profissão de professor.

Nessa lógica, Freire (1995) destaca que o trabalho com as necessidades de aprendizagens no processo formativo perpassa necessariamente pelo rigor e pela política no trabalho com os professores, anunciando o seu compromisso na formação de alunos da graduação, pois “meu rigor e minha política me levam a ajudar os estudantes, ensinando-os a ler. Como posso fazer isso, faço *simultaneamente* com a leitura de Hegel! [...] Leio com eles, sem lhes dizer que estou ensinando a ler, a saber, o que significa ler criticamente. (FREIRE, 1989, p.56).

Em consonância com as ideias de Freire (1989), na perspectiva da formação de professores leitores, agentes de formação de alunos leitores, o ato de ler torna-se mais significativo e desejado quando temos no professor/formador um importante referencial na formação de alunos/professores leitores, na medida em que ler para os alunos/professores faz parte do cotidiano da sala de aula/encontros de formação. Sabemos que essa perspectiva assume uma amplitude relevante no desafio de implementar ações que considerem a escola como o principal local de acesso à leitura, conforme revelam pesquisas, a exemplo da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Nesse sentido, as atuais políticas de formação continuada de professores, na área de linguagem, concedem ao professor o papel de formar alunos leitores.

Ao desenvolver ações que qualifiquem a profissão e o exercício da docência, faz-se necessário recorrer a processos formativos que tenham a formação do professor leitor como foco principal, a pessoa do professor. Entretanto, essas políticas de formação parecem desconsiderar, na maioria das vezes, que o professor

não se reconhece leitor e, conseqüentemente, aquele que interfere na formação de sujeitos leitores, uma preocupação evidenciada na fala da professora entrevistada

*Os programas de formação na área de linguagem partem da perspectiva de que o professor é um leitor em potencial e isso não acontece. Na minha experiência no curso Pró-Letramento, percebia que a discussão na sala girava em torno de um pequeno grupo e a gente sabia que aqueles professores eram os que tinham experiência leitora. Mas observávamos que, para a maioria, a leitura era um universo bastante distante. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

A falta de preparação dos professores como leitores e formadores de leitores e a pouca habilidade com o texto literário, tendo em vista que seu processo formativo não favoreceu esse contato, tende a impossibilitar o trabalho com texto literário em sala de aula, negando aos alunos o contato e a experiência com esse gênero textual. Assim, compreende-se que lidar com essa realidade é um modo de transpô-la, na medida em que a formação leitora do professor passe por fatores relacionados à sua história de vida e à sua formação profissional.

A importância de que a leitura, principalmente a literária, se desenvolva de forma efetiva na escola, capaz de motivar o aluno a desejá-la, concebendo-a como um ato político, ainda não se faz presente nas práticas de muitos professores do Ensino Fundamental, o que suscita importantes indagações na fala dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa: Como os professores podem despertar o desejo pela leitura nos alunos, se estes não sentem prazer no ato de ler, conforme costumam expressar no dia a dia da formação, nas atividades que envolvem a leitura? Como o professor pode formar leitores se ele não se percebe como tal, ou melhor, se a formação continuada não favorece sua formação leitora?

Segundo Lajolo (1988), para o desenvolvimento de um trabalho com leitura que vá além da decodificação, compreendendo o texto lido e recriando o mundo a partir dela,

É necessário um investimento maciço na formação de professores para que a escola possa ser aliada no projeto de tornar o Brasil um país de leitores. Hoje, as escolas recebem livros. Prefeituras, Estados e União compram muitos e bons livros. Mas nem sempre os educadores sabem o que fazer com eles. Alguns os guardam a sete chaves, com medo de os alunos os estragarem. Além de a escola precisar deixar os livros acessíveis, os professores precisam ser leitores. Precisam gostar de ler. Precisam saber discutir livros.

Precisam ter livros em casa. Precisam, enfim, aprender a ser bons, ótimos leitores. (LAJOLO, 1988, p.82),

Na fala das entrevistadas, observa-se que, embora as professoras sejam leitoras, as experiências acumuladas ao longo de suas vidas não foram suficientes para garantir o desenvolvimento de uma prática educativa que promova a formação de alunos leitores. Diante disso, reconhecem a necessidade de um maior investimento na sua formação continuada, bem como na dos demais integrantes do curso Pró-Letramento. Para tal, a professora dá algumas pistas

*Os orientadores de estudo sempre sinalizavam a dificuldade que os professores cursistas sentiam no trabalho com o material do curso. Dificuldade com a leitura, por não serem leitores, apresentavam resistências, querendo se apegar ao livro didático. Só com o tempo foram fazendo as outras atividades do curso, mas, eram muitas as dificuldades, principalmente por não serem leitores. Algo preocupante, porque, para o público que temos, o professor é o único que leva à leitura, sendo uma realidade que nossos alunos não têm pais leitores, não têm livros, o ambiente de casa não favorece a leitura. Se a escola não abrir o leque de possibilidades, fica difícil. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).*

A compreensão de que a leitura deve ser um direito de todos, primeiro direito básico, para que todos os outros direitos sejam compreendidos, destarte, para o exercício da cidadania, cabe à escola a urgência em ressignificar seu papel no trabalho com essa temática. E ao professor, como um importante agente de formação de alunos leitores, cabe a necessidade de repensar a sua prática, o que perpassa pelo investimento em um processo formativo contínuo, que apresente a leitura, tendo como base a literatura como uma forma de lidar, compreender, explorar e transformar o mundo, favorecendo a incorporação da leitura à vida pessoal e profissional, a julgar pela construção de uma prática educativa qualificada.

Falar de políticas de formação continuada de professores, programas e cursos desenvolvidos pelas secretarias de educação e em parceria com o governo federal, é falar da minha história, do meu percurso profissional na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Cada curso ou programa que chegava para ser implantado na rede municipal pela Secretaria de Educação despertava em nós formadores novas expectativas, novas esperanças, sobretudo o desejo de melhor

contribuir nas discussões e nas necessidades de aprendizagem dos professores, para as quais, muitas vezes, nos julgávamos impotentes.

Com a implantação do Pró-Letramento, a expectativa do corpo técnico da secretaria e dos professores da rede foi ainda maior. Primeiro, por estarmos diante de uma proposta de curso que anuncia, desde o seu nome, a intenção em promover o letramento, em um momento em que a educação municipal tem na leitura seu maior desafio a atingir, considerando que os índices de desempenho dos nossos alunos não eram nada animadores.

Segundo, e não por último, por esse programa ter o diferencial de ter sido elaborado por instituições públicas de ensino superior, respaldadas nas discussões teóricas mais atualizadas sobre formação continuada de professores, em que a reflexão da prática é um importante princípio a considerar. Essas e tantas outras expectativas pareciam anunciar luzes no final do túnel para o trabalho com a formação docente das séries iniciais do Fundamental I, a esperança de que o sonho de desenvolver um trabalho de leitura que contribuísse para a constituição de alunos e professores leitores se realizasse.

Como uma das práticas de formação de professores na área de linguagem, o programa Pró-Letramento integra Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC em 2004, que amplia a perspectiva de formação continuada desenvolvida no âmbito da educação pública, Para tal, defende que

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica **garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização**. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada. (BRASIL, 2006, p. 14) (Grifo meu).

Respaldada nos documentos que subdissiam o programa, a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana implantou Pró-Letramento, buscando adequar sua proposta de trabalho às especificidades do Município, sobretudo nas questões administrativas.

### 3.4.1 A leitura em pauta: o encontro com a proposta do Pró-Letramento

Como uma das políticas de formação do governo federal em convênio com estados e municípios, o programa de formação continuada de professores da educação básica, intitulado “Pro-Letramento, é um curso na modalidade semipresencial que prevê a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2012, p.1).

Resultado da parceria entre o Ministério da Educação e as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o curso Pró-Letramento é desenvolvido pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação destas instituições de ensino, que mantêm uma equipe para a coordenação e elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Assim, a rede de formação objetiva promover uma atuação articulada das redes públicas de ensino com os 20 centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação Básica, selecionados pela apresentação de propostas das universidades públicas para desenvolver a formação continuada dos professores, tendo como metas garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação e promover critérios de carreira docente, que valorizem o professor.

O Curso Pró-Letramento integra uma das cinco áreas prioritárias de formação estabelecidas pela rede de formação, área de Alfabetização e Linguagem, como resposta às demandas de qualificação de professores. Para tal, estabelece os seguintes objetivos:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; • **propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente**; • desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; • contribuir para que se desenvolva nas

escolas uma cultura de formação continuada; • desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p.01), (Grifo meu).

O programa tem seu trabalho fundamentado na concepção de formação docente contínua, crítico-reflexiva sobre o fazer docente, reconhecendo e valorizando os saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar, visando à construção de uma identidade.

Dessa forma, atribui ao professor um importante papel na construção da sua prática educativa, no sentido de que ele desenvolva a competência de refletir sobre sua prática para transformá-la, bem como atuar como sujeito provocador de mudanças na atuação de seus pares, na expectativa de uma transformação coletiva nas práticas realizadas no espaço escolar em que atua.

Implantado no município de Feira de Santana – BA em 2008, o Pró-Letramento se estendeu na rede até 2013, quando finalizou a última turma, sendo substituído pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa que tem como um dos seus objetivos centrais o trabalho com Linguagem.

Apesar de o Pró-Letramento ter sido desenvolvido em Feira de Santana por seis anos, não foi possível levantar material escrito sobre sua implantação em 2008 nem nos demais anos de sua realização na Secretaria Municipal de Educação.

Após muitas buscas, foram resgatados alguns documentos escritos nos contatos feitos com professores que participaram desta investigação, bem como informações orais sobre sua implantação

*O programa foi lançado na Bahia em 2008, e o município de Feira de Santana aderiu a ele ainda nesse mesmo ano. Para tal, criou um grupo constituído de professores de língua portuguesa e de matemática da rede municipal. Os professores foram liberados de sala de aula para atuar como orientadores de estudo. Na área de linguagem, eram três orientadores de estudo. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*



Ainda sobre a coordenação, a referida coordenadora aborda que:

*[...] o coordenador fazia um trabalho mais burocrático, seleção para tutor e professor, inscrição, definição de turmas, e como a demanda no momento inicial foi muito grande, a secretaria teve que estabelecer critérios de participação, aí optou por trabalhar com os professores das escolas que já tinham implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos. Por isso, pude participar. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Sob a coordenação geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, do estado do Paraná, envolvendo professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, o Pró-Letramento, área de Linguagem, tem duração de um ano.

No que se refere aos conteúdos abordados pelo programa, a Professora Margarida destaca sua relevância, contudo enfatiza a dificuldade dos cursistas em acompanhar as discussões como algo bastante recorrente nos encontros de formação realizados, o que, possivelmente, deve ter comprometido as demais atividades do curso, a exemplo da participação na discussão dos textos lidos, a qualidade das atividades realizadas e o planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

*O material do Pró-Letramento é muito bom! Mas os professores apresentavam muita dificuldade no trabalho com os alunos, na realidade com os conteúdos do curso e sobretudo com leitura, por não gostarem de ler. Foram muitas resistências, querendo se apegar ao livro didático, só com o tempo foram fazendo as outras atividades do curso. Acredito que as dificuldades são principalmente por não serem leitores, não terem alguns conhecimentos necessários ao trabalho com essa concepção de leitura do programa. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

A fala da professora parece revelar que a proposta de trabalho com leitura do Pró-Letramento apresenta uma concepção de leitura, de leitor, bastante desconhecida até então pelos cursistas, por conseguinte, distinta das práticas desenvolvidas no âmbito escolar, nas quais a aparente “incapacidade” desses profissionais no desempenho da função de ensinar, reflete-se na pouca habilidade do aluno para ler.

O programa anuncia uma concepção de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente, trazendo essa opção a importância do reconhecimento e da valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar, nesse caso, dá trabalho com a leitura.

Esses são conceitos que precisam estar assegurados nos materiais do curso, produzidos pelas universidades que integram o programa, que, em regime de parceria com o MEC, atuam também na formação e orientação do professor orientador/tutor, na coordenação dos seminários previstos no programa, bem como na emissão dos certificados dos professores cursistas. Nesse processo de parceria, a proposta da rede:

[...] enfatiza a necessidade de a Universidade sair de seus muros e articular-se com organizações da sociedade civil para, de forma mais concreta, atingir os sistemas de ensino e fazer chegar “os ventos do conhecimento novo” ao chão da escola. Isto requer um olhar novo sobre a prática universitária e impõe dois tipos de desafios: o desafio da articulação interna (não é uma unidade, mas a universidade no seu todo que deve interagir com os sistemas de ensino e com a sociedade) e o desafio da articulação externa (a universidade abrindo-se para o trabalho em parceria). (BRASIL, 2006, p.21).

As dificuldades em acompanhar as discussões no curso, segundo os sujeitos entrevistados, eram bastante comuns nos encontros, nos quais os cursistas eram orientados a promover a socialização das atividades desenvolvidas nas suas respectivas salas de aula, retiradas dos módulos do programa, fazendo o estudo dos cadernos do curso.

Nessas formações, utilizam-se de material impresso que são os fascículos do programa, vídeos e atividades, preparados por profissionais dos Centros de Pesquisa, compostos, como já foi dito, por universidades distribuídas em vários estados brasileiros, considerando que o professor precisa ser visto no curso como ator do processo educativo.

### 3.4.2 Concepção de língua, leitura e leitor: articulando a teoria à prática

*Não dar palavras ao desejo é ocultá-lo na solidão.*  
**Bartolomeu Campos de Queirós**

Ao conceber que a formação continuada de professores não deve se restringir à realização de ações pontuais, cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas,

mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação, como também das dimensões individual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (BRASIL, 2006, p.24).

A expectativa era de que, no trato com o objeto de conhecimento, a Linguagem, o curso de formação continuada Pró-Letramento promovesse uma atitude crítica, investigativa e reflexiva diante da realidade encontrada.

Atentos à importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo, conhecer e discutir sobre concepção de linguagem que respalda o programa é também de grande relevância, uma vez que se reflete em outros conceitos relacionados a esta articulação, como os de língua, gramática, leitura, oralidade, entre outros, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho das séries iniciais do Ensino Fundamental, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um novo conteúdo de ensino’ ”. (GERALDI, 2004, p. 45),

No fascículo intitulado “Alfabetização e Linguagem”, módulo teórico e prático a ser trabalhado ao longo do curso, o programa propõe o ensino de língua voltado para o desenvolvimento de habilidades nos professores, concebendo-a como “um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. [...]” (BRASIL, 2006, p.14).

Nessa perspectiva, o referido documento ressalta a importância de que no trabalho com linguagem, a escola

[...] deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. (BRASIL, 2006, p.16).

Segundo Rojo (2009), para desenvolver um trabalho com linguagem que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua, a escola precisa assumir esse papel desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, na expectativa de dar

[...] conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (ROJO, 2009, p. 90).

Ao conceber a linguagem em suas mais variadas possibilidades de manifestação, na expectativa do desenvolvimento de um trabalho com a língua que favoreça a inserção do educando na cultura letrada, faz-se necessário assegurar ao professor saberes práticos, conceituais e didáticos sobre a língua.

Nessa perspectiva, os estudos de Travaglia (1996) apontam que as atividades humanas se organizam pela linguagem: “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Teoria pautada em Bakhtin (1986), que, ao se referir à língua, ressalta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.123).

No pensamento bakhtiniano, a construção de sentidos e o diálogo se fazem na interação do verbal, no qual, locutor e interlocutor têm sua importância, nenhum é melhor que o outro, e o ponto de vista a visão de mundo de todos os sujeitos da linguagem devem ser igualmente reconhecidos. “As relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.” (BAKHTIN, 1995, p. 42). A escola pode ser um espaço próprio para o desenvolvimento das relações dialógicas se promover o embate, o debate, discussão e trocas significativas de informações.

As concepções teóricas e metodológicas de cada documento norteador que embasa as políticas de formação do Pró-Letramento estão diretamente relacionadas às ideias de Bakhtin (1995), as quais subsidiam o estudo e o trabalho com a linguagem.

Ao tratar do trabalho com leitura, o Pró-Letramento espera que o professor desenvolva atividades que possibilitem aos alunos:

[...] antes de tudo, ler livros, jornais e revistas e conversar sobre a leitura; · reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos; · identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos pelo exame de seus suportes; · relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto. (BRASIL, 2012, p.20).

Na definição do trabalho com a leitura no espaço escolar, Travaglia (1996, p. 21) ressalta que

[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Pela proposta de trabalho com a leitura apresentada pelo Pró-Letramento, pode-se inferir que as atividades propostas pelo programa tomam o texto como objeto de estudo, visando à sua compreensão, o que perpassa pela necessidade de

decodificar, interpretar, compreender e agir sobre o texto, bem como estabelecer relações críticas.

Conforme Freire (1989, p.27), um trabalho formativo comprometido com a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo é “[...] o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.” Desse modo, o ato de ler implica relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam, visto que um texto pode ter vários sentidos. São sentidos produzidos pelos leitores, para os quais são considerados os contextos sociais, históricos e ideológicos.

Ao reconhecer como válida apenas uma interpretação possível para a leitura de um texto, a escola adota uma postura teórica segundo a qual o significado está no texto lido, não no esforço de interpretação feito pelo leitor, na interação do leitor com o texto. Para Kleiman (2007), essas práticas desmotivadoras de leituras feitas na academia têm suas raízes em concepções equivocadas sobre a natureza do texto, da leitura e da linguagem, exigindo do aluno apenas conhecimento fragmentado e mecânico em detrimento de uma concepção global e significativa, baseada no uso da língua. “Assim, o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas.” (GERALDI, 1997, p. 110). A leitura prevista deixa de ser a única possível e o sentido maior é aquele atribuído pelo leitor do texto. Nessa perspectiva, o ato de ler permite uma multiplicidade de sentidos.

Ao tratar da leitura como processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, Kleiman (2005) adverte para a importância da discussão sobre letramento, por ele traduzir a função que a leitura exerce tanto dentro como fora do ambiente escolar

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, não só nas atividades escolares. (KLEIMAN, 2005 p.06).

Com um enfoque socialmente contextualizado, é por meio da leitura que o educando tem acesso ao patrimônio histórico e cultural registrado pela escrita e se insere na sociedade letrada. Na discussão sobre linguagem e letramento como

prática social, a autora supra citada destaca que o papel da escola no trabalho com a leitura tem outra dimensão.

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p.2).

Assim, a perspectiva da leitura como prática cultural, adotada no Pró-Letramento, ganha relevância sobretudo por considerar outros sentidos atribuídos à leitura, superando a passividade do leitor, pontos que estão postos na proposta teórica do referido curso e precisam ser considerados no processo formativo, ao conceber a língua como “um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação linguística entre sujeitos).” (BRASIL, 2006, p.09)

O que parece não ter sido de fácil compreensão para os cursistas do Pró-Letramento, tendo em vista o trecho narrado pela professora cursista Margarida **ENTREVISTA 2015**), ao apontar certa discrepância entre a proposta de trabalho do curso e as reais condições de o professor desenvolvê-la:

*[...] O programa precisa fazer com que o professor se enxergue mais nele, principalmente porque a concepção de leitura proposta é nova, não foi trabalhada assim com eles. Precisa desenvolver a habilidade leitora do professor também, pois isso não foi trabalhado com eles. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015) (Grifo meu).*

Ao admitir que a concepção de linguagem e leitor apresentada pelo curso não era um campo reconhecido pelo professor, enfatizando as dificuldades vivenciadas pelos cursistas nas propostas de atividades apresentadas na formação de professores do Pró-Letramento para o trabalho junto aos seus alunos, a professora

supracitada acaba por revelar que o curso atribui aos professores um protagonismo no trabalho com linguagem que eles não exercem, contribuindo para a formação de alunos leitores.

A perspectiva de ensino da língua anunciada pelo programa Pró-Letramento não é tarefa fácil para o professor, por ser um processo que, segundo Chartier (1988), implica apreendê-la das práticas sociais e nas próprias práticas sociais, o que demanda do professor cursista um conhecimento mais amplo da língua, muitas vezes sonegado na sua formação inicial e continuada.

Nesse contexto, ao professor cabe uma postura que transcende a mera transmissão de conhecimentos, um processo complexo que só é possível ser, na medida em que esse professor se perceba autônomo e autor de suas práticas.

[...] é possível afirmar que autonomia na perspectiva da autoria se constitui no exercício da profissionalidade docente, tendo em vista que é no movimento da sua prática pedagógica que a pessoa do professor concebe e vive seu fazer, inscrevendo-se como sujeito, demarcando seu espaço produtivo e reconhecendo seu potencial criador. (CARDOSO, 2014, p.52).

A autonomia do professor é algo pouco explorado nas políticas de formação do professor que, muitas vezes, desconsidera a pessoa do professor no processo formativo, legitimando um trabalho formativo alheio às reais necessidades e interesses dos docentes. Um cenário que aponta para a necessidade de romper com propostas de formação continuada de professores contraditória e, assim, dar palavras ao desejo de atender as reais necessidades de aprendizagem dos professores.

Neste sentido coaduno com as reflexões de Cardoso (2014, p.72), ao afirmar que

A pessoa do professor não é passiva na formação, daí fica visível que é a pessoa que se autoriza ou não, em função de algumas finalidades e objetivo a que se propõe, considerando que tudo é muito dinâmico, subjetivo, o que implica em deixar claro que isso depende do sujeito[...]. Então, se é assim, os processos formativos precisam estar completamente voltados para o sujeito da formação, articulando os conhecimentos historicamente produzidos aos desejos, necessidades e escolhas deste sujeito, o qual é razão de ser da formação.



Desse modo, o diálogo estabelecido neste capítulo com os teóricos que versam sobre a importância da formação de professores, converge com a perspectiva de favorecer o encontro entre o texto e o leitor, e, reforça a necessidade de um processo formativo que contemple as reais necessidades e interesses dos docentes, atentando sobretudo para a pessoa do professor.

No último capítulo, intitulado **A Leitura, provocando perguntas, ampliando respostas: visões docentes sobre as implicações do Pró-Letramento na sua formação leitora**, pretendo discorrer sobre os impactos da formação continuada desenvolvida no Pró-Letramento, no contexto da Secretaria Municipal de Educação, suas nuances e implicações na constituição leitora dos sujeitos que participaram desse curso, tendo como referência uma articulação entre o discurso teórico, o empírico e o analítico.

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

**4 A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA**

---

*Lembro-me, contudo, do seu primeiro desejo: desejo escondido de ler a linha do horizonte e desvendado o mistério que diziam além dos mares e das montanhas.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

O ato de existir, de ser pessoa, ser humano, profissional, cidadão, implica, sobretudo, lidar constantemente com perguntas, para as quais convivemos com a insuficiência das respostas e, assim, outras tantas indagações vão surgindo. Para Gaarder (1997), escritor norueguês de romances filosóficos e contos, precisamos sempre fazer uma reverência a uma boa pergunta, quanto à resposta.

Lá de onde eu venho, nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina. **Uma resposta nunca merece uma reverência.** Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. Quando você se inclina, você dá passagem. E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho que está para frente. (GAARDER, 1997 p.23). (Grifo meu)

Onde me encontro, em consonância com as ideias de Gaarder (1997), descobri que por mais profundas que sejam as nossas perguntas, estamos sempre suscetíveis à incompletude das respostas. Com a leitura é assim, ao ler, estamos sempre propensos a este ir e vir constante de questões sobre a vida, sobre o mundo, sobre o próprio ato de ler, que perpassam por: O que é ler? Para que ler? A leitura é sempre algo prazeroso? Que leitora sou? Como colaborar na formação de sujeitos leitores?

Ao longo da nossa trajetória profissional, em cada momento/fase em que nos encontramos, percebemos que cada nova leitura promove o desvelamento de novas significações, não observadas em leituras anteriores, concebendo-a como um processo contínuo de compreensão e aprofundamento do outro, de si, do mundo. Como dizia o filósofo Grego Heráclito de Éfeso, considerado o pai da dialética, “Nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois como as águas, nós mesmos já somos outros.” No entendimento de Chartier (1998), com a leitura também acontece assim, a leitura que fizemos ontem e a leitura que fazemos hoje, independentemente de ser um mesmo trecho, de um mesmo livro, de uma mesma edição, não é a mesma em si.

A cada momento que buscamos responder essas perguntas sobre o ato de ler, atribuímos novos sentidos, modificados pelas vivências e pelo contexto histórico-

cultural, nos deparamos com outras tantas indagações, porque a leitura é vida, a leitura faz parte da nossa vida, do nosso ser, do nosso corpo. Assim, lemos de diversas formas e nenhuma das formas de ler pode ser negada ao ser humano, porque ler é se humanizar.

Na perspectiva da leitura para o desenvolvimento humano, vale ressaltar que a leitura literária assume um papel de destaque, por nela encontrarmos determinantes que colaboram com a formação e o desenvolvimento do sujeito social. Assim, a “[...] privação do acesso à literatura significa privação do direito de saber e sentir que o mundo é maior, mais rico, mais complexo que o que ele vê e em que ele vive.” (YUNES, 2012, p.33).

Desse modo, considerando as reflexões iniciais, neste capítulo, objetivo refletir sobre os achados da investigação, as implicações da formação continuada, Pró-letramento, na formação leitora dos professores, tendo como referência a consulta aos documentos oficiais do Curso Pró-Letramento - Documento Orientações Gerais-Catálogo/MEC, Guia do Pró-Letramento e Módulos dos cursistas, no que diz respeito aos pressupostos desta proposta, ou seja, as concepções relacionadas à aprendizagem da leitura e formação continuada. Assim como, nas falas levantadas nas entrevistas narrativas feitas com quatro docentes da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana, que fizeram o curso no ano de 2008, sendo estas entrevistas o principal material de análise desta pesquisa.

Para tal, abordo a trajetória dos professores investigados na formação leitora, suas nuances e implicações da formação continuada, Pró-Letramento, na constituição destes sujeitos leitores, enfatizando a leitura literária e estabelecendo um diálogo dos percursos formativos à luz das reflexões teóricas e dos relatos obtidos nas entrevistas.

Assim, procurei organizar os dados produzidos nesta pesquisa, observando aqueles que se destacaram na análise, definindo algumas categorias, a saber: **Concepção de leitura, leitor e linguagem; A constituição leitora do professor; O desafio do professor na formação de sujeitos leitores.**

#### 4.1 Conceção de leitura, leitor e linguagem e formação continuada

*[...] ganhamos outra dimensão do mundo por meio da palavra. E a palavra dá autonomia ao sujeito. Uma sociedade que não domina a palavra é uma sociedade precária, de fato.*

Bartolomeu Campos de Queirós

Ao vislumbrar um processo formativo que favoreça ao professor a incorporação da leitura, sobretudo a literária, é imprescindível ter como fulcro o estabelecimento de uma conexão entre os saberes e as vivências leitoras desses profissionais, bem como repensar as formas pelas quais a leitura se faz presente na formação docente. Uma perspectiva que, a princípio, está bastante articulada ao que propõe a concepção de formação docente que fundamenta o curso Pró-Letramento na área de linguagem,

**A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação**, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. (BRASIL, 2012, p.2) (Grifo meu).

Ao conceber o professor como sujeito do processo formativo, a expectativa é que o Curso Pró-Letramento, na área de linguagem, favoreça, entre outras questões a considerar, a formação leitora do professor, a julgar pela sua constituição pessoal e profissional. Nessa direção, pretende-se compreender as concepções de leitura, leitor e linguagem das professoras pesquisadas, bem como as contribuições da formação continuada Pró-Letramento para essa construção.

Em consonância com Lerner (2012a, p. 35), ao afirmar que a “ versão escolar da leitura e da escrita não deve se afastar demasiadamente da versão

social não escolar”, nesse estudo, consideramos que, ao vivermos numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível nas atividades cotidianas, os professores precisam apropriar-se da leitura na perspectiva da prática cultural, na condição de sujeitos que estão em constante aprendizagem e, como tal, refletem sobre a sua trajetória leitora na busca de ressignificá-la e fundamentá-la. Uma necessidade anunciada na fala da professora Girassol, atribuindo ao Pró-Letramento a compreensão dessa abordagem de leitura

*Eu estudei com o tradicional, depois jogaram o construtivismo nas minhas costas sem eu nem saber o que era. Até então, eu não entendia que o meu aluno podia ler do jeito dele. O Pró-Letramento fez isso para mim, fez com que eu entendesse que o meu aluno precisava entender o que estava lendo e que absorvesse aquilo de forma mais prazerosa. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

Com o relato da professora Girassol, pode-se inferir que, apesar de ser graduada em letras e ainda na graduação ter sido sensibilizada para a leitura literária, esses conhecimentos não foram suficientes para a compreensão de que o ato de ler é um processo abrangente e complexo, no qual o aluno precisa ser considerado como sujeito na aprendizagem da leitura, construindo suas hipóteses de leitura<sup>1</sup>.

O que a professora tenta explicar ao revelar que no curso Pró-Letramento aprendeu que o aluno precisa “ler do jeito dele”, uma concepção que atribui ao professor a tarefa de realizar boas intervenções para que o aluno pense e elabore as suas hipóteses sobre o que está escrito, nas quais destaca-se a função social do ensino da língua, relacionando-a ao uso cotidiano. Uma perspectiva de trabalho com a leitura presente nos fundamentos teóricos que dão sustentação ao curso Pró-Letramento, ao defender que a

[...] proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos

---

<sup>1</sup> Psicogênese da Língua Escrita, estudo sobre processo de aquisição da leitura e da escrita, publicado em 1979 por Emilia Ferreiro em parceria com Ana Teberosky.

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. (BRASIL, 2007).

Ao conceber que o ensino da língua deve partir do uso e da reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades do seu emprego, o curso Pró-Letramento se apoia nos princípios defendidos por Bakhtin (1995), autor citado como referência nos documentos oficiais deste programa, como um sistema que depende da interlocução e da ação linguística entre sujeitos.

Assim, em lugar de uma ideia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a língua é vista agora como atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo. A concepção de gênero textual, por sua vez, impôs-se, sobretudo, com base nas contribuições de Bakhtin (1995). (BRASIL, 2008, p.12).

Para o autor, a língua não é apenas um sistema, sobretudo porque [...] “no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (BAKHTIN, 1995, p. 96). Se o objeto fundamental são as práticas de leitura e escrita nas quais a língua é considerada como um assunto maior, o sujeito leitor passa a ser concebido como um ser histórico, capaz de construir sua história na interação com os outros, o que se dá ao ter garantido o direito de expressar sua palavra, de compreender-se e aos demais,

Uma visão social da linguagem que revela uma quebra de paradigma no trabalho com a língua, repercutindo em um novo tratamento didático dado às atividades de leitura e produção de textos orais e escritos no contexto escolar, conforme ressalta a professora Margarida

*o curso veio para mudar um paradigma no que diz respeito ao trabalho do professor com leitura na sala de aula, para poder mudar a prática pedagógica, apesar de que, como falei anteriormente, muitos professores não tinham, assim como eu, o entendimento do que é ser um professor leitor, mas o curso veio para provocar uma quebra de paradigma, mudar a prática pedagógica do professor.*  
**(MARGARIDA, ENTREVISTA 2015)**

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

A professora Margarida revela a importância do curso Pró-Letramento para a mudança de concepção sobre o trabalho com leitura, despertando-a para a incorporação de uma prática educativa que favoreça a formação de sujeitos leitores, o que exige uma nova postura por parte do docente no sentido de sair da zona de conforto, abrindo mão de práticas tradicionais no trato com o ato de ler. Trata-se de um investimento de cunho pessoal que precisa ser reforçado com políticas públicas articuladas de formação de professores leitores que correspondam às suas necessidades e expectativas.

Infelizmente, o que temos observado é que a sustentação teórica que respalda os cursos de formação continuada de professores, desenvolvidos no âmbito da educação municipal de Feira de Santana, imprescindíveis à incorporação destas propostas, na maioria das vezes, não é assumida pela Secretaria de Educação nas suas diretrizes curriculares, gerando desarticulação de discursos e práticas, esvaziando as formações de professores de sentido e, conseqüentemente, o trabalho docente.

*O que eu observo nas formações dos professores da rede municipal é que não há uma continuidade dos cursos, o professor percebe que aquilo que está sendo discutido no curso ele já viu em outra formação, mas, na maioria das vezes, o curso não estabelece uma relação com os anteriores, é como se fosse tudo novo. Por exemplo, tivemos o PROFA, em 2008, mais ou menos, aprendi muito, foi um dos melhores cursos da rede, porque nos deu o suporte para compreensão de como acontece a construção da leitura e da escrita para a criança, de que forma se processa a aprendizagem, mas parece que o curso acabou ali. Sendo que estes conhecimentos foram muito importantes para que eu acompanhasse o curso Pró-Letramento, que veio depois. Porque eu já conhecia a discussão sobre leitura e o Pró-Letramento só veio reforçar, mas para alguns professores que ali estavam era tudo novo, eles não tinham esses conhecimentos já assegurados. Estavam conhecendo aqueles conteúdos pela primeira vez, então é importante que haja uma sequência das formações oferecidas. O PROFA nos deu embasamento para a importância de registrar a prática, nos ensinou a fazer um portfólio, a gente passou a registrar que é muito importante, a gente não registrava. Então, hoje eu faço parte de um grupo de pesquisa da universidade em que utilizo a prática do registro, agora mesmo estou aqui com um relatório dos encontros do grupo no qual registrei, em forma de poesia, todos os nossos encontros, e eu gosto disso. (ROSA, ENTREVISTA 2015)*



Como vimos, o relato de Rosa denuncia um modelo de formação centrado no fazer, sem substância teórica, bem como a descontinuidade das ações de formação, fruto da falta de articulação entre discursos e práticas formativas tão presentes no sistema municipal de ensino de Feira de Santana, atingindo até a mesma área de conhecimento, no caso da Linguagem, quando reconhecemos a importância de que no processo formativo os professores se lancem mão de saberes de que são portadores, assumindo-se como produtores de sua profissão. Nesse sentido, Lerner (2012b, p.32) ressalta que

[...] para que seja possível uma mudança profunda da prática didática vigente hoje nas instituições de ensino, capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso que ela esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores e educadores, o que significa estarem baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área, que, como em outras áreas do conhecimento científico, teve suas hipóteses testadas com o objetivo de desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget.

Sabemos que os teóricos supracitados são base para todas as áreas do conhecimento, sobretudo pela importância da compreensão dos conceitos que perpassam a discussão de como o conhecimento é construído pelos professores, a julgar por um trabalho pedagógico que adote uma postura teórica no trabalho com a linguagem. A aprendizagem da leitura não foge a essa regra.

Nessa lógica, a indefinição de diretrizes curriculares para o trabalho na área de linguagem, por parte da secretaria, se reflete na fragmentação das políticas de formação, o que fica bastante explícito não só na fala de Rosa, mas nas falas das demais professoras entrevistadas, ao reforçar a falta de continuidade e de articulação entre os cursos de formação da área de linguagem.

O que se configura em um importante ponto de reflexão a ser considerado nesta pesquisa, ao passo que desperta, entre outros aspectos a considerar, para a necessidade de que as políticas de formação sejam mais bem otimizadas.

A fala da professora Margarida (**ENTREVISTA 2015**) nos dá importantes pistas nesse sentido

*O Pró-Letramento para mim é como se fosse só um reforço do PROFA. Não trouxe muita coisa nova. Quem fez o PROFA observa que os cursos que foram realizados depois não apresentaram muita coisa nova, também no trabalho com leitura. Pacto pela Alfabetização mesmo tem alguns materiais semelhantes ao do PROFA. Como tenho 24 anos de município, não vejo muita coisa nova, é como se fosse visitar o já trabalhado, atualizar um pouco a prática. Para quem entrou na rede há cinco anos, é algo novo, mas pra gente que já tem experiência, que fez cursos desde o Projeto Nordeste e os que coloquei, não. Mas sempre há algo novo, uma sugestão da colega, uma dica da professora. Por exemplo, o trabalho com receita, antes eu levava uma receita para o aluno, mostrava a estrutura, discutia a função. Eu nunca tive a ideia de levar vários livros para que a criança tivesse acesso e a professora formadora dizia leve livros de receita para a criança manusear, observar o texto. Aí eu passei a inovar a minha prática, é mais ou menos aquilo que a gente trabalha, mas com algumas adequações. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).*

As implicações da descontinuidade das ações de formação na área de linguagem apontam para uma fragilização das discussões sobre leitura, leitor e linguagem no âmbito da rede municipal de ensino, refletindo-se na indefinição de uma concepção do ensino da língua, por consequência, de diretrizes curriculares para o trabalho na área de linguagem. Como também, na desvalorização das secretarias de educação na qualidade de instituições que formulam e implementam políticas de formação docente, limitando-se, muitas vezes, ao desenvolvimento de pacotes prontos, cursos pontuais, advindos do governo federal e estadual, nos quais o professor é ignorado na definição das políticas educacionais, incorrendo em propostas de formação continuada que não contemplam as reais necessidades de aprendizagem dos professores cursistas, suas expectativas e interesses.

## 4.2 A constituição leitora do professor: o saber escolar e a felicidade da leitura clandestina

*Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. Na hora da chamada, o silêncio ficava mais vazio e o coração quase parado esperando a vez de responder 'presente'. Cada um se levantava, em ordem alfabética, e com voz alta, clara e vaidosa, marcava sua presença e recebia mais uma bolinha azul na frente do nome. Ela chamava o nome por completo, com o pedaço da mãe e o pedaço do pai. Eu me sentia inteiro. Queria ter mais nome para ela me chamar mais tempo.*

**Bartolomeu Campos de Queirós**

Ao destacar em que condições e momentos da sua vida, pessoal e profissional, se reconheceram leitoras, as professoras entrevistadas nesta pesquisa revelam o poder transformador da leitura na sua vida e na vida dos seus alunos, bem como a importância de serem agentes de formação de sujeitos leitores, isto é, professores, considerando que “o mote do trabalho do professor, em qualquer área do conhecimento, se realiza através da leitura.” (BORGES, BESNOSIK, 1997, p.02). Foi assim que as percebi, professoras, aquelas que têm a leitura como algo fundamental para as pessoas que se constituíram.

Essa constatação foi ficando evidente nas falas de cada professora entrevistada, revelando-se, muitas vezes, incisivas, noutras, nem tanto, em alguns momentos, reflexivas, algumas vezes emocionadas, mas de forma dialógica, não se esquivando de utilizar a linguagem oral para narrar como se deu sua constituição leitora.

Foi com uma sobrecarga de emoção que a professora Rosa (ENTREVISTA 2015) narrou a sua trajetória na leitura, com a percepção do ato de ler como atribuição de sentidos por parte do sujeito leitor, mostrando que, para além de uma prática exclusivamente escolar, a leitura sempre esteve impregnada no seu cotidiano, em tempos, formas e espaços diversos

*Desde a adolescência que sou apaixonada por leitura. Para ler minhas histórias em quadrinhos e aqueles romances Sabrina e Julia, eu tinha que colocá-los dentro do livro didático, para minha avó achar que eu estava estudando português e matemática, para ler o que gostava era escondido. Depois, fui trabalhar em um curso de Português, eu ajudava o professor na biblioteca, aí foi a minha realização! Eu procurava digitar o material que ele solicitava tudo rápido para ter tempo de ler, lia aquelas coleções de livro todas, levava para casa, lia no trabalho, quando eu tinha que atender o público eu tentava resolver rápido para voltar correndo para as minhas histórias. Foi um período maravilhoso! (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Não foi à toa que optei por usar o nome fictício de Rosa para essa professora. Desde botão, já anunciava a bela flor em que se transformaria, ou professora leitora que se constituiria, a descoberta da leitura a fez, assim como a rosa flor, uma pessoa fácil de gostar e de se admirar. Foram muitos os momentos emocionantes na sua entrevista. Ao tentar se apropriar da leitura como algo essencial à sua vida, a professora nos surpreende por conseguir superar a falta de incentivo da escola e da família para a literatura. A leitura de romances populares, a exemplo de Sabrina e Bianca, permitiu sua aproximação com a literatura popular, o que se configurou nos primeiros passos na sua formação leitora: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.” (LISPECTOR, 1998, p.33)

Muitas vezes a professora Rosa se sentia até mesmo coibida para ler o que desejava, uma relação proibida entre leitor e texto, assim, a felicidade do encontro com a leitura se tornava clandestina, parafraseando a autora Clarice Lispector (1998), no texto Felicidade Clandestina, o que se dava pelo não reconhecimento, por parte da família, dos textos literários como um saber escolar. A leitura para além dos livros didáticos acaba sendo desvalorizada como saber escolar, por ser negligenciada na escola, contudo, a intimidade da professora com a literatura provoca o uso de estratégias, gerando um rompimento com esse silenciamento, o que nos remete a Chartier (2001, p.07), ao afirmar que “a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para ler livros proibidos, ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas são infinitos.”

Em consonância com Chartier (2001), a relevância do ato de ler não admite a passividade por parte do leitor, na medida em que instiga sua rebeldia, sua

criticidade. Desde cedo, Rosa aprendeu isso, ou seja, a postura questionadora que assumiu diante das situações de leitura com que se deparou na sua trajetória leitora instigou a subversão de práticas leitoras que determinam o que deve ser lido e compreendido sobre o texto. Assim, deixa explícito na sua fala, a exemplo do relato sobre a experiência com a literatura na formação inicial para o magistério, que o trabalho com os clássicos da literatura não a despertaram para a apreciação destas obras

*No Gastão, onde fiz curso do magistério, não tenho lembrança de nenhum trabalho que nos incentivasse para a leitura, nem mesmo de orientação para a formação (leitora) das crianças. Lembro-me de leituras chatas e cansativas para responder às questões que a professora fazia, não havia discussão, a exemplo do livro o Guarani, uma leitura muito chata. Não nos apresentavam livros para escolha do que gostamos de ler, era obrigatório, tinha que ler o que ela (a professora) dava e acabou. Quando cheguei à universidade foi a mesma coisa, eu disse: não isso só pode ser castigo, perseguição! Me deparei com uma professora que nos colocou para ler o livro o Guarani e ainda assistir ao filme. O livro em si é muito chato, eu particularmente não gosto. Aí de novo aquela leitura imposta para responder a uma atividade, ninguém se preocupou em nos mandar escolher um livro para ler por prazer. De todos os livros que li no curso de letras, nenhum li de forma livre e prazerosa, li de forma obrigatória. Provas com base nos livros lidos, seminários sobre aquele livro que você leu e acabou. Não tive uma formação em leitura, algo prazeroso, é imposto mesmo, para dar uma nota e pronto! Nenhuma outra forma de leitura foi trabalhada no curso de letras. (ROSA, ENTREVISTA 2015)*

A professora reflete na sua fala que não teve incentivo para a leitura no curso profissionalizante para professor, no ensino médio, e nem formação em leitura, na graduação em Letras, quando esta repete às práticas de leituras escolares, enfatizando assim a inexistência de experiências significativas de leitura na sua formação inicial, sobretudo por estas leituras serem, segundo ela, destituídas de prazer. E isto não foi fator dificultador para sua constituição leitora, quando encontrou na sua paixão pela leitura formas de superar as lacunas encontradas no processo formativo, o que nos leva a crer que nem sempre experiências com a leitura destituídas de prazer, como classifica a professora Rosa, poderão criar

resistência ao ato de ler. Na relação entre texto e leitor, são muitas as questões a considerar, sobretudo porque, segundo Chartier (1998)

No interior dos territórios assim propostos aos seus percursos, os leitores se apoderam dos livros (ou dos outros objetos impressos), dão-lhes um sentido, envolvem-nos com suas expectativas. Essa apropriação não se faz sem regras nem sem limites. Algumas provêm das estratégias usadas pelo próprio texto, que deseja produzir efeitos, ditar uma postura, obrigar o leitor. As armadilhas que lhe são preparadas e nas quais ele deve cair, sem nem mesmo dar-se conta, estão na proporção da inventividade rebelde que sempre se supõe existir sobre ele. (CHARTIER e CAVALLLO, 1998, p. 38).

Para Chartier (1998), ao apropriar-se do texto, o leitor pode se deparar com as variáveis de coerção e as de liberdade. Foi no espaço livre entre as coerções que Rosa interpretou o conteúdo e os usos dos textos e agiu por conta própria, indo além destas coerções, superando-as, descobrindo o prazer do ato de ler.

No que concerne ao prazer no ato de ler, vale aqui ressaltar a percepção de Barthes (1973) ao enfatizar que o prazer não é algo intrínseco ao texto literário, nos levando a compreender que a leitura dos clássicos pode ou não proporcionar prazer ao leitor. Assim, o autor destaca que

Qualquer pessoa pode provar que o prazer do texto não é certo: não há nada que diga que este mesmo texto nos agradará uma segunda vez; é um prazer friável, cotado pelo humor, pelo hábito, pela circunstância, é um prazer precário (obtido através de uma prece silenciosa, dirigida à vontade de nos sentirmos bem, e que essa vontade pode revogar); daí a impossibilidade de falar deste texto do ponto de vista da ciência positiva (a sua jurisdição é a da ciência crítica: o prazer como princípio crítico). (BARTHES, 1973, p.97-98)

As contribuições de Barthes (1973) ampliam bastante nossas reflexões sobre o prazer da leitura como algo incerto na relação entre texto e leitor, o que precisa ser compreendido pelos professores no processo formativo. Assim, o prazer entre texto e leitor está condicionado, entre outras questões, a considerar, ao modo como ocorre a interação entre estes, a situação em que o leitor se encontra, pois o texto só

tem vida com a dinâmica da leitura, com a presença do leitor em constante construção, assumindo papel ativo na leitura para captar todas as nuances da fala que o texto esgota.

Ler não é simplesmente decifrar cada palavra escrita, e sim fazer com que a mente compreenda o sentido de um todo para ocorrer a comunicação pelas letras. Primeiro as pessoas leem o mundo à sua volta para depois lerem palavras. Isso porque cada qual entende o que está escrito conforme o seu nível de conhecimento e vivência cultural. (FREIRE, 1989, p.52).

Outro ponto a ser considerado na reflexão de **Rosa (ENTREVISTA, 2015)** diz respeito à sua indignação ao afirmar que a avaliação, a atribuição de notas são o único sentido atribuído ao trabalho com leitura literária que conseguiu visualizar na sua graduação, reforçando ao finalizar a sua fala que *“Nenhuma outra forma de leitura foi trabalhada no curso de Letras.”* A professora nos provoca a refletir sobre a importância de atentarmos para os diversos sentidos do ato de ler que precisam ser considerados na formação dos profissionais que atuarão na educação básica, já que a concebemos na condição de atividade crítica, cognitiva e interacional.

“Assim, o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas.” (GERALDI, 1997, p. 110). A leitura permite uma multiplicidade de sentidos e sentido maior é aquele atribuído pelo leitor do texto.

Com uma trajetória leitora marcada por experiências significativas no ambiente acadêmico, ao contrário da vivenciada por Rosa, a professora Girassol, que recebeu esse nome fictício pela intensidade e harmonia que essa flor nos revela ao desabrochar, relata o momento em que descobriu o valor da leitura literária para sua formação pessoal e profissional

*Nunca gostei de ler quando pequena. Comecei as minhas leituras, a gostar de ler, na adolescência, quando li Sabrina e Júlia. Mas eu comecei a gostar de leitura mesmo quando entrei na Universidade, no curso de letras, eu fiz letras com francês e depois mudei, fiz vernácula com língua estrangeira. Ali eu me apaixonei, o professor Brasileiro era o meu ídolo, foi com ele que comecei a gostar mais das leituras que eram direcionadas ao meu curso, comecei a ler um pouco mais. Antes eu era preguiçosa para a leitura. Pelo fato de o*

*professor Antônio Brasileiro ser apaixonado por poesias, eu passei a gostar muito de poemas, nessa época eu comecei a escrever poemas por conta dele, comecei a ler mais Drummond, os modernistas, sabe. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015)*

Girassol não se conteve ao rememorar esse momento de sua vida, emocionada e com poesia no olhar falou sobre a importância do professor Antônio Brasileiro<sup>2</sup> para a sua constituição leitora e escritora, confirmando a ideia de que um leitor arrasta outros leitores. Foi um resgate tão intenso e verdadeiro sobre a sua experiência com este professor, por conseguinte, com a leitura literária, que parecia me fazer visualizá-lo recitando poesias, cheguei a traçar um perfil dele na minha imaginação, sem jamais tê-lo visto. A poesia e o poeta têm dessas coisas, encantam e fazem viajar só de ouvir falar.

O texto poético permite que se lancem sobre ele múltiplas leituras, variadas atribuições significativas, pois não é um texto de compreensão e significação estanques, únicas. Ao relatar a importância da vivência poética, bem como a grande relevância do trabalho com a poesia realizado pelo seu professor na graduação, Girassol revela o poder transformador da poesia na sua vida, por permitir transcender a realidade, possibilitando que cada indivíduo se reconheça no texto lido de acordo com sua relação com o mundo. Algo que, segundo Todorov (2009, p.25), precisa ser observado no trabalho com literatura, visto que, nas nossas escolas,

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Em contraposição ao trabalho com a literatura desenvolvido nas escolas, o referido autor nos desperta para conquistar outras formas de conceber e organizar a literatura na escola, como algo que favorece a ampliação do nosso universo,

---

<sup>2</sup> O professor doutor em Estudos Literários do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, Antônio Brasileiro é membro da Academia de Letras da Bahia. Assumiu a mesma cadeira 21 que foi de Jorge Amado e Zélia Gatai.



fundamental à vida. Ainda assim, tão aquém das práticas leitoras vivenciadas nas nossas salas de aula, mas não da sala de aula do professor Brasileiro, o que fez com que **Girassol (ENTREVISTA 2015)** o perpetuasse na sua memória como o professor que a fez perceber o texto poético como instrumento de percepção e leitura de mundo. Ao reconhecer que a paixão do professor pela poesia a fez encantar-se pelo texto poético, se tornando leitora e escritora de poemas, a professora traduz o que Todorov (2009) enfatiza,

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração levada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.23-24).

Ao tratar do poder sedutor da literatura, as palavras de Todorov (2009) parecem nos convidar a não perder mais tempo e correr ao encontro da leitura, através da literatura. Foi o que aconteceu com a professora Margarida que, de forma simples, mas possuidora de beleza peculiar, assim como a flor com a qual eu a nomeei, narrou sua trajetória na leitura, destacando de forma enfática o momento em que percebeu o ato de ler como algo indispensável para sua vida. Instigada por se constituir e ser referência leitora na atuação profissional, na vida de seus alunos, a professora foi ao encontro do que ainda precisava conquistar

*A leitura é algo muito importante na minha vida. Só percebi isso na medida em que os anos de serviço foram se processando, quando eu fui, cada vez mais, observando a importância do trabalho com leitura. [...] eu ficava intrigada nas formações quando diziam que precisava ser referência de leitura para os meus alunos, isso me angustiava e eu perguntava, mas como é que eu posso fazer isso? [...] Foi quando senti a necessidade de fazer Pedagogia. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015) (grifo meu).*

A professora Margarida narra um momento ímpar na sua trajetória profissional quando, ao refletir sobre a sua formação, despertou para a necessidade de superar

as dificuldades no trabalho com leitura, no processo educativo. Na tentativa de justificar a dificuldade no trabalho com leitura como uma lacuna da sua formação no curso de magistério, a professora Margarida colocou suas expectativas de superação na graduação em Pedagogia. Ao ser indagada se o curso de Pedagogia correspondeu as suas expectativas, no sentido de favorecer sua formação leitora e respaldá-la para o trabalho de leitura junto aos seus alunos, a professora respondeu que

*No curso de pedagogia também não encontrei nenhuma disciplina que tratasse da formação do professor leitor, mas, pelo menos, fiz algumas leituras teóricas que tratavam da importância do professor para a formação de alunos leitores. Com esses teóricos, fui entendendo a importância de formar leitores. Daí comecei a levar a leitura para a sala de aula, para o meu planejamento. Comecei a trazer textos literários diversos para desenvolver o prazer dos meus alunos com a leitura, na realidade, acredito que fui me formando leitora junto com meus alunos, já que não tinha esse hábito antes de ser professora. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015) (Grifo meu).*

Mesmo ciente de que na universidade, o curso de pedagogia não correspondeu as suas expectativas no sentido de incentivá-la e/ou prepará-la para o desenvolvimento do trabalho com leitura, a professora Margarida (ENTREVISTA 2015) admite que houve uma contribuição indireta, quando, na academia, teve acesso a discussões teóricas sobre a importância da formação de alunos leitores. Porém, segundo Nóvoa (2001, p.02), “não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo.” O que favoreceu a formação leitora da professora Margarida foram as reflexões teóricas aliadas à necessidade de trabalhar a leitura em sala de aula, o que ocorreu no processo de ensino e aprendizagem de forma simultânea à formação dos seus alunos.

Este relato revela que a pouca habilidade da professora no trato com a leitura pôde ser superada ao reconhecer sua necessidade e sua importância para sua vida e para a vida dos seus alunos e, como um eterno aprendiz, percebeu-se leitora, movida principalmente pelo desejo de contribuir na formação de leitores no exercício da docência, ao passo que “O primeiro requisito, portanto, para que o contato

aluno/texto seja o menos doloroso possível, é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura.” (LAJOLO, 1998, p.53-54). Foi a descoberta da importância de o professor comunicar o seu comportamento leitor na sala de aula, compartilhando com os estudantes os textos lidos, suas impressões, gostos etc., um exercício autodidata que impulsionou Margarida para a leitura, para contribuir na formação de leitores.

Para **Violeta (ENTREVISTA 2015)**, a descoberta de que “*a leitura é a base de tudo, é o que transforma a nossa vida, que forma a capacidade de interpretar e entender o mundo*”, se deu, desde cedo, por ser filha de uma professora que atribuía grande valor ao ato de ler, assim a convivência diária com a leitura e com os livros fez parte da sua infância e adolescência. Como a flor, de aparência firme e resistente às condições adversas, trazendo na sua fala muitas insatisfações com a educação, a professora revela que

*A leitura é muito importante para a minha vida. Como filha de professora, a leitura e os livros, romances, estiveram sempre inseridos na minha casa. Esse contato, aliado à escolha pelo curso de Letras Vernáculas, me levaram a acreditar na importância de formar leitores e, como profissional, estou sempre procurando programas de formação que tragam novas concepções de leitura para ampliar a minha prática. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Com uma narrativa sucinta e direta, a referida professora mostra sua preocupação com a docência, encontrando respaldo no curso de licenciatura que fez, buscando nos programas de formação continuada subsídios para fundamentar sua prática. Nesse sentido, a professora relata que já fez muitos cursos na área de linguagem que trataram da formação leitora. Quando solicitei que falasse da sua formação leitora, a professora assumiu que sempre leu e que, na graduação foi desafiada a ler muitos clássicos, contudo, hoje,

*Costumo ler para me informar, para adquirir conhecimentos, o que é necessário, sabe, mas textos literários não fazem parte das minhas leituras diárias, mesmo porque não tenho muito tempo, só as leituras que faço com os meus alunos mesmo, trabalhando na sala de aula. Muitos deles que estão no livro didático e algumas histórias infantis que utilizo do acervo da escola. ” (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

O relato da professora traz à tona uma situação que atinge uma parcela significativa dos docentes brasileiros, a falta de tempo para estudo, comprometendo a leitura, principalmente a literária, fundamental na formação do professor, e outras tantas atividades de cunho profissional e pessoal, em virtude da dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho a que esses professores se submetem para compensar os baixos salários. Violeta alegou que trabalha o dia todo em sala de aula e que seus poucos momentos de tempo livre, em casa, muitas vezes, são ocupados para resolver pendências relacionadas às tarefas escolares, o que não inclui a leitura literária.

Para Zilberman (1988, p.02), "Mesmo os professores de literatura e da área da língua portuguesa nem sempre são leitores bastante frequentes", uma constatação que a leva a destacar algumas das possíveis causas, que incluem a sinalizada por Violeta - a falta de tempo para ler -, e anuncia outras causas apresentadas pelo professor, de similar relevância: "Eles têm uma intermitência de leituras por várias razões que não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, uma má formação como leitor."( ZILBERMAN,1988, p.03 )

As possíveis causas que dificultam o desenvolvimento do comportamento leitor do professor ganham maior visibilidade quando se transformam em números, anunciados nas pesquisas realizadas sobre o desempenho leitor dos professores da educação básica. O questionário da Prova Brasil 2011, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, divulgado em 2012, revelou que 21% dos professores da educação básica leem livros às vezes e que 34% não têm o hábito da leitura. Portanto, apenas 45% destes profissionais têm a prática da leitura.

A situação revelada pela análise da Prova Brasil 2011 é preocupante, sobretudo por atribuir ao professor a condição de importante agente de formação de sujeitos leitores, conforme publicado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), como vimos no capítulo anterior. Em consonância com os discursos teóricos contemporâneos que versam sobre a leitura, a socióloga Zoara (2012,p.45), uma das responsáveis pela referida pesquisa, destaca que esse resultado é bastante compreensível, considerando que o perfil brasileiro "É uma família não leitora, de baixa escolaridade, que não tem livros na sua casa, que trabalha o dia todo e não

tem tempo para o lazer e a leitura, o que acaba reforçando o papel da escola na formação de leitores."

Pelas análises interpretativas das falas selecionadas e ao retomar a trajetória de leitura da professora Violeta, seu caminho no ato de se constituir leitora, inferi que a falta de valorização da leitura nas licenciaturas e no exercício da docência, aliada à falta de tempo dos professores que estão no exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, fez com que a professora Violeta não priorizasse a leitura literária na sua vida.

Cabe salientar que a alusão dos professores entrevistados à importância dos textos literários na sua constituição e na formação de alunos leitores atribui à literatura lugar de destaque no exercício da docência, importância que não se encerra nesta pesquisa. Conforme nos alerta Yunes (2012,p.29), ao tratar do valor desse gênero textual na formação de leitores,

A leitura literária aciona imaginação, afetividade e raciocínio. Razão e sensibilidade são mobilizadas simultaneamente. É o sujeito todo que se comove para entender o outro e, assim fazendo, entender-se a si mesmo. A literatura é a prima rica da filosofia e da lógica: ela ensina a pensar com toda a energia humana.

Assim, torna-se imprescindível fomentar o contato e a leitura de literatura, estabelecendo a interação e o diálogo com o texto, concebendo o professor leitor como um importante mediador que incentiva a ler através do exemplo e da promoção de práticas eficazes de leitura. O que parece estar muito claro para Rosa, e por isso mesmo, dada a complexidade de o professor se constituir e colaborar na formação de sujeitos leitores, ressalta a necessidade em investir em políticas de formação comprometidas com essa causa *"Para ensinar seus alunos a gostar de ler, é preciso que o professor seja um professor leitor, o que dificilmente encontramos nas escolas públicas. Os governantes não investem na formação de professores leitores, não lhes oferecem incentivos e nem formação."* (ROSA, ENTREVISTA 2015).

Desse modo, as fala das professoras revelam que, embora possamos abordar pontos de convergência, as experiências com a leitura se deram de forma

diferenciadas e com nuances específicas, em uma multiplicidade de situações vivenciadas na trajetória pessoal e profissional, que as despertaram para a necessidade, para o prazer e o desejo de ler, a saber: no ambiente familiar – acesso a livros por ser filha de professora; no encontro com as histórias em quadrinhos; nas leituras dos livros *Sabrina*, *Julia* e *Bianca* - romances vendidos em banca de jornal nos anos 70 e 80 para o público adolescente; e no processo de formação continuada e na graduação - quando foram sensibilizadas por professores, ouvindo e recitando poesias nas aulas, sendo consolidada na sala de aula, ao trabalhar com seus alunos.

Vale destacar que para nenhuma das professoras entrevistadas, as vivências de leitura na escola foram importantes para sua constituição leitora. Assim, o encontro significativo com a leitura literária em diversos contextos, com exceção do contexto escolar, foi um ponto de convergência apontado pela investigação, o que nos chama bastante atenção e nos remete às pesquisas e às discussões teóricas que nos revelarem que **A escola é o principal espaço de perpetuação da cultura da leitura** (SOARES, 2006). Apesar de compreender que a formação leitora se dá ao longo da vida pessoal e profissional do indivíduo, ainda surpreende o fato de as professoras entrevistadas não terem na escola regular referência para sua formação leitora e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho de leitura junto aos seus alunos.

Trata-se de algo a ser superado, na expectativa de que, diferentemente da experiência leitora que tiveram como alunas, essas reflexões suscitem, ainda mais, nesses professores, a necessidade de apropriação do seu papel na formação de leitores, consolidando o trabalho com leitura na expectativa de colaborar para que a escola desenvolva um trabalho consistente e coerente com sua função.

#### 4.2.1 A formação leitora do professor como um pilar a ser conquistado no processo formativo

Na compreensão de Nóvoa (1995, p.22), para que os professores se situem no novo espaço público de educação, é necessário que os programas de formação de professores defendam três ‘famílias de competências’, a saber: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.” Daí a necessidade de promover um trabalho de formação docente que favoreça a reflexão e a investigação da prática e **de si**, trazendo a análise de situações do cotidiano escolar para a formação inicial, desenvolvendo o professor investigador.

É nessa esfera de entendimento que nos voltamos para compreender as discussões, percepções e impactos dos conhecimentos trabalhados e construídos na formação do Pró-Letramento, considerando a formação leitora do professor. Na visão da professora **Margarida (ENTREVISTA 2015)**,

*No curso Pró-letramento discutimos bastante a necessidade de alfabetizar letrando, não bastava só alfabetizar, o aluno precisava ser letrado. Para isso, precisávamos colocar esse aluno em contato com a diversidade de leitura, assim, fomos ampliando esse universo da questão da leitura com os alunos, com os diversos textos que se apresentam no nosso dia a dia. Hoje compreendo que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno leitor, que o aluno precisa nos ver lendo para que ele compreenda como ler, qual o valor que a leitura tem. Que a leitura pode lhe dar outro conhecimento de mundo, conhecer outros lugares. Realmente como dizia minha coordenadora, nós professores somos referência de leitores para os nossos alunos, consigo compreender bem melhor isso. Hoje eu não tenho dúvida das palavras que ela me dizia naquela época, me sinto uma professora leitora para meus alunos, graças a Deus!*

As palavras de Margarida são bastante reveladoras no que diz respeito aos impactos do curso Pró-Letramento na sua prática, tendo o curso favorecido uma mudança de concepção sobre o trabalho de leitura desenvolvido até então pela professora, despertando-a sobre a importância do seu papel na formação de sujeitos

leitores. É possível perceber que a professora reconhece seu papel e que o curso trabalha com uma concepção de leitura bastante próxima da defendida nessa pesquisa, entretanto, para desenvolver o trabalho com leitura na perspectiva da prática cultural, não basta apenas compreender que o aluno precisa se constituir leitor e munir o professor de atividades para esse fim, o professor também precisa ser leitor.

Nesse sentido, a formação de professores deve partir do princípio de que “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”. (NÓVOA, 2003 p.23) Para este autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência e de reflexões como instrumentos de análise.

A consulta aos documentos que integram o programa e a análise das entrevistas realizadas, à luz da teoria supracitada, parecem apontar para a ausência no que diz respeito à intencionalidade do curso Pró-Letramento em promover a formação leitora do professor, enfatizando, a todo momento, a importância da formação do aluno leitor e da prática pedagógica.

*O curso era composto de 50% de atividades teóricas e 50% de atividades práticas, a gente precisava ler toda a fundamentação teórica e depois desenvolvíamos as atividades práticas, tínhamos que aplicar as atividades previstas no curso com os nossos alunos para ver como eles se saíam nessas atividades e depois voltávamos para a sala de formação pra gente discutir como foi o trabalho deles com aquelas atividades, isso acontecia no encontro seguinte. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Ao confrontar os documentos oficiais do Pró-Letramento com a fala da referida professora, pode-se inferir que o que classifica de fundamentação teórica são fragmentos de textos evasivos de cunho teórico e metodológico, que fundamentam as atividades do fascículo de Linguagem, respaldando uma proposta de trabalho com a leitura bastante direcionada para a prática pedagógica.

*O Pró-Letramento tratou da importância de formação do leitor para a leitura de mundo, né. Saber que a criança não aprende a ler do nada, ela já tem seus conhecimentos, suas experiências de leitura e a gente tem que partir disso. Não desconsiderar o que ela traz, por*



*exemplo, apesar de ter que desenvolver as atividades orientadas pelo curso, se a criança chega com um texto, uma notícia, a gente tem que respeitar e valorizar, trabalhar. Eu costumo falar que a principal de todas as disciplinas são a linguagem e a leitura, porque para trabalhar com o conteúdo e de história e geografia, eles (os alunos) precisam ler e interpretar, porque não é só ler por ler, para decifrar uma palavra, é dar sentido ao que ler. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Contudo, conforme observamos nos relatos das professoras entrevistadas, trata-se de uma nova concepção do trabalho com a língua, para o qual o professor é orientado a desenvolver as atividades estabelecidas pelo curso, junto aos seus alunos. Entretanto, apesar de Violeta ter clareza da proposta de trabalho do curso, ela e as demais professoras mostram a necessidade de maior compreensão das atividades, o que se deve também ao fato de não participar da sua elaboração. Fruto de um processo formativo que desconsidera o que Nóvoa (1995) classifica como o primeiro pilar a ser considerado no processo do aprender contínuo, destarte, na formação continuada de professores, que é a própria pessoa, a pessoa do professor, o professor leitor.

O depoimento de Girassol nos aponta importantes reflexões sobre a necessidade de assegurar conhecimentos que favoreçam a pessoa do professor

*Eu acho que se fosse fazer o curso de formação, como o Pró-Letramento, agora eu faria uma sugestão. Como eles trabalham muito com o foco em sala de aula, a gente precisa de uma base fora dela, pra gente trabalhar em sala de aula. Acrescentaria leituras direcionadas à formação leitora do professor, porque depois que deixamos a academia, deixamos muito de lado as leituras, até porque a gente foca muito no trabalho, leituras de textos literários, científicos, o curso que garantisse mais teoria. O professor sente falta disso, até para fazer um relatório do aluno a gente percebe que tem aquela dificuldade sobre os saberes do professor. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

Podemos inferir que, apesar de reconhecer a importância do curso para a ressignificação da prática pedagógica no trabalho com a linguagem, enfatizando a leitura, o que destacou bastante durante toda a entrevista, a professora Girassol mostra uma inquietação sobre a falta de aprofundamento na formação do

professor, sobretudo, na formação leitora, apontando-a como uma fragilidade do curso por apresentar uma maior preocupação no fazer, o que aparece também na fala da Professora **Rosa (ENTREVISTA 2015)**,

*O curso (Pró-Letramento) contribuiria mais, se além do trabalho de formação do ato de ler do aluno, também fizesse com que o professor parasse um pouco para pensar sobre qual a importância da leitura para ele. Algo que favorece desde o conhecimento, ao relaxamento, né, para refletir, saber qual a função social da leitura, muitos não tiveram hábito, exemplo e incentivo, passam isso para os alunos. Por que esses cursos não oferecem uma oficina de leitura pra o professor e ainda nas formações não oferecem boas oportunidade de leitura, através da arte, para acordar ali o professor leitor que, muitas vezes, está adormecido? E assim, o professor passa a ver a leitura como algo prazeroso para levar para a sala e construir com seus alunos. Eu espero que o seu trabalho contribua, venha se tornar público e que se pense na formação do professor e do aluno, pois a formação do professor fica apenas no título, na realidade, é a formação do aluno através do professor.*

A fala de Rosa é bastante enfática ao reconhecer que o curso contribuiu para sua formação, principalmente no que concerne ao que deve ser trabalhado para formar o aluno leitor, no entanto, a professora alega que deixa a desejar no que diz respeito à formação leitora do professor, fazendo menção até ao que o curso anuncia no seu título, que, segundo ela, não é assegurado na prática.

A indagação de Girassol e Rosa sobre o curso não ter desenvolvido ações mais direcionadas à promoção da formação leitora do professor inquieta também a professora **Violeta (ENTREVISTA 2015)**, que reconhece o valor do curso no trabalho com o aluno, contudo, destaca os conhecimentos prévios que o professor precisa assegurar para desenvolver o trabalho nessa perspectiva, o que perpassa necessariamente pela formação do professor leitor.

*O programa ajuda muito a como trabalhar a leitura em sala de aula com os alunos da gente, mas se a gente não tivesse uma leitura prévia, digo, respaldo teórico, habilidade com leitura, não ia conseguir. Elas davam muitas referências pra gente procurar, buscar, caso contrário, estagnava ali. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

A fala de Girassol revela o espaço de contradição que constituiu o curso Pró-Letramento, ao gerar uma expectativa de estar lidando com um professor que tem conhecimentos prévios sobre leitura, desconhecendo suas necessidades de aprendizagem, quando este, na maioria das vezes, não é o perfil dos cursistas. Tal posicionamento encontra eco no trecho abaixo, quando a Professora Girassol avalia o programa e a sua importância no trato das questões metodológicas, contudo, ressalta a necessidade de o professor assegurar conhecimentos teóricos imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades propostas pelo curso.

*Antes do Pró-Letramento, eu não desenvolvia muita leitura na sala de aula, eu me preocupava em como alfabetizar os alunos e não como fazer com que eles gostassem de ler. Foi aí que comecei a fazer mudanças no meu trabalho em sala de aula, porque eu já tinha o hábito de ler com os meus alunos o que eles gostavam, mas não a fazer com que eles pegassem livros, lessem e registrassem o que gostaram, como se deu a história. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015).*

A professora Girassol afirma que seu empenho pessoal no processo formativo, bem como os conhecimentos prévios que possuía sobre leitura, foi determinante para seu bom desempenho no curso. O que reforça a importância do aprofundamento teórico no espaço de formação, imprescindível ao que se propõe a abordagem de formação continuada de professores da rede de formação a que o curso Pró-Letramento está atrelado, a saber:

Se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação, como também das dimensões individual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (BRASIL, 2006, p.24).

Apesar de reconhecer que o Pró-Letramento poderia contribuir de forma mais significativa para sua formação leitora, a professora Girassol destaca que os conhecimentos construídos no curso foram fundamentais para promover uma quebra de paradigmas na sua forma de trabalhar com a leitura, contudo reforça que isso acontecesse a sua trajetória leitora, lembrando que a mesma é licenciada em Letras

e a sua graduação favoreceu a sua constituição leitora, promovendo essa mudança. Essa constatação reforça a ideia já trabalhada nos capítulos anteriores de que, muitas vezes, as políticas de formação na área de linguagem partem do princípio de que o professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um leitor em potencial, atribuindo a ele o papel de agente de formação de alunos leitores, o que, infelizmente, não se aplica à maioria dos professores.

A todo o momento, os relatos das professoras apontam para as contribuições do curso no sentido de despertar ou reforçar a condição do professor como referência de formação leitora dos seus alunos. Entretanto, o Pró-Letramento não favorece a sua constituição leitora, fator que dificulta ou até mesmo inviabiliza o desenvolvimento do curso. Para Zilberman (1988, p.05), "Um professor de artes não precisa ser um artista, mas deve apreciar arte. O mesmo vale para o professor da área de línguas em relação à leitura de obras literárias." Em consonância com a autora, consideramos que todos os professores que atuam nas séries iniciais da educação básica são professores de língua, tendo em vista que somos nós que iniciamos, de forma sistematizada, o aluno no trato com a linguagem.

Na mesma direção da professora Rosa, a Professora Margarida enfatiza os aspectos do curso que considerou relevantes para o trabalho com leitura, bem com os aspectos que julga importante a serem revistos na avaliação do trabalho desenvolvido pelos orientadores de estudo no município. São considerações imprescindíveis em uma formação docente que tem a prática como objeto de reflexão para a tomada de decisão, conforme adverte Freire (1989, p.17), "Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, mas é reflexiva e refletora da realidade."

As professoras sinalizam, com muita clareza, os conhecimentos construídos no curso, mas reconhecem suas fragilidades, destacando necessidades de adequações. O que podemos perceber na fala de Margarida

*Mas o curso pôde mostrar que não é o simples fato de você ensinar a criança a decodificar as palavras que ia fazer a criança se tornar um leitor. É necessário a criança entender a função social da leitura e ver no professor uma referência de leitor. Ler não era só decodificar palavras, mas ser uma pessoa letrada para entender o mundo, é ver um outdoor e entender que mensagem está se tentando passar, um*

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*desenho, uma propaganda... Aí envolve o letramento da criança para que ela possa interagir na sociedade. Por isso que o curso se chamava Pró-Letramento, lembro que a formadora sempre lembrava que nos dias atuais não cabe mais alfabetizar somente, precisamos alfabetizar letrando. Mais ainda havia muito a conquistar para entender muitas questões da leitura, sabe. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).*

Podemos perceber na fala das professoras que o curso Pró-Letramento apresenta uma perspectiva de leitura e letramento como prática social, para a qual o papel do professor muda, exigindo dele maior autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos: “O professor volta a ser o profissional que decide sobre um curso de ação com base em sua observação e seu diagnóstico da situação” (KLEIMAN, 2007, p.10).

Ao ser solicitada sobre o que necessariamente destacaria como conhecimentos relevantes para serem aprofundados no curso, a fala da professora Margarida (ENTREVISTA 2015), assim como das demais professoras entrevistadas, destaca a importância do Pró-letramento para a mudança de concepção no trabalho com leitura, reforçando a necessidade de assegurar a formação leitora do professor, enfatizando a continuidade das políticas de formação na área de linguagem oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

*O curso despertou a minha necessidade de mudar a prática, para isso, cada um precisa sentir a necessidade de mudar, acho que é uma decisão individual. Acho que o curso poderia ter uma maior preocupação também com a formação leitora do professor, se focasse para esse lado seria muito bom, seria muito bom mesmo, mas foi muito rico, foi muito bom! Eu tive a oportunidade de fazer outros cursos também na área de linguagem como o GESTAR e o PROFA, eu acho que um curso complementa o outro, sabe, apesar de que as formadoras não disseram isso pra mim, mas eu percebia claramente que um reforçava o outro e que o que um não focou o outro focava, porque tinha um tempo de duração, não era possível dar conta de tudo. Eu achei que esses três cursos se complementaram. Esses cursos contribuíram bastante para minha formação como professora do primeiro ano. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015)*

A professora Margarida destaca a importância em compreender e dar continuidade às discussões dos conteúdos trabalhados nas formações na área de linguagem, o que poderia favorecer e otimizar os conhecimentos construídos pelos professores, articulando-os. Entretanto, a falta de clareza ou omissão da continuidade das políticas de formação, por parte de quem a executa, compromete seu desenvolvimento, fragmentando-as.

Assim, compreendemos que a formação de professores na área de linguagem precisa ser contínua, procurando dar conta de saberes que subsidiem os professores a entender a realidade dos seus alunos e possam intervir sobre ela. Essa constatação mostra a fragilidade dessas políticas de formação de professores que costumam não assegurar na prática o que defendem no discurso teórico, conforme podemos observar no trecho abaixo extraído da proposta teórica do Pró-Letramento:

Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, à medida que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado, e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes. (BRASIL, 2006, p.23).

As falas das pessoas entrevistadas nessa pesquisa suscitam em mim uma forte tendência em entender que a abordagem teórica que sustenta as políticas de formação de professores do governo federal, mais especificamente, a Rede de formação de Professores, constituída por instituições de ensino superior espalhadas por todo o país, na maioria das vezes, não condizem com o que está posto nos cursos de formação que se constituem na operacionalização das propostas elaboradas por estas universidades.

No caso específico do Pró-Letramento, ao confrontar a proposta de formação da Rede Nacional de Formação de Professores com o documento do referido curso, aliado às falas dos professores entrevistados e ao material produzido no município, podemos constatar que os princípios formativos previstos no discurso da rede se

perdem em um curso de formação de professores que privilegia a prática pedagógica, subsidiada em uma fundamentação teórica que comunga com os princípios desta investigação, contudo, pela forma superficial como é apresentada aos professores cursistas, compromete a compreensão de conhecimentos básicos, refletindo-se em propostas destituídas de significado para muitos professores por não respaldar e favorecer o trabalho de reflexão e investigação da prática.

Todavia, não podemos perder de vista que os professores atribuem ao Pró-Letramento importantes contribuições no que concerne ao desenvolvimento de um novo olhar no trabalho com a leitura na sala de aula, o que perpassa por uma mudança de concepção no trato com a área de linguagem, concebendo o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a formação leitora do professor, sujeito do processo formativo, na sua percepção, é desconsiderada pelo curso, por não privilegiar o aprofundamento em conhecimentos que respaldem e favoreçam um trabalho formativo preocupado com a pessoa do professor, bem como a reflexão e investigação da prática.

Como podemos ver, as falas das professoras entrevistadas encontram eco nas pesquisas e nos discursos teóricos, formando uma grande orquestra: "Se o professor não é leitor, ele não vai formar leitores", (ZILBERMAN, 1991, p. 36). Trata-se uma sintonia que precisa atingir as políticas públicas para formação de leitores, o que, de acordo com Zilberman (1991), podemos visualizar nas políticas de distribuição de livros para as escolas, como o Plano Nacional Biblioteca da Escola - PNBE e o próprio Plano Nacional do Livro Didático - PNLL, desenvolvidos pelo MEC, importantes passos na formação de leitores.

Assim, a autora destaca que "O professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessas atividades" (ZILBERMAN, 1988, p.36), e o investimento agora seria utilizar de forma mais racional o que a escola já oferece para os alunos, fazendo chegar também aos professores.

### 4.3 O desafio do professor em colaborar com a formação de sujeitos leitores

*A escola não tinha biblioteca, mas uma professora sempre levava um livro. No final da aula, pedia para guardarmos o material e lia um pedaço da história. Isso encantava a gente. Quando terminava toda a leitura, emprestava o livro e eu levava para a casa – lia para os amigos, irmãos... Fazia o ar de quem estava relendo. Até hoje acho reler melhor do que ler. Na releitura se descobre muito mais do que na leitura.*

Bartolomeu Campos de Queirós

Na expectativa de colaborar na formação leitora dos estudantes, rompendo com um modelo mecânico de trabalho leitura, no qual o ato de ler se caracteriza pela decodificação de códigos linguísticos, e lançando mão de um trabalho significativo que concebe o leitor, sujeito ativo, como participante no processo de produção dos sentidos do texto, os professores entrevistados narram os limites encontrados, avanços conquistados e contribuições da formação continuada, do Pró-Letramento.

É um processo que implica, entre outras questões a considerar, fazer com que a leitura aconteça, oportunizando o conhecimento, desafiando o leitor a construir uma percepção crítica e ampla do mundo, das pessoas e da vida, para a qual apossar-se da literatura se faz fundamental na constituição leitora do professor e dos alunos.

Algo que os alunos da professora Rosa (ENTREVISTA 2015) experimentam no dia a dia, por incorporar à sua prática educativa um repertório de textos literários que favorecem a constituição de sujeitos leitores, o que a torna uma referência para os seus alunos

*Os textos literários costumo ler e explorar com eles, o que acharam, se gostaram. Como eu sempre comprei livros para trabalhar com meus alunos, eu tenho muitos livros em casa e costumo emprestar para eles desde o primeiro ano, até alunos que já estão no nono ano. Tenho uma aluna que passou no vestibular para vernáculos na UEFS, fui à sua formatura e à solenidade quando o pastor falou que no caminho de cada um que estava ali, passaram professores que marcaram, ela olhou para mim e sorriu, pois disse que eu fui muito importante para sua formação. Agora tive a oportunidade de fazer a seleção do mestrado com essa aluna. Tenho um (outro aluno) que está no nono ano e sempre vai me visitar, aquele aluno que vem a mim sempre empresto meus livros. São as sementes que a gente*



---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*planta, né, pelo menos uma fica. E assim eu falo com eles que fico muito feliz quando vejo meus alunos concluir o ensino médio, ingressar em uma universidade em busca de crescimento, pois muitos se perdem no caminho. (ROSA, ENTREVISTA 2015)*

O relato da professora Rosa, ilustra seu compromisso e disposição no exercício da docência para contribuir na formação de sujeitos leitores, um processo que envolve aproximação, sensibilidade, sedução, enfim, algo que a professora, conforme observamos nos seus relatos anteriores, não aprendeu na escola nem na academia, mas na história de amor que construiu com a leitura e os livros ao longo da vida.

Foi tentando fazer diferente, tendo em vista que ler não costuma ser uma boa tarefa escolar para a maioria dos alunos, mas difícil, principalmente, por não lhe atribuir sentido, assim, em consonância com a autora, a professora Rosa tenta destravar o caminho da leitura escolar até o prazer

*O meu prazer pela leitura se reflete bastante no trabalho que realizo com os meus alunos, sempre ofereço para eles revistas em quadrinho, livros de literatura, contos... Mas deixo-os livres. Eu tenho um baú específico para isso, compro livros todo início de ano e coloco lá para que as crianças tenham acesso aos livros. Eles me pedem para pegar os livros, alguns na hora do recreio preferem ler do que brincar. Na hora da acolhida, procuro oferecer literatura, desenho... Eu observo que o trabalho de leitura que faço com eles desenvolve o gosto e o prazer, ainda faço o sistema de empréstimo, anoto os livros que levam, porém, às vezes, eles nem devolvem, não me incomodo, pois eles não têm incentivo da família para ler. Aí, no final do ano, costumo doar os livros e as revistas que coloco no baú. Esse ano dei os livros aos alunos da tarde, porque são mais carentes e aos da manhã dei as revistas Amiguinhos, Veja, de pintura... E aí vão para casa felizes da vida. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Apesar de reconhecermos que a responsabilidade de despertar os educandos para a leitura literária não é apenas do professor, o que perpassa por questões de cunho social, político etc., a experiência da professora Rosa, nos mostra a importância do papel do professor na relevância do trabalho docente que desenvolve ao otimizar as ações de leitura na escola, quando estas são as únicas oportunidades de contato com livros e com a leitura de textos literários para a maioria dos alunos da escola pública. E este procedimento a faz exercitar o desapego aos livros

adquiridos por ela para o trabalho junto aos alunos, doando-os, mostrando-se sensível à realidade social e econômica dos seus alunos.

Na experiência de leitura com os seus alunos, a professora Rosa deixa fluir seu desejo de despertar e compartilhar com o outro o valor que a leitura representa para sua vida.

Não tenho dúvidas de que centrar o ensino de letras em textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são responsáveis por essa maneira ascética de falar sobre literatura. (TODOROV, 2009, p.31).

Em consonância com convicção de Todorov (2009), o amor à literatura é algo que fica explícito na entrevista de Rosa, não permitindo que a experiência familiar e a acadêmica e falta de motivação para a leitura literária reprimissem sua paixão pela leitura literária, o que faz com que assuma seu papel na formação de sujeitos leitores, vencendo limites e criando estratégias próprias para driblar a omissão percebida no sistema, por não apresentar políticas de formação de leitores que se reflitam na proposta pedagógica da escola.

Assim sendo, em nenhum momento a professora traz na sua fala evidências que a proposta pedagógica da escola onde trabalha prioriza a leitura. Pode-se ler nas entrelinhas que Rosa relata um trabalho solitário, sem apoio da escola nem da família, mas que tem o seu valor. Entretanto, se estivesse previsto no Projeto Político Pedagógico da escola que se priorizasse o trabalho com leitura, articulando-o às suas diretrizes, objetivos e metas, bem como às políticas públicas, ele teria uma maior amplitude e, certamente, um resultado ainda mais significativo.

Foi possível perceber que, no desafio de contribuir para a formação de alunos leitores, as experiências da professora com a leitura são ressignificadas, por ela e por seus alunos, de forma que, ao “oferecer a leitura”, para livre escolha, os alunos são receptivos a experimentar essa forma de explorar o mundo. Como foi dito anteriormente, leitura é aqui entendida para além da capacidade óbvia de decodificar,

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Na dinâmica do leitor com o texto, Lajolo (1988) coaduna com as ideias de Rojo (2009), acrescentando que o professor e o estudante têm o direito de não gostar de um texto e de não trabalhar com aquele autor por não ter se identificado, por não fazer o seu estilo. Contudo, essa liberdade de escolha do texto a ser lido, tão presente na fala de Rosa (ENTREVISTA 2015) no trabalho com os seus alunos, costuma ser negada ao leitor no dia a dia escolar “quando a uma concepção do texto que o vê como sacralizado se sobrepõe o argumento do arbítrio ou do gosto autoritário à sensibilidade que precisa nortear sua adoção.” (LAJOLO, 1988, p. 54). Foi o que parece ter acontecido com a professora Rosa, assim como ocorre com a maioria dos graduandos ao serem sujeitos à imposição de clássicos, visando a uma posterior avaliação, não dos seus sentimentos sobre o livro lido, mas, sobretudo, do conteúdo da obra, artificializando o texto no contexto escolar, através da leitura comentada.

Ao reconhecer a leitura como um direito imprescindível à experiência humana, Cândido(1995) relaciona os direitos humanos e a literatura, compreendendo que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Portanto, o desenvolvimento de um trabalho de leitura no espaço escolar, na academia, na expectativa de dar acesso à cultura é um direito de todos os nossos estudantes e, conseqüentemente, dos professores, agentes que promovem a formação de leitores.

Na garantia do direito de constituir-se e formar leitores, a professora Rosa conquistou a base leitora para além do espaço escolar, acadêmico e familiar, o que subsidia o trabalho diferenciado de incentivo à leitura que desenvolve com seus alunos, algo que só foi possível pela relação estabelecida com a leitura desde cedo.

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*Sempre gostei de ler! Como fui criada com a minha avó, ela achava que ler os livros de história era perda de tempo e não permitia que a leitura fosse além dos livros didáticos. Para ela, eu tinha mesmo era que estudar para tirar boas notas e passar de ano, tanto que nunca fiz uma recuperação na vida, porque morria de medo de levar uma surra. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Apesar de a falta de incentivo para a leitura por parte da sua família ter sido tão marcante na sua formação leitora, a professora Rosa reconhece sua importância no processo formativo dos seus alunos, admitindo a falta de apoio dos pais, contudo não se eximindo da sua responsabilidade no processo de constituição leitora dos seus alunos

*Observo que a criança que tem o apoio da família, por menor que seja, mesmo dos pais que não têm instrução, às vezes, até pede para que outros ajudem, os vizinhos, nas atividades de leitura e escrita. Mas ela busca uma forma de ajudar, de estar por perto, de acompanhar se fizeram as tarefas. Mas as nossas crianças, uma boa parte delas têm problemas familiares graves. E o único lugar em que eles têm acesso à leitura é na escola. As atividades que encaminhamos para casa e os materiais escolares estão sempre se perdendo. Ano passado, depois de 23 anos de serviço, tive um problema sério com um pai que rasgou o livro didático da criança e bateu no filho, perguntando o que eu estava fazendo na escola que só ficava mandando dever para casa, que não mandasse mais, que eu é que tinha obrigação de ensinar as tarefas. Eu fiquei em estado de choque. Fiz um combinado com ela (a aluna) para que fizesse o dever de casa sozinha, só o que conseguisse fazer, não pedisse ajuda ao pai, já que sua madrasta não sabia ler. Uma criança dessas como fica na leitura? Conversei com o pai, mas ele não entendeu. Passados uns dois meses, tirou a criança da escola e a devolveu para a mãe. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Ao destacar na sua fala a experiência com um pai de uma aluna no desenvolvimento das atividades de casa, a professora Rosa nos remete a um problema bastante presente nas nossas escolas, que é a falta de participação da família na vida escolar de suas crianças. É comum as famílias transferirem para as escolas a responsabilidade da formação dos filhos, exigindo da escola um grande esforço no sentido de conscientizar a família sobre sua importância neste processo, acompanhando e incentivando seus filhos. “Escola e família têm suas

especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustentam como instituições” (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.101)

A compreensão de que a leitura deve ser um direito de todos, primeiro direito básico, para que todos os outros direitos sejam compreendidos, portanto para o exercício da cidadania, mostra à escola a urgência em ressignificar o seu papel no trabalho com essa temática. Para a professora Violeta,

*O professor é o único que leva a leitura ao público que temos/atendemos (alunos da educação pública). Na realidade, nossos alunos não têm pais leitores, não têm livros em casa, o ambiente de casa não favorece a leitura. Se a escola não abrir o leque de possibilidades para o contato dos alunos com textos, ele não vai ter acesso. Para mim, o professor passa a ser o único a apresentar a leitura aos alunos. (VIOLETA, ENTREVISTA 2015).*

Em consonância com as falas das professoras Rosa e Violeta sobre o papel do professor na formação do hábito de leitura, Yunes (2012, p.54) destaca que

Nas famílias com tradição leitora, as crianças desde bebês têm contato com livros e histórias, hoje com narrativas literárias e fílmicas. Nas condições socioeconômicas em que vive a maioria, com facilidades para compra de carro e “linha branca”, mas nenhum estímulo para gastar com formação (educação e cultura), a responsabilidade da escola aumentou muito. Oferecer a experiência da leitura de forma sensível e inteligente é a primeira tarefa do professorado. Sem leitura não há aprendizagem, não há resignificação do conhecimento. Mas os programas que as secretarias determinam têm a leitura como algo institucional. Por isso, se dedicam a conteúdos que não conseguem ser filtrados pelos jovens em formação. Além disso, as práticas leitoras nas escola são, em grande parte, insípidas e inodoras. Ninguém se lembra do que leu em classe ou na biblioteca escolar no ano anterior, porque não sabe como o que leu se conecta em sua vida.

Podemos perceber que a importância da escola na formação leitora dos alunos está bastante evidente na fala das professoras entrevistadas e nos discursos teóricos, ao serem unânimes em reconhecer que, sobretudo, na educação pública,

para a maioria dos alunos, os professores são os únicos que lhes apresentam a leitura.

Assim, compreendendo a leitura como uma atividade muito complexa, para aproximar os alunos dos textos, ensinando-os a ler, compreender e interpretar o que lê, o papel do professor assume um caráter também complexo e ambíguo, podendo tanto consolidar a prática da leitura literária quanto fazer com que o leitor crie resistência e/ou rejeição ao ato de ler.

Na complexa tarefa de colaborar na formação do sujeito leitor, faz-se “necessário resgatar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer de ler sem ter que apresentar ao professor e à escola o resultado desse prazer, que é a própria leitura”. (GERALDI, 2006, p. 110). Isto não significa estabelecer um único sentido ao texto, mas vários sentidos que sua experiência e sua relação permitem com o mundo. Uma perspectiva que atribui ao professor um papel fundamental na mediação e formação de indivíduos, que têm na leitura uma atitude espontânea.

Como principal agente de formação de sujeitos leitores, cabe ao docente repensar sua prática educativa, o que perpassa, dada a complexidade deste desafio, pela necessidade de inserção em um processo de formação contínua que apresente a literatura como uma forma de lidar, compreender, explorar e transformar o mundo. Para a professora **Margarida (ENTREVISTA 2015)**,

*Começou então aí, eu diria que um dilema para mim porque como nós professores não havíamos tido esta preparação, e eu ficava intrigada nas formações quando diziam que eu precisava ser referência de leitura para os meus alunos, isso me angustiava e eu perguntava, mas como é que eu posso fazer isso? Como fazer a leitura que vocês disseram que preciso fazer para os meus alunos?*

Quando indagada sobre as possíveis causas que dificultam a formação de leitores se sabemos a função social da leitura, a professora ressalta que

*São diversos fatores, entre eles podemos citar a própria formação acadêmica dos professores, que não os prepara para serem*

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*professores leitores que, conseqüentemente, não serão referência para os alunos. Outro fator é que, na maioria das vezes, no cotidiano doméstico, os alunos não são incentivados a ler e não têm exemplos de leitores. (MARGARIDA, ENTREVISTA 2015).*

Ao revelar que sua pouca habilidade no trato com a leitura pôde ser superada ao compreender sua necessidade e sua importância, a professora Margarida mostra que, para contribuir para a formação de aprendizes do ato de ler, precisava investir na sua formação, constituindo-se leitora também. O que Margarida está descobrindo no trato com a leitura, Rosa mostra já ter assegurado ao procurar sempre ilustrar sua fala com os pontos abordados nas entrevistas, com situações significativas de leitura vivenciadas na sala de aula com os seus alunos

*Eu tenho uma experiência com uma aluna do ano passado, de 6 anos, que faltava muito, e a coordenadora conversou com ela para saber o porquê da ausência na escola. Ela disse que precisava cuidar da irmã que sempre adoecia, tinha que dar banho, e ler pra ela: “até o autor e o ilustrador eu tenho que ler e mostrar quem é”. Aí a coordenadora perguntou se ela sabia quem era o autor da história e ela disse sei sim, levantou, pegou um livro e disse: “quando leio para a minha irmã, mostro o autor, o ilustrador, assim olha!” Na realidade ela está imitando o que faço com a turma ao ler para eles, então ela reproduziu a leitura que faço com ela, pelo menos isso ficou, né. O professor leitor dá o exemplo. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Como referência de leitora para seus alunos, Rosa traz na experiência da sua aluna um comportamento leitor aprendido na interação com os textos que trabalhou em sala de aula, um processo, segundo Geraldi (2006, p. 107), no qual “o professor é somente observador do diálogo do aluno com o texto”, assim a professora assiste ao desenvolvimento do processo de leitura em sua aluna.

Ao trabalhar textos literários com os estudantes, formar o seu repertório de leituras, o professor descobre o poder da literatura para a formação integral do sujeito. Para Zilberman (1984, p. 134), a literatura “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela se torna necessariamente formadora”.

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

Em consonância com Zilberman (2012), os professores entrevistados, cada um no seu ritmo e no seu tempo e de acordo com as experiências com a leitura, mostram que, apesar das lacunas encontradas nos seus processos formativos, de constituição leitora, procuraram superar essas dificuldades, buscando experiências e conhecimentos necessários à sua constituição leitora, compreendendo o caráter formativo da literatura para sua vida e para o exercício da docência.

Uma perspectiva que atribui ao professor o compromisso com a formação de leitores, tão presente na fala de Girassol, que traz, ao relatar com emoção, a importância da participação de um professor na sua relação com a leitura.

*Antes eu era preguiçosa para a leitura. A paixão do Professor Antônio Brasileiro por poesias me contaminou. Aí eu passei a gostar muito de poemas, nessa época eu comecei a escrever poemas por conta dele, comecei a ler mais Drummond, os modernistas, sabe. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2016).*

Apesar dessa importante experiência com a leitura, a referida professora admite que a formação na academia não foi suficiente para favorecer uma prática docente de incentivo à leitura a seus alunos, atribuindo sua participação no curso formação continuada Pró-Letramento o trabalho de leitura que hoje desenvolve com eles.

*Eu fiz o curso achando que ele ia me ensinar como ensinar o meu aluno a ler, por isso fui fazer o curso e, na verdade, eles me ensinaram que se eu gostasse de ler meus alunos iam gostar também. A leitura antes do Pró-Letramento que eu realizava com meus alunos estava mais voltada para algo que eu tinha que fazer e ensinar, eu tinha que fazer com que meu aluno lesse, não tinha que fazer com que ele gostasse de ler. (GIRASSOL, ENTREVISTA 2015)*

Girassol reconhece que o Pró-Letramento pôde contribuir de forma mais significativa para a sua formação leitora, destacando a importância do curso para a quebra de paradigmas na sua forma de trabalhar com a leitura, prática pedagógica, o que só foi possível pela trajetória leitora da professora em leitura, como vimos anteriormente, conhecimentos acionados para a compreensão da proposta apresentada no curso Pró-Letramento.



Essa constatação reforça a ideia já trabalhada nos capítulos anteriores de que, muitas vezes, as políticas de formação na área de linguagem partem do princípio de que o professor é um leitor em potencial, atribuindo a ele o papel de agente de formação de alunos leitores, o que, infelizmente, não se aplica à maioria dos professores.

Os relatos das professoras entrevistadas encontram consonância nas discussões teóricas que fundamentam a proposta do curso Pró-Letramento, ao enfatizar o importante papel do professor no desenvolvimento de um trabalho com a língua que valorize seu uso e promova a reflexão do seu emprego. Contudo, ao tratar das políticas de formação de leitores no Brasil, para Lajolo (2010), a má formação dos docentes ainda se constitui em alvo de grande preocupação, o que vemos muitas vezes são professores que se apegam ao uso exclusivo do livro didático no exercício da docência, por não saberem construir um trabalho que valorize a leitura nas suas diversas formas, otimizando os acervos da escola.

No que concerne à existência de acervos literários nas escolas, a professora **Margarida (ENTREVISTA 2015)** ressalta que

*Já senti muita dificuldade no desenvolvimento do trabalho com leitura na minha escola, por falta de livros, hoje, graças a Deus, já está mais fácil. O MEC tem disponibilizado acervos de muita qualidade, e todas as escolas da rede têm acesso a esse acervo.*

Ao tratar da boa qualidade dos livros, a professora Margarida reafirma o trabalho de leitura desenvolvido com os seus alunos, com base em textos literários, utilizando-se desse material, confessando que *“nem todos os meus colegas de trabalho usam os livros de literatura na sala de aula, costumam utilizar mais o livro didático”*, o que acredita estar relacionado à sua dificuldade em organizar atividades com os livros literários.

Em consonância com as ideias de Lajolo (2010), a fala de Margarida nos alerta para um problema bastante presente nas nossas escolas, a falta de familiaridade com o texto literário por parte de muitos professores, ou seja, a falta de formação leitora, que se reflete no desenvolvimento de uma prática leitora apoiada nos livros didáticos. Estes professores, destituídos de reflexão crítica, reproduzem a ideologia

dominante, determinando quais textos literários devem usados para a leitura, a forma como a escola deve trabalhá-los em sala, o que deve ser ensinado, desconsiderando ou subutilizando os ricos acervos literários fornecidos à escola pelas políticas de formação de leitores do governo federal.

Na discussão sobre o livro didático, Zilberman (1988, p.21) enfatiza como os textos disseminam verdades únicas, absolutas, sendo trabalhados destituídos de significado e desconsiderando as reações do leitor. Nesse contexto, averso à promoção da significação do texto construída no processo de leitura, o livro didático ainda se constitui em principal, muitas vezes o único, suporte para o trabalho com leitura em parte significativa das escolas, enfatizando um trabalho com a leitura que privilegia a memorização de informações e a reprodução, sem reflexão e sem problematização.

Daí a importância de se repensar o trabalho desenvolvido nas escolas de modo a desvincular a leitura a pedagogias que oferecem receitas prontas e a favor da reprodução da ideologia de uma determinada classe social. Para tal, assegurar um trabalho efetivo com a leitura literária torna-se fundamental. Nesse sentido, Zilberman (1988, p.20) destaca que

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

Ao enfatizar o importante papel da escola na formação de leitores, a autora ressalta a necessidade de ela acolher essas práticas leitoras, ampliando o universo cultural dos alunos, reiterando que para a maior parte da população brasileira o espaço escolar é o único lugar de acesso a livros, principalmente aos livros literários. Logo, o contexto escolar não pode se constituir em um lugar que negue aos alunos o direito à leitura literária. Quando compreende o seu papel no trabalho com leitura e procura dar sentido a ele, **Rosa (ENTREVISTA 2015)** faz um importante alerta sobre a influência que a escola pode ter na formação de sujeitos leitores,

*Costumo levar livros para os meus alunos ler, mas deixo-os escolher o que querem ler, que leiam por prazer. Tenho uma experiência com baú de leitura que trabalho com crianças de seis anos, nessa experiência, um aluno me chamou atenção ao escolher um livro que fala do arco-íris. Ele me mostrou o arco-íris e perguntou: pró você sabia que o arco íris é redondo? Eu falei: não. Ele disse: aqui olha! Eu não tinha lido todos os livros do baú e, realmente, não sabia que o arco-íris era redondo, foi aí resolvi pesquisar. No outro dia, disse para ele que tinha pesquisado e aí ele me falou: lá onde eu moro, tenho uma visão do todo e o arco-íris, ele é redondinho. Através da leitura, ele estabeleceu uma relação com o seu conhecimento de mundo, me ensinou algo novo e ainda me levou a pesquisar sobre o assunto. Foi uma das experiências que me marcaram, eu achei muito significativa.*

Podemos observar na experiência relatada por Rosa que, ao atribuir sentido a leitura, questionando, ele é capaz de se situar, de estabelecer relações, acionando leituras feitas na escola para compreensão do mundo. Ao relacionar o texto lido com suas experiências de vida, o estudante mostra que a aprendizagem da leitura não é linear, assegura a decodificação para chegar à compreensão, são aprendizagens que ocorrem simultaneamente a depender das experiências do sujeito e da mediação do professor. Assim, concebe a linguagem como um processo de interação entre sujeitos, promovendo a relação com outros textos e com as experiências do leitor.

Como vimos, para empregar sentido ao texto, faz-se necessário estabelecer uma conexão com as experiências existentes na vida, processo que, segundo Kleiman (2005), se evidencia pela interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler se caracteriza como um processo interativo.

Por conceber que o trabalho de leitura na escola, fundamentado em textos literários, é fundamental à experiência humana, Rosa (Entrevista 2015) expressa sua preocupação com os novos professores que estão chegando à rede municipal de ensino, por considerá-los despreparados para o exercício da docência, sobretudo, da leitura. Isto leva a temer que os alunos não conhecerão a literatura ou não terão uma visão positiva sobre esse conhecimento, caso os estes professores não se apropriem desse gênero textual no trabalho com leitura na sala de aula.

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

*Costumo trabalhar a leitura com os meninos de forma prazerosa e não didática, tradicional, fazendo uso principalmente de textos literários. Às vezes, fico pensando que daqui a alguns anos estaremos nos aposentando e quem fica para dar continuidade ao trabalho com leitura? Eu fico observando que quem vai chegando à rede não tem esse cuidado com o trabalho de leitura, é preciso oferecer muita formação. Os estagiários da universidade chegam à escola com toda aquela teoria, com todo o colorido da universidade e se deparam com a realidade, é um choque para eles. (ROSA, ENTREVISTA 2015).*

Segundo a professora, os próprios cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, não colaboram com o trabalho de leitura na escola no sentido de favorecer a construção de significados e de sentidos. Os estagiários chegam à escola sem uma reflexão crítica sobre a realidade, comprometendo o seu desempenho e o do aluno, sendo uma preocupação bastante pertinente dado o significativo número de estagiários que estão assumindo regência nas escolas do município de Feira de Santana, suprimindo o déficit de professores do quadro e, sobretudo, porque esses estagiários de hoje serão os professores que farão a educação pública do município futuramente. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 22),

se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Essa preocupação de Freire (1996) provoca uma reflexão sobre a necessidade de ressignificar o papel social da Universidade na atual sociedade, na incorporação de um trabalho acadêmico capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica e que, como partícipe dessa realidade, colabore para que as mudanças necessárias aconteçam. Em consonância com Freire (1991, p. 126)

Você, eu, um sem número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas

---

A LEITURA PROVOCANDO PERGUNTAS, AMPLIANDO RESPOSTAS:  
VISÕES DOCENTE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA SUA  
FORMAÇÃO LEITORA O DESVELAR DE LEITURA E LEITORES

---

sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

E foi essa força anunciada por Freire (1991) que fez com que os professores, ao terem sua formação leitora negligenciada no espaço escolar, aprendessem a lidar com as lacunas de um processo educativo que não cumpre o seu papel. Dessa forma, foram buscar fora da escola, considerado lócus privilegiado da formação do leitor, uma formação que os constituíssem leitores e agentes de formação de sujeitos leitores, o que requer dos professores assumir a condição de eternos aprendizes, em detrimento de se perceberem detentores do saber, tendo em vista que não sabem tudo e não ignoram tudo, concebendo a escola como mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem da leitura nos seus múltiplos significados.

**A LEITURA QUE SE ELABORA...  
PALAVRAS QUE SE DEIXAM ESCREVER**

---

---

*Toda tristeza renunciava uma felicidade que não chegava. Dormi e, ao despertar-me, já amava. Acordei-me em saudade. Não sei o itinerário do sonho naquela noite. Nada mais me incomodava. Talvez tenha sonhado com girassóis, sem conhecê-los. Sabia apenas que eram flores exageradas, cresciam sem medo.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

É com sentimento de incompletude, carregada de indagações, que escrevo as últimas linhas desta produção na qual pude vivenciar a experiência fascinante do processo investigativo, num movimento que me oportunizou ouvir, falar, ler, interpretar, o que só a linguagem pode proporcionar nas suas diversas formas de expressão, seja na oralidade, na escrita, na leitura do texto impresso, nos gestos, entre outras.

Nesse movimento, fui buscando dar forma a esta produção, o que me possibilitou assumir diversos papéis, de desbravar os diversos aspectos que compõem uma obra. Desde a escolha e composição do título, da tessitura do enredo, da construção dos personagens e, em alguns momentos, constituindo-me personagem/texto também, ao resgatar minha história docente e leitora, que, vez por outra, misturava-se com a história dos demais personagens/textos, ao perceber-me em algumas das suas falas, construindo assim a trama textual.

Na organização do texto, dei forma à produção, buscando revelar de maneira mais clara possível os conteúdos das falas dos personagens/textos, tendo o cuidado de não falar por elas no momento da análise, buscando, ao analisar suas falas, compreendê-las, possibilitando que suas vozes fizessem parte das tramas textuais. Como ilustradora, pude desenhar, na minha imaginação, fatos vivenciados pelos sujeitos, ou melhor, personagens/textos que dela fizeram parte, bem como dos sonhos e desejos por eles suscitados, dando um tom, ora expressivo, ora fosco, à ilustração. Na elaboração da trama textual, como tecelã, busquei entrelaçar os fios das narrativas, visto que atuei também como uma crítica desta produção, ao possibilitar-me o uso da fala e ao ouvir o outro, sujeitos da pesquisa e teóricos, favorecendo uma relação dialógica, construindo as minhas impressões de todo o processo que esta produção proporcionou.

E assim, na posição de leitora, autora, coautora, pesquisadora, fui envolvida e movida pela magia experimentada no desenvolvimento da obra, na qual leitura, leitor, autor, pesquisador se misturam, adentrando o estudo sobre a formação leitora do professor. Ao adentrar a discussão deste tema, encontrei as personagens que, com suas narrativas, contribuíram na construção das tramas textuais, às quais dei o nome de flores pelas suas características de compromisso, sensibilidade, beleza, a saber - Margarida, Girassol, Violeta e Rosa - que, representando ali tantas outras flores, mostraram muita sensibilidade docente, vontade aprender, garra e

compromisso com a causa da leitura, mas que precisam ainda ser bastante adubadas, semeadas e regadas, tendo os processos formativos continuado como eficazes adubos na perspectiva de significativas colheitas leitoras, constituindo-se e colaborando na formação de sujeitos leitores.

Entre sonhos e realidades, transitei pela escuta e análise das histórias de leitura narradas pelas flores, professoras, ao longo de suas vidas, nesta obra ou nesta investigação, procurando **Compreender quais as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de construção do professor leitor.**

Foi uma tarefa desafiadora e prazerosa, por se tratar de um campo bastante familiar e instigante para mim, demandando transitar por questões que favoreceram a **análise da concepção de leitura, leitor e linguagem do programa**, na qual pude perceber que o Pró-Letramento rompe com um modelo tradicional de trabalho com a língua, adentrando uma discussão sobre a linguagem na perspectiva da prática cultural. Tendo como referência uma fundamentação teórica acerca da leitura e seus processos, o programa propõe atividades a serem trabalhadas pelos professores junto aos alunos, na perspectiva de promover uma quebra de paradigma no trabalho com a leitura por parte desses professores. Este procedimento favoreceu a compreensão dos professores sobre a importância e a necessidade de desenvolver um novo olhar para o trabalho com a língua, destarte, com a leitura, ao enfatizar as mudanças metodológicas na sua prática educativa.

A todo o momento, as reflexões das professoras sinalizavam para a necessidade de aprofundar e compreender melhor a proposta teórica que fundamenta o trabalho do programa, incorporando-a, como meio essencial para a realização do trabalho de leitura proposto pelo curso, na perspectiva de desenvolvimento da criatividade e do desenvolvimento crítico social dos alunos, o que perpassa pelo aprofundamento das questões conceituais.

Assim, a perspectiva da leitura adotada no Pró-Letramento, que se aproxima da prática cultural, necessita ser aprofundada no processo formativo, tendo em vista que essa concepção de leitura parece não ter sido de fácil compreensão para os cursistas do Pró-Letramento. As falas das entrevistadas apontam certa discrepância entre a proposta de trabalho do curso e as reais condições de o professor



desenvolvê-la, ao passo que a concepção de linguagem e leitor apresentada pelo curso não era um campo reconhecido pelo professor.

Nesse sentido, evidenciou-se que a falta de aprofundamento teórico dos professores no curso Pró-Letramento fez com que a proposta formativa do referido programa apenas estimulasse as práticas docentes, tornando-se uma formação aplicacionista, o que, na visão de Freire (1995), não cumpre sua função de conceber a leitura como fator de inserção e participação social, deixando, portanto, de atribuir ao ato de ler um caráter de conscientização política, de compreensão e transformação do mundo. Uma formação continuada destituída de aprofundamento teórico compromete o desempenho dos professores no desenvolvimento das atividades, sendo fundamental para promover boas intervenções, bem como para fazer as adequações necessárias às necessidades de aprendizagem dos aprendizes, conforme explicitou uma das professoras entrevistadas, para fundamentar os processos avaliativos dos alunos. Assim, os professores não conseguem organizar um conceito sobre leitura, leitor e linguagem, respaldando-o teoricamente e articulando-o com a prática leitora docente.

Nessa perspectiva, foi possível também **identificar que as contribuições do programa para a construção do professor leitor** ainda são uma expectativa a ser superada pela formação continuada na área de linguagem, considerando que o foco principal do Curso Pró-Letramento é a formação do aluno leitor, não se constituindo, portanto, em alvo de preocupação e discussão deste curso, que é a formação leitora do professor, destoando da sua proposta teórica, ao propor uma concepção de formação continuada de professores amparada na reflexão, na autonomia, na formação da identidade profissional e na discussão.

Na sua concretização, o Pró-Letramento se centra nos aspectos metodológicos, priorizando a disponibilização de atividades a serem desenvolvidas, aplicadas com os alunos e socializadas nos encontros, a julgar pela discussão dos resultados obtidos. Assim, desconsidera a pessoa do professor no processo formativo, por não privilegiar o aprofundamento em conhecimentos que respaldem e favoreçam um trabalho formativo preocupado com ele, bem como com a reflexão e a investigação da prática, legitimando uma formação alheia às reais necessidades e interesses dos docentes.

Para **compreender o lugar e o significado da leitura na vida desses professores**, procurei ouvir suas trajetórias leitoras, um resgate que permitiu revisitar a infância, as leituras na família, na academia e na formação continuada. Nesse sentido, constatei que todos os professores entrevistados mostraram ter clareza da importância da leitura para sua constituição pessoal e profissional na interação com o mundo. Para tal, procuram, dentro das suas limitações e lacunas atribuídas ao processo formativo, escolar e acadêmico, e, em algumas vezes, a falta de incentivo da família, superar as dificuldades no trabalho com leitura, buscando amenizá-las na formação continuada, no exercício da prática docente, entre outros.

Nenhuma das professoras entrevistadas destaca a importância de vivências de leitura na escola para sua constituição leitora, o que nos leva a inferir sobre a ausência da escola enquanto **espaço de perpetuação da cultura da leitura**, conforme revelam as pesquisas e as discussões teóricas, algo que precisa ser superado.

Entretanto, posso inferir que as professoras, apesar das dificuldades encontradas no processo de constituição das leitoras que são hoje, muito avançaram, e muito têm a conquistar, se encontrarem experiências significativas de leitura, nas quais a leitura lhes seja apresentada e não imposta, sobretudo a leitura de obras literárias, no sentido de sensibilizá-las para o valor desse bem cultural, o que nem sempre se constitui em um ato prazeroso. Este é um prazer no sentido atribuído por Barthes (1973), ao afirmar que o prazer não é algo intrínseco ao texto literário, nos levando a pensar que a leitura dos clássicos pode ou não proporcionar prazer ao leitor, pois este está no senso crítico do leitor. Uma compreensão necessária, sobretudo para que as leituras de obras canônicas, tão importantes para compreensão da vida e do mundo, por, muitas vezes, ser de difícil compreensão, não sejam vistas como algo imposto, cansativo. Nessa lógica, despertar o aluno para o gosto e a importância da leitura é um importante caminho para a formação de leitores críticos.

Apesar de o Pró-Letramento apresentar lacunas, conforme explicitado, foi possível **identificar as contribuições do programa para a prática docente dos professores**, algo bastante presente nas suas narrativas, no sentido de despertar os professores para a importância de romper com paradigmas tradicionais de ensino da língua, para lançar mão de uma prática educativa na área de linguagem, apoiado

nos princípios defendidos por Bakhtin (1997), que concebe a língua como sistema que depende da interlocução e da ação linguística entre sujeitos. Pude constatar, nas narrativas das professoras, que essa concepção se refletiu no discurso sobre leitura e na forma de lidar com o trabalho com a leitura na sala de aula. A todo o momento, as professoras entrevistadas relatam atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo como referência o curso Pró-Letramento, superando a visão de atribuir apenas um sentido ao ato de ler, destacando a importância de construir sentidos com o leitor. O que tentam assegurar com base em conhecimentos prévios que já têm sobre leitura e ou que buscaram construir de forma paralela à realização do curso Pró-Letramento.

Nessa perspectiva, os professores de iniciação à leitura literária, docentes das séries iniciais que trabalham com o ensino fundamental, público-alvo do Pró-Letramento, precisam estar preparados para cumprir seu papel na formação leitora dos seus alunos, concebendo a leitura como atividade crítica, cognitiva e interacional.

A ausência de aprofundamento teórico no curso Pró-Letramento, bastante evidenciado nas falas das professoras, me leva a atribuir esta questão como uma grande lacuna que precisa ser preenchida nas políticas de formação de professores, na área de linguagem, para que o professor possa assumir o protagonismo que lhe é atribuído, contribuindo na formação de alunos leitores.

Nesse sentido, esta investigação aponta para mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, na expectativa de que estes currículos se adaptem às reais necessidades e interesses dos professores, articulando-as à concepção de formação proposta nos documentos oficiais que respaldam teoricamente o programa, a exemplo do documento Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Embora não seja intenção desta pesquisa avaliar o programa Pró-Letramento, mas suas implicações na formação leitora dos professores, vale ressaltar que há variáveis do seu processo de implantação que precisam ser consideradas por comprometerem o processo formativo, portanto, suas implicações na formação leitora do professor. Dessa forma, achei pertinente ponderar aspectos da sua implantação e execução no município de Feira de Santana em 2008, possibilitando

uma melhor percepção da relação entre sua proposta teórica e a prática formativa, o que acontece nesse ínterim.

Acredito que a ausência de avaliação das políticas de formação de professores, mais especificamente na área de linguagem, tenha incidido na realização de formações que não condizem com a real necessidade destes profissionais, o que podemos perceber claramente ao observarmos que nos últimos anos o único programa oferecido pela Secretaria que aborda a temática da leitura é o PNAIC, que este ano está trabalhando outra área do conhecimento. Isto é algo importante a considerar, haja vista os baixos índices apontados nas avaliações de desempenho em leitura dos alunos da rede municipal de ensino de Feira de Santana, citadas nesta pesquisa.

Assim, com a sensação de um autor ao escrever as últimas linhas de seu livro, fica a inquietação de leituras por fazer, questões encontradas no campo empírico que não puderam ser investigadas por não se constituírem em objeto de estudo desta pesquisa, como pensar sobre os cursos de formação inicial de professores, principalmente naqueles que dizem respeito ao currículo, como também nas políticas públicas de formação continuada de professores, bem como na avaliação do programa Pró-Letramento, bastante presente nas narrativas. Nessa perspectiva, assim como na leitura, na pesquisa uma pergunta pode dar margem a outras tantas indagações, foi quando descobri que, por mais profundas que sejam nossas perguntas, estamos sempre suscetíveis à incompletude das respostas, portanto, as considerações apresentadas não encerram as discussões da formação leitora do professor, sendo a intenção ampliar o debate.

Como professora pesquisadora, acredito que esta obra/pesquisa possa colaborar para remontar o “Colar de Pérolas” das discussões sobre a formação leitora do professor, uma vez que evidencia que as atuais políticas de formação de professores na área de linguagem contribuem com a ampliação das questões metodológicas do trabalho com a leitura em sala de aula, mas que não promovem a formação leitora do professor, imprescindível para um processo formativo que se pretende reflexivo, dialógico, na formação de sujeitos autônomos, com identidade profissional.

Vale aqui ressaltar que esta pesquisa apresentou também uma importante contribuição para a melhor compreensão da minha constituição leitora, quando pude

revisitar espaços, pessoas, autores, projetos... 'objetos culturais', dos quais me apropriei, articulando-os com minhas construções e saberes, produzindo cultura leitora.

Assim, descobri que, paralelamente à minha trajetória profissional na Secretaria Municipal de Educação, a UEFS foi um importante espaço no qual tive a oportunidade de estabelecer trocas significativas, participando de várias ações do programa de extensão dessa instituição, a exemplo do PROLER, como já foi dito anteriormente, de Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, do Núcleo de Leitura, da Oficina de Leitura da Terceira Idade/UATI, das diversas edições da Feira do Livro, culminando com a realização do mestrado no qual discuto a formação leitora do professor. Uma diversidade de experiências com a leitura, que, com certeza, se constituem em um diferencial para a professora, por conseguinte, para a pessoa que me constitui.

Na busca incessante do direito do professor a leitura, de humanizar-se, libertar-se, escrevo essas últimas linhas, inspirada no pensamento daquele que contribuiu para assegurar em mim, professora, esse direito, concebendo o mundo como um grande livro sem texto, nós o legendamos, todavia nunca conseguimos decifrá-lo porque é um mistério, toda legenda é insuficiente.

Em consonância com as ideias de Queirós, sem a pretensão de dar respostas, mas de contribuir para as discussões dessa temática, de colaborar na ampliação da sua legenda, a investigação indica que o curso Pró-Letramento desconsidera no processo formativo **a pessoa do professor e suas experiências**. Este fato fica bastante explícito na fala de **Rosa (Entrevista, 2015)** ao expressar sua expectativa em relação a esta pesquisa: *“Eu espero que seu trabalho contribua, venha a se tornar público e que se pense na formação do professor e do aluno, pois a formação do professor fica apenas no título, na realidade é formação do aluno através do professor.”*

Nesse sentido, infiro que este curso não privilegia as discussões na constituição do professor leitor, o que possibilitaria sua formação como leitor. O programa não tem como foco a formação leitora docente, mas sim possibilitar aos docentes acesso a práticas que favoreçam a formação leitora dos estudantes. Cientes das limitações das políticas de formação continuada na área de linguagem, os professores entrevistados clamam por um processo formativo que tenha como

cerne sua formação leitora. Algo a se pensar, tendo como inspiração a poesia daquele que se utiliza da leitura da natureza para expressar palavras de sentimento. Na tarefa de se constituir e colaborar para a formação de leitores, nossas flores entrevistadas mostram que o medo não pode superar o sonho, afinal, todo o real um dia já foi um imaginário – na medida em que sou escritor, poeta.

**AS REFERÊNCIAS...**  
**OS FIOS DA TRAMA**

---

---

*Você gosta de uma obra não pelo que está escrito,  
mas pelo lugar que ela o levou a pensar.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura na escola**: as respostas do aprendiz. Natal-RN: CNPq/UFRN, Departamento de Educação, 1994. (Relatório de Pesquisa) (Cefiel é da Rede de Formação de Professores)

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal:Edições 70, 1973.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura**: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. 2002. Tese (doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo,2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica/ CNE. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192), Acesso em: 14 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portal INEP. **Pisa resultados 2014**. Disponível em: [portal.inep.gov/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos](http://portal.inep.gov/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos). Acesso em: 5 de março de 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Guia Geral. Brasília/DF,2012, 10 p.

\_\_\_\_\_. SAEB. **Prova Brasil matriz de referência**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral do Pró-Letramento** - Programa de formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: 2007, 308 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** - coletânea de textos. Brasília/DF.2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília/DF: A Secretaria, 1999. 134p.: il. Módulo Alfabetizar com textos 1. Alfabetização. 2. Ensino Fundamental. 3. Formação de Professores. I. Título.



---

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p

BORGES, BESNOSIK. Leitura e leitores: Perfil da escola pública. In: **A Cor das Letras**: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. – N. 1 (1997). – Feira de Santana- Bahia, 1997. Disponível: [http://www.uefs.br/modules/documentos/get\\_file.php?curent\\_file=1757&curent\\_dir=1756](http://www.uefs.br/modules/documentos/get_file.php?curent_file=1757&curent_dir=1756). Acesso: 21 de abril de 2016

BOURDIEU, Pierre. **O capital social** – notas provisórias. IN: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 693 – 732

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Góes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades. 1995

CARDOSO, Giovanna Marget Menezes. **Autoria docente e criação no blog**: Desafios e perspectivas na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. 2014. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-GIOVANNA-MARGET.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2015.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 2ª edição. Tradução de Mary Del Priori.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A história cultural - entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1988.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **A história Cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A., 1988.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Coaut. de). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo, SP: Ática, 1998

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 2013. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 12 de abril 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_ & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** Ilustrações: PAOLO CARDINI. Tradução: Cardoni. — São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil (XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012)**

\_\_\_\_\_. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo?** Estudos em Avaliação Educacional, v.17, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

---

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KARWOSKI, A. M. **Interação em aulas de leitura**: o discurso polifônico do professor. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 8, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/interacaoemaulas-N1-2002.pdf>. Acesso em 7 de julho de 2005.

KLEIMAN, Ângela. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf). Acesso em: 23 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel/IEL/Unicamp. 2005.

\_\_\_\_\_. B. Inês (Orgs). **Os significados do Letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. **Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2004.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense S.A. 1988.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2012a

LERNER, Délia. **Sobre ler e escrever em contexto de estudo**. Entrevista Revista Nova Escola, 2012b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juGe4yF9gr0>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

LISPECTOR, C. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. In: **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro, Rocco, 1998. P.06 – 08.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

---

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2011

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Concepções e Práticas de Formação Contínua de professores**. In Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992. p. 15-38.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola**. Nova escola, 142. Maio. 2001. Disponível em : <http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 15 de março de 2016.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2006

NÓVOA, António. **Entrevista**. Revista Pátio, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. Estud. psicol.(Campinas), v. 27, n. 1, 2010, p. 99-108.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Júlio Abreu organizador. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do Depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Entrevista ao Paiol Literário – Rascunho**, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, o Sesi Paraná e a FIEP. Paraná, 2011. Disponível em: <http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em: 23 de março de 2016

\_\_\_\_\_. **Dá formação do leitor à formação de leitores**. Belo Horizonte. RHJ, 2005.

\_\_\_\_\_. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999a, p. 23-24.

\_\_\_\_\_. **Os Cinco Sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Literatura: leitura de mundo, criação de palavra**. In: YUNES, Eliana (org.) **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2002.2010

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. IN: **Alfabetização e letramento**. 5ª ed São Paulo: contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDELI, Gláucia Maria Piato. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (Org.). **Entre leitores: Alunos, Professores**. Campinas - São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YUNES, Eliana. **Linguagem, educação e cultura: leituras** Coleção cultura é o quê? volume iv. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia Salvador, maio de 2012.

YUNES, Eliane; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil- Por onde começar?** 2 ed. São Paulo:FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Pesquisa sobre leitura. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livros. 3ed. 2012. São Paulo. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/405-retratos-da-leitura-no-brasil-3-digital-4095>. Acesso em: 04 de março de 2016.

\_\_\_\_\_ (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_ (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática. 1988

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22.

ZOARA , Failla. **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro – IPL. São Paulo – SP. 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/405-retratos-da-leitura-no-brasil-3-digital-4095>. Acesso em: 04 de março de 2016.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Rosana Fernandes Falcão e Prof<sup>ª</sup> Maria Helena da Rocha Besnosik estamos lhe convidando para participar da pesquisa **O Pró-letramento e as suas implicações na Formação do Professor Leitor, do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Este estudo tem como objetivo compreender quais as implicações do programa de formação continuada Pro-Letramento, no processo de construção do professor leitor. Sua realização poderá contribuir para fortalecer o campo da formação leitora e da formação do professor-leitor. Os riscos que esta pesquisa traz são mínimos e podem estar relacionados com a possibilidade de constrangimento em falar sobre sua formação profissional e a preocupação sobre os resultados da pesquisa. Para realização da pesquisa os dados serão coletados através de entrevista narrativa. Se você consentir participar da entrevista, a mesma será agendada de acordo com sua disponibilidade e gravada com sua permissão, em um gravador digital portátil. As entrevistas serão copiadas para um CD-R ou pen-drive e apagadas do gravador logo em seguida. Caso a pesquisadora ou você perceba algum risco ou dano causado pela participação neste estudo, o mesmo será interrompido imediatamente. Se você aceitar participar da pesquisa, a sua participação não lhe trará nenhuma despesa ou benefício material, você será entrevistado em local que garanta a privacidade, livre da vista e escuta de outras pessoas; seu anonimato será assegurado. Após a entrevista você poderá solicitar ouvir a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações. No momento que você tiver necessidade de esclarecimento de dúvidas ou desistência da pesquisa, a pesquisadora responsável pode ser contactada pelos números (75) 3623-1673 ou (75)9118-3091. Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em eventos científicos, tais como congressos, simpósios, seminários, e publicados em revistas científicas, livros artigos. Caso você aceite participar da pesquisa deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Feira de Santana – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Rosana Fernandes Falcão**  
Pesquisadora Responsável

**Maria Helena da Rocha Besnosik**  
Prof<sup>ª</sup> Orientadora da Pesquisa



Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

**Assinatura do Entrevistado**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA- PROFESSOR**

Perfil biográfico do colaborador:

Município: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )

Escolaridade do Colaborador:

( ) Graduação- \_\_\_\_\_

( ) Mestrado - \_\_\_\_\_

( ) Especialização- \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na educação municipal: \_\_\_\_\_

Série/Ano em que exerce a docência: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho na educação municipal: \_\_\_\_\_

Trabalha em outra rede de ensino? Qual? \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Perfil leitor do colaborador:

- Significado da leitura para a vida do colaborador;
- Experiências marcantes com leitura na trajetória escolar/acadêmica e fora dela.
- Cotidiano leitor

Processo de formação de leitores:

- O papel do professor na formação de alunos leitores;
- A percepção de si como leitor e sujeito que interfere na formação de leitores;
- Dificuldades encontradas no trabalho com leitura na escola e quais as razões das mesmas.

Percepções sobre o Programa:

- Importância da experiência com leitura para o desempenho no Programa Pró - Letramento;
- Concepção de leitura, leitor e de linguagem do programa;
- Contribuição da forma de organização do Pró-Letramento para a formação leitora dos professores;
- Impactos que o curso Pro-letramento apresenta na prática educativa dos professores;
- Possibilidades de uma maior contribuição do Pro-Letramento para a formação leitora dos professores.
- Como foi a experiência de participar da entrevista?