

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

RODRIGO SOARES BRITO

**DISCURSOS SOBRE LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM
OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ITATIBA

2023

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

RODRIGO SOARES BRITO

**DISCURSOS SOBRE LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM
OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto.

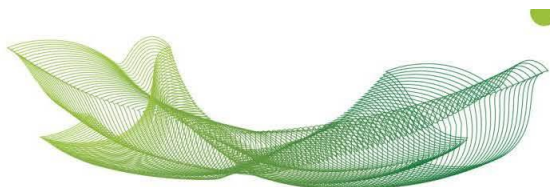
ITATIBA

2023

371.13 Brito, Rodrigo Soares
B877d Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente : o que dizem os professores da educação básica / Rodrigo Soares Brito. – Itatiba, 2023.
198 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Professores – Formação. 2. Leitura. 3. Prática de ensino. 4. Educação de base. 5. Análise do discurso. 6. Educação. I. Moretto, Milena. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Rodrigo Soares Brito defendeu a dissertação DISCURSOS SOBRE LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 6 de junho de 2023, pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Examinador

Dedico este trabalho a elas, Luciana e Antonella, que tanto significam para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelos caminhos que me possibilita trilhar.

À minha esposa e filha, Luciana e Antonella, pelo apoio em todo esse percurso, principalmente por todos os momentos de compreensão e espera.

À Universidade São Francisco pelo apoio e estrutura que possibilitaram efetivamente a realização deste trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, que de forma tão voluntariosa empenharam suas vozes para dar corpo e vida ao trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USF, tanto os colaboradores da secretaria como os professores que direta ou indiretamente muito significaram minha trajetória e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Ana Paula de Freitas e ao professor Clécio Bunzen pela participação no exame de qualificação, com contribuições preciosas que tornaram possível o caminho trilhado na realização do trabalho.

À minha orientadora Milena Moretto, por seu esforço e dedicação constantes e por me proporcionar uma condução competente e afetuosa na trajetória dessa pesquisa. Seu apoio foi essencial para chegarmos à composição final do trabalho e para a minha constituição como pesquisador.

BRITO, Rodrigo Soares. **Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2023. 197p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Este trabalho¹ se insere no contexto de estudos sobre leitura e formação de professores e está vinculado à linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”. Partimos da concepção de leitura como prática social, culturalmente produzida nas relações entre pessoas, compreendendo que a leitura, no contexto da prática docente, é também reconhecidamente valorizada, atravessada por discursos que significam e impactam a constituição e formação do professor. Partindo desse contexto, propusemo-nos a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo objetivo principal é compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. A pesquisa ainda tem como objetivos específicos: 1) Compreender como os professores narram suas vivências no contexto de formação inicial e continuada; 2) Compreender como os professores interagem com as propostas de leitura apresentadas em contextos de formação; e 3) Identificar quais leituras os professores buscam no seu processo de formação. Como fundamentação teórica, para abordar a leitura e sua centralidade na formação docente, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva, nos aportes dos Novos Estudos sobre o Letramento e nas considerações do método (auto)biográfico. Foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professoras da educação básica da Rede Municipal da cidade de Itatiba-SP. A discussão dos dados aponta que, diante das leituras realizadas durante a trajetória de vida e nos cursos de formação, os professores são impactados sobretudo pela finalidade das leituras e pelo processo de mediação conduzido pelos formadores. As enunciações das professoras nos desvelam a relevância da dimensão dialógica da leitura no processo de formação, a constituição a partir das trocas dialógicas entre os professores e com formadores e em atividades formativas que, a despeito das relações de poder que perpassam a escola, tenham em primeiro plano as demandas reais do professor, buscando caminhos que efetivamente signifiquem e ressignifiquem sua constituição docente e sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Básica, formação de professores, discursos sobre leitura

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

BRITO, Rodrigo Soares. **Discourses on reading in the constitution of the individual and in teacher training: what basic education teachers say**. Dissertation (Master in Education). 2023. 197p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This work² fits in the context of studies about reading and teacher education and it's associated to the research line "Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices". Starting from the reading conception as a social practice, culturally produced in relationships between people, we have been understanding that reading, in the context of teaching practice, is also recognizably valued, affected by discourses that brings meaning and impacts the teachers training. Based on this context, we've been developing a research with a qualitative approach whose main objective is to understand which discourses about reading emerge from the teachers' voices and how these readings constitute and help them in their teacher education process. The research also has the following specific objectives: 1) Understand how teachers narrate their experiences in the context of initial and continuing education; 2) Understand how teachers interact with reading proposals presented in training contexts; and 3) Identify which readings teachers seek in their training process. As a theoretical basis, to approach reading and its centrality in teacher training, we are guided by the enunciative-discursive perspective, the contributions of New Literacies Studies and considerations of the (auto)biographical method. Narrative interviews were conducted with four basic education teachers from the Municipal System in the city of Itatiba, State of São Paulo. The analysis of the interviews reveals that the purpose of the readings and the mediation process conducted by the trainers are what matters to the teachers in the readings carried out during their life trajectory and in the training courses. The teachers' enunciations reveal to us the relevance of the dialogical dimension of reading in the training process, the constitution based on dialogical exchanges between teachers and trainers and in training activities that, despite the power relations that permeate the school, have in mind the teacher's real demands in the foreground, seeking paths that effectively signify and re-signify their teaching constitution and their practice in the classroom.

Keywords: Basic Education, teacher training, discourses on reading

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
MEU PERCURSO, “TAL QUAL RESULTEI DE TUDO”	19
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	29
1.1 Significações e relações dialógicas na formação profissional e na vida	30
1.2 Leitura como prática social dialógica	45
CAPÍTULO 2 – (DES)ENCONTROS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	51
2.1 Histórico da formação docente no Brasil	52
2.2 A formação docente na atualidade	63
2.3 A leitura como processo de formação: em busca do letramento do sujeito professor	66
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	71
3.1 O percurso das entrevistas narrativas	73
CAPÍTULO 4 – TEXTUALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DE CADA UMA DAS PROFESSORAS	80
4.1 A narrativa de Sandra	81
4.2 A narrativa de Carla	97
4.3 A narrativa de Silvia	111
4.4 A narrativa de Marta	121
4.5 Convergências das narrativas	131
CAPÍTULO 5 – DISCURSOS SOBRE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA VOZ DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	133
5.1 A leitura na constituição do sujeito	134
5.2 A leitura na constituição e formação do sujeito professor	140
5.2.1. <i>O letramento do professor e o desafio de potencializar a prática</i>	140
5.2.2. <i>Relações ideológicas que atravessam a formação docente</i>	152
5.2.3. <i>Relações dialógicas como caminho de significação</i>	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere no contexto de estudos sobre leitura e formação docente, detendo-se em compreender os discursos sobre leitura que emergem da voz dos professores da educação básica e como tais leituras constituem e auxiliam o seu processo formativo.

O interesse em realizar essa pesquisa se deve ao meu envolvimento com a área da Educação e com a formação de professores no âmbito de publicações acadêmicas. Atuo como editor de livros há 12 anos, tendo tido contato com muitas publicações ao longo desse tempo.

Nesse cenário de livros publicados, tendo o professor como sujeito produtor (e produto) do texto, em processo contínuo de formação, algo me incomodava ao ver a produção de livros da editora que era voltada à área de formação de professores. Por mais que sejam plurais as concepções de formação, que resultam em um volume considerável de projetos, cada um com seu propósito, e por mais que todo texto tenha em seu horizonte um interlocutor a quem se destina, o problema que se colocava, para mim, é se os conteúdos voltados para a formação alcançavam ou não os professores, isto é, contribuíam, de fato, para sua formação?

Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa centra-se na leitura e o processo de formação de professores. Assumimos, para isso, a perspectiva dialógica da leitura, já que a leitura estabelece um diálogo entre a consciência do autor, de outros enunciados e vozes, produzindo sentidos a partir da interação entre os conhecimentos do texto e outros acionados de outros textos e enunciados do conhecimento do leitor. Ler é “produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo” (JURADO; ROJO, 2006, p. 48).

Nessa perspectiva, a leitura é capaz de mobilizar a reflexão do professor sobre sua prática docente e sua constituição como educador, fortalecendo sua visão de sujeito, sua individualidade e história como ser humano (SILVA, 2017a). É através dela que ele poderá se apropriar de conhecimentos que lhe proporcionem o pensamento crítico sobre a sua prática e seu papel enquanto sujeito histórico, pois a instigação da reflexão crítica do aluno passa pela formação de consciência crítica do professor.

Acreditamos, conforme Aranha (2006), que os conhecimentos históricos que se articulam e têm sentido na reflexão filosófica são indispensáveis na cultura do professor. E é a leitura que dará ao professor a compreensão do fenômeno educacional em seus contextos históricos, considerando que

as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 15).

Logo, sua presença na formação do professor é essencial, não há como estar apartada de sua formação, pois é sua apropriação que o habilitará, enquanto ser social, ideológico (BAKHTIN, 2011 [1952-3]), a pensar para além dos discursos monológicos, compostos de enunciados pré-fabricados que impactam e minam continuamente sua prática docente.

Ao entrar no mestrado em 2020, como aluno especial, trazia comigo essas preocupações em torno das leituras voltadas ao professor. O elo entre mim e o Programa de Mestrado da Universidade São Francisco era a professora Milena Moretto, que, além de professora do Programa, era também autora de livros na editora³, principalmente obras coletivas organizadas a partir de temas específicos. Em nossas conversas, falávamos do desafio, inclusive vivenciado por ela como formadora, de fazer com que as leituras fossem efetivamente significativas para a prática do professor, tornando possível a mobilização de saberes que enriquecessem seus modos de agir diante dos problemas enfrentados na sala de aula.

Essas conversas – tendo de um lado suas vivências em formações e, de outro, minhas inquietações sobre o tema no contexto da editora – delinearam um caminho de aproximação entre as questões sobre a leitura do professor, colocando-nos em busca de compreender mais sobre a relação entre leitura e a formação docente. Partindo, então, desse contexto, entendemos que nada seria mais pertinente do que ouvir os próprios professores sobre o tema. Por isso, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo objetivo principal é compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo.

³ A editora referida é a Paco Editorial, fundada formalmente por mim em 2010 e voltada prioritariamente para a publicação acadêmica, com foco em disseminar, em livros, conteúdos oriundos de teses, dissertações e produções de grupos de pesquisa.

Diante desse propósito, precisávamos entender antes como o tema estava sendo abordado em pesquisas atuais. Para isso nos ocupamos em desenvolver um estudo de cunho bibliográfico que compusesse um estado da arte sobre a leitura na formação do professor e nos apontasse lacunas e aproximações com os nossos interesses de estudo.

Conforme Ferreira (2002), o estado da arte se caracteriza como uma busca por mapear as produções acadêmicas sobre um determinado tema, a partir de uma delimitação de espaço, elencando uma ou mais base de dados, e com a definição de um recorte temporal. Para ela, tal pesquisa se propõe a

responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Dessa forma, diante da nossa intenção de pesquisa, procuramos fazer um levantamento de pesquisas desenvolvidas no Brasil que tematizassem a leitura na formação docente, considerando como recorte temporal o espaço de tempo dos últimos cinco anos (2017 a 2021). A pesquisa foi feita tomando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁴. Nossa expectativa com o levantamento era a de encontrar trabalhos caracterizados pela narrativa dos próprios professores sobre o tema.

O levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir da combinação das palavras-chave *leitura*, *ensino*, *formação de professores*, *textos acadêmicos*, resultou em um conjunto de 30 produções, sendo 22 dissertações e 8 teses. Entretanto, tendo em vista os termos escolhidos guardarem relações com várias áreas e linhas de estudo, a maioria dos trabalhos retornados na busca não atendia a nossa expectativa de abordagem do tema, pois se ocupava mais da leitura como ferramenta de prática pedagógica, para o ensino de leitura. De forma que só foram elencados 10 trabalhos na análise (5 dissertações e 5 teses).

Os trabalhos foram tomados para análise a partir dos resumos, o que nos faz compreender que, ao tomarmos os resumos como objeto de análise, propomo-nos ao exercício de escrita de uma das possíveis histórias da produção sobre o tema estudado,

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 maio 2021.

sem incorrer na ideia de ser possível ter um mapa exato da produção integral (FERREIRA, 2002).

Nas produções analisadas, constatamos que a discussão sobre a leitura na formação de professores divide seu foco na formação inicial com Santos (2017b), Monney (2016), Vilas Boas (2017), Pereira (2017) e Gonçalves (2017), e na formação continuada, com Lucio (2016), Santos (2017b), Silva (2017b), Cruz (2017) e Silva (2017c), conforme se vê no Quadro 1. Todas elas, ainda que partindo de posições distintas, trazem uma relação direta com a discussão da leitura de textos acadêmicos na formação.

Quadro 1. Dissertações e teses dos anos 2016 a 2021 abordando a relação entre leitura e formação de professores

N.	Autoria	Título	Ano	Tipo	Universidade	Foco
1.	Jessica Reinert dos Santos	A construção de identidades docentes em práticas de letamentos acadêmicos do PIBID	2017b	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau	Formação Inicial
2.	Elizabeth Orofino Lucio	A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita	2016	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Formação continuada
3.	Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos	Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores	2017a	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí	Formação continuada
4.	Roberta Miranda Silva	Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI	2017c	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	Formação continuada
5.	Vanessa Alves de Almeida Cruz	O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa	2017	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Formação continuada
6.	Debora Duarte Monney	Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia	2016	Dissertação	Universidade da Região de Joinville	Formação Inicial
7.	Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas	A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa	2017	Tese	Universidade Federal da Bahia	Formação Inicial
8.	Laureci Ferreira da Silva	Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de Língua Portuguesa	2017b	Tese	Universidade Federal da Bahia	Formação continuada
9.	Eunice Braga Pereira	Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: o processo enunciativo em análise	2017	Tese	Universidade Federal do Pará	Formação Inicial
10.	Jeime Andrea Davalo Gonçalves	Ler e escrever em práticas de letamentos acadêmicos em um curso de Pedagogia na modalidade educação a distância	2017	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau	Formação Inicial

Fonte: Dados da pesquisa.

Santos (2017b) traz um estudo dos letramentos acadêmicos no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), propondo-se a analisar os efeitos dessa prática de leitura e escrita de gêneros acadêmicos na constituição da identidade docente.

Já Monney (2016) traz uma contribuição importante para o tema ao olhar para as práticas de leitura e escrita no âmbito da formação inicial. A autora se empenha em identificar as contribuições que um curso de Pedagogia trouxe para o letramento acadêmico dos estudantes, entendendo que a formação tem o papel de agência de letramento acadêmico, mas também confluindo para a mesma questão da aproximação com as leituras, pois sua pesquisa mostra as lacunas que ainda precisam ser preenchidas nas práticas de leitura deste professor.

Na pesquisa de Vilas Boas (2017), o horizonte definido é a formação inicial do professor, investigando a sua constituição como leitor a partir da análise dos percursos de leitura em formação pessoal e acadêmica. Sua pesquisa demonstra a importância de legitimar as práticas de leitura dos professores, reconhecidas como singularidades de seus percursos e como recurso para a continuidade da leitura em sua formação.

Pereira (2017) investiga, em sua tese, a apropriação teórica na formação inicial de professores, buscando entender como graduandos de um curso de Letras se apropriam e mobilizam os construtos teóricos ensinados no curso, tendo que, se não apropriada, a teoria não servirá à constituição docente do futuro professor. Sua conclusão também vai ao encontro do problema do texto teórico na formação de professores, pois os resultados da pesquisa mostram que os professores acabam por demonstrar uma apropriação bastante superficial e ritualística – denotada em suas produções – o que dá à teoria uma posição pró-forma ao invés de constitutiva.

E, por fim, Gonçalves (2017) traz um olhar para a formação inicial do professor na modalidade EaD. Ainda que com enfoque nessa modalidade, seu trabalho discute a relação que os futuros professores estabelecem com os saberes acadêmicos, dando conta de que o problema da apropriação do conteúdo acadêmico na formação inicial passa também pela questão da avaliação e cumprimento de outras regras institucionais que são tidas pelos alunos como foco principal, vivenciando uma relação sintética com tais conteúdos, mesmo estando inserido em um curso cujo objetivo seja a formação futura de novos professores.

Daqueles que se dedicam à formação continuada, temos Orofino Lucio (2016) trazendo para a discussão sobre a formação continuada dos docentes de leitura e escrita a

relação dialógica entre professores da educação básica e professores da universidade, estes últimos como sujeitos produtores do conhecimento, dando ênfase aos processos de produção de saberes acadêmicos, combinados com outros aspectos que possam permitir ao professor da educação básica a consolidação de uma produção que tenha sua própria voz.

Santos (2017a) se ocupa em pensar o letramento acadêmico a partir da análise de situações de leitura e escrita já vivenciadas pelos professores em suas trajetórias de vida, sejam com textos escolares ou acadêmicos, o que confirma a proposição de sua tese de que experiências de letramento de professores em suas histórias de vida demarcam suas práticas de letramento na alfabetização de crianças.

A dissertação de Silva (2017c) parte da análise do processo histórico da formação no Brasil, passando por diversos programas oficiais de formação, por diferentes conceitos de formação e concepções de saberes docentes, com o propósito de olhar para a formação continuada do século XXI. Sua conclusão vai ao encontro com o problema relacionado ao texto acadêmico na formação, pois evidencia em seu estudo que as formações priorizam o enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula, mas continuam sem dar atenção à transmissão do conhecimento teórico científico aos professores.

Cruz (2017) aborda a aproximação do professor da educação básica com o texto acadêmico por um caminho já reconhecido por fomentar essa relação, que vem a ser a inserção do professor em grupos de pesquisa, ambiente de circulação ativa da produção acadêmica. Os resultados mostram a importância de tal envolvimento, incluindo sua aproximação com referenciais teórico-metodológicos, o que contribui muito para a formação reflexiva do professor. Embora seja um caminho muito importante, o desafio que se coloca é justamente a impossibilidade de tal envolvimento alcançar parcela maior de professores.

E Silva (2017b) apresenta em sua tese uma discussão sobre o conceito de letramentos e letramentos acadêmico-científicos na articulação com a formação continuada. Ao delinear uma formação continuada à margem da universidade, sua pesquisa tem importância por apresentar e discutir o diálogo entre os saberes dos professores da educação básica e os da universidade e por oportunizar contato com gêneros acadêmicos (resenhas, resumos, artigos acadêmicos) em situações concretas de ação-reflexão-ação que impactam a prática dos professores.

Os trabalhos encontrados, em geral, abordam a questão da formação inicial e continuada em sua relação com a leitura, dando importância a essa leitura como

constituente da identidade docente que resultará em enriquecimento da prática do professor. Essas pesquisas partem, principalmente, da apropriação do letramento, no que se aproximam do que buscamos com a nossa pesquisa. No entanto, estão distantes em relação ao olhar para a prática da leitura nas formações e, ouvir os docentes sobre as concepções de leitura que eles têm e que quais julgam contribuir para o seu processo formativo. Ao oferecer uma escuta aos professores, cuja voz se potencializa em suas próprias narrativas sobre as formações, nossa pesquisa se propõe a compreender a relação do professor com a leitura para o seu processo formativo sob o prisma do professor enquanto sujeito social, ideológico, constituído nas relações dialógicas e perpassado por intenções e vozes que o significam. De forma que é da voz dos professores que queremos encontrar caminhos que potencializem essa relação da leitura e formação. Daí a relevância da nossa pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo principal compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. A pesquisa ainda tem como objetivos específicos: 1) Compreender como os professores narram suas vivências no contexto de formação inicial e continuada; 2) Compreender como os professores interagem com as propostas de leitura apresentadas em contextos de formação; e 3) Identificar quais leituras os professores buscam no seu processo de formação.

Para essa pesquisa, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin⁵. Nessa perspectiva, a linguagem se caracteriza essencialmente pela dialogicidade e responsividade, constituída a partir das relações/interações sociais. A linguagem garante que nós humanos nos tornemos sujeitos e possamos interagir uns com os outros. Bakhtin (2011 [1952-3]) defende que todo enunciado é social e surge da relação eu-outro, de signos historicamente produzidos por diferentes grupos socialmente organizados. É nesse viés das relações dialógicas entre o eu e o outro, a partir de gêneros discursivos que integram as mais diversas esferas da atividade humana, que olhamos para a formação de professores, como processo entremeado de projetos, intenções e vozes que se entrelaçam em relações dialógicas (e/ou ideológicas) caracterizando discursos que

⁵ Um grupo de intelectuais se reunia regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e, depois, em São Petersburgo, para partilhar um conjunto expressivo de ideias. Era constituído por pessoas de diversas formações e atuações profissionais: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, Valentin V. Volóchinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail M. Bakhtin. O título de Círculo de Bakhtin foi dado *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, considerando que Bakhtin foi o responsável pela obra de maior envergadura (FARACO, 2009).

constituem e significam sujeitos formadores e em formação. Do Círculo de Bakhtin, tomaremos os conceitos de dialogismo, alteridade, bem como ideologia e gênero do discurso como fundamentais em nossa pesquisa. Como nos relembra Freitas (2013), as construções teóricas de Bakhtin não funcionam sozinhas, mas justapostas formando um todo que compõe sua arquitetura.

Para a realização dessa pesquisa, de abordagem qualitativa, adotamos como procedimento metodológico a entrevista narrativa, já que, diante do nosso objetivo de compreender os discursos dos professores sobre leitura na formação, esse instrumento é potencializador considerando que se caracteriza não pelo modelo de perguntas predefinidas, mas pela narrativa espontânea dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2005). Nacarato e Passeggi (2014) afirmam que a narrativa é um caminho apropriado para pesquisas que se centram em conhecer o professor, suas experiências e contextos de sua constituição.

A escolha da entrevista narrativa nos parece efetiva e simbólica. Efetiva por se colocar à escuta do professor, que tem muito a dizer sobre o processo de sua própria formação. E simbólica porque entendemos que, historicamente, o professor tem sua voz silenciada na construção dos projetos de formação, caracterizados pela voz autoritária emanada da ideologia oficial, que Geraldi (2013) tão bem identifica no viés gerencialista das políticas educacionais que também perpassam as formações. Como defende o Círculo, a ideologia oficial dá o tom ao cotidiano e é o que vemos também nas formações, com projetos que não são feitos do professor para o professor, a partir de suas demandas reais cotidianas, como veremos no decorrer deste trabalho.

As vozes dos professores nos trazem que a relação das leituras na formação docente tem outras camadas para além das motivações iniciais para o distanciamento. Elas passam, principalmente, pelo ponto da efetividade das leituras e de como essas leituras ressignificam sua prática pedagógica e sua vida.

Nesse sentido, organizamos o trabalho da seguinte forma: inicialmente, apresentamos nosso memorial de formação, buscando situar o leitor de como me aproximo desse objeto de pesquisa; no Capítulo 1, sob o título *Linguagem e leitura na constituição do sujeito professor*, trazemos o nosso embasamento teórico e conceitualizamos a concepção de leitura que assumimos. No Capítulo 2, *(Des)encontros da formação de professores no Brasil*, apresentamos o percurso da formação de professores no Brasil e problematizamos a questão da formação de professores no contexto da nossa pesquisa. No Capítulo 3, *Procedimentos metodológicos da pesquisa*,

apresentamos como se deu o processo de produção e análise dos dados. O Capítulo 4 traz a textualização das narrativas das professoras que colaboraram com a pesquisa, buscando deixar em evidência suas histórias. No Capítulo 5, empreendemos nossa análise das narrativas considerando dois eixos: 1. Leitura na constituição do sujeito; 2. A leitura na constituição e formação do sujeito professor. E por fim, trazemos nossas considerações finais.

MEU PERCURSO, “TAL QUAL RESULTEI DE TUDO”

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
[...]

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
(PESSOA, Fernando, 1944, p. 49)

Os versos de Fernando Pessoa nos ajudam a perceber que somos memória, acordos, ressonâncias. Somos o que somos, um conjunto de escolhas entrecruzadas por esperanças, medos, agonias e impulsos.

Antes de adentrar no que a pesquisa traz, dedico-me⁶ a construir nesse espaço um memorial do meu percurso até aqui. A escrita de um memorial é sempre social, coletiva e individual, pois ao rememorar os acontecimentos da minha vida, revisito as relações entre o eu e o outro, tantos outros que me constituíram ao longo do tempo, em uma “completude provisória e necessária” permeada de elementos que me fazem ser o que sou (GERALDI, 2013), ao mesmo tempo que me impulsiona a refletir sobre o que posso vir a ser.

Conforme Carvalho e Corrêa (2012), ao construirmos um memorial, possibilitamos nossa significação e ressignificação como sujeitos da nossa história de vida, tornando possível estarmos em um ciclo de construções e reconstruções constantes. É o que também encontramos em Guedes-Pinto et al. (2008), ao pontuarem que a memória está em constante construção, sendo a narrativa um caminho para as lembranças, sempre subjetivas, construídas em dado contexto social. Portanto, narrar é ressignificar e todas as ressignificações e versões construídas são válidas e legítimas.

Minha história se inicia em 1981. Nasci na cidade de Janaúba, norte de Minas Gerais, terra caracterizada pelo calor intenso e pela cultura dos gorutubanos, povo oriundo da mescla de índios tapuias e de negros fugidos de cativos que se estabeleceram no Vale do rio Gortuba.

Sou o caçula de uma família de 11 irmãos. Minha ancestralidade é fruto típico da miscigenação brasileira, viemos do encontro desse povo com os portugueses que ajudaram a povoar e formar a região. Eram famílias numerosas, geralmente caracterizadas pela pouca escolarização e pelo foco no trabalho com a terra. Era comum que os pais,

⁶ Em alguns momentos desta dissertação, utilizarei a primeira pessoa do singular para referir-me à singularidade de minha formação.

como fizeram os meus bisavôs, tivessem grandes áreas de terra e as dividissem em pequenos sítios para os filhos também cultivarem e desenvolverem suas famílias. Esse era o horizonte de sucesso naquele interior longínquo.

Meu pai, filho mais velho, foi proibido de estudar por seu pai alcóolico e rígido, já que deveria se dedicar somente ao trabalho da terra. Apesar de querer muito, não conseguiu ir além do quarto ano primário, subjugado talvez pela força dos valores e sentidos da época, o que gerou nele uma resignação que sempre o acompanhava.

No ano em que nasci, meu pai quebrou financeiramente. Sua lavoura não deu certo por falta de chuva e a dívida do crédito rural, fiada por um amigo, tornou-se imensa. Vendendo tudo que tinha, conseguiu pagar parte da dívida. E buscando meios de saldá-la, ele aceitou o convite de um amigo para conhecer a cidade de Matão-SP, distante dali quase 1.200 quilômetros. Essa pequena cidade estava vivendo o seu ápice econômico com as indústrias de implementos agrícolas e suco de laranja, além de ser marcada pelo cultivo da cana-de-açúcar. Havia emprego abundante, fosse nas lavouras ou nas indústrias. Meus pais decidiram, então, deixar Janaúba para trás e, com os filhos em um caminhão, chegaram em Matão para uma nova vida. Eu tinha menos de 1 ano de idade. Ali ele começou a trabalhar em uma das indústrias de implementos agrícolas e conseguiu, anos depois, terminar de quitar a dívida deixada em Minas Gerais.

Nessa época, as dificuldades financeiras eram muitas, o foco era sobreviver. Não demorou para que os filhos mais velhos, próximos da maioridade, já começassem a trabalhar para ajudar no sustento da família.

Nesses primeiros anos em Matão já enfrentávamos um problema grande. Minha mãe havia sido diagnosticada como portadora da doença de Chagas, no seu caso com comprometimento de sua capacidade cardíaca. Ela se mantinha em casa e fazia costuras. Lembro-me do seu cuidado com os meus irmãos preparando-os para a escola.

No ano de 1986, sua doença se agravou e enfrentamos diversas internações dela. Eu ficava sob os cuidados das minhas irmãs e irmãos. Em uma dessas internações, ela foi operada para implantação de um marcapasso. Apesar de melhorar sua qualidade de vida, sua doença era crônica e ela continuava sofrendo seus efeitos.

Minhas memórias dessa época são escassas. Nossa vida era marcada por esse cenário de dificuldades e pela convivência com a doença da minha mãe, com suas idas e vindas de hospitais. Além disso, vivíamos envoltos nas limitações impostas por uma crença religiosa que nos privava de viver a cultura dos anos 80 em suas mais diversas

faces, sugerindo que aquilo que vivíamos era a vida em toda a sua potência, reduzindo o nosso horizonte e nos desestimulando de ir além no que desejássemos.

Em novembro de 1987, minha mãe acabou tendo uma parada cardíaca fatal em decorrência da Chagas, falecendo na véspera do feriado de Finados. Meu irmão mais velho tinha 19 anos e eu estava próximo de completar 6.

Sua morte mudou nossas vidas por completo. Meu pai se via desolado pela perda e diante do desafio de conduzir os 11 filhos. Depois disso, com o passar do tempo, sua resignação só aumentou e sempre foi visível a todos nós sua frustração diante de tantos desafios da vida, como se não se visse imbuído de força para enfrentá-los, o que parecia completar um ciclo de frustração e irritação que o paralisava na vida.

Em 1988, entrei para a pré-escola. Apesar de nascido em dezembro de 1981, meu registro de nascimento é de janeiro de 1982, o que era comum no interior de Minas naquela época. Lembro-me de não gostar de ir à escola e da sensação de medo que sentia ao estar na sala de aula. Chorava frequentemente para não ir. Na primeira série⁷, passei a estudar na escola Prof. Odone Belline, em frente à minha casa. Os diretores eram conhecidos por serem enérgicos e gritarem com os alunos por qualquer motivo, o que me causava medo. Dessa época, tenho uma recordação clara do meu interesse por ler, gostava de descobrir palavras novas e de desenhar. Lembro-me do cuidado dos meus irmãos, mas já tinha também a sensação de autonomia e de ter de cuidar de mim mesmo, pois todos estavam também empenhados em cuidar de suas vidas. Meu pai usava a crença religiosa como auxílio em sua tarefa de educar todos os filhos.

Recordo-me do meu interesse por leitura. Tinha uma curiosidade imensa por ler histórias, conhecer, começar livros e terminar. Eu ficava encantado com a possibilidade de mundos novos que eu não conhecia. Sendo uma cidade pequena, lembro-me de ir à biblioteca da cidade tomar emprestados livros, dentre outros, da Coleção Cachorrinho Samba e da Coleção Vagalume. O ano era 1991 e eu tinha 9 anos. Lia sozinho, já que na minha família o hábito de leitura era pouco incentivado.

Ainda em 1991, uma nova mudança aconteceu na nossa vida. Meu pai, interessado em retomar o seu contato com a terra, inscreveu-se em um programa de assentamento rural e foi beneficiado com o direito de uso de um sítio em área rural próxima a Matão. Para assumir a terra, meus três irmãos e eu, os filhos mais novos, tivemos de acompanhá-lo nessa nova vida. Os demais irmãos ficariam na cidade, trabalhando e vivendo sozinhos.

⁷ Hoje, a denominação se dá em anos. A primeira série corresponde ao primeiro ano e assim sucessivamente.

Meu pai trabalhava na terra e nós o ajudávamos. Tínhamos muitos momentos de descontração e brincadeiras que inventávamos, mas as condições de vida eram precárias.

Naquela ocasião, o assentamento não tinha escola, por isso tínhamos de nos deslocar do assentamento para a cidade todos os dias para ir à escola. Saíamos antes do nascer do sol para pegar o ônibus, que percorria todos os demais assentamentos buscando crianças para deixá-las na escola Prof. Gersomino Primo Rossi. Essa fase durou dois anos, cursei a terceira e quarta séries nessa escola. Então meu pai decidiu sair da terra e voltar para a cidade. No sítio, lembro-me de ficar por horas sentado na porteira ouvindo ruídos de carros longe na estrada e desejando que fosse algum dos meus irmãos mais velhos que pudesse chegar e nos levar dali para a cidade, onde a vida não era muito melhor, mas com mais conforto. Era uma alegria poder sair do sítio.

Voltamos para a escola Odone Belline, onde cursei todo o ensino fundamental. Durante esses anos, a escola foi um lugar afetivo para mim. Gostava de estudar e, apesar de muito introspectivo e de vivenciar constantemente uma sensação inexplicável e irreal de insegurança e medo, era sem dúvida o lugar onde podia experimentar alegria e liberdade. Afinal, na nossa casa imperava a cultura religiosa rígida que nos engessava no contato com o mundo.

Desses anos também me recordo muito do meu interesse por leitura. Descobria outras obras de literatura e era interessado em poesia, em ler e escrever, incentivado pela escola. Lembro-me de ir sempre à casa de uma das minhas tias para tomar emprestada dos meus primos uma máquina de escrever Olivetti. Com ela, eu escrevia diversas poesias e alimentava a ideia romântica de que queria ser escritor.

Quando concluí a oitava série, vi-me diante da necessidade de mudar de escola, já que naquela em frente à minha casa só havia a oferta do ensino médio noturno. Alguns dos meus amigos se decidiram pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que era na cidade de Araraquara-SP. Fui para a escola Prof. Henrique Morato, no centro da cidade. Eu estudava de manhã e ia a pé para a escola, que ficava distante 4 quilômetros da minha casa. Por ser uma escola maior, não mais aquela onde tinha estudado por vários anos, e também por ser uma série nova, eu me sentia amedrontado e tenho viva a sensação de medo e perigo que me rondava. Cursei naquela escola o primeiro ano do ensino médio.

No começo de 1998, uma nova mudança. Saí de Matão rumo a Jundiaí, cidade próxima da capital paulista. Alguns dos meus irmãos mais velhos tinham se mudado para essa cidade em busca de melhores condições de vida. Dessa época, me recordo da euforia

de viver na nova cidade, agitada e viva em comparação à pacata e previsível Matão. Jundiáí me parecia grande e muito dinâmica, o que alimentava em mim a ideia de que essa, sim, era uma cidade que funcionava, diferente do lugar de onde eu viera.

Ao chegar, minhas irmãs só conseguiram vaga para mim na escola Conde do Parnaíba, no centro da cidade e que recebia de diversos bairros alunos sem vaga em escola mais próxima. Apesar de gostar da escola, a sensação de medo ainda era forte, me parecia sempre um perigo à espreita. Eu não cultivava amizades e me via sempre sozinho e pensando sobre tudo, resignado. Lembro-me de me questionar sobre o fato de não conseguir ter na escola a mesma espontaneidade que via em mim com os amigos do prédio onde morava. Parecia haver algo que me impactasse. Meu interesse por Língua Portuguesa e Literatura continuava grande, me destacava nas atividades da área. Apesar de ser uma cidade maior, também frequentei algumas vezes a biblioteca da cidade, buscando por leituras de literatura. Nessa época, a idealização da vida de escritor, que escrever e vive do ofício, tomava conta de mim, escrevia contos, participava de concursos e vivenciava a efervescência da popularização da internet e do surgimento das comunidades virtuais que impactavam tudo, inclusive a literatura.

Não demorou muito para que eu entendesse que aquele não seria um caminho para mim naquele momento. Precisava trabalhar e ajudar meus irmãos nas despesas da casa. Consegui emprego em uma agência missionária da igreja que frequentava. A função era administrativa, mas envolvia, principalmente, escrever textos para um boletim informativo para os membros da igreja e revisar livros do pastor da igreja, que tinha publicações frequentes. Em paralelo, vivia entregue à fantasia, sonhando com a escrita sem me movimentar adequadamente, inerte tanto por falta de visão como por travas e traumas. Já recebera algumas críticas relacionadas à qualidade do que escrevia e, junto a isso, também me percebia intimidado pela exposição na imensidão da internet.

Em 2002, iniciei o curso de graduação em Letras na Universidade Paulista (UNIP) de Jundiáí. O curso era bacharelado e licenciatura e a maioria ali vislumbrava o preparo para a sala de aula. Eu estava mais interessado no que poderia me trazer de relação com a literatura, escrita e meio editorial. Nesse sentido, as disciplinas que mais me cativavam eram de produção e interpretação de textos, análise do discurso e de história da literatura. Lembro-me do prof. Juan Droguetti nos provocando a olhar para além da superficialidade de um texto e analisar as suas possibilidades de análise e interpretação. Anos depois o reencontrei, inclusive, já no contexto da editora por mim dirigida.

Nessa época, pagava as mensalidades com grande dificuldade. Inscrevi-me, então, no segundo ano da faculdade, para o programa de monitoria, o que me concedia um percentual importante de desconto. A experiência foi muito boa. Lembro-me de sentir grande prazer em ajudar os alunos dos semestres anteriores ao tirar-lhes as dúvidas de linguística e ajudá-los em produção de texto. Essa foi uma experiência que despertou em mim o interesse pela docência.

Em 2004, quando concluí o curso, meu interesse pela escrita já tinha arrefecido, perdido entre ilusões, falta de preparo e falta de crença na própria capacidade. Agora eu estava focado em encontrar um caminho no meio editorial, trabalhar em alguma editora ou me preparar melhor para a docência. Eu já prestava serviço de revisão de texto, principalmente, em livros em processo de edição. Foi também o ano do meu casamento com a Luciana, com quem namorava desde 2002.

Era uma época de grande dificuldade financeira e de confusões em torno desses interesses e possibilidades. Ensaiei a possibilidade, incentivado por um professor da graduação, de entrar como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara, mas isso implicaria na mudança de cidade, voltando à região onde eu crescera e, nesse momento, era um movimento muito difícil.

A ideia da docência foi então ficando de lado e preferi seguir prestando serviços de revisão e comecei a agregar outras etapas de edição de livros. O meio continuava chamando a minha atenção.

Em 2006, a Luciana e eu já vivíamos um problema que nos acompanharia por um bom tempo. Tentávamos engravidar e a demora nos fez procurar ajuda. Descobrimos em mim algumas dificuldades e nos colocamos em busca de solução para o problema. Mas, com o passar do tempo, com novos exames – e movimentos lentos pela falta de condições financeiras – fomos descobrindo que o problema era mais sério. Um médico nos disse que, dado o meu problema, a gravidez era impossível e que se quiséssemos uma gravidez, que procurássemos um banco de sêmen. A notícia nos chocou e nos desanimou bastante. Começamos então a buscar soluções de tratamentos de fertilização. Ainda que hoje continue sendo um mundo acessível a poucos, naquela época era muito menos acessível. Descobrimos um programa gratuito de fertilização da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), nos inscrevemos e começamos uma jornada. Mas, logo descobrimos que aquele seria um caminho muito demorado e árduo. Por ser gratuito, as técnicas usadas

não eram as mais avançadas, ampliando a possibilidade de insucesso e sofrimento, principalmente para a Luciana.

Estávamos diante de um grande dilema, acossados pela impossibilidade de ter filhos naturalmente e sem condições de acessar os tratamentos em clínicas particulares. Foi essa a motivação que me levou a empreender. O sentimento era de me apresentar adequadamente diante da situação. Ao longo da minha história, eu me vira desistindo de diversos intentos por não acreditar em mim, não planejar devidamente ou não empenhar esforços suficientes para enfrentar desafios. Agora a vida me colocava diante de um projeto cujo sucesso era basilar para nós.

Foi nessa ocasião que comecei a trabalhar efetivamente com a edição de livros. Saí do emprego na agência e coloquei a prática religiosa de lado. Era hora de me dedicar efetivamente aos meus interesses e projetos. Comecei editando integralmente livros daqueles que tinham interesse na autopublicação, sobretudo em livros de literatura. Esse movimento sempre existiu ao longo da história e foi responsável por lançar ao mundo muitos dos grandes nomes da literatura. Primeiro, bancavam suas próprias publicações para que o público os conhecesse. Depois, diante do reconhecimento do público, eram contratados e publicados por grandes editoras. O propósito da minha atuação era esse, o de ajudar aqueles que queriam se autopublicar. O autor, até então, era o responsável por comercializar os seus livros, nosso trabalho se encerrava na entrega dos exemplares.

Em 2008, resolvi formalizar a prestação de serviço editorial, incentivado pelo mercado de impressão *on demand*, forte no mundo e que chegava ao Brasil, possibilitando que os livros tivessem impressão acessível em menor tiragem. Assim, era possível montar uma operação que suportasse todas as etapas do processo (edição, impressão, distribuição). Agora estávamos focados em publicar e tornar visível o conteúdo publicado. Mas ainda o foco era a edição de obras de literatura. Para além do propósito de ampliar o negócio de edição, estava o nosso projeto de melhorar as condições de vida que nos possibilitasse chegar ao tratamento.

O ano de 2010 foi um ano de grande mudança. Com o estabelecimento da editora com a cadeia completa, surgiu a possibilidade de atuarmos com o meio acadêmico. O propósito era possibilitar que os autores acadêmicos tivessem a possibilidade de publicação de suas dissertações e teses em livros, sem ter que, para isso, depender de gráficas ou de editoras universitárias com pouco poder de alcance e fechadas em torno de seus próprios pesquisadores. Havia um grande público que necessitava dessa solução. Com essa proposta, a editora alcançou um grande sucesso. Para mim, significava o

reencontro de dois grandes interesses meus: a edição de livros e a academia que eu deixara em segundo plano.

Em 2012, estávamos já com a situação financeira mais equilibrada. A editora tinha se mostrado um negócio viável, podíamos agora nos dedicar ao projeto da fertilização. Procuramos uma clínica especializada em Campinas-SP e começamos o tratamento. De início, os exames já mostraram que o meu problema era, na verdade, a parte mais simples de resolver. Agora, surgiam na Luciana, alguns problemas que precisariam ser contornados. Era já 2013 quando fizemos o primeiro ciclo, na expectativa de que tudo desse certo. Mas não deu certo naquela vez, assim como não daria nos anos seguintes, resultando em consultas, exames e procedimentos incontáveis, 8 tentativas de fertilização e 2 abortos em quatro anos. Isso foi devastador para nós. Vivemos, nesse período, muita dor e frustração. A cada tentativa que falhava, nos sentíamos desamparados e sem rumo. Naquele tempo, vimos ruir por completo a nossa capacidade de olhar para qualquer outro projeto. Vivíamos a materialidade absoluta da falta de controle que temos sobre algumas coisas da vida. O que podíamos fazer era seguir acreditando e tentando, construindo resiliência com o enfrentamento e dor.

Em 2017, esgarçados pelo cansaço e frustrações, decidimos mudar de clínica e tentar outra vez. Iniciamos o tratamento em uma clínica na capital paulista, passando por mais incontáveis exames, medicações e procedimentos. E, finalmente, depois de longos cinco anos de tratamento, em 2018, tivemos a alegria de ver o resultado positivo no exame de gravidez e o sinal de que a nossa angústia poderia estar chegando ao fim. Em outubro daquele ano, nasceu a Antonella e vivemos a felicidade de segurá-la no colo pela primeira vez, tendo a convicção de que tudo tinha valido a pena. A felicidade era imensurável e agora era seguir a vida, descansar e me reexaminar para conhecer quem eu era emergindo da vivência naquela longa batalha. Tinha projetos e intenções que agora, finalmente, poderiam receber minha atenção depois de tantos anos.

Ao longo dos anos, desde a graduação, o desejo de seguir minha formação acadêmica continuava forte. As urgências, no entanto, sempre se impunham e o passar do tempo me angustiava por criar uma lacuna de tempo cada vez maior desde a graduação. Pelo trabalho na Paco, por mais que o papel de editor não fosse direto em uma área específica, sentia que era um passo importante a ser dado.

No início de 2020, em conversa com a Profa. Dra. Milena Moretto, professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e também autora e organizadora de obras na Paco, falei do meu interesse em voltar a

estudar e em fazer um mestrado. Ali ficou aberta a possibilidade de eu me inscrever no programa como aluno especial na disciplina Linguagem, Pensamento e Educação, que seria ministrada por ela naquele semestre. Ainda havia tempo para a inscrição. Mas, nesse momento, minha preocupação era grande porque não tinha proximidade com nenhum referencial teórico e o meu interesse era encontrar um caminho que tornasse consonante meu papel de editor de livros acadêmicos e o de pesquisador na área da educação.

Depois de passar pelo processo de seleção e iniciar as aulas em março de 2020 – remotas por conta da pandemia de covid-19 – fui, aos poucos, tomando contato principalmente com a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e com a teoria histórico-cultural de Vigotski, que me trouxeram uma melhor compreensão da relação entre linguagem e educação, sobre o que discorreremos mais no decorrer do trabalho.

Dois pontos me incomodavam desde a chegada no mestrado: estar fora da sala de aula por tanto tempo, o que me dava a sensação de não pertencimento e aumentava meu medo de não conseguir me reinserir na rotina das aulas e demais demandas das disciplinas. Nesses momentos, procurava manter a calma e só pensar em seguir adiante, confiando que aquele quebra-cabeça uma hora encontraria um caminho de encaixar todas as peças, o que realmente pouco a pouco foi ocorrendo. E o meu outro incômodo, que persistiu por mais tempo, era o fato de pesquisar a formação de professores e a escola sem ter nenhuma relação prática com a sala de aula, o que naquele momento me parecia sem sentido e me causava uma sensação de ilegitimidade. Mas, aos poucos, comecei a compreender, com a ajuda da perspectiva bakhtiniana, que todos nós, invariavelmente, temos o nosso lugar, uma individualidade constituída na relação com o outro – um outro aqui composto, principalmente, pelas professoras que entrevistei no trabalho de campo dessa pesquisa de mestrado e pelos professores e colegas do programa. Não sou o que não posso ser, sou o que esse outro me constitui, nessa situação social e nesse tempo histórico da pesquisa. Estou consciente da enunciação que aqui se forma e de que, da minha significação como pesquisador, contribuirei com a formação de professores como uma voz externa à escola, com a possibilidade de olhar de fora da prática e de propor reflexões com outra possibilidade de movimentos.

Ao ingressar no mestrado, buscava, desde o início, um caminho para conciliar minha atuação como editor de livros acadêmicos com a pesquisa que viria a desenvolver. No contexto da editora, a área de educação é a que conta com mais publicações, nas mais diversas temáticas. E as publicações sobre formação de professores são muitas, desde as mais acadêmicas, conceituais, comentários de teorias ou relatos de pesquisas até outras

mais práticas, baseadas em experiências ou formatadas como modelos didáticos de formação. Essa realidade das produções sempre me intrigou, pois os projetos eram (e continuam sendo) amplamente variados, denotando a essência de um dos problemas da formação: soluções heterogêneas e pouca efetividade no contexto das formações em larga escala.

A história da formação de professores nos mostra essa profusão de caminhos e alternativas (PARDAL; MARTINS, 2005), mas muitas vezes deixando de ouvir a voz essencialmente necessária: a do professor. É coerente que a pluralidade de concepções, processos e iniciativas representadas nas publicações sobre formação docente busquem a máxima disseminação. Mas nos interessa, enquanto leituras que chegarão ao processo de formação do professor, como consideram o professor. Perguntamos efetivamente o que eles querem? O que gostariam de ler? O que entendem como necessário para a sua formação? O que efetivamente os impacta e os mobiliza para a ação aprimorada na educação? Qual modelo de formação querem? Essas são as indagações que, enquanto editor, não conseguia nomear e materializar, vi emergir mais claramente no meu percurso no mestrado, com as disciplinas, orientações, encontros do grupo⁸.

Na pesquisa de campo, entrevistei professoras e estas entrevistas me trouxeram muitas reflexões em direção a esses questionamentos, as quais busquei organizar para devolver contribuições à formação de professores, seja através do conhecimento produzido na pesquisa, seja através do ajuste de rota na produção de livros da editora de forma que tenhamos publicações mais efetivas e alinhadas às intenções e interesses dos professores, daquilo que buscam essencialmente para a sua formação, seja na produção de artigos e/ou participações em congressos. Considerando que o referencial teórico foi fundamental para esse processo de significação e compreensão, apresentamos os construtos que nos mobilizaram.

⁸ Durante todo o mestrado, participei dos encontros do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente coordenado pelas profas. Dra. Ana Paula de Freitas e Daniela Dias dos Anjos, que tinha a participação da profa. Milena Moretto e, mais recentemente, da professora Luciana Haddad.

CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

Tomando como embasamento teórico a perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, discutiremos, neste capítulo, o conceito bakhtiniano de linguagem, caracterizada essencialmente pelo dialogismo e responsividade e constituída a partir das relações/interações sociais. Na perspectiva do Círculo, a linguagem garante que nós humanos nos tornemos sujeitos e possamos interagir uns com os outros. Desde o nascimento, somos inseridos em um mundo já existente, do qual teremos de aprender a fazer parte, o que se dará, inevitavelmente, a partir de uma relação eu-outro, constituída de signos historicamente produzidos por diferentes grupos socialmente organizados. É a interação social da vida e da cultura que torna efetivamente o homem real (BAKHTIN, 2011 [1952-3]), homem constituído na e pela linguagem, por meio da qual nos vemos sem alibi para a existência. Somos responsáveis por responder ao mundo sobre nossos atos.

Além disso, partindo, sobretudo, das contribuições de Kleiman (2016a), abordaremos a leitura em sua dimensão social, enquanto prática engendrada culturalmente nas relações entre pessoas, perpassando todas as instâncias da vida em sociedade, no que inclui sua centralidade na constituição e no processo de formação docente. Tendo em vista que, para Bakhtin e seu Círculo, a vida se dá na relação dialógica entre eu e o outro, a partir de gêneros discursivos que integram as mais diversas esferas da atividade humana, a formação de professores, longe de se caracterizar como processo neutro, configura-se como um palco no qual se apresentam projetos, intenções e vozes que se entrelaçam em relações dialógicas (e/ou ideológicas) caracterizando discursos que constituem e significam sujeitos formadores e em formação.

Nesse sentido, o capítulo está estruturado da seguinte forma: discutiremos sobre os conceitos bakhtinianos que entendemos importantes para o nosso trabalho, principalmente dialogia, alteridade e ideologia, para, em seguida, discutirmos a leitura enquanto prática social dialógica.

1.1 Significações e relações dialógicas na formação profissional e na vida

Antes de discorrermos sobre a perspectiva de linguagem dialógica de Bakhtin, é importante contextualizarmos o momento histórico de sua concepção pelo Círculo.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*⁹, Volóchinov (2018 [1929]) tece uma crítica às duas correntes de pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. A primeira representada, sobretudo, por Humboldt e Vossler, enquanto a segunda representada, principalmente, por Ferdinand de Saussure. Para Volóchinov (2018 [1929]), são duas correntes diametralmente opostas.

O subjetivismo individualista, de acordo com o autor, tem relação com o movimento romancista, dentro do qual filólogos tentaram reconstruir o pensamento linguístico na base das vivências da língua materna para compreender a formação da consciência e do pensamento.

Nessa corrente, o enunciado monológico – ponto de partida do estudo da linguagem – é tido como “um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante”, “algo que se definiu de alguma forma no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de alguns signos externos” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 202),

No contexto do subjetivismo, toda expressão ocorre sempre na relação entre interior (expresso) e o externo (objetificação exterior) e há a suposição de que é possível que o expresso se forme e exista sem o externo, como se partisse de uma forma e se transformasse em outra. Com a psique do sujeito como centro, não há espaço para o fator social como determinante na enunciação. Essa corrente deixa totalmente de lado o processo da interação verbal, não considerando o que efetivamente é responsável pela comunicação, ou seja, a relação entre o eu e o outro no meio, como elementos que integram o discurso. Para o Círculo, a inviabilidade do subjetivismo é o fato de o sujeito não ser psicológico, mas dialógico. Para que o externo aconteça, o interno é obrigado a lidar com o material externo, com suas próprias leis, as quais são alheias ao interior.

⁹ Neste trabalho adotamos a edição que traz a autoria como sendo de Valentin Nikoláievitch Volóchinov, filósofo e crítico literário russo que participou do Círculo de Bakhtin. Por sua atuação no grupo, há uma questão histórica posta em relação à autoria da referida obra, com algumas edições trazendo o próprio Bakhtin como seu autor.

No processo desse domínio do material, da sua superação, da sua transformação em *medium* obediente da expressão, aquilo que é vivido e expresso muda de aspecto e é forçado a buscar uma espécie de meio-termo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 203).

Para o autor, não é possível existir uma vivência fora da encarnação sígnica, sendo o interno e o externo originários do mesmo material. O enunciado é sempre definido por suas condições reais, dentro da situação social de seu acontecimento.

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205).

Já no objetivismo abstrato, embasado principalmente no pensamento linguístico de Saussure, temos o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Para essa corrente, sendo a língua um sistema composto por sinais que servem como instrumento para a comunicação, a essência da língua encontra-se na lógica interna do próprio sistema linguístico (VOLÓCHINOV, 2008 [1929], p. 163).

Para essa corrente, a língua “é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 162). O objetivismo demarca uma fronteira entre o sistema da língua e a história, concebendo os atos individuais da fala como “apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 162).

Na crítica do objetivismo abstrato, o Círculo foca principalmente no conceito de sistema de normas imutáveis e considera que esse estudo não vai além da consciência subjetiva do locutor, como integrante de uma dada comunidade linguística e encerrado a um tempo específico da história. Nas palavras de Volóchinov (2008 [1929], p. 174-175),

o sistema sincrônico da língua existe somente do ponto de vista da consciência subjetiva de um indivíduo falante pertencente a um grupo linguístico em um determinado momento do tempo histórico. Do ponto de vista objetivo, esse sistema não existe em nenhum dos momentos reais do tempo histórico. Podemos presumir que, quando César escrevia suas obras, a língua latina era um sistema imutável e indiscutível de normas idênticas a si mesmas, porém, para um historiador da língua latina, naquele exato momento em que César criava suas obras ocorria um processo ininterrupto de mudanças linguísticas (mesmo se o historiador não conseguisse registrá-las).

Contrapondo-se à ideia de língua como sistema decodificado, defendido pelo objetivismo, o Círculo traz a língua para a descodificação, compreendendo a forma linguística em um determinado contexto social. Significa sair do processo de reconhecimento para o processo de compreensão, vivenciado na vida real dos falantes:

Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel!). O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico; ele é parte do universo dos objetos técnicos e dos instrumentos de produção no sentido amplo dessa palavra. (VOLÓCHINOV, 2008 [1929], p. 178).

Assim, é nesse contexto de crítica às correntes do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato que o Círculo reforça seu ponto de vista sobre a realidade fundamental da língua: concebida na e pela interação discursiva.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219)

Para Bakhtin e o Círculo, toda linguagem é dialógica, fundada na relação eu-outro, na qual ambos só existem na constituição de um para o outro.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 348).

Ao invés de um sistema abstrato de formas linguísticas, a língua deve ser entendida como viva e em processo contínuo de transformação, movimentando-se juntamente com o fluxo, constituída pela interação discursiva que se materializa através dos enunciados. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 282).

O uso da língua na interação social possibilita a compreensão da enunciação, que se define como o momento de uso da linguagem em processo que envolve, além da presença dos interlocutores, o tempo histórico e o espaço social da interação, ou seja, o discurso visto em sua totalidade concreta e viva. A enunciação, então, não parte de um

sujeito individual, isolado, mas “se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 204).

E ainda Volóchinov (2018 [1929]) define que o mundo interior e o pensamento possuem um auditório social estável, cuja extensão varia de acordo com o repertório cultural do indivíduo pertencente ao grupo, o que define o quanto ele terá a habilidade de lidar com o auditório médio da criação ideológica desse grupo, não podendo ir muito além dos limites desse horizonte social.

Nesse sentido, a palavra é sempre orientada para o interlocutor. Ela é um ato bilateral, determinada no discurso tanto por aquele de quem ela procede como por aquele a quem ela se destina, ou seja, ela é produto das inter-relações do falante com o ouvinte, criando um território comum entre ambos. “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 201).

O falante, que no ato fisiológico da fala, parece ser o dono da palavra, não o é de fato, já que essa palavra, como signo, foi tomada por ele do universo social de signos, existente antes dele, compondo o meio social amplo no qual ambos – falante e interlocutor – estão inseridos. E é a situação social mais próxima que sempre orienta o enunciado:

A situação forma o enunciado, obrigando-a soar de um modo e não de outro, seja como uma exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 206)

A combinação dessa situação mais próxima e do universo dos participantes sociais determinam a forma e o estilo do enunciado, enquanto sua estrutura mais profunda é determinada “por ligações mais duradoras e essenciais, das quais o falante participa” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 207).

É a interação social que efetiva a linguagem e faz dela um processo em constante evolução. Nela somos constituídos do que vem de fora de nós, através da palavra do outro. Nela, damos forma a nós mesmos do ponto de vista do outro. “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205).

Mas essa palavra do outro não nasce no momento da enunciação. Ela vem de antes, já que todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, que preexistem de outros diálogos, representando opiniões e visões de mundo em uma rede dialógica ininterrupta.

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 320).

Tendo em vista que os enunciados são sempre dialógicos, a interação discursiva vai muito além do diálogo direto entre duas pessoas. Apesar de ser a mais importante, essa é apenas uma das formas de interação. “O diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219).

Barros (2007) reforça a presença dessas duas concepções de diálogo na perspectiva bakhtiniana: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Para a autora, a primeira concepção traz quatro aspectos essenciais: 1) reconhecer que essa interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem; 2) o sentido de um texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, isto é, são construídos na produção e na interpretação do texto; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, já que a relação entre interlocutores funda a linguagem, dá sentido ao texto, mas também constrói os próprios sujeitos produtores de texto; 4) as duas sociabilidades que marcam a concepção bakhtiniana de sujeito social são: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem); e, a dos sujeitos com a sociedade (o homem é um ser originalmente social como vimos).

Pensando na significação de um texto, produto de criação ideológica, sua compreensão só é possível se considerarmos o seu diálogo entre interlocutores (ainda que não presentes) e com outros discursos presentes em outros textos. Segundo Barros (2007, p. 24), nessa compreensão “o sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto”. O que nos remete também ao fato de que as condições de produção do texto sempre o tornam único e irrepetível.

Já a outra concepção do diálogo é a dos discursos. Bakhtin (2011 [1952-3]) defende que o discurso não é individual e que, para além de ao menos dois interlocutores, mantém sempre relação com outros discursos, dispostos num tecido de muitas vozes que se conflitam e se justapõem no interior dessa tessitura. Pensando em um livro como discurso verbal impresso, mesmo não existindo um diálogo presencial, como um elemento de comunicação discursiva, ele proporciona um diálogo vivo e direto, permeado de muitas outras vozes, “muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, polemizam entre si” (BARROS, 2007, p. 31). E sua compreensão resulta em antipalavra organizada em outros discursos, como uma resenha, um trabalho crítico ou outros textos que seguirão criando influência sobre novos diálogos futuros. E essa compreensão já acontece retomando diálogos anteriores ao discurso do livro. Conforme Volóchinov (2018 [1929], p. 220),

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social.

Nesse sentido, no processo dialógico, a alteridade é essencial como constituinte do sujeito a partir do discurso. Para o Círculo, tendo em vista que o mundo externo sempre nos é trazido pelo outro, a alteridade se estabelece no mundo da vida a partir de dois centros de valores: eu e outro, nas dimensões do eu para mim, eu para o outro e o outro para mim (BAKHTIN, 2011 [1952-3]).

Para Geraldi (2013), a relação constitutiva entre o eu e o outro é um fundamento presente em toda a obra bakhtiniana, pois

a alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos constituímos histórica e geograficamente o sujeito que seremos – não sempre o mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. (GERALDI, 2013, p. 12)

Assim, a construção de valores de um grupo social, em qualquer esfera de atividade humana, se dá a partir dos discursos produzidos nos diversos tipos de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. No entanto, esses discursos não provêm de nós, somos deles intermediários e os empenhamos para construir nossa relação com o mundo. Nossos enunciados são sempre repletos de palavras do outro, produzidos na interação entre falantes em uma dada situação social. Eles apresentam sempre sua “própria

expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos” (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 313).

É, portanto, através das relações de alteridade que se fundamenta a nossa identidade de sujeito, permeada por valores que se organizam a partir dos diálogos que ganham sentido nas relações sociais. Geraldi (2013) também ressalta que todos os campos da atividade humana estão ligados à alteridade e que não há vida fora do enunciado concreto.

Nela nos constituímos, internalizando os signos que a compõem. Internalização que não se dá da mesma forma para cada um, ainda que vivam no mesmo tempo e no mesmo espaço, porque as contrapalavras com que compreendemos cada novo signo não são as mesmas com que outro o compreende. Por isso os signos não têm uma relação de biunivocidade, ao contrário são semanticamente plurivocais, plurissignificativos, multiplamente acentuados pelas entonações avaliativas que o penetram como uma sem a qual não existiria como signo, porque não tem vida fora do enunciado concreto. (GERALDI, 2013, p. 13)

A alteridade nos constitui, mas nem por isso somos reprodução dela, pois reagimos aos discursos que circulam no mundo com as nossas próprias contrapalavras.

Isso também nos leva a pensar a alteridade a partir da responsividade, pois somos dialógicos e a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa:

Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa*. (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 291, grifo do autor)

Para Bakhtin (2010 [1934-35]), quando nascemos socialmente e entramos na linguagem, nos tornamos obrigados a responder ao outro externo, participando ativamente de um diálogo material e histórico que não se limita à instância imediata de enunciação. Geraldi (2013) comenta esse aspecto da responsividade dizendo que o princípio da alteridade é fundamental nele, visto que “o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que está sempre por ser alcançado, em outras palavras, a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo” (GERALDI, 2013, p. 14).

Toda a exposição sobre dialogia e alteridade que fizemos acima leva em consideração que, na concepção de linguagem do Círculo, um produto é sempre ideológico – seja um corpo físico, um instrumento de produção ou produto de consumo –

e caracteriza-se por sempre refletir ou refratar outra realidade fora de si mesmo, ou seja, tudo aquilo que tem uma significação para fora de sua realidade material é um signo. O signo, por sua vez, não é neutro e representa as ideologias de seus grupos sociais. Assim, segundo Volóchinov (2018, [1929] p. 91):

[...] qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou instrumento de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia.

Os signos, assim como os instrumentos, são objetos únicos e materiais. Qualquer objeto da natureza pode se tornar um signo. Basta, para isso, que ele receba uma significação que ultrapasse os limites de sua existência.

O campo ideológico coincide com o campo dos signos. “Onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação sgnica” (VOLÓCHINOV, 2018, [1929], p. 93).

E os signos têm uma infinidade de possíveis aplicações nas mais diferentes esferas ideológicas que organizam a vida social. Um mesmo signo poderá ter uma função específica no campo da imagem artística, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas ou das normas jurídicas, dentre muitas outras.

Na concepção do Círculo, o signo ideológico não está apartado da realidade, mas é parte material dela, pois é em algum objeto que o signo encarna, como um fenômeno externo:

O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 94)

Nesse sentido, para ele, a ideologia não está situada na consciência, sendo o objeto no qual o signo encarna apenas um caminho para a sua compreensão. Ao contrário disso, a compreensão ocorre na relação de um signo com outros já conhecidos.

Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sgnico, e portanto material, a outro elo também sgnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 95)

Na perspectiva bakhtiniana, a consciência só existe porque é preenchida pelos signos ideológicos, ou seja, somente no processo de interação social. A ideologia não pode ser explicada como condição biológica, psicofísica, ou como algo transcendente, psicológico. Ela só pode existir entre indivíduos socialmente organizados, pois é nessa coletividade que o sgnico se materializa.

A consciência se forma e se realiza no material sgnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação sgnica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 98)

Defendida a tese de que a consciência individual é produto do signo ideológico, e não o contrário, Volóchinov (2018 [1929]) aponta ser na linguagem que o signo se manifesta com total clareza, sendo a palavra o fenômeno ideológico de excelência. Ela se ocupa integralmente de sua função de ser signo ideológico, nunca ficando indiferente a essa função. A palavra é marcada por sua onipresença social, integrando toda e qualquer interação social, como o meio mais apurado e sensível da comunicação social.

A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sgnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias. É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sgnica. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 99)

Enquanto todos os demais materiais sgnicos são exclusivos do seu campo de criação, não cabendo a outros campos, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela é absorvida integralmente no signo, podendo assumir papel ideológico no campo da ciência, da estética, da moral, da religião.

E é também a palavra que dá vida à comunicação cotidiana, aquela que não está inserida em nenhuma esfera ideológica específica. A palavra possibilita que a comunicação cotidiana se relacione diretamente com várias esferas já formalizadas.

Além disso, a palavra é o material sgnico da consciência individual, da vida interior. Como signo, ela é produzida por organismo individual, sem a ajuda de instrumentos e sem material extracorporal. “A palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no exterior” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 100). A palavra é, portanto, o ingrediente principal de toda criação ideológica.

É no discurso interior, ancorado na palavra, que ocorre a compreensão de qualquer fenômeno ideológico, seja de um quadro, uma música, um rito, um ato.

Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 101)

Ainda que existam signos ideológicos não compostos de palavra, a exemplo de uma obra musical ou de uma pintura, mesmo a compreensão destes se apoia no discurso interior, composto de palavras. Todo signo cultural faz parte da unidade da consciência verbal formalizada. “A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 101). Ela é expressa sempre assumindo uma forma ideológica, pois toda consciência precisa de um discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, sendo orientada na direção de um possível ouvinte na expectativa de alcançá-lo com tal orientação social. A entonação sempre dependerá

tanto da situação mais próxima da vivência quanto da posição geral daquele que passa fome. Com efeito, essas condições determinarão qual será o contexto valorativo e o horizonte social em que a experiência da fome será concebida. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 208)

E no contexto desse ouvinte potencial, o autor esclarece que o grau de orientação social do indivíduo e de sua consciência de coletividade definem a diversidade e a complexidade do seu mundo interior. Ele ressalta a importância e a força social da consciência enquanto expressão material organizada que participa da criação ideológica da palavra, da imagem, da música, do signo. Mas critica a concepção de consciência acima da existência, ou com o poder de constituir a existência. Pelo contrário, ela participa da existência, sendo “uma das suas forças, e, portanto, possui a capacidade de agir, de desempenhar um papel no palco da existência” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 201).

No processo das interações sociais, a palavra, em sua condição sógnica, apresenta-se em cada situação de comunicação, das cotidianas às formalizadas, a partir da infinidade de fios ideológicos historicamente construídos, movimentando-se entre grupos sociais e impactando a relação entre a ideologia oficial e cotidiana. Assim,

na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *índice* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em

sistemas ideológicos organizados. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 106, grifo do autor)

Logo, a ideologia bakhtiniana está assentada integralmente na sua compreensão do signo, que nomeia objetos materiais a partir de sua função social em dado contexto de determinado grupo social, atribuindo-lhe valor para além das suas características materiais, em uma atribuição socioideológica e historicamente marcada. Portanto, sua compreensão é de que não existe ideologia sem signo, já que o signo é semiótico e sempre remete a duas realidades, a física/material e a social, historicamente construída, atribuída a partir de uma posição valorativa em dado contexto social.

O Círculo toma a concepção marxista de ideologia oficial, aquele instrumento usado pela força dominante para dissimular as contradições e a existência da luta de classes, buscando fazer prevalente o discurso que legitime o seu poder político e que mantenha o mundo organizado e estável como é, a seu favor. Segundo Volóchinov (2018 [1929], p. 113),

A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, bem como a apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual.

Mas, ao lado da ideologia oficial, há uma outra ideologia – a ideologia do cotidiano – manifestada nos acontecimentos informais do dia a dia, em que se travam as relações sociais entremeadas pelo trabalho e produção de mundo. Essa ideologia do cotidiano é o conjunto de vivências internas que se orientam para expressões externas, já que estão em uma relação com os sistemas ideológicos formados – como a arte, a ciência, a literatura, a moral etc. – mas ainda não os integram, mesmo que tendem a essa direção. “A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 213).

É da interação dialética entre essas duas ideologias – a oficial, com sua propriedade principal de estabilidade, e a cotidiana, instável e presente nos acontecimentos casuais – que Bakhtin e o Círculo compõem o seu pensamento sobre ideologia, com “ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2020, p. 169).

Há uma relação de complementariedade entre os sistemas ideológicos formados e a ideologia do cotidiano. Ao mesmo tempo que exercem sobre a cotidiana grande

influência, dando-lhe o tom, os produtos ideológicos formados, cristalizados pela ideologia do cotidiano, continuam se nutrindo organicamente dela, em contínua transformação. A ideologia do cotidiano está a todo instante em movimento, lançando novas obras ideológicas que se ligam a esses produtos ideológicos estabilizados, impactando-os e sendo por eles conduzidos.

Volóchinov (2018 [1929]) distingue as camadas da ideologia do cotidiano como inferior e superior, determinadas pela escala social que mede vivência e expressão. Na camada inferior, temos vivências pouco desenvolvidas, inacabadas no discurso interior, que não têm força ou auditório de tamanho suficiente para fixá-la na vida social, em contato com os produtos ideológicos oficiais. Nessa camada, o aspecto biográfico tem alguma relevância – quem está externando esse discurso interior na tentativa de testá-lo socialmente? Uma vivência pode encontrar um caminho externo melhor a depender de quem é o sujeito falante.

Já nas camadas superiores estão vivências já socialmente experimentadas e em contato direto com os sistemas ideológicos estáveis. Elas foram antes da camada inferior e dali irromperam para o contato com a ideologia oficial. São mais sensíveis que a oficial e ainda estão em formação, em movimento, mas já são capazes de provocar mudanças na base socioeconômica e podem avançar para provocar mudanças e rupturas nos sistemas ideológicos oficiais.

Antes de conquistar seu espaço na ideologia oficial organizada, as novas forças sociais emergentes primeiramente encontram expressão e acabamento ideológicos nas camadas superiores da ideologia do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 215)

Para Bakhtin e o Círculo, a comunicação cotidiana é valiosa, pois se relaciona com todas as esferas do acontecimento da produção material da vida, seja nos meios oficiais, de comunicação estabilizada, seja nas relações informais que propiciam continuamente novos sentidos e ampliam e movimentam o universo de signos.

A ideologia, nesse sentido, instala-se justamente na interação entre infraestrutura e superestrutura, em uma relação de dependência ao invés de subalternidade, ambas se retroalimentando no terreno dos signos, os quais permeiam todas as instâncias das relações sociais, recebendo atribuição de sentido a cada situação de comunicação.

É, nesse sentido também, que o signo ideológico compõe a “realidade” como a conhecemos, gerando no humano a consciência (social, formada pelos signos) que lhe confere os sentidos do seu mundo social.

Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, para outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 95).

E no cenário da dialética da luta de classes, isto é, com interesses dos grupos sociais organizados sempre em torno das forças produtivas, serão os signos que perpassarão todas as esferas, todos os grupos, assumindo em cada um deles uma posição valorativa consoante aos seus interesses e à visão de mundo defendida.

Por essa razão, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, não existe discurso neutro, pois há sempre uma tomada de posição do sujeito, que emprega as palavras em orientação ao discurso com o qual se quer representar.

A palavra, como signo de excelência, empenha-se em cada contexto a partir de uma teia de sentidos construída nas incontáveis instâncias de organização humana. Cada sentido responde a um interesse ideológico, movimentando-se na comunicação cotidiana e organizando-se em instâncias já um pouco mais estabilizadas, sempre se desenvolvendo e se movendo pelo desejo de (e em direção a) tomar assento na ideologia oficial, para, se lograr êxito, passar a ser discurso estável e monológico que combate e tenta apagar todas as vozes que de si dissipam.

Qualquer mudança social, ainda que mínima, toca a língua porque impregna na palavra novos sentidos, reafirmando, fundindo ou refratando outros valores já circulantes na sociedade. O signo, então, nunca é neutro – a vida não é neutra e não há organização humana sem ideologia. Afinal, qualquer comunicação sempre traz para o discurso reflexos de um ou mais fios ideológicos que lhe foram atribuídos ao longo da história – e com esses vai ainda receber novas atribuições de sentido que atendam a demandas de dado grupo no tempo presente, consonante ou contradizente com outros sentidos.

Logo, ideologia cotidiana e oficial complementam-se continuamente impulsionadas pelo ciclo sem fim de transformações sociais que impactam a língua e remodelam o sistema ideológico oficial. De modo que ideologia oficial não é maior, portanto, que a ideologia do cotidiano. Toda ideologia do cotidiano nasce com o propósito de chegar à oficial e alterá-la, desmanchando parte dela para tomar o seu lugar na

estabilidade e no poder de sobreposição. Todos esses níveis se apresentam como um sistema ideológico único e coeso que caracteriza a identidade de uma sociedade, sendo, dessa forma, continuamente renovado e transformado.

Aqui vemos um embate entre as ideologias cotidianas e os sistemas ideológicos oficiais que representam a luta de classes e de interesses, já que a ideologia cotidiana, orientada, inicialmente, pelos produtos ideológicos oficiais, percorre um caminho longo que se inicia ainda como vivência interior, ocasional e sem força (discurso interior inacabado), e vai ganhando força na medida em que amplia seu auditório social, empenhada em ganhar a forma ideológica acabada dos sistemas oficiais, transformando-os parcial ou inteiramente. Estes, por sua vez, também resistem ao assédio do cotidiano, dado que essas transformações significam impacto e mudanças no domínio dos meios de produção que reverberam nas estruturas socioeconômicas.

É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 215)

Todo esse movimento das ideologias é operado pelos enunciados concretos, afinal, na concepção de linguagem de Bakhtin, uma situação de uso da língua se opera a partir de determinado lugar histórico, cultural e social, sendo que para a compreensão de tais discursos é essencial a consideração dos lugares ocupados pelos seus sujeitos. A interação discursiva ocorre, então, por meio de um ou mais enunciados. Um enunciado se constitui na relação com outros enunciados. Conforme Volóchinov (2018 [1929], p. 185), ele é “um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”, retomando enunciados antecessores e pedindo resposta a novos enunciados.

Todos os enunciados são dialógicos e essa relação dialógica da língua não se manifesta só em diálogos entre dois interlocutores, como seres sociais falantes de uma mesma língua, mas entre discursos permeados de outras vozes “que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, polemizam entre si” (BARROS, 2007, p. 31).

É preciso levar em consideração, então, que o enunciado, enquanto composição verbal, é sempre constituído de uma condição externa. Ele sempre extrapola os limites de sua estrutura linguística para encontrar sentido no contexto de sua ocorrência, ganhando significação somente na interação entre sujeitos.

E essa condição extraverbal se constitui a partir do horizonte espacial comum aos interlocutores, o conhecimento e a avaliação que tais interlocutores fazem da situação de comunicação.

O enunciado, considerando o momento em que é dito, torna-se único e irrepetível, pois é produzido em uma situação histórica entre sujeitos, compondo um evento único. Esse é o tema do enunciado, ou seja, as características do contexto de seu acontecimento, o que Volóchinov (2018 [1929]) declara ser o sentido de sua totalidade.

Para exemplificar, o autor discorre sobre a multiplicidade de significações que poderiam surgir do enunciado “Que horas são” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), bastando para tanto que considerássemos a situação concreta de seu acontecimento. Ainda que em todas essas situações, a significação desse enunciado seja uma só, a de conhecer a hora atual, em cada uma delas haverá uma dinâmica única estabelecida a partir da situação específica que tornaria o enunciado inédito, com orientação diferente e suscitando respostas diferentes em cada situação. Como define Volóchinov (2018 [1929], p. 206),

[...] a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro, se como uma exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante.

Conforme Bakhtin (2011 [1952-3], p. 262), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Os enunciados, ainda que individuais, inscrevem-se em formas ou modelos sociais reconhecíveis próprios às mais diversas situações de comunicação, em todas as esferas sociais da vida humana. Esse conjunto de enunciados que refletem as condições e finalidades específicas de um dado campo de atuação é denominado, por Bakhtin (2011 [1952-3]), de gênero do discurso.

Os gêneros, estabelecidos entre os integrantes de uma dada esfera da atividade humana em uma sociedade socialmente hierarquizada, são tipos relativamente estáveis, construídos no contexto histórico e social que determinada situação de comunicação exige. São, portanto, mutáveis – pelo tempo, história, cultura – como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 268). Assim, são também infinitas as possibilidades de construção de gêneros do discurso, vista a infinitude de atividades possíveis dentro de uma esfera social, conforme Bakhtin afirma que:

a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 2011 [1952-3], 262)

A centralidade dos enunciados e dos gêneros que os englobam, na língua é evidenciada por Bakhtin quando ele afirma que a língua integra a vida através dos enunciados concretos que a realizam. A vida entra na língua através dos enunciados.

Bakhtin (2011 [1952-3]) define o gênero a partir de três elementos indissociáveis, os quais tornam o gênero distinguível, dirigido a uma esfera/atividade. São eles o tema, o estilo e a estrutura composicional. Segundo ele,

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 262).

Depois de discorrermos sobre a perspectiva dialógica da linguagem, passaremos no próximo item a abordar especificamente a leitura, tanto em sua perspectiva cognitiva como em sua dimensão de prática social.

1.2 Leitura como prática social dialógica

Vivemos em uma sociedade na qual as práticas de leitura e escrita têm importância central. Nosso cotidiano é tomado de inúmeras situações que exigem a capacidade do ato de ler. Enquanto instrumento essencial para a vida social e cognitiva do sujeito, a leitura se apresenta a nós, conforme Yunes (1995, p. 185), como “um ato da sensibilidade, da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas”.

Dada a sua centralidade em todas as esferas da vida em sociedade, permeando a constituição e o desenvolvimento dos sujeitos, destacamos duas perspectivas fundamentais de definição da leitura: a dos seus aspectos cognitivos e a da sua emergência como prática social, afetada diretamente pelo contexto sócio-histórico e cultural da sua realização. Yunes (1995, p. 186) nos traz que ler “significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele”. Sua definição dá conta dessas características do ato de ler, pois prevê não só a relação entre

leitor e texto, mas sua interação com este a partir do contexto sócio-histórico em que a leitura acontece.

Quando enfocamos a leitura a partir dos seus aspectos cognitivos, é possível definir o ato de ler como a atividade de extrair sentidos de um texto. Nessa relação direta entre o texto e o leitor, a compreensão da mensagem se torna o ponto central da atividade de leitura, pois é a partir dessa compreensão que o leitor ganhará novos conhecimentos que o ajudarão a ampliar seu mundo. O leitor ascende sobre o texto, valendo-se da decodificação para compreender o que está lendo.

Mas a compreensão de um texto não é uma tarefa simples. De acordo com Silva (2007), na leitura de um texto escrito, os interlocutores – autor e leitor – estão distantes e isso inviabiliza a negociação de um sentido mais direto que facilite a sua compreensão como acontece em uma comunicação diária, por exemplo. De forma que, na ausência do “confronto que permita esclarecimentos, nem a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permita reajustes constantes do autor, como o falante faz em relação a seu ouvinte, para ajudar a compreensão do leitor” (KLEIMAN, 2016a, p. 72), é preciso haver um acordo entre autor e leitor para garantir a legibilidade do conteúdo. O autor procurará, na composição do texto, deixar pistas para a compreensão que gostaria que o leitor tivesse ao lê-lo. Ao passo que este último ativará seus conhecimentos prévios, dentre outras estratégias de leitura, para alcançar a compreensão do que está lendo, constituindo, a partir desses conhecimentos preexistentes, sentidos a partir da leitura.

Compreender um texto passa, sobretudo, por esses conhecimentos prévios do leitor, que, empenhados diante de uma tarefa de ler, produzirá novos conhecimentos a partir do que o leitor encontra e compreende do texto. “O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2016a, p. 15). Só a ativação do conhecimento que o leitor já tem sobre o assunto do texto é que permitirá que ele faça as inferências necessárias para relacionar as partes de um texto em um todo que faça sentido. Sem o engajamento desses conhecimentos prévios, o leitor não poderá compreender o texto.

E ao abordar a relevância do conhecimento prévio na leitura, Kleiman (2016a) define três tipos de conhecimento que compõem esse recurso a ser empenhado pelo leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

É na interação entres esses três conhecimentos que o leitor conseguirá construir o sentido do texto que tem diante de si, considerando ainda que:

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. (KLEIMAN, 2016a, p. 18)

No nível do conhecimento linguístico, fundamental para a compreensão, o leitor empregará na leitura o que ele conhece sobre os mecanismos de uso da língua, ou seja, “aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos” (KLEIMAN, 2016a, p. 15). O conhecimento gramatical e semântico do leitor fará a diferença em sua tarefa no ato de ler, possibilitando que ele construa a relação com o texto.

Já no nível do conhecimento textual, o leitor empenhará os conhecimentos que tem sobre estrutura e composição textual, bem como sobre os tipos de discurso, conseguindo perceber que tipo de texto tem diante de si, se narrativo, descritivo, argumentativo, dentre outros, o que ajudará a verificar se há coerência de situações no decorrer do texto. Sobre a importância do conhecimento textual, Kleiman (2016a) ressalta que quanto maior a exposição do leitor a todos os tipos de texto, maior será a sua capacidade de compreender, pois o “conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas [do leitor] em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2016a, p. 23).

No conhecimento de mundo, o leitor empregará os conhecimentos gerais que possui e que constituem o seu saber enciclopédico de mundo e cultura, armazenado na memória. Kleiman (2016a) divide o conhecimento de mundo se constituindo em duas formas: a de conhecimentos ordenados (estruturados), oriundos de situações sociais formalizadas na nossa vida – exemplo do conhecimento especializado de um profissional de Física –, e a de conhecimentos não estruturados, relativos a assuntos, situações e eventos típicos da nossa cultura e com os quais nos relacionamos no cotidiano.

No ato de ler, a parte desse conhecimento de mundo que for relevante para aquela compreensão específica, deverá estar ativada, isto é, “deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (KLEIMAN, 2016a, p. 26). Esse conhecimento é

fundamental na leitura, pois a compreensão resultará da amplitude desse conhecimento do leitor, resultando em uma compreensão única do texto.

Além dos conhecimentos prévios essenciais, ainda pensando na leitura como processo cognitivo, a compreensão do texto também se viabiliza a partir de estratégias que podem ser mobilizadas pelo leitor durante o ato de ler. Conforme Solé (1998), tais estratégias metacognitivas podem ser empregadas antes, durante e depois da interação do leitor com o texto, como ferramentas para auxiliar o leitor a alcançar melhor resultado em sua leitura.

Sendo a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, empenhar procedimentos ou esquemas ajudarão o leitor a formalizar um vínculo entre o conteúdo a ser lido e o contexto ao qual está inserido, e isso também contribuirá para a construção dos sentidos resultantes do texto. São essas estratégias que permitirão que o leitor

[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (SOLE, 1998, p. 73).

É a partir, então, dessa interação com o texto durante o processo de leitura, seja por meio dos conhecimentos prévios ou do uso de estratégias, que o leitor se constrói, ao contrário de nascer pronto, empregando ações cognitivas para processar as novas informações obtidas nas leituras, atribuindo-lhes significados e ampliando seu repertório de conhecimentos.

No entanto, quando pensamos na leitura enquanto atividade interativa de linguagem, é importante termos em mente que essa característica não representa integralmente o ato de ler, considerando que a leitura, segundo Kleiman (2016a, p. 12), “é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Conforme Silva (1999), a leitura deve ser pensada para além de definições redutoras que a identifiquem como decodificação de letras em sons e grafias. É preciso compreendê-la enquanto prática social que coloca o leitor em uma interação com o mundo do conhecimento, historicamente produzido e impactando suas condições objetivas de vida, transformando sua relação com o mundo e viabilizando sua participação na sociedade. Portanto, leitura como “prática sociocultural, constituinte das demais manifestações socioculturais de uma dada sociedade, em um determinado momento histórico” (GUEDES-PINTO, 2001, p. 71).

Koch e Elias (2012, p. 11) priorizam a definição de leitura como processo interativo de linguagem, isto é, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. É na interação entre autor-texto-leitor que os sentidos do texto são dialogicamente construídos, numa combinação entre intenções e recursos linguísticos empregados pelo autor na produção de experiências e conhecimentos prévios empenhados pelo leitor na leitura. Para Andrade et al. (2020, p. 139),

Nessa perspectiva, enquanto o produtor revela discursos e ideologias por meio de escolhas linguísticas e estruturas gramaticais, o leitor recupera esses construtos com vistas à compreensão. Assim, a leitura é percebida como interação, o texto como o lugar onde se dá esse processo, em que aspectos sociais e discursivos se imbricam.

E em Silva (1999, p. 16), encontramos que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão- interpretação desses signos”, de forma que a leitura é concebida como uma prática social que considera sempre tanto os seus fatores contextuais quanto suas finalidades, considerando que “a atividade de construção de sentido de um texto, ou seja, a leitura, faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores socialmente construídos” (SILVA, 2007, p. 145).

Essa concepção interacionista da leitura, enquanto atividade de linguagem, nos remete ao fenômeno da interação verbal do Círculo de Bakhtin, que liga locutor e interlocutor em um processo dialógico contínuo. Conforme Da Silva Andrade (2020, p. 54), a interação, na perspectiva bakhtiniana, “é um jogo de tensão social, em que os sujeitos defendem posicionamentos valorativos acerca da realidade”.

Dessa maneira, um texto é sempre composto de outros textos, oriundos das leituras que integram os discursos e a visão de mundo do autor. É essa orientação que ele deixará implícita, para levar o leitor a uma atitude responsiva em prol dos discursos mobilizados na produção. Já o leitor, em seu diálogo com o texto, empregará na leitura todo o seu sistema de valores, crenças e atitudes, evocando outros textos e outras leituras para a compreensão deste, num reflexo do diálogo com o grupo social a que pertence (KLEIMAN, 2016a). Ao mesmo tempo, será provocado, dialogicamente, – e transformado em alguma medida – pelos discursos do autor presentes no texto, vivenciando essa relação dialógica que, conforme Marchezan (2018, p. 123), pode ser definida “como reação do eu ao outro, [...] como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”.

Pensar a leitura em sua dimensão dialógica é considerar que autor e leitor participam de um processo interativo no qual a palavra de ambos se funde nos esforços de produção e compreensão do texto, vivenciando a língua em seu

caráter verdadeiramente social, carregado de ideologia, história e vivências cotidianas [...] que se realiza dentro das práticas sociais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos e infinitos momentos, em todas as formas de comunicação (SILVA E ALMEIDA, 2013, p. 120).

Depois de discorrermos sobre a concepção de leitura que embasa este trabalho, passaremos a tratar, no capítulo seguinte, da formação de professores, começando por um resumo histórico e passando por uma abordagem sobre a formação na atualidade e sobre a leitura como processo de formação docente.

CAPÍTULO 2 – (DES)ENCONTROS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Tendo em vista que o presente trabalho toma como foco principal a formação docente, em sua relação com a leitura do professor, neste capítulo abordaremos a formação de professores no Brasil, procurando contextualizar o tema que, historicamente, ocupa um lugar central nas discussões da educação.

A formação de professores tem sido objeto de debates e reflexões ao longo da história da educação brasileira, com um aumento de pesquisas focadas no tema a partir de 1980. Conforme Vilas Boas e Muniz (2018), inicialmente, as pesquisas centravam-se mais na formação inicial, passando, nos anos 2000, ao enfoque do professor, seu percurso formativo e a constituição de sua identidade, buscando discutir como o seu modo de vida pessoal está embricado à sua formação profissional.

As diversas reformulações ao longo de dois séculos de história caracterizam os desencontros da nossa formação docente, em quadro de “descontinuidade, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2009, p. 148). Os problemas que persistem ao longo dos anos são, principalmente, relacionados à questão pedagógica das formações, que muitas vezes dá lugar exclusivamente à preocupação com conteúdos a serem transmitidos em sala de aula, e também às questões políticas que ainda conduzem integralmente os processos de formação, deixando de alcançar o que Nóvoa (2009) nos traz como essencial

uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 44).

Ao abordarmos a temática da formação de professores, é preciso que, primeiramente, a reconheçamos como um universo complexo, socialmente construído, como um processo nunca neutro, mas continuamente permeado de discursos, interesses, projetos, intenções políticas, sociais e econômicas que resultam em ações formativas organizadas para cada contexto.

Assim, neste capítulo, apresentamos três tópicos sobre a formação de professores. No primeiro, procuramos construir um histórico resumido da formação de professores, de forma a termos os principais momentos da história da formação docente no Brasil. Em seguida, no segundo tópico, abordamos a formação docente na atualidade, para, no

terceiro tópico, tratarmos da importância da leitura como processo de formação do sujeito professor.

2.1 Histórico da formação docente no Brasil

A preocupação com a formação de professores se estabeleceu no Brasil nas primeiras décadas do século XX, justificada, principalmente, pela progressão da industrialização no país, gerando a necessidade de maior escolarização para os trabalhadores, conseqüentemente ampliando a demanda de mais professores (GATTI e BARRETO, 2009)

Saviani (2011) considera que, apesar de ter sido um avanço significativo, a explosão do atendimento educacional no século XX, ocasionada, principalmente, pelas demandas de industrialização e pelo êxodo rural, trouxe à tona problemas relacionados à qualidade e ao desempenho do ensino, tornando a questão da formação docente como uma das mais controvertidas e de maior visibilidade da educação pelo fato também da responsabilidade que, continuamente, se atribui ao professor quanto ao desempenho educacional do país.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p. 8)

Mas o problema da formação docente no Brasil tem raiz antiga. Para Saviani (2009), tal questão se explicita após a independência em 1822, quando o Estado, a partir da Constituição de 1824, retoma a intenção de organizar efetivamente a instrução popular no Brasil, referindo-se a um sistema nacional de educação, modelo que já tinha corpo nos países europeus desde o século XVII. Dessa forma, na visão de Saviani (2009), a história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis grandes momentos que dão conta de esclarecer o percurso da formação docente brasileira e de fundamentar a reflexão sobre desafios que perpassaram a nossa história e ainda, de alguma forma, se apresentam em nossa realidade atual.

A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

O primeiro momento, denominado por Saviani de *Ensaaios intermitentes da formação de professores (1827-1890)*, contempla a educação no período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados por Dom João VI, em 1808. Uma vez que até então a educação era privilégio da elite, voltada sobretudo às demandas da administração pública, era inexistente a preocupação com a formação de professores. Conforme Aranha (2006, p. 388), “o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar”.

Só com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras em 1827, é que a formação de professores apareceu. A lei previa a adoção do método de ensino mútuo e os professores deveriam buscar nas capitais das províncias treinamento necessário para o uso do método. Aranha (2006) destaca que tal preparação deveria ser custeada pelos próprios professores, o que demonstra a ausência do Estado quanto ao investimento na formação de professores desde o primeiro momento.

É lamentável notar que, no texto da nossa primeira lei sobre instrução pública de 1827, havia a seguinte explicitação: “Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com utensílios necessários à custa da Fazenda Pública. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, *irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais*”. (ARANHA, 2006, p. 381, grifo da autora)

Saviani aponta que, nesse contexto da primeira lei sobre instrução pública no Brasil, na ideia de formação de professores, está colocada “a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Em 1934, a promulgação do Ato Adicional transferiu a responsabilidade da instrução primária para as províncias, sendo prevista a criação das Escolas Normais que responderiam pela formação de professores, modelo que já vigorava em vários países europeus. Assim, de acordo com Saviani (2009, p. 144):

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Aranha (2006, p. 382) chama esse movimento de pseudodescentralização e o define como o golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira, do qual decorreram vários problemas. Em suma, “a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias”. Ela completa:

A descentralização impedia a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravante de deixar o ensino elementar para a incipiente iniciativa das províncias, com suas múltiplas e precárias orientações. Como resultado, muitos decretos e projetos de lei apresentados às câmaras legislativas transformavam-se rapidamente em letra morta. (ARANHA, 2006, p. 382)

As Escolas Normais ofereceriam uma formação específica, pedagógico-didática, aos professores das escolas primárias. Mas, na prática, conforme Saviani (2009),

predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

O segundo momento definido por Saviani (2009) é o *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*, que tem como marco a reforma paulista da Escola Normal em 1890. Conforme Tanuri (2000), as Escolas Normais enfrentaram muita resistência por serem consideradas onerosas e ineficientes:

Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”. (TANURI, 2000, p. 65-66)

E acrescenta ainda que, apesar de serem vistas durante muito tempo com descaso, no limiar da Proclamação da República, as Escolas Normais se tornaram novamente reconhecidas como importantes para a formação de professores e para o desenvolvimento da educação pública, o que “se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação de estabelecimentos desse tipo, em flagrante contraste com o descaso de que foram alvo anteriormente” (TANURI, 2000, p. 66).

Segundo Saviani (2009), o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo, destacando que os reformadores consideravam fundamental a preparação dos professores, com instrução em processos pedagógicos modernos e com cabedal científico, o que seria essencial para o ensino ser realmente eficaz. Diante da insuficiência do programa de estudos e da carência de preparo prático dos alunos, era essencial reformar o plano de estudos.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Tanuri (2000) ressalta que o debate intenso de ideias liberais marcou as primeiras décadas do século, o que impactava também as discussões sobre educação, sobretudo no questionamento de mais responsabilização do Estado na execução da educação. Nesse sentido, muitos projetos de lei surgiram prevendo essa cooperação, tendo em vista que:

a ausência do governo central quer na manutenção quer na organização da educação popular e o desequilíbrio financeiro entre os estados acabaram por propiciar um movimento de chamada de participação do governo central já desde a primeira década do presente século, movimento este que incluía especificamente as escolas normais. [...] A criação e a manutenção de escolas normais a expensas do Governo Federal, advogadas como meios de influir no desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolve a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. (TANURI, 2000, p. 68)

No terceiro momento, Saviani traz a *Organização dos institutos de educação*

(1932-1939), período em que se destacam as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

O autor ressalta que o padrão da Escola Normal se estabilizou e não se traduziu em avanços significativos que superassem o modelo dominante. Nesse contexto, procurando ultrapassar essa preocupação centrada somente nos conhecimentos a serem transmitidos, surgem os Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa.

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Anísio Teixeira se propôs a erradicar o que considerava o maior desafio das Escolas Normais, isto é, encontrar um caminho para não se perder na tentativa de ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional.

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Em São Paulo, Fernando Azevedo seguiu o mesmo caminho no Instituto de Educação de São Paulo, criando ali também a Escola de Professores.

O objetivo de Teixeira e Azevedo era alinhar a educação brasileira às tendências globais da educação técnica e científica, traduzida em uma escola pública, gratuita e laica, suportada pelo Estado e implantada em âmbito nacional. Conforme Aranha (2006), esse era o contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual ambos estão à frente.

Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto — que certamente fora

redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira — era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. (ARANHA, 2006, p. 533)

Saviani (2009) também conclui que os institutos de educação foram planejados para incorporar as exigências da pedagogia, buscando firmar esse conhecimento de caráter científico.

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (...). (SAVIANI, 2009, p. 146)

Tanuri (2000, p. 72) salienta que, no fim da Primeira República, a Escola Normal era caracterizada por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Já o quarto período definido por Saviani (2009) compreende a *Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)*. Os institutos de educação de São Paulo e Distrito Federal são elevados ao nível universitário, sendo incorporados o de São Paulo à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 37),

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

O Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, criou o cenário para a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação para as escolas secundárias. Na prática, desse decreto resultou o esquema de formação 3+1, adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Enquanto a licenciatura se voltava a preparar o professor para ministrar as várias disciplinas da escola secundária, a Pedagogia se ocupava de formar professores para as Escolas Normais. Gatti e Barreto (2009, p. 37) concluem que:

Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O modelo 3+1 estendeu-se para instituições de todo o país, vigorando sempre o mesmo esquema de três anos voltados para disciplinas específicas e um ano voltado para a didática. Mas na visão de Saviani (2009, p. 146),

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

O Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), também alterou a estrutura do Ensino Normal, agora dividido em dois ciclos: o primeiro correspondendo ao ciclo ginásial do curso secundário e com duração de quatro anos, com o objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. Enquanto o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondendo ao ciclo colegial do curso secundário e tendo como objetivo formar professores do ensino primário, sendo ofertado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Saviani (2009) aponta que, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, pela similitude aos ginásios, possuíam currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, sempre tão criticadas. Enquanto de outro, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930. Em sua visão, isso gerou uma situação dualista, já que os cursos de licenciatura estavam focados nos conteúdos-cognitivos, deixando o aspecto pedagógico-didático como um apêndice de menor importância, encerrado no curso de didática e tido como uma simples obrigação formal para atender a exigência para obtenção do registro profissional de professor. Nesse sentido, também o curso de Pedagogia,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em

um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Também é importante relembrar nesse ponto a aprovação, em 1968, da Reforma Universitária. A Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, isso no bojo da formulação do projeto desenvolvimentista gestado a partir dos anos 50 e que ganha execução com a ditadura militar a partir dos anos 60. Gatti e Barreto (2009) ressaltam que, no contexto da reforma universitária, o curso de Pedagogia,

[...] de natureza sempre controversa em vista de seu histórico legal, já havia sofrido reformulações anteriores, dentre as quais destacamos a advinda com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no Parecer CFE nº 252/1969 e na Resolução nº 2/1969. Com essas prescrições normatiza-se a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau. Mediante recursos impetrados foi sendo facultado a formados em Pedagogia dar aulas para os primeiros anos do ensino de 1º grau, sem que a formação para tanto fosse contemplada nesses cursos. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 40-41)

Aranha (2006) pontua que essa tendência tecnicista acentuou mais um desencontro na atividade docente, visto que a urgência, ao custo do prejuízo causado sobretudo à escola pública, era adaptar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho, alimentando o plano econômico configurado pelos militares. A relação entre escola e comunidade limitava-se à captação de mão de obra para o mercado, prevalecendo a intenção de adaptar o ensino a modelos de estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas. Além disso, sobre a reforma, ela salienta que:

Quanto à reforma universitária, também é importante lembrar que nesse período ocorreu um processo sem precedentes de privatização do ensino. Grande parte dos cursos, nos moldes do sistema empresarial, nem sempre oferecia igual qualidade pedagógica. Com a criação indiscriminada de cursos superiores, preponderavam os que exigiam poucos recursos materiais e humanos e permitiam a superlotação das classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível dirigiam-se os alunos mais pobres, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente das universidades públicas. (ARANHA, 2006, p. 563)

Saviani (2009) abre o quinto período da história da formação docente no Brasil, ao qual denomina de *Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)*, salientando que o golpe militar de 1964 demandou adequações

no campo da educação, as quais foram efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino.

A Lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, adotando a denominação Primeiro e Segundo Grau. Isso ocasionou o desaparecimento das Escolas Normais, sendo instituída em seu lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Tanuri (2000) comenta que

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). (TANURI, 2000, p. 65-66)

Aprovado em 6 de abril de 1972, o Parecer n. 349/72 dispunha sobre a organização da Habilitação do Magistério, definindo duas modalidades básicas, uma com duração de três anos (2.200 horas) – cujo objetivo era habilitação para lecionar até a 4.ª série –, enquanto a outra, com duração de quatro anos (2.900 horas), focada em habilitar para o magistério até a 6.ª série do 1º grau¹⁰. Conforme Saviani (2009, p. 147),

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Ante à gravidade do problema, o governo lançou, em 1982, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), cujo objetivo principal, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 39), era buscar “garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério”. No entanto, Saviani (2009) ressalta que o projeto, apesar de resultados positivos, foi interrompido antes de alcançar estrutura quantitativa expressiva, sem haver “qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147).

¹⁰ Equivalente ao atual 6º ano do ensino fundamental.

Outra lei, a 5.692/71, regulamentou a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau (equivalente e, para o ensino de 2º grau, que agora se daria em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração)). Já o curso de Pedagogia, além de responder pela formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, também passou a formar os especialistas em Educação, incluindo diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Saviani (2009) também afirma que, além do ordenamento legal, a partir de 1980, surge um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, na esteira das discussões em torno da identidade profissional, promovidas por entidades de professores que querem fortalecer a noção de trabalhadores da educação.

No sexto e último período, temos o *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006)*. Com o fim da ditadura militar, os movimentos de mobilização dos educadores no Brasil tinham a expectativa de que o problema da formação docente pudesse finalmente ser solucionado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). Mas, de acordo com Saviani (2009), isso não ocorreu, pois, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura, foram introduzidos os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração, sinalizando a tendência de efetuar um nivelamento por baixo nas formações.

O autor conclui que o histórico da formação docente no Brasil se caracteriza por um caminho de desencontros, sendo que as “sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2009, p. 148). E salienta também que

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Ainda nesse contexto do histórico da formação docente, cabe também abordarmos o papel preponderante que a pós-graduação tem ocupado na formação de professores da educação básica.

Conforme Saviani (2017), de um lado a pós-graduação lato sensu assumirá esse aprimoramento do conhecimento do professor, constituindo-se um prolongamento da graduação. Enquanto, de outro lado, a pós-graduação stricto sensu, com as formações de mestrado e doutorado, terão o foco na formação de pesquisadores. Na visão do autor, os cursos de pós-graduação lato sensu se justificam, teoricamente, pelas próprias alterações ocorridas em cada área de conhecimento e que impactam a atuação profissional do professor.

Locatelli (2021) nos traz que, principalmente no caso da pós-graduação lato sensu, não se pode desconsiderar a relação que se estabelece entre essa formação, a realidade da escola e da prática do professor, uma vez que nesses cursos se veem reafirmadas as expectativas construídas ainda na licenciatura, sobretudo na direção de uma noção equivocada quanto à aplicação direta do que se estuda, desconsiderando as interações que caracterizam a vida da escola. Na visão do autor, tais noções descontextualizadas são a base de formações cada vez mais voltadas ao saber fazer e distantes do domínio teórico e conceitual.

Nos últimos anos temos visto o avanço da pós-graduação entre professores da educação básica. Conforme levantamento na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022 (BRASIL, 2023), notamos que a especialização é predominante e alcança 43,63% do total de professores – somando pouco mais de 1 milhão de profissionais formados –, enquanto 3,73% possuem mestrado e 1% tem formação em nível doutorado. Os números representam um crescimento no total de professores com nível de pós-graduação, mesmo no caso do mestrado e doutorado, cujos percentuais, ainda que baixos, também são maiores que nos anos anteriores.

Para além da importância do crescimento numérico, as discussões se voltam para a preocupação em relação à qualidade da pós-graduação oferecida aos professores, pois esse crescimento da oferta é historicamente contraposto à qualidade, uma vez que, conforme Fonseca (2004), a Resolução CNE/CES nº 1, de 2001 (BRASIL, 2001), promoveu a desregulamentação da oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu, tornando-a independente de autorização e do reconhecimento, além de eliminar as exigências quanto à qualidade do corpo docente, a formação didático-pedagógica e a formação científica esperada nesses cursos. Na visão da autora, tal flexibilização nas normas de funcionamento desse nível de ensino foi decisiva para que uma expansão desordenada, fundada em interesses mercadológicos, ganhasse terreno e descaracterizasse a identidade da pós-graduação.

Nesse cenário de massificação, Locatelli (2021) nos lembra da importância de pensar a pós-graduação, enquanto prolongamento da formação profissional e como formação continuada, para além da atribuição de uma certificação que pouco tem a agregar ao desenvolvimento profissional e à visão crítica do professor quanto à realidade da escola. Em sua visão, ainda que a pós-graduação não seja capaz de preencher as lacunas teóricas da graduação, é importante que sirva a contribuir para a construção do sujeito professor, potencializando efetivamente sua ação em sala de aula.

Finalizada essa abordagem, buscaremos na próxima seção discutir a formação docente no contexto atual e, posteriormente, a importância da leitura no processo de formação do professor.

2.2 A formação docente na atualidade

A formação docente, como ao longo da história, continua se apresentando como um tema complexo, permeado por discussões amplas e em contínua evolução, assumindo uma pluralidade de fundamentos, propostas, caminhos e perspectivas e sendo caracterizada por interesses, objetivos e agentes que redundam em incontáveis modelos e iniciativas formativas na atualidade (PARDAL; MARTINS, 2005).

Conforme Silva (2017c), além da importância da formação no processo de ensino-aprendizagem, há outras diversas categorias que se apresentam no contexto de formação docente, a saber: o trabalho docente, a identidade profissional, as políticas educacionais, as práticas educativas, o desenvolvimento pedagógico, currículo, saberes e perfil docente. Todas essas situações se apresentam em intervenções na docência e em pesquisas abundantes que discutem a temática, sempre tendo como objetivo sanar os dilemas que influenciam na qualidade educacional e impedem a boa formação do professor.

De acordo com Orofino Lucio (2016, p. 47), o problema está principalmente voltado para a educação básica, no campo da alfabetização, que tem sido o foco das políticas de maior abrangência – “desafiando a universidade e as redes de ensino a solucionarem o nó da escolarização brasileira” – embora se reconheça que até no ensino superior tal temática ainda é um desafio.

A discussão desses temas no contexto da formação docente é importante para não incorreremos no erro de atribuir ao professor e à sua formação a solução para todos os problemas da educação, sabendo que fatores políticos, o contexto escolar, condições de trabalho, currículos, dentre outros também devem ser considerados, de forma que

formação adequada e condições de trabalho mínimas caminhem juntas na busca por uma educação melhor (MONNEY, 2016).

Mesmo com todos os pontos elencados, relevantes e inerentes à área da formação, entendemos que um dos dilemas que ainda se colocam na atualidade, quando pensamos a formação docente, é a relação entre formação inicial e formação continuada, que continua uma prioridade a ser atendida (VILAS BOAS, 2017).

Conforme Orofino Lucio (2016), ainda não há um consenso de quando o processo de formação se inicia, mas sabemos que não se conclui na formação inicial, pelo contrário, prolonga-se por todo o trajeto profissional do docente.

A visão dicotômica entre formação inicial e continuada, alicerçada por uma concepção cumulativa do processo formativo, faz que esta seja entendida como a soma de duas etapas complementares, estagnadas, articuladas de forma sequencial e linear. Essa visão de formação nega a continuidade da formação na perspectiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, seu caráter processual, sistemático e permanente, além de sua natureza global e integradora que afeta a pessoa como um todo nas dimensões afetiva, cognitiva, social. (OROFINO LUCIO, 2016, p. 48)

Conforme Santos (2017a), a formação de professores assume diferentes papéis relativos à cultura profissional docente. Da formação inicial, o que se espera é a socialização de conhecimentos profissionais voltados às diversas dimensões (técnica, humana e político-social) do futuro professor. Enquanto da formação continuada espera-se que seja alcançada a tarefa de subsidiar a prática docente, considerando a unidade teoria/prática para o fortalecimento dessa prática.

A educação é responsável pela humanização e inserção do indivíduo na sociedade. E é através do professor, articulando seus saberes produzidos nas diversas situações vivenciadas em sala de aula, que isso acontece. É ele quem desperta para o conhecimento e para a transformação (PIMENTA, 1996).

Mas, além da dicotomia no processo de formação, há ainda uma constante demanda por qualidade no ensino que recai sobre o professor, como se a educação dependesse apenas dele e do seu empenho na prática, sem relacionar a isso sua demanda por formação, suas condições de vida e de trabalho.

Ouve-se falar muito em profissionais mais bem preparados para se ter uma boa educação, mas a responsabilidade parece recair tão somente sobre o professor, esquecendo-se das condições da escola e do seu contexto. A educação escolar é responsabilidade social e a formação inicial ofertada nos cursos de graduação,

não é mais suficiente para todas as demandas que a escola apresenta. (MONNEY, 2016, p. 30)

No entanto, esse cenário se apoia a um contexto mais amplo que se refere à constituição e transformação das políticas públicas de formação continuada no Brasil a partir da década de 90, com o marco da promulgação da LDB em 1996. Ao mesmo tempo que se pode ressaltar a LDB n. 9.394/96 como um passo importante na busca pela democratização do ensino e pela qualidade da educação básica, com destaque para a formação e profissionalização do professor, Negoseki (2018) pontua que ações diversas e contraditórias ganharam campo a partir de um conjunto de reformas em sintonia com os interesses internacionais na educação, organizadas sob a bandeira de elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento. A autora ainda completa dizendo que

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas educacionais pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela desorganização e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). (NEGOSEKI, 2018, p. 55)

As políticas públicas de formação continuada, conforme Hypólito (2015), Freitas (2014) e Brzezinski (2008) ainda apresentam muitos desafios a serem enfrentados, dentre os quais se destacam as contradições presentes nessas políticas; a precariedade das condições de trabalho; a massificação das escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; e a cultura negativista e autoritária das escolas. Esses aspectos se tornam ainda mais relevantes quando pensamos que a formação de professores não é um processo neutro, pelo contrário, é caracterizado por diversas vozes sociais que se apresentam ideologicamente, envolvidas em uma complexidade de fatores.

Há de se considerar a formação continuada como uma ação complexa que ultrapassa as demandas da inicial, apresentando-se em um contexto social de contínua reconstrução das práticas educativas, de forma que não se dedique somente à ação, mas também proporcione ao professor a reflexão e a visão crítica que permita a ele compreender as distorções sociais e culturais de sua própria prática. Conforme Libâneo (2004), aquilo que esperamos de transformação na escola, em termos de mudança na atitude dos professores na sala de aula, é preciso que aconteça também nas ações de

formação continuada, visto que estas são didáticas e caracterizam um processo de ensino. E, nesse sentido, o trabalho com a leitura é uma das alternativas que podem contribuir para a formação docente e reflexão, o que buscamos desenvolver mais na próxima seção.

2.3 A leitura como processo de formação: em busca do letramento do sujeito professor

Ao abordarmos a leitura dos professores em seu processo de formação, partimos da perspectiva que compreende a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura impactadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural, econômico, apresentando, assim, variações de acordo com os diferentes modos de inserção no mundo da cultura letrada (ALMEIDA, 2001). A leitura é aqui tomada da concepção de Vóvio (2010, p. 421), como “prática cultural situada, atravessada por hierarquias e condicionantes sociais e, como tal, produzida a partir de sistemas culturais de significação e mediada pela linguagem, o que implica incorporar uma duplicidade na orientação desta atividade humana”.

Na reflexão sobre a leitura como processo de formação docente, entendemos também a importância da “valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual” (ANDRADE, 2004, p. 10), resultando em voltar a atenção para os enunciados proferidos sobre a leitura, mas também para as trajetórias de constituição de identidade que podem denotar como os professores concebem a si mesmos (VÓVIO, 2010).

Para Horikawa (2006), a leitura integra a nossa própria constituição como sujeitos sócio-históricos:

ao mesmo tempo em que somos influenciados por toda a herança de práticas de leitura que recebemos, à medida que as exercitamos, podemos estabelecer novas formas de ler que nascem da composição entre aquilo que já sabemos fazer em relação à leitura e aquilo que demanda o contexto em que ela é realizada. (HORIKAWA, 2006, p. 60)

E Silva e Pan (2022) trazem que, tendo como horizonte diferentes níveis educacionais, a formação docente se estrutura sobre práticas de leitura e escrita, de forma que o professor, lendo e escrevendo, constitui sua consciência sobre si mesmo, sobre sua própria atuação e sobre os objetos que compõem sua prática. A linguagem verbal ganha um papel central no processo de formação do professor e no entorno de sua atuação. Conforme os autores,

faz-se necessária uma concepção de linguagem que discuta sua centralidade nas práticas formativas, bem como possibilite analisar suas consequências para a atividade docente. Isto implica em compreendê-la em sua dimensão verbo-axiológica, de forma a pensá-la em suas complexas relações sociais, culturais, históricas e subjetivas. (SILVA; PAN, 2022, p. 3)

É, nesse sentido, que, diante da necessidade de mais pesquisas focadas nos usos sociais da leitura e da escrita, abordando os processos sociais que envolvem as práticas de leitura e escrita – e não apenas a aquisição individual e autônoma do código escrito –, surgem os Novos Estudos do Letramento (NEL).

Conforme Kleiman (2016b), pensar o letramento significa ter por enfoque as práticas sociais de uso da escrita, estabelecidas em contextos específicos e para finalidades específicas, de acordo com o interesse e possibilidades dos sujeitos envolvidos, cobrindo, assim, a imensurável gama de situações de escrita que constituem as relações de poder em instituições e práticas sociais de cada sociedade. Como sujeitos de linguagem, integrados a muitas dessas práticas, temos nosso nível de letramento caracterizado pela familiaridade com situações de escrita oriundas de certos tipos de textos com os quais mantemos contato no cotidiano (KLEIMAN, 1995).

Para Vóvio (2010), a abordagem sociocultural dos Novos Letramentos prioriza o reconhecimento dos letramentos em suas comunidades de práticas, desempenhando diversas funções de acordo com os contextos e com os objetivos que guiam os sujeitos nesses eventos. “Essas práticas são compreendidas como modelos e eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita” (VÓVIO, 2010, p. 418).

A perspectiva sócio-histórica e cultural dos letramentos é preconizada por Street ao dizer que o que “as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou meramente ‘técnicos’” (STREET apud KLEIMAN, 2016b, p. 29). Sua asserção é no sentido de esclarecer os modelos de estudo da língua escrita, o primeiro, modelo autônomo de letramento, mais orientado para sua função cognitiva – marcado pela noção de neutralidade –, enquanto o segundo, o modelo ideológico de letramento, caracteriza-se pela criticidade e se volta mais à construção das relações de poder na sociedade.

Kleiman (1995) ainda nos traz que a característica “autônoma” do letramento se refere ao fato de a escrita ser vista, nesse modelo, como um produto completo em si

mesmo, sem ter relação, na interpretação, com o contexto de sua produção, pressupondo haver somente uma maneira de o letramento ser desenvolvido, geralmente associada ao progresso e à mobilidade social, estática, mantendo-se sem grandes alterações ao longo do tempo. Enquanto no modelo ideológico as práticas de letramento são sempre um aspecto da cultura, socialmente demandadas e relacionadas ao contexto e instituições nos quais elas circulam – sempre, portanto, marcadas por fatores ideológicos e por relações de poder da sociedade (GUEDES-PINTO, 2016).

Segundo Macedo (2015), um dado texto não tem o seu sentido vinculado à sua estrutura ou a elementos de sua textualidade, mas os sentidos são atribuídos sempre levando em consideração as condições de sua produção e o contexto de sua emergência.

Na concepção de Vóvio (2010), as práticas de uso da escrita são plurais, configuradas no contexto de cada sociedade e de cada grupo social, a partir de demandas culturais e sociais específicas. Para a autora, o letramento é visto como “um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita” (VÓVIO, 2010, p. 416). São essas práticas discursivas que possibilitam o agir do sujeito no mundo, constituindo sua identidade a partir da interação com a produção e/ou leitura de materiais escritos em inúmeras situações de comunicação que integram a dinâmica de sua vida cotidiana em comunidade (MACEDO, 2015). Tal concepção se ancora no que Street (2004 apud VÓVIO, 2010, p. 417) nos traz ao dizer que “a construção do letramento está imbricada nas práticas discursivas e nas relações de poder na vida cotidiana: está socialmente construída, materialmente produzida, moralmente regulada e tem significado simbólico que não pode reduzir-se a nenhum destes”.

Tais práticas discursivas se apresentam distribuídas em numerosas esferas da atividade humana, exigindo do sujeito conhecimentos específicos de cada uma delas para a interação. Assim, o nível de letramento é que definirá a possibilidade de sua ação em uma esfera social. Conforme Justina (2004), os níveis de letramento estão relacionados à qualidade das práticas de leitura e escrita do sujeito nessa dada esfera, à qualidade do texto que se lê e escreve, à frequência e forma da leitura e escrita, ao domínio do código escrito, guardando, de certa maneira – pela centralidade da escola como agência de letramentos privilegiada –, relação com o grau de escolaridade do sujeito.

Vivemos no contexto de uma sociedade cada vez mais caracterizada por demandas de uso da leitura e escrita no cotidiano, o que significa um desenvolvimento científico e tecnológico sem precedente que pode, ao mesmo tempo, possibilitar avanços e potencializar exclusões quando não se traduz em letramento para a escola. Nas palavras

de Macedo (2015), vivemos em uma sociedade na qual a leitura e a escrita nem sempre se concretizam como práticas rotineiras, o que representa um real desafio na formação docente, a começar pela conscientização do professor do seu próprio papel enquanto leitor e produtor de textos.

Para Vial e Henn (2013), a emergência de novas e constantes demandas de uso da escrita aponta para a importância de que a formação de professores pautar o ensino em uma reflexão sistemática e contextualizada da realidade. Bunzen e Mendonça (2006) também trazem que a relação entre o contexto sociocultural e os usos da escrita está presente na formação docente. É preciso que a formação considere a relevância de sempre incorporar novas práticas de letramento, tendo no horizonte a importância dos múltiplos letramentos que congreguem a leitura na vida e a leitura na escola, de forma a potencializar a familiaridade do aluno com esferas sociais que enriqueçam sua constituição enquanto sujeito. Conforme Oliveira (2010), diante de sua relevância como agência de letramento, cabe à escola criar espaços para desenvolver meios de participação nas diversas práticas de letramento sociais, inclusive com as múltiplas práticas de letramento da vida social sendo tomadas como o elemento estruturante das atividades escolares em todos os níveis.

Bunzen (2010, p. 101) define o letramento escolar como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”. Ao passo que, para Marques (2016), relaciona-se a um conjunto de atividades que se baseia em um interesse concreto de uso da escrita na vida dos alunos, representado na leitura de textos que circulam na sociedade, além da produção de outros textos, em um trabalho coletivo, cada qual lidando com a atividade segundo a sua capacidade. Para Macedo (2015), na escola as atividades de leitura e escrita são manipuladas em relação aos seus usos sociais, simulando a vida do dia a dia, quando as práticas acontecem naturalmente, em contexto real.

Santos (2017a) nos lembra que o professor é o profissional que acessa em seu trabalho as diversas esferas sociais, tendo consciência de gêneros variados que delas emergem e que nelas circulam. Logo, é ele quem pode ser a ponte para os alunos ampliarem o seu letramento conforme as demandas de seu contexto social. Em Kleiman (2016b) encontramos essa visão de que os professores precisam ser estimulados, seja na formação inicial ou na continuada, a considerarem, na escola, as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos fora da escola, de forma que haja mais proximidade entre as

atividades realizadas no ambiente escolar e as situações que experienciam em seus contextos reais. A autora ressalta a importância de projetos que considerem a bagagem cultural dos alunos, pois, antes da escola, eles “já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada” (KLEIMAN, 2016b, p. 47).

Para Macedo (2015), os letramentos dominantes costumam estar presentes na escola, em relação aos locais, que integram massivamente o cotidiano social do aluno e não se compõem de regras gramaticais e linguísticas – portanto bastante sujeitos à discriminação social. Na visão da autora, os professores em muitas situações não conseguem avaliar a importância dos letramentos locais, com a força das variações temporais e espaciais da língua, também por não terem isso presente em sua formação inicial ou continuada. Para Santos (2017a), a formação do professor deve se pautar em uma perspectiva crítica que instrumentalize o professor a construir atitudes e posturas sem preconceitos, formando cidadãos com a consciência social e valorizando sua cultura.

Considerando a importância de compreender esse sujeito em formação é que, no capítulo seguinte, discorreremos sobre o caminho metodológico que percorremos para a produção e análise dos dados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para contextualizar o percurso metodológico deste trabalho, começo inicialmente situando os passos que me levaram até o mestrado e à pesquisa em formação de professores. Como aluno especial, em 2020, já tinha a intenção, apesar de ainda muito incipiente, de desenvolver pesquisa na área de formação de professores, partindo de um interesse que surgia do meu envolvimento com a edição de livros voltados para a formação de professores.

Como dissemos na Introdução, no diálogo com a professora Dra. Milena Moretto, minha orientadora, discutíamos principalmente o papel das leituras em situações de formação docente, pensando se tais leituras propostas significavam efetivamente a prática do professor, instrumentalizando-o para enfrentar os desafios da sala de aula. Era nesse sentido que coincidiam nossas dúvidas, dando corpo a uma intenção de pesquisa, embora eu ainda não me visse em condições de problematizar a questão.

Em 2020, cursei duas disciplinas com a profa. Milena Moretto, tendo sido, no primeiro semestre, a “Linguagem, pensamento e Educação”, enquanto no segundo, “Teorias do Discurso e da Enunciação”. Ambas as disciplinas foram fundamentais para a minha aproximação com a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, ajudando-me a dar forma inicial ao problema que trazia sobre a interação do professor com as leituras.

Em 2021, depois de passar pelo processo seletivo, tornei-me aluno regular do Programa de Mestrado em Educação, colocando-me em contato com outras disciplinas fundamentais para o meu aprofundamento nas questões em torno do problema que trazia. A intenção de pesquisa ia, aos poucos, amadurecendo e o problema relacionado às leituras e à formação de professores começava a ganhar corpo. Vale ressaltar a importância da disciplina “Pesquisas em Educação” nesse processo. Nessa disciplina, que cursei no primeiro semestre de 2021 com a profa. Ana Paula de Freitas, além de percorrermos os tipos de abordagens metodológicas na pesquisa qualitativa, nos empenhamos em dar forma mais definitiva ao projeto de pesquisa, revisitando todos os seus pontos – incluindo a proposta e os objetivos – de forma que o tivéssemos o mais próximo possível do que seria a versão para submissão ao Comitê de Ética para análise antes de ser iniciado. Esse era o caso do meu projeto, envolvendo pesquisa com seres humanos. O acompanhamento do projeto na disciplina da professora Ana Paula foi produtivo. Ao final da disciplina, o

projeto já estava bem mais esclarecido e próximo da versão para o Comitê. Com mais ajustes e orientação da professora Milena Moretto, foi possível termos a versão para a submissão.

Em junho de 2021, submetemos o projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa. A submissão foi feita através da Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado já no mês de julho de 2021¹¹, e pudemos, então, começar o trabalho com as entrevistas.

Foi durante as disciplinas do mestrado (2020/2021) que também tive contato mais próximo com a temática das narrativas. Na editora, também já haviam sido publicadas, antes disso, algumas obras sobre/com narrativas de professores, tendo em vista a relevância que o tema vem assumindo atualmente na formação de professores.

Mas, no mestrado, o contato mais direto foi durante a disciplina de Estágio Docente, quando nos vimos diante do desafio de produzir narrativas sobre as experiências que vivenciávamos na sala de aula de estágio. Narrar, em geral, é um processo custoso porque passa pela organização do discurso interior e sua exteriorização em voz própria, ainda que permeada pela voz do outro. Nacarato e Passegi (2014) afirmam que, na narrativa, trazemos os significados que atribuímos ao mundo vivido e a relação entre esse mundo e a interpretação que dele fazemos, entre a experiência humana e o ato de narrar, bem como entre a história individual e a história coletiva.

Tendo em vista que o nosso interesse sempre foi ter contato com os discursos que perpassam a relação do professor com as leituras na formação, desde o início nos pareceu bastante propícia a opção pelo método (auto)biográfico com o instrumento da entrevista narrativa, o que nos possibilitaria, como no dizer de Moura e Nacarato (2017), olhar para as estruturas sociais que moldam as experiências que estão por trás das narrativas.

A seguir, descreveremos a abordagem metodológica que utilizamos e quais foram os procedimentos adotados durante o desenvolvimento das entrevistas narrativas com os professores que colaboraram com a pesquisa.

¹¹ CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) do projeto: 48443621.0.0000.5514.

3.1 O percurso das entrevistas narrativas

Entendendo que, historicamente, o professor tem sua voz silenciada na constituição de processos de formação, em projetos caracterizados muitas vezes pelo que o Círculo de Bakhtin denomina de voz autoritária que se impõe de forma monológica em relação às outras, estabelecer uma escuta ao professor é um ato de resistência importante, pois, sendo ele quem efetivamente vivencia as formações, sua voz é que deve ser priorizada na reflexão de como moldar processos significativos de formação. Essa foi a razão principal de termos escolhido as entrevistas narrativas para a nossa pesquisa. Conforme Nacarato e Passeggi (2014), a narrativa é um caminho possível para pesquisas que buscam conhecer os conceitos pedagógicos do professor e quais experiências e contextos contribuíram para sua construção.

Na pesquisa da Educação, ao abordarmos questões relacionadas à trajetória dos professores, a entrevista narrativa se mostra um instrumento de grande validade por proporcionar ao entrevistado uma situação que o encoraje a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, do seu contexto social e de sua atuação profissional. Trata-se de um instrumento de investigação ideal para se opor ao modelo perguntas/respostas que induz o entrevistado a uma estrutura já definida de tema, tópicos e ordem e o cerceia na manifestação de sua espontaneidade na narração dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005).

Para Bolívar (2002), em pesquisas da área da educação, esse instrumento possibilita ao pesquisador uma análise única da constituição do sujeito professor, viabilizando a compreensão das intenções e escolhas que perpassam as relações de ensino x aprendizagem e impactam sua prática em sala de aula. Na visão do autor, a história do professor, narrada de sua própria perspectiva, é uma construção social que ajuda a dar significado aos acontecimentos.

Assim, no processo de produção das entrevistas seguimos a estrutura proposta por Jovchelovitch e Bauer (2005), que trazem a entrevista narrativa como uma forma de entrevista profunda, com características específicas e marcada pela ausência de estrutura formalizada, assemelhando-se a uma comunicação cotidiana que se faz do contar e escutar história. Nessa proposta, os autores dividem a preparação em quatro fases distintas:

1. Iniciação;
2. Narração central;
3. Fase de questionamento;

4. Fala conclusiva.

Na iniciação, explicamos ao entrevistado o contexto da investigação e solicitamos sua permissão para a gravação da entrevista, expondo-lhe a sequência da entrevista narrativa: narração direta, momento de questionamentos e fala conclusiva. É também nesse momento que informamos a ele sobre o objetivo da pesquisa e oferecemos uma pergunta que pode conduzir a narrativa.

Já na fase da narração central, devemos seguir sem interrupção, procurando deixá-lo falar livremente até ter certeza de que essa fase da entrevista terminou. Nesse momento não fazemos comentários, deixamos a narrativa correr livre, encorajando-o a continuar a narrativa. Além de ouvir atentamente, também podemos fazer anotações nesse momento, de forma que depois possamos ter mais informações sobre pontos que nos chamam a atenção.

Na fase do questionamento, podemos fazer perguntas que julgamos importantes para a nossa maior compreensão, desde que não sejam do tipo “por quê?”. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005), mesmo a narrativa trazendo determinadas justificações e racionalizações, é importante investigá-las, apenas ver como elas aparecem espontaneamente.

Na fase conclusiva, já com a gravação finalizada, há um momento de maior liberdade que podem surgir comentários importantes para nós entrevistadores, emergindo informações às vezes escamoteadas pela formalidade das fases anteriores. É o momento também de escuta atenta para sentidos que podem ser muito ricos para a entrevista.

No entanto, apesar de essa estrutura preconizada pelos autores ser muito importante para o andamento da entrevista narrativa, não se trata de algo simples de vivenciar na prática. Na realização das entrevistas dessa pesquisa, tornou-se evidente aquilo que Bakhtin ressalta como cerne do processo de interação verbal: o diálogo, principalmente, no ponto em que se espera a mínima interferência do pesquisador, deixando o entrevistado livre para construir sua enunciação. As situações de interrupção foram muito mais frequentes do que os autores orientam que fosse, interrupções motivadas, principalmente, pela necessidade de motivar as professoras a narrarem suas situações de vida. Por mais que tenha havido disposição de todas para a colaboração com a pesquisa, a narrativa de acontecimentos da própria vida a alguém que não faz parte do seu convívio cotidiano se mostrou continuamente um fator decisivo para esse diálogo mais constante entre pesquisador e entrevistado, no decorrer a pesquisa.

Acreditamos que aqui cabe ressaltar o caráter de interação dialógica que se apresenta na entrevista narrativa, tirando-a de uma dinâmica de perguntas e respostas e tornando-a um momento de aproximação entre pesquisador e sujeito que a ambos impacta e transforma, tendo na palavra, oral ou escrita, o condutor que torna essa relação ativa e dinâmica. Como define o Círculo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), a palavra é um palco onde ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate.

Para Gouglart (2013, p. 88), a entrevista se caracteriza como um diálogo que se constitui da melhor palavra e/ou do melhor silêncio, uma “atuação e interação movida pela dinâmica de gestos, ações, palavras, imagens e representações sob um ato de constante de escolha”. A palavra que o professor expressa, contraposta pelas do pesquisador, é produto da interação viva das forças sociais. Na interação dialógica entre pesquisador e entrevistado, a palavra ideológica se apresenta livremente no diálogo e é o ponto alto na criação dos sentidos que emergem na entrevista, mobilizando o pesquisador em sua análise a partir do que o sujeito traz de suas vivências pessoais e profissionais.

Logo, por mais que partamos desse direcionamento para a realização das entrevistas, é preciso sempre considerarmos os elementos reais que compõem o cenário dessa realização, aceitando o produto que resulta da interação, o qual é igualmente viável e rico para a análise que resulte em caminhos e reflexão sobre o objetivo da pesquisa.

Tendo como horizonte esses pressupostos, começamos por definir como se daria o processo de escolha dos professores que colaborariam com a pesquisa. Apesar de residir em Jundiaí-SP, onde também está a editora, optamos por trabalhar com os professores da rede municipal de ensino de Itatiba-SP, já que tínhamos mais inserção na rede e contato com a maioria dos professores que atua nela. Nosso propósito era produzir dados a partir de quatro entrevistas com professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Itatiba-SP. Para tanto, elaboramos um e-mail com os dados da pesquisa, deixando claro o nosso propósito com a investigação sobre leitura e formação de professores. Encaminhamos, então, no dia 30 de julho de 2021, o convite à lista contendo o e-mail de todos os professores de Língua Portuguesa da rede.

No mesmo dia, tivemos a resposta de duas professoras interessadas em participar. Nos dias seguintes, recebemos a resposta de mais duas, também interessadas em colaborar com a pesquisa. Das duas iniciais, uma, posteriormente, não conseguiu participar por conta do volume de trabalho naquele momento. Por conta disso, para sustentarmos a intenção de termos quatro entrevistas na pesquisa, direcionamos o convite a outra

professora da rede, explicando-lhe o propósito do trabalho que estávamos desenvolvendo, ao que ela prontamente aceitou participar da pesquisa.

Todas as professoras, como dito, lecionam Língua Portuguesa em escolas da Rede Municipal de Itatiba-SP. Das quatro professoras que participaram da pesquisa, duas delas têm doutorado em Educação e têm também experiência com a docência em graduação; enquanto as outras duas, que têm especialização *lato sensu* em Educação, também têm envolvimento com leituras por outros caminhos. A diferença de níveis de formação das professoras não foi um fator direto de interferência no percurso e nas intenções da pesquisa. Compreendemos a relação do professor com a leitura como um processo único, individualizado, construído a partir das condições sócio-históricas de cada sujeito. Logo, independentemente do nível de formação, cada professor tem a sua trajetória com a leitura, suas demandas de letramento e igualmente se constituem sujeitos estabelecidos nas e pelas relações de poder que perfazem a vida escolar.

Pensando nas nossas intenções com a pesquisa, elaboramos um grupo de questões exmanentes¹² que nos apoiariam e nos guiariam nas entrevistas. As questões elaboradas foram as seguintes:

- 1) Conte-me sobre sua trajetória de vida, sua trajetória escolar desde os primeiros anos e sua trajetória profissional.
- 2) Conte-me um pouco de suas experiências com a leitura ao longo da vida.
- 3) Conte-me como, para você, a leitura pode ou não contribuir para seu processo formativo.
- 4) Conte-me um pouco sobre os cursos de formação continuada que realizou, como foram suas experiências, as contribuições ou não para a sua prática pedagógica etc.?
- 5) Conte-me que leituras você realizou durante esses cursos e as contribuições ou não que estas trouxeram para o seu trabalho.
- 6) Conte-me que tipo de leitura você acha mais pertinente para os cursos de formação continuada? Nos cursos que realizou quais eram predominantes? Você acredita que essas leituras podem auxiliar os professores em sua formação?

¹² Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), as questões exmanentes são as questões elaboradas pelo pesquisador que refletem suas intenções, bem como suas formulações e linguagem.

Com as questões elaboradas e a colaboração já definida, após o aceite inicial das professoras, entrei em contato com elas por WhatsApp¹³, a fim de estabelecer um contato mais próximo através do qual pudesse me apresentar melhor e deixá-las mais confiantes em relação à participação.

O primeiro contato foi com a professora Sandra¹⁴. Apresentei-me e expliquei sucintamente o projeto. Ela me disse que estava à disposição, mas que tinha uma limitação de horários porque estava em uma escala da família como cuidadora da sogra, que precisava de atenção ininterrupta. Combinamos a entrevista para o período da tarde do dia 22 de setembro de 2021.

Essa e as demais entrevistas foram realizadas remotamente, através das plataformas de videoconferência Zoom e Google Meet, tendo em vista que ainda vivíamos sob as restrições sanitárias da pandemia de covid-19.

A professora Sandra, apesar de se mostrar disposta a colaborar, desde o início manifestava a preocupação no sentido de que sua narrativa tivesse algum proveito. Procurei sempre deixar claro para ela que não haveria como não ser proveitoso, pois aquele momento de troca e reflexão sobre a prática dela certamente resultaria em informações ricas para a pesquisa. A entrevista teve duração de 75 minutos e transcorreu sem problemas. Consegui incluir as questões que guiavam minhas intenções, obtendo a colaboração em sua narrativa. Ela só precisou se ausentar no meio para atender a uma ligação da diretora da escola, pois estavam em momento de fechamento de notas. Uma das particularidades de sua entrevista foi que Sandra trouxe para a sua narrativa uma lista de autores acadêmicos que ela havia lido nos últimos meses, tanto para o seu desenvolvimento particular, como para orientar outros professores em processos de concurso. Ela procurava trazer para si essa responsabilidade de conduzir os professores mais novos em sua formação e desenvolvimento, apontando-lhes concursos e direcionando as leituras necessárias.

Após essa entrevista, marcamos a segunda com a professora Carla para o dia 28 de dezembro de 2021, aproveitando a possibilidade do recesso de final de ano. Carla é doutora em Educação e, além de professora da rede municipal de ensino, também leciona no ensino superior. A entrevista também transcorreu muito bem, tendo duração de 82 minutos. De sua narrativa emergiu, principalmente, sua atuação contínua com leitura e

¹³ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para celulares. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos PDF e realizar chamadas por meio de uma conexão com a internet.

¹⁴ Os nomes das professoras serão fictícios para preservar a identidade de cada uma delas.

escrita, inclusive na universidade, além de sua proximidade com leitura teórica, não sendo este a apropriação de textos um problema em seu processo de formação, o que nos leva a pensar sobre outras questões que atravessam a relação do professor com as leituras em formação.

A terceira entrevista ocorreu no dia 06 de janeiro de 2022. Dessa vez foi a professora Silvia a entrevistada. Ela é professora de Língua Portuguesa da rede municipal, tem mestrado especialização na área da Educação e mestrado na área de Música. Essa entrevista durou 59 minutos, transcorreu sem problemas. No entanto, essa entrevista foi a mais diferente de todas. Silvia tem um perfil voraz de leitura, interessa-se por todos os assuntos ligados à educação, especialmente a alfabetização, e se posta de forma acentuadamente crítica à pedagogia sociointeracionista. Para ela, a apropriação da leitura teórica também passa longe de se apresentar como um desafio. A sua questão se põe mais em relação (novamente) à efetividade dessas leituras. De sua narrativa ressalta-se principalmente as intenções formativas que perpassam a formação. Sujeito social, ideológico, como todos somos, o professor – o que a narrativa da professora Silvia nos traz – guia-se também por suas próprias concepções, por sua visão de mundo e pelas finalidades erigidas por sua concepção de educação. A educação pública se conduz ao ritmo da ideologia oficial, que o professor, crítico, quer também impactar com a sua própria visão de mundo.

A última entrevista ocorreu em 12 de janeiro de 2022 e foi a vez da professora Marta. Teve duração de 66 minutos e transcorreu também sem problemas. Marta é também Doutora em Educação e, além de lecionar na rede municipal de ensino, também atua no ensino superior. Novamente temos um sujeito que apresenta uma relação normalizada com a apropriação de leituras teóricas, não sendo isso um desafio em sua relação com a leitura na formação. De sua voz, ressalta-se busca pela efetividade da leitura, independente do gênero discursivo, buscando compreender como essa leitura formativa transforma a sua prática e sua vida.

Concluída a etapa das entrevistas, passamos à etapa da transcrição delas. Conhecendo melhor o percurso das professoras e sua relação com a leitura, nos demos conta de que todas elas que se prontificaram a colaborar com a pesquisa traziam em suas histórias de vida profícua relação com a leitura, não só a partir do contexto profissional, mas também com a leitura literária e outros tipos de leitura, algumas, inclusive, deixando claro em suas narrativas que o hábito de leitura e relação com os livros remontavam à infância.

Após a transcrição das entrevistas, iniciamos a etapa da textualização, em uma nova revisitação que nos permitiu aprofundar ainda mais o olhar sobre as narrativas. Após todo esse procedimento, partindo do que encontramos nas narrativas, optamos por centrar nossas análises em dois eixos que correspondem aos nossos objetivos, sendo eles: 1) Constituição dos sujeitos da pesquisa e sua relação com a leitura. 2) Leitura e formação inicial continuada de professores.

No capítulo a seguir, apresentamos a textualização das histórias contadas e contadas das professoras participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – TEXTUALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DE CADA UMA DAS PROFESSORAS

Neste capítulo apresentamos a textualização que construímos a partir das narrativas das professoras entrevistadas. Em geral, essa é uma etapa das pesquisas que se utilizam do método (auto)biográfico e, uma forma, incipiente de análise. Narrar a história de cada um dos participantes da pesquisa pôde trazer contribuições para o nosso trabalho tanto no que diz respeito à identificação das unidades temáticas de análise, quanto àquilo que tanto prezamos: deixar transparecer as vozes daqueles que, durante muitos anos, não foram ouvidos ou tiveram suas vozes veladas.

Assumindo a perspectiva bakhtiniana, compreendemos que a textualização é um outro texto, um caminho distinto de reprodução da narrativa original que possibilita um outro acesso à voz do entrevistado. Por mais que procuremos guardar a máxima relação com a narração original, pensando a partir da perspectiva dialógica, precisamos considerar que, ao textualizar, não estamos assumindo o lugar da enunciação do entrevistado, mas dando vida a uma produção nova que se baseia no texto original, empreendendo uma reconstrução que se vale de recursos linguísticos para alcançar um propósito comunicativo diferente: o de organizar e reinterpretar os conhecimentos, as motivações e intenções que o entrevistado traz em sua narrativa, no nosso caso potencializando o olhar para a trajetória de constituição das entrevistadas como sujeito professor.

Logo, apresentamos as textualizações neste trabalho motivados primeiramente pela possibilidade de organizar melhor o conteúdo das narrativas, dispondo as informações em uma sequência cronológica que torne mais fácil a compreensão das construções e momentos na trajetória de cada professora. E, ainda, pelo fato de que a textualização, enquanto outra possibilidade de apreciação da narrativa original, nos parece uma forma de contribuir para a reflexão do próprio entrevistado sobre a sua trajetória, possibilitando a compreensão de sua prática e a reconstrução de novos sentidos para a sua constituição e atuação.

Por fim, é importante ressaltar que, tendo trazido as textualizações apenas como um recurso para ampliar a possibilidade de apreciação das narrativas das professoras, elas não foram utilizadas no capítulo da análise. Ali foram utilizados trechos da transcrição fiel das palavras das professoras, com a singularidade de cada uma delas presente em enunciações únicas e irrepetíveis, caracterizadas por tempo e espaço específicos,

acionando e dialogando com discursos que têm sentido na constituição de cada uma, enfim, enunciações compostas em um contexto sócio-histórico único.

4.1 A narrativa de Sandra

A professora Sandra nasceu do interior de Minas Gerais. Filha mais velha de cinco irmãos, tinha em sua casa a companhia da avó paterna, que morava com eles. Sua avó tinha vários filhos que moravam em outras localidades, em outros estados, e precisava de alguém que escrevesse cartas a esses filhos.

Quando Sandra foi alfabetizada, viu-se logo no papel de escriba da família. A mãe e o pai tinham até o terceiro ano primário e sabiam escrever. Mas, com cinco filhos zanzando de um lado para outro, era difícil parar para se dedicar à tarefa. Sandra tinha tempo e, assim, se viu nessa história de escrever as cartas para os tios.

Só depois de adulta é que Sandra foi conhecer o significado da palavra escriba. Mas, naquele momento de sua infância, ela só vivia o prazer de escrever as cartas que a avó lhe ditava. Era uma delícia quando a avó lhe dizia que queria escrever uma carta, pois isso lhe dava a possibilidade de contar as coisas, de escutar histórias que até então não conhecia, de vivenciar aquele momento como neta mais velha que, aos poucos, ia conquistando o direito de saber mais sobre tudo da família.

E as respostas às cartas chegavam de volta depois de um mês de espera, com o correio sendo o grande elo entre todos da família. Sandra era a responsável também por lê-las e deixar a avó a par de todas as notícias.

Um dos filhos com quem a avó se correspondia era um tio de Sandra que viera para São Paulo tentar a vida, na década de 60. Era caçador e, em São Paulo, tornou-se vendedor de livros.

Ele às vezes ia visitar a mãe na casa de Sandra. E, como vendedor de livros, sempre tinha uma coleção ou outra encalhada. Eram essas que ele levava para as crianças da família, caindo nas mãos da neta mais velha que já sabia ler. Era como se o Google tivesse chegado a eles no ano de 1968 através da enciclopédia Trópicos, com livros coloridos e de capa dura. Da coleção Trópicos a vários outros tipos de livro, Sandra adorava recebê-los e lê-los.

Das crianças, só ela sabia ler e lia para todos. Ela nos conta que era um mergulho lindo e mágico. Os livros entravam em sua casa e então eram lidos para todos. Eram livros

com figuras, o que parecia uma descoberta do mundo. Foi assim que Sandra se tornou uma leitora voraz desde muito cedo, lendo tudo que lhe caía às mãos.

E foi com esse espírito que ela entrou para escola, achando que poderia ensinar aos irmãos. Então treinava, brincava de escolinha na sala da casa. Algumas das crianças da vizinhança também não estavam alfabetizadas ainda. Logo, essas crianças e os irmãos de Sandra eram seus alunos na brincadeira, na aula em sua casa ela os ensinava o que tinha acabado de aprender naquele dia na escola.

Na década de 60, com o homem chegando à lua, todos podiam sonhar em ser astronauta. No horizonte de Sandra, além de astronauta, ela também pensava em ser professora, e, mais tarde, no final dos anos 70, até chacrete, famosas assistentes de palco do programa do Chacrinha na Globo.

De todas as possibilidades, Sandra escolheu a profissão de professora. Tentou até uma formação em matemática, estudando por dois semestres, mas logo entendeu que era a palavra que a atraía. Por isso, resolveu ir para Letras, eliminando disciplinas e agilizando sua formação.

Quando Sandra começou a dar aulas, trabalhava durante o dia e à noite cumpria horário com substituições, buscando conseguir a pontuação suficiente para começar sua trajetória como professora.

Ao terminar a faculdade, ela trabalhava oficialmente no cartório da cidade. Queria atuar como docente, mas na época não havia aulas disponíveis em Itatiba-SP, onde morava, pois o ensino tinha sido municipalizado e não havia muitas vagas disponíveis.

Sandra nos conta que na década de 1980 tudo era engessado e difícil. Nos corredores da escola, as pessoas proclamavam que a escola pública não era para todo mundo. Ela se sentia como sendo para ela essa afirmação, ela era esse todo mundo, já que também viera da escola pública. Se na infância tinha tido acesso a tantos livros, era graças a seu tio. Mas a família não tinha dinheiro e sua formação sempre fora em escola pública. Por isso ela pensava que a escola tinha de ser sim para todos.

Nessa época, Sandra viu muita gente empinando o nariz e defendendo a ideia de que professor bom era aquele que reprovava os alunos. Mas ela conta que queria era mudar essa história. Acreditava que se ensinasse de outro jeito, se colocasse o aluno que já aprendeu ajudando o outro, os resultados talvez fossem diferentes, talvez isso ajudasse a desmistificar aquele enigma do aluno que não entende.

Ela ficava testando caminhos dentro e fora da sala de aula, buscando fazer experimentos que ajudassem seus alunos a se soltarem para escrever, para descobrir se

tinham entendido mesmo o conteúdo e se estavam progredindo. Para isso, entrou até em um curso de teatro com Paulo Monte¹⁵, pois acreditava que se trouxesse a dramatização para a sala de aula, poderia ter mais resultados com os alunos.

Mas ela se recorda de que trabalhar com teatro também tinha alguns entraves. A inspetora, às vezes, batia na porta para dizer que os demais professores estavam reclamando do barulho. Mas apesar de tolhido, o trabalho dava certo. Ela se sentia responsável pelos seus alunos, atuando e vendo o progresso possível na aprendizagem deles. Ainda assim, Sandra nos diz que sempre ouvia comentários sobre ela estar inventando muito, fazendo coisas que não estavam no currículo. Contra o quê sempre argumentava que se conseguisse fazer os alunos aprender aquilo que lhes era difícil, então depois certamente conseguiria correr com o que currículo propunha. Toda essa experiência lhe deu uma visão clara de que a crença corrente era de que não tinha sentido insistir tanto no aluno para obter o melhor dele.

Sandra nos conta que seguiu assim até passar em um concurso estadual, começando efetivamente a atuar como professora na cidade de Mauá-SP. Ela deixou, então, o trabalho de escrevente no cartório. Esse foi um tempo de muito aprendizado para ela, um momento de encontro com as responsabilidades da vida adulta, tendo que também dar conta de se desenvolver na docência. Ela nos diz que a cidade de Mauá era conhecida como cidade-dormitório naquela época, de forma que as pessoas passavam por ali em um mês e no mês seguinte já não estavam mais. Era também uma cidade violenta, com locais de desova, onde a polícia encontrava corpos frequentemente. Sandra nos diz que ali via um retrato triste de cidade de beirada de São Paulo.

Na nova cidade, ela via a possibilidade de continuar experimentando e buscando caminhos para a sala de aula, principalmente porque as pessoas não a conheciam. Seu objetivo, começando nesse novo local, era o mesmo: ajudar os alunos a progredirem.

E o que ela mais guarda daquele lugar na memória são as oportunidades de aprendizado, pois agora dispunha de mais tempo livre, longe de outro trabalho que não fosse a escola, já não precisando trabalhar fora e dar aula à noite, como era em Itatiba. Dessa forma, sobrava-lhe tempo para buscar outros livros, descobrir autores e até para se debruçar nas múltiplas leituras, que havia sido muito falha na época da faculdade. Na época, tratava-se da Faculdade de Ciências e Letras da São Francisco ainda, e não da Universidade São Francisco.

¹⁵ Paulo Monte (1921-2014) foi um produtor, dublador, apresentador, cantor e ator brasileiro.

Sandra diz que aprendeu muito na faculdade, mas foram suas vivências e sua busca pessoal que lhe trouxeram maior contato com o conhecimento, através dos livros que pegou nas mãos e de palestras que teve tempo de assistir. Uma experiência marcante foi poder frequentar aulas na USP como aluna ouvinte, já que agora morava bem mais próxima da universidade.

Seu tempo livre era dedicado a descobrir o que não havia alcançado na faculdade. Sabia que havia muito mais do que o curso lhe havia dado e que não poderia parar de estudar, pois imaginava que as deficiências de sua formação eram grandes. Ela nos conta que essa sensação de que há mais a descobrir sempre a acompanhou. Quando iniciamos a entrevista, nos apresentou uma lista de livros que tinha lido recentemente, alimentando continuamente sua busca por conhecimento.

Sandra nos conta que está completando 30 anos de carreira de professora, sendo a maior parte do tempo na educação básica, com passagem pelo ensino médio e por cursinhos preparatórios para vestibular, como *freelancer*. Ela diz estar realizada com sua trajetória e com essa busca autônoma constante por conhecimento. Quando nos entregou a lista de livros que lera recentemente, esclareceu que eram listas oriundas de editais de concurso para professor, ao que tratou de imediatamente frisar que não eram concursos para si, pois adora a sala de aula e está satisfeita.

As leituras desvelam uma atuação de Sandra junto aos professores que estão estudando para concurso, sempre interessada em mediar leituras e aprendizados. Isso acontecia também quando lecionava em cursinho preparatório. Ela ensinava o conteúdo e incentivava os alunos a irem além, a irem à fonte para ler os livros inteiros. Mas percebia que os alunos não queriam ler, queriam apenas ser aprovados. Sandra conta que nessas situações sempre perguntava se teria de ler o livro para passar aos alunos. Estes a incentivavam a fazer isso, beneficiando-se do esforço dela. Ela lembra que nessa época sua leitura já era dinâmica, com o olho treinado, rápido, pois lia desde menina. Em casa, ao ler revista com o marido, não raro precisava esperá-lo terminar a página para poder virá-la.

Sandra acabava por ler os autores presentes no edital, pois, em sua visão, estaria fazendo algo efetivo na preparação dos alunos. Ir direto à fonte a fazia descobrir mais sobre o autor e seu pensamento, reservando-se ao direito de grifar o que achava interessante, para depois chamar a atenção dos alunos para o que poderia virar um assunto ou questão de prova. Mas independente do concurso, sempre pensou que aquelas referências e textos poderiam melhorar a atuação dos professores em sala de aula.

A leitura sempre esteve presente na trajetória de Sandra. Houve uma época que seu marido trabalhava no departamento de Química da USP e isso tornava possível que ela emprestasse 10 livros de cada vez, o que lhe era um grande prazer. Por mais que não pudesse ler os 10 inteiros, conseguia fazer um geral de cada tema.

Depois de se aposentar do Estado em 2015, Sandra passou a ter mais tempo para leituras. Isso sempre a fez enxergar o volume de produção escrita existente, dando conta de muitas novidades na educação desde a sua formou. Sandra pondera que muitos dos seus colegas de profissão não se aventuram a descobrir coisas novas.

Ainda falando das leituras para concurso, ela nos conta que, por mais que os editais sejam divulgados com pouca antecedência, ainda assim sempre procura ir à fonte. Foi assim que descobriu muitos resumos e conteúdos bons que, se não servem ao concurso, certamente servem à atuação profissional. Quando está lendo um livro, considera que a leitura completa é uma questão de respeito com o autor, que já pensou, pesquisou e escreveu. E pensa que essas leituras sempre a ajudam a chegar à sala de aula mais equipada.

Em sua visão, o conteúdo atualmente às mãos de todos. Há muito conhecimento em domínio público, muito PDF de livros disponibilizado. O problema é que as pessoas não querem perceber a grandiosidade desse trabalho já desenvolvido por pesquisadores, escritores que já preparam o terreno para os professores atuais.

Da linha de frente onde está, na sala de aula, Sandra vê que muita gente já pesquisou a respeito do problema que surge na sala de aula, dos seus entraves, e já descobriu outras possibilidades, já tem outras ideias, já mostrou que é possível fazer diferente. Mas há uma resistência dos professores, que parecem não nem pensar nesse outro lado da questão.

Ela discorda quando dizem que o acadêmico fala sem nunca ter visto a sala de aula. Em sua visão, esse autor chegou lá, produziu, agora é só ler o que ele escreveu para ver que ele passou sim pela sala de aula. Ela indaga: se não fosse assim, como teria escrito aquilo? Em sua visão, o mito e o preconceito que ainda hoje correm solto nas escolas são semelhantes ao que ela já ouvia na década de 1980. Alguns querem fazer valer a crença de que ir direto à fonte não é para todo mundo.

Ela diz que vê muitos professores incorporando isso, transmitindo esse preconceito e acreditando que a leitura não é para eles. Mas Sandra reafirma que é. Ela acha horrível quando vê os professores se negando a irem a uma palestra, ou indo obrigados para não terem desconto no salário. Para ela, ir é importante antes de tudo para

cada professor, que tem o direito de ouvir outra pessoa que já sabe um pouco mais, porque teve tempo de pesquisar e quer compartilhar. Então não é essa diferença de superior/inferior, são trabalhos em áreas diferentes, um está na linha de frente, mas não quer dizer que o outro que veio falar aos professores – e está de repente recebendo para fazer a palestra, um pagamento justo – não saiba um pouco mais do que todos ali.

Ela se pergunta qual é o problema de o professor se submeter ao conhecimento do outro. É algo que parece estar entranhado, nos poros das pessoas, elas não querem se abrir para o novo, não querem aceitar algo que está evidenciado.

Sandra tem uma relação ativa com a leitura desde a sua infância, escrevendo e lendo cartas para a avó e apresentando o mundo aos primos pela alfabetização. Ela vê como sendo dela essa entrega, essa disposição em ajudar o outro, a ler para o outro. Todas as leituras, incluindo as teóricas, acadêmicas, lhe interessam, mas não só essas, leituras de filosofia e outras também.

Mesmo não sendo da área, ela vê que tem muita coisa boa que pode suprir, inclusive, as deficiências desde a sua formação do ensino médio. Sandra se delicia com tanta possibilidade de conhecimento. E não só pelos livros, mas por todo tipo de conteúdo que hoje está disponível, como vídeos no YouTube, as lives, etc. Esse mundo para ela é maravilhoso e ela brinca dizendo que nem dá para morrer nesse momento, de tanta coisa que ainda há para viver, agora que está ficando bom. Tanto que se lembra das perguntas que recebe sobre aposentadoria. Isso é algo que ela não quer viver agora, nesse momento de tantas coisas novas e tantas descobertas.

Por mais que pense que os novos professores estão chegando com vontade de estar ali, o que lhe dá a sensação de estar ocupando o lugar alheio, pois com ela também foi assim – alguém lhe cedeu lugar –, ela resiste à ideia de se aposentar ao ver tanta coisa acontecendo, inclusive com mudanças positivas ocasionadas pela pandemia. Para ela, esse período trouxe tanta aprendizagem que muitas coisas não aconteceriam se não houvesse a pandemia.

Em sua visão, a pandemia mudou a escola, o prédio é o mesmo, tijolos são os mesmos, mas as pessoas estão muito mais abertas e colaborativas. Ela cita que antes da pandemia, por exemplo, todo aparato tecnológico era escondido, sempre trancado. Se alguém levasse o cabo para casa, no outro dia não era possível dar aula se não houvesse cabo extra na mochila. Isso mudou. Agora há uma consciência de que aqueles aparelhos são de todos.

Sandra reforça que ela já tinha essa consciência coletiva, mas muitos não tinham. Ela relembra uma experiência que viveu com os alunos. Durante a aula, deixou o notebook sobre a mesa para quem precisasse usar. Isso era impensável antes da pandemia. Existia uma ideia preconcebida de que os alunos iriam ver besteira. Mas parece que todos estão vivendo um mundo novo, experimentando tudo de um jeito sem ter medo, buscando aprender. Ninguém sabe tudo, nem sabemos se é possível aprender tudo.

Para Sandra, há uma cooperação maior, os alunos podem mostrar seus talentos. No ensino híbrido é possível trabalhar junto com o aluno, há uma conexão maior entre os alunos, que se ajudam nas dúvidas, na troca de materiais, tudo em tempo real, com as respostas chegando com um clique.

Dentre os livros elencados em sua lista, ela ressalta um que leu recentemente, de Simão Pedro Marinho, que falava do ensino híbrido, numa abordagem antes de aparecer a Fundação Lemann, antes de aparecer pessoas que mostraram que era possível fazer a educação acontecer. Marinho diz em seu livro que a mudança na educação só vai acontecer quando o professor quiser. E Sandra se pergunta quando o professor possivelmente vai querer. Ela retoma a história do cabo na sala de vídeo. Chegava na escola planejando usar o equipamento, mas alguém tinha levado o cabo embora e não havia um reserva, o que resultava em não fazer a atividade com o vídeo.

Sandra ainda reforça que acontece de nas escolas só o monitor de informática ter acesso à sala, por ser um espaço de trabalho dele. Então se ele tiver algum problema e não for trabalhar, novamente o professor precisa mudar os planos. Todos ficam em sua dependência, pois a sala de informática é um lugar sagrado que só ele pode comandar. Em sua escola, o monitor nunca se negou a assessorar, mas na pandemia precisou ficar afastado por comorbidade, o que mudou a realidade da sala. Em sua visão, esse espaço precisa ser de todos, é um bem comum do qual as pessoas não tinham consciência, já que havia um monitor de informática responsável por aquilo. Ele era alguém que tinha que dar conta da aparelhagem toda funcionando e se sentia nessa responsabilidade. Mas todos precisavam de muito mais. Com seu afastamento, os professores puderam fazer e desfazer e os alunos ajudaram no que podiam, bem como os professores mais novos, que têm muito conhecimento dos aparelhos. Para ela, a sala de informática virou uma “casa da mãe Joana”, mas que está muito bom assim.

Em sua visão, o novo ambiente criado pela pandemia traz aprendizagem constante. Na experiência do notebook, ela deixou o aparelho na sala e foi dar duas aulas em outra classe. Deixou claro para os alunos que poderiam usar o computador caso

precisassem. E quando retornou ao meio-dia, tudo estava tudo funcionando, foi só colocar na bolsa e levar para casa. Ela acha que isso seria impensável em fevereiro de 2020, pois havia um medo incrustado nas pessoas, de roubarem celular ou outras coisas. Ainda que isso possa acontecer, o momento é de compartilhar.

Sandra retoma o assunto da lista que preparou com as últimas leituras para concurso. Os alunos do curso preparatório lhe pedem para fazer preparatórios específicos, sobre os autores mais pedidos, falando tudo deles e do que se encontra nos livros, tudo que possa vir a ser uma pergunta. Seu objetivo é ajudar a turma a ser aprovada. Por causa da pandemia os concursos estavam suspensos na maioria. Ela relata que, com a volta gradual, a filha conseguiu fazer a prova da OAB, passando para a segunda fase. Com essa volta, ela espera conseguir continuar descobrindo autores, ajudando os candidatos nos concursos.

Com o edital em mãos, ela busca todos os autores e procura ver todos, tomando isso como uma responsabilidade de sua parte, de nunca deixar nenhum faltando para o aluno. Ela nem pensa em quanto custaria esse serviço, pois faz com muito prazer. Independente do financeiro, vê-se ganhando em termos de aprendizagem, em ter podido ver tanta coisa que os colegas não viram.

Os professores lhe dão crédito e se mostram abertos a ouvi-la. Às vezes a consultam sobre a possibilidade de ela ler as obras para repassar depois a eles. Em sua visão, é algo para o que precisa estar sempre atenta, para não arranhar sua imagem, pois eles têm o conceito de que se é a Sandra que está falando, então se deve parar para ouvir.

A história da credibilidade é agradável para ela, gosta de estar no trabalho também com esse poder até de convencer o outro, dissuadindo-o de tal pensamento, argumentando e vendo o que é possível discutir. É bom poder dar os pitacos junto à coordenação, ocupada por uma professora mais nova e que tem o papel de organizar os HTPC semanais, além da formação para discutir questões da escola também, podendo olhar para como cada turma está caminhando e trazer coisas de fora para colaborar.

Em sua análise, a coordenadora se mostra aberta a questões que podem contribuir com o momento da escola. E Sandra procura olhar com cuidado para isso. Seu interesse não é direcionar a coordenadora, que está livre para fazer o que quiser, mas sim em colaborar para a boa parceria. Sandra se diverte ao pensar que o dia que não tiver mais essa credibilidade junto a todos, então será a hora de pegar a mala e ir embora.

Sandra passa, então, volta a falar da sequência de sua formação. Em 2011, na gestão do Herman Voorwald como secretário da educação estadual, o Estado de São

Paulo ofereceu aos professores da rede um curso de pós-graduação, em um programa chamado REDEFOR. O curso foi ministrado pela Unicamp.

Ela se candidatou e entrou para o curso, o que lhe abriu grandemente os olhos. Era a primeira vez que voltava a estudar formalmente. O curso era EaD, o que foi muito bom para ela, pois sua vida era muito corrida. Sandra lembra que se ela mesma dependesse de tempo para estudar para concursos, naquele momento não poderia. Em 2011 sua vida era corrida, com filhos estudando no ensino médio e fundamental, a vida enlouquecida, com uma rotina pesada.

Mas a oportunidade de participar através do REDEFOR dessa pós-graduação, uma especialização em língua portuguesa na Unicamp, abriu os seus olhos. Foi uma virada de chave. Ela já estava voltada para isso, já lia outras coisas, mas foi depois dessa pós-graduação que se viu podendo se abrir para o grupo, sendo mais atuante, tendo academicamente certeza do que estava falando. Ali ela pôde ver outros autores voltados para a Língua Portuguesa, tendo contanto com o que ainda não conhecera em sua formação nos anos 1980.

Sandra se lembra de que na época de sua graduação alguém voltara do Japão trazendo à faculdade um aparelho videocassete. Todo mundo parou para ver o equipamento. Sua lembrança a faz pensar que o mundo no qual se formara era outro muito diferente. Até 2011, ela se sentia parada naquele tempo, com tanta coisa para fazer da vida, tanto pessoal como profissional. Então, especialização via Unicamp, com um olhar mais acadêmico, mais apurado, a fez perceber que tinha muito mais gente pensando a educação. Foi nesse contexto que ela conheceu os gêneros textuais, entendeu que já se falava disso há um tempo e ela não conhecia.

A experiência a impactou. Ela via a Sandra lá do passado vir aqui para frente para ver coisas novas. Além disso, o EaD foi algo muito valioso para ela, pois não poderia ter feito se fosse presencial. Se hoje tem as tardes livres – e se sente rica de tempo – naquela época não dispunha desse tempo. E mesmo sendo online, ela lembra que o curso foi bem puxado, com provas presenciais, com várias disciplinas e módulos, inclusive com entregas constantes de trabalhos pelo sistema.

As entregas deveriam ser feitas sempre até os domingos, quando o prazo no sistema se encerrava. Então ela se lembra de ter de sair de festa de aniversário para terminar a tarefa e postar em tempo. Era algo sério e que exigia bastante dela, além das provas presenciais, resposta nos fóruns – pertinentes para não virar chacota – tudo isso em uma época em que não existia celular. Sandra se lembra que demorou muito para ter

celular, achava que não precisava, já que seus filhos e marido a mantinham atualizada dos acontecimentos e ela se achava suficiente informada dessa forma. Só mesmo o contexto da pandemia a fez se render, quando viu que seria útil para falar com seus alunos. O e-mail era ineficiente para isso. Então seu marido Paulo habilitou para ela um celular antigo da filha. E ela viu que estava diante de um mundo novo, uma nova Sandra surgiu. Até então não tinha celular por preconceito, pensando que não teria controle e todos a incomodariam a todo tempo. Depois percebeu que nunca é assim, o contato só acontece quando ela permite. E também não é estar em todas as redes e expor toda a sua vida. Não tem nada a esconder, mas procura ter controle para conseguir continuar administrando.

Depois de falar da exposição e da nova Sandra que surgiu após o celular, a professora retoma a questão da formação continuada. Na rede estadual, a formação sempre teve um vácuo muito grande, pois era da coordenação a tarefa de definir o conteúdo da formação, já que era preciso atender aos professores de todas as áreas. Ela conta que os professores não entendiam que formação era voltada para a instrução de como lidar com a situação da escola, independente da disciplina. Não seria possível uma formação para cada disciplina, e era isso que os professores queriam, algo mais direcionado. Eles indagavam que, sendo professor de matemática, por que precisariam ler filosofia?

Sempre que percebia essa situação, Sandra procurava contornar, agindo com diplomacia. Para ela, esse é um entrave persistente. O professor fica esperando receber uma ajuda na sua disciplina. Sandra diz que sabe que o texto que a coordenadora trouxe para a formação não é para enrolar. Ela vê que os professores têm muita coisa para aprender nesse sentido. Para ela, a formação é contínua, para o resto da vida, enquanto continuar atuando. As pessoas estão sempre produzindo coisas novas, os autores e as pessoas estão nesses vídeos experimentando e mostrando coisas novas para aprender na educação.

Sandra sempre percebeu que os professores parecem não entender que o tempo livre no ambiente escolar não existe. Ela tem a visão de que o tempo livre é para o professor planejar outras atividades. Tem gente que está no seu horário de almoço, leva o crochê para fazer ou outra coisa que queira, ou o celular para se distrair. Mas, no seu ver, não tem que ter tempo livre em educação, tempo livre é para ser mais produtivo, com tanto vídeo para ser descoberto, tantas pessoas para serem descobertas em pesquisa e compartilhadas com os alunos. Ao final do semestre, ela fica aflita se perguntando se os alunos aprenderam, se vão chegar no próximo ano prontos para os conteúdos, se não é

possível, de repente, fazer uma prévia, um relatório, procurar alguma coisa para o próximo professor saber trabalhar com esses alunos, pensando no atendimento individualizado. Ela diz saber que os alunos que pegam tudo com facilidade conseguem ir sozinhos, mas há alunos que precisam do atendimento individualizado, logo, esse horário livre no fim do semestre, é possível o professor fazer alguma coisa por eles. Sandra lembra que pouco antes do fim do ano letivo, os professores já estão folgados, mais tranquilos. Mas ela insiste em pensar que isso não é folga, pois, bem ou mal, o professor está sendo pago para ficar naquele espaço. Por isso vê esse tempo como importante para o professor contribuir com o seu aluno, pensando que o seu compromisso maior é com o aluno. Agora que seus filhos cresceram, que não têm febre repentina, não tem nada que tome seu tempo, nem precisa faltar pra ir a médico ou outra coisa – a não ser o caso da sogra que pode gerar algum imprevisto – Sandra quer atender da melhor forma o aluno que a espera. Ela ressalta que isso não é ser “Caxias”, mas que realmente o seu aluno a espera, portanto, é com ele o seu compromisso. E os professores parecem não entender que, se não há necessidade de produzir para o aluno que está bem, então é produzir para si próprio, pois esse é o seu momento profissional de aproveitar esse tempo. Não é esse o entendimento que ela vê imperando na escola, e nem as formações parecem conseguir incutir na cabeça dos professores que o tempo livre na escola é para o professor produzir material pedagógico, para planejar coisas ou mesmo para o seu próprio deleite, com vídeos de aulas e de coisas que acontecem na educação. Enquanto vê os professores pensando que tempo livre é tempo ocioso, ela insiste em pensar que não há tempo livre no ambiente escolar. A escola é pública e o aluno merece essa produção do professor. Sua indagação é quando a educação vai chegar na qualidade se o profissional que está lá não percebe a necessidade de produzir sempre? É preciso se lapidar, nunca estará perfeito, mas é possível melhorar.

Na rede estadual essa era a sua percepção. O governador sempre longe, o que é compreensível, e os responsáveis fazendo o que lhes convinham – às vezes parecendo mesmo enrolação, pois vinham textos que não tinham nada a ver, que não acrescentava em nada. Às vezes os textos abordavam o emocional do professor, mas por pessoas que não eram aptas para falar do tema. Causava estranheza e resistência falar do emocional do professor sem ser especialista, era sempre uma experimentação, achavam-se no direito de experimentar muito, o que era um tempo perdido. Logo, do conflito causado pelo fato de todos quererem ser atendidos em disciplinas diferentes, o que nunca acontecia, tinha também esse ponto de irem para a vida pessoal dos professores, ensinando-os a relaxar e

a respirar. Sandra vê que, ao invés disso, precisava aprender a impostar a voz e a ter outras habilidades que a ajudassem profissionalmente, não em seu pessoal. Era o seu papel profissional de professora que precisava de lapidação. Ela se pergunta se realmente os professores precisam de tanto cuidado no emocional assim. Não seria o caso de ele resolver a questão pessoal fora dali, com um especialista? Estariam todos com o emocional desequilibrado? Era tudo isso que Sandra via na rede estadual, numa brecha para as pessoas experimentarem muito com o horário da formação, no que nem sempre faziam escolhas felizes.

Já na rede municipal, Sandra vê um cuidado maior com as formações, o que ela atribui à proximidade com o poder público local, uma linha direta com a prefeitura. Essa linha é realmente usada pelos pais, diante de qualquer problema vão até a secretaria de educação. Sandra acha isso justo. Estar perto do poder parece ser uma coisa boa, pois faz as formações andarem bem.

Ela, que participa das de Língua Portuguesa, vê nos encontros gerais – alguns secretários de educação fazem encontros gerais esporádicos – especialistas muito bons, autores que contribuem tanto, que ela fica surpresa. Os encontros gerais têm faltado nas gestões recentes, talvez por orçamento. Mas costumavam acontecer como abertura do ano e em inícios de semestre, e eram muito bons.

Além dos encontros, a rede municipal também escolhia entre os pares os professores que poderiam e que se habilitassem para ser formadores, nesse caso de áreas específicas com encontros mensais. Ela nunca se habilitou para ser formadora, pois tinha medo. Admirava a coragem dos que se habilitavam, pois tinham traquejo. Sandra não se via tendo conhecimento suficiente para essa tarefa. Os formadores sabiam de outras coisas ou se afastavam da sala de aula e tinham um tempo de pesquisar mais coisas. Além disso, como sempre via alguém criticando as atividades de formação, temia a ideia de que provavelmente não agradasse todo mundo caso viesse a ser formadora. Ela diz não descartar a possibilidade de um dia se sentir preparada para ser uma formadora.

Sandra nos conta que um formador de Língua Portuguesa falava com os professores de Língua Portuguesa, trabalhando o currículo e com conteúdo que ajudasse o professor a incrementar mais a sala de aula, espaço para os professores darem opinião e tratarem de questões mais pertinentes à rede.

Além disso, as formações poderiam olhar para a necessidade do momento, como, por exemplo, a Olimpíada de Língua Portuguesa. De repente, vem um formador que já conseguiu ir até a tal fase lá em Brasília, mostrando aos professores, pela experiência,

como foram todas as fases. Tudo isso ficou suspenso no contexto da pandemia, quando as formações passaram a ser feitas na sala de aula, na escola mesmo. Nessa situação, está cada um por si por enquanto, no início do ano o que tem acontecido são horários semanais de formação nas escolas, com outro colega de disciplina. Sandra vê essa troca com outro professor da disciplina como muito positiva, o que às vezes é impossível no cotidiano da sala ou no corredor.

Ela vê como muito produtivas as formações municipais. Para quem está aberto, sempre há coisa nova para aprender, sempre há algo novo chegando nas formações da rede municipal. No entanto, ela também relata o problema de o professor estar sempre à espera do prático nas formações, querendo o prático que funcione, o prático que eles não tenham nem que testar.

As leituras nas formações, então, sempre foram marcadas pelo desencontro, por não ser possível saber naquele momento o que exatamente o professor precisa. Por isso a troca de informações com um colega da área é o que efetivamente funciona, pois é possível também pesquisar e descobrir alguma coisa, um modo novo de como resolver um problema. Sandra afirma que a escola tem muitos problemas reais no cotidiano, tem o aluno que não entende o conteúdo, o outro que não enxerga, o que não tem habilidade de entender, dentre tantos perfis de aluno. Na troca com o professor, pode aparecer o caminho para a solução desses problemas práticos, de forma que o aluno possa seguir adiante. Para ela, essa prática ainda falta, o que tem não é suficiente. E se para o aluno entender Ciências, Geografia, ele precisa de alguma coisa que a Língua Portuguesa possa resolver? Sandra chama de utopia boa sua esperança de que um dia seja possível olhar os casos individualmente, para não deixar nenhum para trás. Claro que os casos individuais demandam mais tempo, mas são alunos que estão precisando no momento. E se a escola está prestando um serviço de qualidade, o professor não pode fechar os olhos e dar nota 5 para esse aluno. Ela escuta muito nos corredores que um aluno é de inclusão. Mas o que sempre pergunta é o que deve ser feito com a inclusão, de forma a efetivamente incluir o aluno. Nesse quesito, ela pensa que as formações ainda devem muito. Só receber o aluno de inclusão e dar 5 para ele é concordar com muito pouco, é omissão. Ele demanda um trabalho diferente dos demais. Logo, como trabalhar para que aluno também caminhe junto com os outros, ainda que em seu ritmo, aprendendo da sua forma? Esse aluno tem que incomodar a ponto de o professor ver que pode dar 5 para ele, ele não é nota 5 ainda, pois o professor ainda não lhe ensinou o que ele pode saber. Ele pode chegar a mais que nota 5 um dia. A questão é como abordar esse aluno.

Sandra vê que nas formações falta esse direcionamento para um diagnóstico individual que ajude o professor a caminhar com um aluno específico, assessorando de uma maneira que resolva os problemas mais urgentes. O professor de Língua Portuguesa pode trabalhar Geografia, Matemática, outra disciplina, mas não deixando de atender o aluno que está ficando para trás, deixado de lado. Ela diz que a formação deveria ser para isso, talvez para o professor puxar pelo braço que não está conseguindo.

A formação deveria ser focada em aprimorar a prática de uma maneira que potencializasse o professor para ousar com autonomia, de forma que o aluno perceba que está sendo assessorado para ir além. Mas o que se vê no geral são contratações de auxiliares de classe para ficarem mais próximos dos alunos de inclusão. Ela vê que isso é um passo, mas insuficiente. O aluno não está tão sozinho, mas depende de quem está lá, e às vezes o professor nem consegue conversar com o auxiliar de classe, pois ele está na correria. Se o auxiliar falta, já ocorre um desencontro. E o professor tentando manter a sanidade no meio de tudo isso, pensando que está lá para resolver as questões e tentando, mesmo com tudo travando, oferecer o melhor para o seu aluno. Sandra diz que as leituras nas formações não contribuem para resolver esse problema.

Nas formações, essas questões são abordadas de forma muito rápida, querendo saber dos professores o que acham do tema e o que têm a dizer sobre. Mas não é assim que o professor incorpora a ideia, não é suficiente para dar ao professor a confiança de que é possível resolver o problema por tal caminho. Ao contrário disso, acaba sendo sempre uma abordagem superficial, só para compreensão e para mostrar que alguém já pensou naquela questão e produziu algo sobre. Mesmo no caso dos encontros semanais Sandra acha muito pouco.

As formações teriam o poder de fortalecer a identidade do professor, pois o conhecimento é irreversível, os olhos passam a estar abertos para algo novo, os problemas ganham uma possibilidade de solução, pois as leituras vão ficando na mente do professor, mesmo que ele não se lembre de todos.

Sandra cita diversos autores e temas abordados por cada um, para mostrar quanto conteúdo interessante está à disposição. Todos falando de tudo, de forma pertinente. Está tudo entremeado, tudo ligado, todas as questões são pertinentes. Todo esse conteúdo é valioso se o professor, como qualquer outro profissional se dedica a tomá-lo para a sua formação. Ela faz um paralelo com um médico, que atende pacientes das sete da manhã às dez da noite. A pergunta que fica é que horas esse médico se forma e se especializa. Apesar de ser muito bom você encontrar o médico à disposição a qualquer momento do

dia que você queira se consultar, será que uma formação extra, participar de um Congresso, de uma conferência, não seja algo importante para esse médico também? Há pessoas que pensam que ficar só na consulta é o suficiente. Para o professor é a mesma, tem horas que se debruçar sobre o que já está produzido, porque já está feito, é valioso. E os autores falam de uma teia assuntos que estão todos interligados.

Nas formações municipais são encontrados fragmentos de textos acadêmicos, como um capítulo de tal autor. Mas Sandra sempre se interessa pela fonte, quer o título do livro para poder saber mais depois e procurá-lo para leitura integral. Ela vê poucos professores interessados em ir à fonte. Entre os professores, é possível encontrar de todos os perfis. Há aqueles que torcem a cara para os textos sugeridos, há também os acatam e tudo bem, há ainda quem fique mudo, sem nada falar.

Para Sandra, isso é lamentável, pois todos, sendo profissionais da área da educação, deveriam recepcionar bem os textos, considerando-os até para contestá-los, criticá-los, argumentando se estão servindo. Mas o olhar é às vezes superficial para as coisas, como se não dissessem respeito, tudo meio fragmentado. Enquanto o professor diz que o que lhe interessa é a aula que está preparando para o dia seguinte, Sandra questiona se não é realmente necessário parar para uma formação, podendo entender outras coisas, outros vieses da escola. Mesmo que esses textos sejam de revistas como Nova Escola, que aparecem com pouca frequência, assim como da Revista Pátio, Educação, Carta Capital.

Pensando na relação do professor em formação com o texto acadêmico, oriundo da universidade, Sandra diz que muita gente acha que, por já ter saído da universidade, o universo da sala de aula é outro. Há um preconceito de que a universidade não tem como contribuir, como se todos da universidade estivessem fora da sala de aula e não soubessem dos desafios da escola.

Os professores ficam perdidos também às vezes, pois os textos das formações são muito soltos às vezes não seguindo uma sequência, não tendo muito a ver com nada. Então isso os faz questionar, inclusive sobre se devem ou não aprofundar em um determinado autor. Não há uma continuidade nesse sentido, uma preocupação nesse sentido. Tudo na escola, em geral, é sempre muito urgente, ao mesmo tempo em que nada é urgente. De um lado é tudo urgente porque estamos lidando com gente, matéria-prima, gente que vai sair da escola em algum tempo e levará o nome da escola, o nome do professor, do professor de português, professor de matemática, e isso é uma preocupação para os professores. Há currículo para cumprir, outras coisas para fazer, mas não há a

consciência de que uma formação que pode ajudar a cumprir melhor sua função. Não há uma clareza nesse sentido, e não se percebe essa ligação do que o acadêmico pode contribuir para a prática.

Sobre o letramento, Sandra traz a sua experiência de estranhamento com outros professores lhe pedido favor para redigir documentos por eles. A impressão que dá é que só o professor de português sabe lidar com as palavras. Isso também é um entrave. Não deveria ser assim, pois todos são graduados para fazer qualquer coisa com a língua portuguesa. A palavra que tem que ser uma coisa de todos, não só para especialistas. Há, então, um medo, uma coisa estranha. Com frequência, os professores de outras áreas acham que não são bons com as palavras, sentem-se inseguros nesse sentido e pedem para a Sandra escrever por eles, seguindo a mesma ideia de escriba que a acompanhou desde a infância. Mas hoje, às vezes ela atende a esses pedidos, em outras ocasiões, não. Ela vê que muitos apresentam a crença de que escrever não é para eles, não são de escrever, mas de criar. Mas em sua visão, escrever é sim para todos. É preciso superar isso, pois reflete nos alunos, que de alguma maneira compartilham dessas mesmas crenças.

Para ela, o professor muitas vezes sabe o valor da teoria, da leitura acadêmica. E, em sua visão, não é maldade, mas apenas que o professor não foi despertado para isso, não foi lapidado para isso. De alguma maneira achou que não fosse importante e necessário. Mas é necessário. Ela diz que não é um bicho de sete cabeças, mas é uma coisa para se pensar. Um profissional completo deveria saber pelo menos as palavras, como falante da língua, como alguém que atua em língua portuguesa e precisa conhecê-la.

Sandra pontua que em sua visão a docência se caracteriza pela continuidade. Não é possível achar que sabe tudo, principalmente no mundo de hoje, cheio de novas possibilidades de aprender. É para o profissional estar cada vez mais preparado nesse sentido. Mas claro que aí é o esforço pessoal, o professor não pode achar que seu trabalho se resume apenas ao momento da aula. Ela brinca comparando ao artista de teatro, cujo trabalho não se resume só à hora da atuação, mas também se compõe do preparatório, dos ensaios que ele faz. São os laboratórios que ele faz que vão garantir aquele trabalho bom na hora da apresentação. E para o profissional na educação é a mesma coisa. Essa prévia que o professor faz, essa busca, essa procura anterior, esse planejamento, tudo isso consome os professores como algo bom.

4.2 A narrativa de Carla

Carla se formou em Letras, no ano de 2005, na Universidade São Francisco. Na época, a habilitação era apenas em uma disciplina, ou português ou inglês. A segunda habilitação levava de um a dois anos a mais de curso para contemplar as disciplinas. Por isso sua escolha foi pelo Português.

Seu ingresso na universidade foi tardio, aos 21 anos de idade. Ela não entrou logo após ter saído do ensino médio. Como não tinha condições financeiras, precisaria trabalhar dois ou três anos antes para juntar dinheiro suficiente para estudar e viver por pelo menos um ano estudando.

Depois desse primeiro ano, Carla conseguiu participar de alguns processos de bolsa. Ela entrou em programa do estado de São Paulo, o Escola da Família, que ofertava bolsas parciais e integrais em troca de dedicação à escola aos finais de semana, quando a família ia à escola participar de diversas atividades. O programa foi responsável pela formação de milhares de alunos no estado. Na turma de Carla foi o que salvou. Ela, inclusive, estava para trancar a matrícula por falta de condições financeiras quando foi contemplada com a bolsa pelo programa.

Na época, o salário-mínimo era de R\$ 700,00 e a mensalidade do curso de Letras era próximo disso. Então era quase impossível se manter estudando. Mas Carla conseguiu terminar o curso com muito esforço, trabalhando de segunda a segunda. Nessa época ela trabalhava como balconista em uma empresa de fotografia no comércio local.

A partir do segundo ano de faculdade, Carla já começou a trabalhar como professora eventual rede estadual de São Paulo, coincidentemente atuando na mesma escola onde vivera 11 anos de sua educação, a única escola onde havia estudado por toda a vida.

Atuar naquela escola foi relativamente fácil, pois ela era conhecida de todos, os professores tinham sido os seus professores e a diretora era sua madrinha. Além disso, ela, Carla morava a duas quadras da escola. Então, quando faltava um professor a escola ligava para ela e em cinco minutos já estava lá para a substituição.

Foi ali que ela adquiriu uma grande parte da experiência como professora, pois fazia substituição de todas as disciplinas. Ela se diverte relembrando que aparecia aula de tudo, menos de português. A primeira aula que assumiu foi aos 22 anos, em uma sala de aula de terceiro ano do ensino médio para aula de Física. Ela, que diz nunca ter dominado

a Física para si mesma, agora estava nesse desafio. Era um quebra-galho. Os alunos tinham quase a sua idade.

Ainda assim, foram dois ou três anos substituindo, passando depois a cobrir licenças de professores de Geografia, História, dentre outras. Ao todo, foram quase cinco anos assim, até depois de formada. Ela pondera que pegar aula de português na rede estadual não é fácil. Nesse período ela também atuou na rede municipal de Itatiba, por contrato.

Quando se graduou em 2005, Carla foi convidada por um dos seus professores da graduação para trabalhar na Universidade São Francisco, no cargo de Instrutor de curso de Letras. Ela foi aprovada em um processo seletivo.

Nessa época ela já era mãe, havia se casado e engravidado no último ano da faculdade. A remuneração na Universidade era ínfima, mas ela aceitou pelo fato de ter um vínculo. Ela trabalhava 20 horas por semana, à noite.

Era um cargo administrativo, não era de docência, auxiliava a coordenação, atendia os alunos, revisava texto, ajudava a estruturar projetos de TCC. Era um lugar onde os alunos de Letras especificamente podiam ir como sala de estudo. Dentre as suas funções também estava a de supervisionar os monitores de Letras, alunos estagiários contratados semestralmente via edital, que trocavam uma carga horária semanal por desconto na mensalidade. Carla dava formação para os monitores, possíveis futuros professores de Letras. Na sala de instrutoria de Letras, eles começavam sua trajetória pela docência.

Ela ficou na USF até 2013. O curso de Letras foi encerrado em 2011 por não abrir turma. Então a partir desse momento, seu foco era nos poucos alunos que ainda restavam, principalmente por conta de DP. A essa altura já não tinha mais professores no curso, ou já tinham sido demitidos ou já estavam na pós-graduação. Como não tinha mais ninguém para dar aula, já que eram dois ou três alunos por disciplina, ela foi designada pela coordenação para dar aula para esses alunos. Carla aceitou, deu aula para os alunos e, depois disso, começaram a surgir aulas nos outros cursos da graduação. O coordenador já lhe havia sugerido antes que cursasse o mestrado. Mas ela já não tinha muita expectativa, pois via que com o fim do curso de Letras seria demitida a qualquer momento.

Naquele momento começou Carla começou a lecionar outras disciplinas, dar palestras e oficinas em outros cursos sobre escrita acadêmica, sobre apresentação de TCC, temas que eram mais genéricos e que eram compatíveis com todos os cursos da

universidade. No final de 2010, ela entrou no mestrado, terminando em 2012. Em 2013, deixou a universidade, ficando um ano fora e retornando em 2014.

Em seu retorno, foi convidada para implantar um programa de leitura que tinha como objetivo trabalhar nos alunos universitários a dificuldade do letramento acadêmico, diante de textos tanto acadêmicos como outros, como revista, reportagem, documentário. Essa era uma lacuna e era importante para esses alunos no processo de formação geral, pois a formação também previa prepará-los para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que mede a qualidade do curso. A prova sempre tem questão discursiva, questão de múltipla escolha. Então, sem repertório temático o aluno não conseguiria ter bom desempenho na prova.

E um estudo na universidade mostrava que os alunos tinham déficit na formação geral, associado à falta de leitura. Não que não gostassem de ler, mas no universo acadêmico emergiam outras leituras necessárias diferentes daquelas com as quais os alunos estavam acostumados até então. Na ausência de tempo, o aluno costumava priorizar a leitura da universidade em detrimento de outras de que gostava.

Logo, o programa de leitura tinha como foco sanar esse problema, conscientizando os alunos da importância de terem a leitura de mundo, aprofundando-se e tomando conhecimento dos fatos no cenário nacional e internacional.

Carla começou a atuar nesse programa, nesse universo da leitura de formação geral. A cada semana era um encontro online. E 10% do desempenho do aluno nesse programa era computado nas disciplinas que ele cursava. Então era feita uma coletânea temática, totalizando seis coletâneas por semestre. A cada coletânea, os alunos tinham de fazer uma avaliação de leitura, uma prova objetiva e outra de questões de leitura e compreensão dos textos da coletânea. Dentro de cada coletânea, para abordar o tema, tinha charge, artigo de opinião, reportagem, vídeo, diversos gêneros de textos contemplando a mesma unidade temática.

Com isso, os alunos tinham contato tanto com o repertório temático, conhecendo mais cada universo temático em específico, além de lidar também com gêneros diversificados. Carla nos diz que o aluno geralmente não tem noção de que a leitura do texto acadêmico requer também a leitura de mundo.

Outro problema que esse programa de leitura buscava resolver era o fato de que a universidade pressupunha que o aluno chegaria na graduação com uma base de leitura de outros textos, textos jornalísticos, textos de arte, de divulgação científica, o que não se comprovava na realidade. E dificilmente o aluno sem o letramento escolar dava conta de

um letramento acadêmico, da leitura de textos mais acadêmicos que envolvem um vocabulário e estrutura específicos. Ao se deparar com o letramento acadêmico, produções acadêmicas, artigos de opinião, resumo de capítulo de livro, o aluno já demonstrava muita dificuldade. E essa leitura do letramento escolar acabava sendo necessária e facilitando a leitura acadêmica, no sentido de criar o hábito da leitura. O aluno poderia ampliar o vocabulário e começar a entender desde os textos mais simples. Muitos chegavam na graduação sem os tempos mais simples, como, por exemplo, às vezes chegavam aluno de graduação que não conseguia ter a compreensão de uma charge, que às vezes nem texto tem, mas tem algo por trás, um fato que motivou a criação daquela charge e a crítica que ela anuncia. Então, faltava repertório mesmo e esse letramento era um complemento ao letramento acadêmico com o qual ele se deparava no contexto da graduação.

Essa foi a primeira experiência de Carla com formação, voltando-se para a leitura dentro da universidade. E nessa trajetória, ela começou a lecionar principalmente a disciplina de Leitura e Produção de Texto. Ela lembra que essa disciplina tem um histórico na universidade, o que faz pensar sobre os espaços na universidade. Em alguns momentos a direção entende que não é algo importante manter uma disciplina de leitura e então a cancela. Mas, logo que cancelada, fica evidente sua importância, então ela volta com outro nome.

Carla reforça que essa leitura de mundo é a base, um pré-requisito. Ela vê sua importância pelo curso de pedagogia, no qual, por pressuposição, espera-se alunos já chegando com essa uma base de leitura, um hábito e uma consciência de leitura diferente. Mas isso não se confirma quando o aluno não consegue identificar elementos dentro da estrutura de um texto acadêmico. Ao apresentar-lhe um resumo de 500 palavras de um texto para que ele identifique como foi feita a pesquisa e a metodologia utilizada, o que está explícito no texto acadêmico, o aluno não consegue identificar. Logo, outras leituras, de outras esferas, de textos jornalísticos, textos publicitários, textos literários, podem colaborar para a apropriação de uma leitura mais acadêmica.

Na instituição em que Carla atua ela ressalta a presença de muitos professores que não fizeram licenciatura, engenheiros, médicos, biomédicos, administradores, que não são professores de formação, são profissionais nas suas respectivas áreas que, paralelamente, e normalmente não de forma exclusiva, atuam como professores no contraturno. Eles atuam nas suas profissões ao longo do dia e à noite dão aula. Por mais que façam especialização, mestrado, essa formação acaba sendo muito mais específica na

área que eles vão atuar, como, por exemplo, em um MBA em Gestão de Negócio. No entanto, ela relata que esse professor também exigirá dos alunos no ambiente acadêmico tanto uma leitura como uma escrita de textos acadêmicos, os quais, em sua visão, nem sempre são dominados pelo próprio professor, que não tem esse letramento acadêmico.

Ela diz que reconhece situações de professores que são vistos pelos alunos como “o cara”, com muito domínio da área, trazendo a prática profissional e a experiência para a sala de aula. Mas ele não dá conta de redigir um texto, uma prova ou uma questão de múltipla escolha. Ou seja, uma grande parcela de professores não é letrada academicamente, principalmente para ensinar um aluno em nível de graduação.

Para Carla, os maiores exemplos que ela vê na universidade, de experiências bem-sucedidas, com explanação e processo avaliativo coerente, são de professores que estão professores na sala de aula.

Ressaltando a importância da base de leitura e de uma relação prévia do professor com a leitura, Carla relembra como foi construída sua relação pessoal com o universo da leitura. Esse envolvimento começou muito cedo. Caçula de seis irmãos, ela tinha em torno de quatro anos, ainda não alfabetizada, quando uma de suas irmãs mais velhas desenvolveu o hábito de ler continuamente para ela. A primeira leitura de que tem sua memória foi do livro “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro Vasconcelos, que ela amava. Sua irmã, com muita paciência, lia trechos e capítulos do livro interrompendo sempre no momento de tensão, no clímax da estória, para continuar no dia seguinte.

Ela também se lembra de alguns gibis em sua casa. Essa irmã foi fundamental em sua vida, cultivando o hábito da leitura desde cedo. Esse incentivo nunca vinha da mãe, que sempre trabalhava fora, saindo de casa às seis da manhã e chegando às oito da noite. Ela brinca com a sensação de filho caçula que sobrevive, criando-se sozinho, sendo cuidado pelos irmãos. E também havia outra irmã mais velha, mais brava e rígida, que não podia vê-la com alguma coisa na mão que já imaginava que ela estava brincando. Carla pegava o gibi e simulava sua leitura, ao que a irmã, para provocar, perguntava-lhe o que estava fazendo. Ela então respondia que estava lendo e a irmã, provocativa, devolvia que ela não sabia ler. Ela ri lembrando que realmente não sabia ler, mas folheava os gibis disfarçando que podia lê-lo.

Aos seis anos, sua irmã lhe ensinou a ler. Em seu caso, antes da escrita – só sabia escrever seu nome – veio a leitura. Ela conseguia ler principalmente os gibis, que eram em letra bastão, em caixa alta. Mas na hora de escrever, ainda não conseguia reproduzir, não tinha essa associação do som com a letra.

Na escola onde estudou a primeira série havia uma biblioteca, uma biblioteca acessível, o que Carla vê como muito raro, pois em boa parte das escolas públicas, a biblioteca parece ser algo intocável. Ela disse já ter visto escolas rígidas onde professores tentavam às vezes levar os alunos na biblioteca e eram tidos como alguém que buscava matar aula. Sua irmã incentivadora fez sua carteirinha da biblioteca municipal e toda semana a levava para pegar o limite de três livros. O contato inicial de Carla com a leitura sempre foi com os textos literários, dos quais sempre gostou muito.

Professores também a ajudaram na construção dessa cultura de leitura. Ela diz se lembrar muito de uma dessas professoras, a qual teve um papel decisivo na sua constituição como leitora e na escolha de sua profissão. O seu interesse inicial não era Letras e nem ser professora, mas sim fazer jornalismo. Ela queria ser jornalista porque gostava muito de escrever. Essa professora, que esteve com ela do nono ano ao terceiro ano do ensino médio, tornou-se depois sua madrinha e faleceu em 2021. Ela teve um papel decisivo na vida de Carla. Como professora de inglês, deixava claro que não gostava de Literatura, de Língua Portuguesa, mas ainda assim toda semana levava livros à sala de aula. Carla pedia para ir à biblioteca retirar livros e ela permitia, pois sabia que ela realmente os leria.

A professora recortava crônicas de domingo do jornal da cidade e levava pra Carla ler. Fizera isso uma vez para atividade da escola e, vendo que a aluna havia gostado, passou a levar-lhe semanalmente o recorte. Isso marcou também a sua formação leitora.

Carla retoma seu momento atual como professora para falar sobre a formação docente. Atuando na rede de educação básica de Itatiba, vivenciou momentos distintos de formação. Ela se vê em uma posição diferente, ao mesmo tempo em que participa como formadora dos futuros professores, também se vê como professora sendo formada por formadores da rede municipal.

Ela relembra uma experiência que viveu em 2012. O governo de São Paulo tinha um programa de formação de professores para todas as áreas, o REDEFOR, e firmou convênio com a Unicamp para realização do curso de especialização para os professores da rede estadual. Carla passou no processo seletivo para atuar como orientadora educacional online, uma mistura de tutora com professora, nessa formação da Unicamp.

Durante dois anos os professores eram alunos de Carla nesse curso, acompanhando todos os módulos até orientação de TCC. Ela vê com uma experiência bem interessante, por acompanhar essa trajetória formativa do mesmo grupo de alunos durante um período de tempo. Em sua visão, houve uma mudança grande na postura dos

professores após essa formação, tanto na relação com a leitura, quanto com o processo formativo. Ela vê essa mudança em seus colegas que estão na condição de professores que participam de formações hoje.

Os professores se comprometiam muito nessa formação, talvez motivados pelo fato de ser um curso na Unicamp, já que ao final todos sairiam com um diploma de especialista em língua portuguesa pela Unicamp. Eles sentiam orgulho de estarem participando desse momento.

Esse era um lado de sua experiência em formação. Do outro estava a professora Carla participando das formações da rede municipal. Nesse contexto, o ponto que mais chamava a sua atenção é que muitos professores investiam realmente em um processo de formação continuada, com muitos professores se tornando mestres e doutores e continuando na educação básica.

Ela identifica uma ilusão nesse ponto. Muitos professores da educação básica associam o mestrado ou o doutorado a uma ideia de evolução profissional, no sentido de que essa formação os faria chegar à docência universitária. Em sua visão, eles acham que dar aula em universidade é diferente, alimentando o sonho de que seria melhor do que a educação básica. Muitos estranham o fato de que Carla ser doutora e continuar dando aula para crianças do 6º ao 9º ano, como se houvesse necessidade de se sentir menosprezado por ter se formado e continuado dando aulas na educação básica.

Para Carla, a ilusão dos professores passa também pela remuneração, que pensam que será muito melhor. Carla diz que não será muito melhor. Na ponta do lápis, a questão de quantidade de alunos, a responsabilidade, a carga horária dispensada para aquilo, todos esses pontos fazem a comparação se tornar muito equilibrada. Ela diz que na universidade o professor ministra disciplinas para as quais precisa estudar, às vezes por três ou quatro horas, preparando uma aula da noite. Ela pondera que, diferente disso, na educação básica o professor simplesmente entra, ministra a aula com o conteúdo que já conhece, que está na ponta da língua, e não tem esse trabalho grande da universidade.

Outra questão além da remuneração é o status social, a importância dada para o ser professor universitário, o que, para Carla, é outra ilusão, pois o perfil de aluno não tem muita diferença. A questão da leitura é uma prova de que não há um perfil muito melhor, com mais condições na universidade. No primeiro ano, o professor gasta muito tempo reproduzindo o que deveriam trazer da educação básica.

Carla traz mais um aspecto dessa ilusão, que é o interesse que o professor tem na formação de mestrado e doutorado como meio de aprofundar conhecimentos para

melhorar sua prática. Ela pondera que o tema de pesquisa geralmente é um recorte muito específico que raramente vai servir ao professor em sala de aula. É algo muito pequeno, específico, dentro de um campo limitado. Para Carla, mestrado ou doutorado deveriam ser vistos como desenvolvimento pessoal, não como contribuição, pois apesar de se falar muito disso em pesquisa, às vezes o resultado não vai significar nenhuma contribuição social. Ela conclui esse tópico dizendo que todos esses argumentos sobre o professor da educação básica buscar a formação de mestrado e doutorado só servem para mostrar que o problema dessa ilusão é que depois vem a frustração diante da realidade.

Carla passa, então, a fazer considerações sobre o processo de formação na rede municipal. Nos dois últimos anos, ela viu três contextos se configurando, o contexto das formações presenciais, que foi até 2019, o das formações online, em 2020, e o contexto da pandemia, que não teve formação. A mudança de gestão política, além da pandemia, fez as formações pararem em 2021, pois nem online aconteceram.

Primeiro ela pondera sobre o que é chamado de formação. Na rede de Itatiba, existe a carga horária de formação que dá ao professor quatro horas-aula para a sua formação na escola, em seu horário de trabalho. Nesse período ele pode estar preparando suas aulas, fazendo leituras, dentre outras atividades. Além dessa, existe a formação com formador de cada área especificamente, com encontros semanais de duração de uma hora e meia até duas horas.

Carla teve experiências de formação com duas formadoras nesse formato, as duas com diferenças muito significativas. As mudanças ocorridas no processo de formação, que podem ser pensadas como questões políticas, na visão de Carla, desconfiguraram o processo e trouxeram bastante prejuízo à formação.

Ela diz que antes dessas mudanças o processo era muito bom, havia realmente a leitura de textos teóricos, textos acadêmicos, com discussão mais aprofundada no sentido de apropriação, daquilo que é reforçado pela teoria. O processo era marcado sobretudo pela expertise da formadora, que permitia o acontecimento da transposição didática. O que conta aqui, para Carla, é o formador, independente do texto que será lido, independente do gênero. Em sua visão, diante de uma determinada teoria, o formador é quem pode efetivamente fazer a relação entre o texto teórico e os professores, já formados e experientes, alguns com 30 anos de experiência. Essa expertise profissional do formador é, para ela, essencial, pois se ele não tiver a capacidade de fazer a transposição didática, mostrando para esse professor como tudo aquilo que ele está estudando na teoria repercute didaticamente, metodologicamente, na prática da sala de aula, nada fará sentido.

Para Carla, a chave é a mediação do formador, o conteúdo da formação pode ser um texto difícil, como um capítulo de Bakhtin de difícil compreensão. Mas se o formador souber fazer a mediação, tendo a capacidade de fazer essa transposição didática, o conteúdo vai refletir no professor. Da mesma forma pode ser um texto fácil, da Nova Escola, super didático, um texto ilustrado. Mesmo que não seja necessária transposição didática, é a habilidade do mediador que definirá se o momento de formação será bom ou prejudicado. Carla diz que o professor chega na formação e recebe um texto de uma ou duas páginas da revista Nova Escola, ele olha e se pergunta por que saiu de casa para ler um artigo retirado da revista Nova Escola. Logo, o que faz a diferença é a discussão, a mediação, a apropriação, a profundidade que vai ser colocada na interação pelo formador.

Para ela, não se trata então da qualidade ou das características do texto em si. Vai depender sempre da capacidade de quem está mediando essa discussão, de quem está conduzindo o processo formativo, da relação que esse formador tem com os professores. É isso que, em sua visão, fará todos reconhecerem que a formação foi produtiva.

Independente do texto, do gênero, da fonte, do tamanho, Carla tem o conteúdo apenas como instrumento. E o texto não tem sozinho a capacidade de constituir a relação entre a prática e a teoria. Para ela, nem o texto considerado fácil produz essa relação. A condução do momento pelo formador, com a discussão, a produção colaborativa, é essencial e faz a diferença. As experiências positivas que Carla teve com formação se deveram à habilidade do formador.

Carla fala do formador como agente impactado politicamente. Nunca se sabe explicitamente como isso se constrói, mas a chegada do formador à formação se dá muito mais à questão das relações do que de sua trajetória e capacidade. Em Itatiba é da Secretaria da educação que vem as indicações, apesar de tido coerência nas escolhas por um tempo. Mas ela ressalta seu conhecimento sobre outras cidades, como funcionam outras realidades. Ela já viu cidade em que o indicado não tinha nenhuma formação ou experiência, será formador de 1º ao 5º ano, sem nunca atuar como professor na área.

Ela ressalta que na realidade de Itatiba, tem havido coerência nas escolhas. Mas a questão política se apresenta também no próprio formato de gestão. Em 2020 foram trocados todos os formadores, sob justificativa de falta de verba. Carla pontua que é importante lembrar que o formador é um professor da rede, não alguém trazido de fora para fazer a formação. Isso tem um impacto muito positivo na rede. Se há um grupo de professores, com mestres doutores, professores bem qualificados e com boas experiências em sala de aula, além de conhecerem a realidade da rede, seria muito positivo ter essas

pessoas escolhidas como formadoras, para multiplicar essas experiências. E Carla também pondera que outra coisa é pegar uma pessoa – em suas palavras, um bambambã, mestre, doutor pela faculdade X –, que está há 20 anos longe da sala de aula, ou nunca pisou em sala de aula, mas foi fazendo essa trajetória como pesquisador – saiu da graduação, emendou mestrado, emendou doutorado –, com poucas experiências na sala de aula da educação básica, e de repente essa pessoa chega ao posto de formador da rede.

Para Carla, a pergunta que fica é: qual é a contribuição disso? Como professora, ela diz se colocar entre as críticas nos grupos de professores, nos quais dizem que a pessoa fala o que fala na formação por nunca ter pisado em sala de aula, ou que é fácil falar de teoria, difícil é viver a realidade. Um exemplo disso é quando se aborda temas de inclusão, que é um dos mais desafiadores.

Na visão da professora, é plausível que ponto se fortaleça o preconceito entre academia e escola. Carla está nas duas esferas, na escola e na academia. Ela nos conta que às vezes um conteúdo teórico é apresentado em uma formação e os professores não acreditam que aquilo está realmente sendo dito, algo que só pode ser dito e tido como possível por quem efetivamente não tem experiência em sala de aula. Para ela, a escola é perpassada por políticas públicas e é muito comum achar que basta fazer essas formações e o professor já estará instrumentado para colocar aquilo em prática. Não é só isso, depende de gestão de escola, das políticas públicas, algo muito mais complexo.

Falando sobre as horas de formação do professor na escola, Carla relata que aquelas quatro horas disponíveis para a formação são usadas pelos professores para colocar o trabalho burocrático da escola em dia, preencher diário, preparar aula, preparar prova etc.

Ela nos relata que na escola há outra que faz parte desse processo de formação continuada dentro da escola, que é o coordenador pedagógico. Em sua visão, a coordenadora tem um papel fundamental. Além das formações externas, a escola tem o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizado com a equipe gestora da escola. Carla ressalta que já teve experiências distintas com o HTPC, cada escola conduz de uma forma, dependendo muito de como a gestão da escola se comporta nesse momento. Na escola onde ela atua, a coordenadora pedagógica sempre procura levar uma leitura ou vídeo, às vezes um trecho de Paulo Freire, às vezes um poema, às vezes o print de uma frase motivacional, material usado para abrir o HTPC. Mas ela nos diz que há escolas em que o HTPC serve como horário de recado, não tem trabalho pedagógico, menos ainda coletivo.

Carla nos conta que logo que entrou na rede municipal, uma experiência com HTPC a marcou muito, pois cumpriu efetivamente a função de formação, inclusive com discussão do projeto político pedagógico da escola. Em um dos encontros a coordenadora levou um texto que a impactou profundamente. Era uma entrevista publicada na revista Nova Escola, feita com o professor Cipriano Carlos Luckesi, teórico conhecido em todo o Brasil por discutir sobre a avaliação escolar. Tratava-se de um texto teórico de 15 páginas sobre processos avaliativos. Carla vê que coube à revista a tarefa de fazer essa transposição e coube à direção da escola trazer o texto para o HTPC e conduzir a discussão sobre estratégias de avaliação de professor.

Ela relembra que aquele foi um momento único, uma discussão de uma hora e meia que a impactou muito. Ela já tinha experiência na academia e na escola particular, mas aquela formação transformou todo o seu jeito de pensar a avaliação na rede pública. Foi depois desse encontro que ficou determinado como seriam as avaliações na própria escola, qual peso teria cada avaliação, que tipo de avaliação seria aplicada, ficando claro para os professores que era necessário avaliar esse aluno de outra forma além da prova escrita, pois nem sempre a avaliação escrita seria a mais eficaz para comprovar seu conhecimento. E tudo ocasionado por texto acadêmico apresentado em gênero jornalístico, uma entrevista de duas páginas feita com um teórico e trazida pela direção da escola.

Ela ressalta a importância do trabalho da diretora e da coordenadora nesse exemplo, pois deixaram claro para os professores a razão de estarem ali lendo aquele texto naquele momento de formação, o objetivo era claro: ler e discutir para reestruturar o processo de avaliação na escola.

Essa finalidade das leituras, na visão de Carla, é fundamental nas formações. Caso contrário, as leituras podem ser tornar instrumentos de punição, o que ela vê acontecendo muito nas escolas. Ela conta que na própria escola onde ela está atualmente, os professores ficaram algumas semanas sem o HTPC, pois a coordenadora estava de licença-maternidade. Diante disso, a diretora comunicava a todos que não teria o HTPC naquela semana, mas que todos deveriam ler um determinado texto. No entanto, a leitura não tinha nenhuma finalidade formativa, era apenas para não deixar os professores sem nada para fazer, só pra cumprir o horário. Tal ação punitiva, para Carla, gera reação instantânea dos professores, que, do alto de suas experiências, perguntavam-se que direito tinha a diretora de fazer aquilo obrigando-os àquela leitura que não tinha nenhuma finalidade formativa. Logo, ela diz que no ambiente de formação é muito importante

deixar claro para o professor qual é o objetivo, a finalidade da leitura. Em outras ocasiões, ao invés de leituras, enviavam links de cursos online. Carla se lembra dos professores conversando e confessando que não tinham feito ou feito o curso de duas horas em 10 minutos, só encontrando as respostas para as questões.

Carla insiste que a falta de propósito da leitura é um grande problema. Em sua visão, isso não é só em relação à aplicação em sala de aula. Ela se lembra de uma outra experiência de formação, naquela mesma escola onde vivera a leitura da entrevista do Luckesi. A coordenadora levou no HTPC um texto literário chamado “Cabelos Molhados”, de Luís Pimentel. Antes de fazer a leitura, ela explicou a razão de lê-lo, dizendo que a escolha de trazê-lo era mostrar o quanto um momento de leitura no começo da aula, para qualquer aula, de Matemática, Geografia, História, é importante para o professor trazer o aluno para dentro da sala de aula. Ela explicou isso pontuando que o aluno sai de casa e chega na primeira aula, demora para se conectar com o ambiente escolar e começar a prestar atenção, quer contar o que aconteceu no dia anterior, quer fofocar com o colega, enfim, e aquela leitura seria uma forma de criar um hábito de leitura na escola, um momento de o aluno ouvir, se concentrar.

Carla lembra que o conto era muito bom, uma história macabra, protagonizada por um homem cuja mulher desapareceu, mas que no fim ficou claro que ele a tinha matado e escondido o corpo no fundo do poço, sendo que todas as noites ele a erguia dali, amarrada, e penteava seus cabelos dela, daí o título “Cabelos molhados”.

Ao começar a leitura, que durou poucos minutos, o que era esperado que acontecesse com os alunos em sala de aula estava acontecendo com os professores, que chegavam nos momentos de formação querendo comer, contar, fofocar, verificar mensagens no celular. Geralmente as formações aconteciam logo na sequência da aula e se perdia muito tempo no início até os professores se conectarem. Então ela experimentou ali com os professores a mesma estratégia que indicava para ser trabalhada com os alunos. Carla lembra que funcionou tanto que prendeu a atenção de todos, ficando ali discutindo por meia hora sobre aspectos do texto, sobre a história e sobre o quanto o escritor conseguira prender a atenção do leitor. A coordenadora foi mostrando que a importância de prender a atenção do leitor nos minutos iniciais de um encontro equivale a prender a atenção do aluno no começo de uma aula.

Carla diz que a leitura no momento de formação nem sempre é acadêmica, texto relacionado às questões de ensino-aprendizagem de maneira direta. Um texto literário colocado da maneira correta pode cumprir o papel formativo.

Para ela, o ponto central de motivação do professor nas formações é a capacidade do professor formador, independentemente do instrumento que será usado, se vídeo, se texto, se texto jornalístico, se texto literário. O importante é o vínculo que ele estabelece com esse instrumento para transformá-lo em uma ferramenta.

O professor vai para uma formação realmente esperando que aquilo contribua para a sala de aula, para o seu processo formativo. Ela tem consciência de que sua condição de doutora em educação, portanto de alguém que sabe buscar o conteúdo acadêmico, pode interferir nesse processo. Mas mesmo assim acredita que é algo para além do texto, é o jeito que o formador conduzir aquilo, sua mediação que fará a diferença.

Além da mediação, está também a finalidade, o professor precisa ver alguma utilidade naquilo, que de alguma forma contribua para a sua prática profissional. Ficar só na parte formativa, de leitura teórica, sem que aquilo dê um resultado não só de sala de aula, mas no seu desenvolvimento pessoal e profissional, é algo fundamental. Ela lembra o exemplo da Unicamp, quando os professores se motivavam muito pela ideia de terem o título de especialistas formados pela Unicamp, ou seja, um cenário de evolução pessoal e profissional. Ao contrário disso, ela vê como muito frustrante quando o professor chega em uma formação na qual o formador não sabe fazer mediações ou leva um texto acadêmico e não faz a transposição didática, apontando como aquilo vai contribuir para a sua prática em sala de aula.

No que se refere ao texto acadêmico, Carla não vê que exista uma dificuldade de leitura do professor, claro que depende da área e que o seu nível letramento conta. Mas um professor por si só já tem certa habilidade, uma capacidade de ler e compreender um texto. Além disso, há texto acadêmico em formato de artigo, em formato de relato de experiência. Ela acha que o formato relato de experiência em si mesmo já traz essa ponte entre teoria e prática, pois além de apontar no texto o percurso teórico, sua fundamentação teórica, suas referências, sua perspectiva teórica, ao mesmo tempo ele mostra resultados práticos em sala de aula. Isso é sempre atrativo para o professor. Carla já viveu experiência com esse tipo de texto enquanto formadora. Esse texto ajuda a quebrar a barreira que define o texto acadêmico como chato, texto que não serve pra nada, inacessível. No relato de experiência, teoria e prática se encontram e isso vai servir para o professor de alguma maneira. Logo, o que importa é o contexto de produção do texto, pois o próprio texto em si pode estar contextualizado em uma realidade prática. O artigo acadêmico também é um exemplo, pois existe aquele que é explicitamente teórico, mas também existe o artigo acadêmico que vai apresentado os resultados de uma pesquisa

empírica, de algo que realmente foi feito. Só textos de revisão bibliográfica é que talvez fiquem mais complicados.

Na visão de Carla, existe uma questão de estrutura do texto que importa. Naquele caso da entrevista do Luckesi, não há uma experiência prática, mas a linguagem do texto é acessível, tranquila de ser lida pelo professor. Ela cita um livro que estava lendo naquele momento, da Heloísa Lück, sobre Gestão Escolar. A autora escreve sobre gestão escolar, papel do diretor, do coordenador. É um texto acadêmico, mas do jeito que está estruturado, trazendo infográficos, tabelas e imagens para discutir o tema, torna a linguagem fluída, tranquila e acessível. Ela diz que não é um acadêmiquês, pois são raros os professores que se afeiçoam a uma linguagem estritamente acadêmica, sem transposição didática que aponte que o que está na teoria e parece difícil é na verdade aquilo que acontece em sua prática.

O texto com uma linguagem estritamente acadêmica, difícil, inacessível, em que a teoria se parece algo muito distante da realidade do professor, não vai contribuir. E ela completa que tem alguns textos, alguns autores acadêmicos com essa facilidade de escrever numa linguagem acessível, ainda que acadêmica, mas voltada ao professor. Ela lembra que Vigotski é uma leitura difícil para ela. Até hoje, quando o lê, mesmo depois de tê-lo estudado em sua tese de doutorado, continua tendo que perguntar pra alguém, procurar, pesquisar, procurar para tentar entender.

Carla vê como fundamental que o professor tenha clareza de que não sabe tudo, ainda que tenha 20 ou 30 anos de experiência. Para ela, tem também uma questão que não tem a ver com formador, com o texto, com o fato da obrigação nas formações, tem a ver só com o professor. Se ele não quer, se é algo de dentro para fora, se ele não entende aquilo como processo formativo, se já está no final da sua carreira e não tem essa motivação, nada vai ser suficiente para mudar sua visão sobre as formações.

Ela vê como essencial o vínculo que o formador tem com os professores, bem como o seu posicionamento. O formador pode levar um texto teórico, pode ter um pleno domínio daquele texto, das teorias, dos termos técnicos, bem como pode estar preparado para dar uma aula excelente sobre o assunto, mas, dependendo da maneira como se coloca diante dos professores na formação, tudo rui. Alguns formadores pensam que o fato de estarem como formadores é a prova de que sabem mais que os demais. Carla tem como bom formador aquele que entende que o processo formativo é uma via de mão dupla, não de mão única, é uma troca. O formador, ao se colocar em paridade com os seus colegas, tem a recepção dos colegas, que se sentem confortáveis com o fato de que, mesmo o

formador sabendo mais do que eles, eles têm abertura para trazerem sua contribuição da sala de aula, tornando a formação um momento ainda mais produtivo.

O processo de leitura e formação de Carla é interligado o tempo todo. Ela diz não conseguir desvincular nenhuma de suas leituras do fato de ser formadora de professores. Quando vê algum um meme, uma reportagem, vídeo, ela já procura associar com sua disciplina de letramento, entregando esse conteúdo aos seus alunos. Em sala de aula, ela costuma, no primeiro momento, levar sempre um texto com o qual teve contato durante a semana. Com isso ela chama a atenção dos alunos para as reflexões iniciais.

Depois desse momento, ela traz a discussão teórica texto lido previamente para a aula. E depois apresenta uma dica de leitura, à qual chama de “dica da prô”, podendo ser de série, filme, livro. Durante as aulas, ela procura mostrar aos alunos o que anda lendo ou vendo de série. Para ela, é fundamental que o professor que está no processo de formação de aluno leitor entenda sua responsabilidade de formar professores que serão formadores de alunos leitores. Ela pensa que relacionar conteúdos para além de textos, como vídeo, memes, posts de redes sociais, com o ambiente de formação de leitores é algo possível em qualquer disciplina.

Para Carla, para o professor ser um formador de alunos leitores, ele antes precisa ser um professor leitor, independente do que goste de ler. Os letramentos que perpassaram as trajetórias individuais do professor, seja na infância ou na trajetória acadêmica em si, são essenciais. O professor nunca vai conseguir ativar o aluno e ajudá-lo em seu processo de letramento escolar se não tiver isso tem isso dentro dele, se não tiver passado por isso também. Carla relembra que aquela professora mentora literária sempre dizia que todo mundo gosta de ler, a gente só não descobriu ainda do que gosta.

4.3 A narrativa de Silvia

Silvia começa ressaltando que sempre gostou muito de ler. Sempre leu muito e se define como “uma ratinha de biblioteca” desde a adolescência, lendo de tudo. Primeiro ela começou com literatura brasileira, com autores como José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Lygia Fagundes Teles. Depois foi para a literatura portuguesa.

De 1991 a 1993, Silvia foi fazer Letras. Ela não fez pedagogia. Na sua época, na década de 80, era magistério. Como ela queria cursar música, que era seu outro foco de interesse, não foi fazer o magistério, já que em sua cabeça ela deveria fazer o colegial

normal, como se chamava, para poder ter todas as disciplinas, como Química, Física, Matemática, pedidas na época pela Fuvest.

De forma que não fez magistério, pois, se tivesse feito, teria começado a lecionar antes. Ela não conseguiu entrar em nenhuma graduação de música, por conta não só da dificuldade do ingresso, mas também porque no ensino médio Silvia já trabalhava de dia, que era o padrão da sua família humilde, e estudava à noite. Ela estudava no CENEMEB, uma escola pública de Itatiba. Logo, por mais que quisesse estudar música, sua perspectiva era muito pequena.

Dessa forma, ela foi fazendo o que era possível. Letras era possível e financeiramente acessível. Depois de Letras, Silvia também fez o curso de Psicopedagogia. Nesse período, o ensino de Itatiba foi municipalizado. Ela então prestou o concurso e começou a lecionar. Entrou como professora de Língua Portuguesa.

Após entrar na rede municipal da cidade, Silvia foi cursar Psicologia, formando-se em 2003. Paralelamente, como professora de Língua Portuguesa, ela apresentou um projeto de educação musical nas escolas. Por vários anos, então, mesclou aulas de Português e aulas de música na escola, eram aulas de canto e havia também um grupo de flauta doce, uma orquestra com quatro vozes distintas. Foi algo muito legal.

Em sala de aula de língua portuguesa, Silvia já começou a perceber que as crianças estavam apresentando um padrão de dificuldade de erros ortográficos e de leitura e escrita. Ela via uma lacuna profunda na aprendizagem dos alunos, lacuna que já vinha dos anos anteriores, o que a intrigava. Mesmo sabendo das mudanças ocorridas na estrutura do ensino, ela não tinha tido contato ainda com a sala de aula, o que só ocorreu em 2001.

Seu curso de Letras tinha sido muito tradicional, linguística, literatura, análise sintática e fonologia. Teve didática do ensino, mas nada que falasse de desenvolvimento infantil, sobre autores como Piaget e Vigotski. Era outro universo. Ela só foi ter contato com esses nomes na Psicologia. Sobre Emília Ferreiro também não ouvira nada. Ela não sabia nada do que estava acontecendo em relação ao construtivismo.

Com o passar dos anos, Silvia teve a sua filha. Ela havia ficado quase três anos afastada sem remuneração. Seu retorno foi em 2009, mas até 2012 ela só trabalhou com educação musical. De forma que esteve por muito tempo desconectada do ensino de Língua Portuguesa.

Quando retornou em 2013, ela conta que sua surpresa foi grande. Perguntava-se o que estava acontecendo, pois ela percebia que os melhores alunos tinham muita

dificuldade. Esses alunos não tinham nenhum déficit cognitivo sensorial que justificasse aquela dificuldade em ler, em escrever, em acessar a pronúncia das palavras no decorrer da leitura, uma dificuldade extrema, não só de compreender a lógica do sistema de acentuação da língua, como ignorá-lo completamente. Eram alunos do 9º ano que liam erradamente palavras proparoxítonas acentuadas como, por exemplo, fúnebre, que era lida como funébre, ou lâmpada, que virava lampáda, ou ainda não conseguiram entender a diferença entre “cantaram” e um “cantarão”.

Em sua visão, algum problema grave estava acontecendo na alfabetização. Seu retorno foi na escola “Coronel Manoel Joaquim de Araújo Campos”, considerada de elite na cidade. Alinha tinha muitos alunos inteligentes que estavam vivendo esse problema, o que a fez concluir que logicamente não era um problema dos alunos, mas evidentemente do ensino.

Silvia conta que diante disso começou a estudar, para tentar entender o que estava acontecendo, pois ela era completamente ignorante a respeito do que acontecia no ensino de primeiro ao quinto ano, pois sempre atuava nas séries do sexto ao nono. Começou, por exemplo, a se aprofundar a respeito da abordagem dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Sempre existira um interesse muito grande de sua parte por literatura científica da área de Psicologia, principalmente da área de Neuropsicologia. Ela diz adorar a pesquisa experimental, com muito interesse na Psicologia da Educação.

Silva demonstra ter uma grande habilidade de leitura, ressaltando que suas leituras são muito variadas. Com essa gana, ela mergulhou nas leituras de Neuropsicologia. Nesses últimos anos, empenhou-se também em leituras de Psicologia evolucionista, com o olhar principalmente para a evolução do cérebro e para estrutura da cognição humana em relação a outras espécies.

No campo da Linguística, Silvia recorre a autores que para ela são fundamentais, os quais trabalham com a cognição linguística, destaca, dentre eles, Steven Pinker, que ela diz amar de paixão. Ela aproveita para pontuar que está começando um novo trabalho de pesquisa, pautado na proposta do ensino da língua a partir do instinto da linguagem de Pinker.

Silvia lembra que esse estudo sobre o cenário da educação e o problema que via na alfabetização deram origem a um livro de sua autoria, que traz críticas à alfabetização na perspectiva socioconstrutivista. A partir de tudo que leu, ela defende que a abordagem socioconstrutivista equipara a espontaneidade do desenvolvimento da linguagem oral, verbal, que é inata, um instinto nosso, com a linguagem, a aquisição, aprendizagem da

linguagem escrita. Mas Silvia pondera que do ponto de vista neurocognitivo são processos completamente diferentes. O homem nasce predisposto a adquirir a linguagem, então basta você estar inserido numa comunidade de falantes que você vai adquirir. Se nessa comunidade circularem 5 línguas, a pessoa poderá adquirir a cinco com esforço pequeno.

Mas, na visão de Silvia, a abordagem socioconstrutivista usa outros caminhos. Ela diz que nessa abordagem as pessoas ficam xingando infundadamente Paulo Freire. Ela entende que a grande responsável e que prejudicou muito foi a Emília Ferreira, pois a ideia dela foi abraçada. Silvia diz que não tem como criticar Piaget e Vigotski, pois ambos são os fundadores da Psicologia do desenvolvimento. Porém ambos desenvolveram seus pensamentos nas décadas de 20, 30 e 40, quando as técnicas de investigação da cognição eram muito mais limitadas. A ciência cognitiva não parou, continuou avançando.

Logo, hoje existem trabalhos, por exemplo, como os da Alison Gopnik, que é psicóloga, estuda psicologia cognitiva, o desenvolvimento da cognição infantil. Os achados dela, que são muito consistentes, já refutaram as fases do Piaget. Porém, diz Silvia, nada disso chega à educação.

Ela vê que na educação tudo está muito atrasado e fechado. A ciência cognitiva não entra na educação. Ela lê porque é da sua área de interesse e porque se considera “fora da casinha” nesse ponto. Para ela, as leituras precisam mudar, dando mais abertura à ciência. E contra o argumento de que o professor não entende, ela diz que é preciso reforçar que ele entende sim, só precisa de correr atrás.

Todas as suas leituras a levaram a compreender que a maneira como as crianças estão sendo ensinadas e alfabetizadas é extremamente prejudicial, pois, do ponto de vista do processamento da leitura e escrita, o cérebro, primeiro, no caso da leitura, decodifica a cadeia de letras – o que já gera desafios para a criança. Logo, a escola precisa trabalhar essas questões da maneira adequada, sistematicamente – o que não significa massacrar a criança, deixar de ser lúdico ou deixar de trabalhar a linguagem integral, mas oferecer um ensino que a criança precisa. Silvia traz que o trajeto da leitura no cérebro é: decodificação a cadeia de letras, composição letra por letra, formação das sílabas. Ela diz que isso é natural, não é que está fragmentando, é o processamento do cérebro em qualquer tipo de linguagem. Depois que o cérebro faz o pareamento letra/som – ponto em que ela diz ocorrer muitos problemas, inclusive aqueles dos disléxicos, que têm problema na cadeia visual com o pareamento – então ele acessa a pronúncia da palavra e, da pronúncia, o significado.

Para Silvia, o ensino hoje começa do último nível do significado, forçando a criança a bater o olho na palavra e a achar o formato global, o que gera uma leitura extremamente imprecisa, mais baseada na adivinhação. Ela aborda o ensino baseado nos gêneros. Nesse aspecto, diz sofrer demais por ser impulsiva, por querer falar. A abordagem hoje baseada nos gêneros, no texto discursivo, joga a criança no nível da linguagem, que é o discursivo/pragmático, que a criança não tem como dar conta.

Para ela, deveria ser no oferecido à criança, no primeiro ou no segundo ano, tudo que ela precisa para consolidar a alfabetização, a automatização da decodificação gráfico-fonêmica. Ela diz que sabe que a criança não ficará só nisso, mas isso está sendo ignorado, negligenciado ou abordado muito superficialmente, sem condições para a criança consolidar a leitura de palavras individuais. Em sua visão, o problema é que mesmo a criança não sabendo ler nem escrever, apresentando diversos problemas, inclusive algum tipo de problema com o processamento fonológico – mesmo que a criança esteja semialfabetizada –, ainda assim o professor terá de contextualizar e trabalhar um gênero significativo para ele, como, por exemplo, sinopse de filme. Depois de assistir ao filme, será trabalhada a estrutura do gênero, olhando o título e tentando encontrar as vozes do texto, seu objetivo, etc.

Silvia escreveu um artigo sobre isso em uma coletânea de psicologia cognitiva. Ela analisou a BNCC, junto com as atividades que vê no 1º e 2º anos e construiu suas críticas. Para ela, o vocabulário da teoria da análise discursiva já está sendo utilizados nas crianças.

As crianças, não dão conta de entender aquilo, pois essas crianças pequenas na fase de 6, 7, 8 anos têm o processamento da linguagem e das orações diferente do adulto. Logo, a criança tem mais dificuldade para processar períodos compostos muito complexos com orações intercaladas. E nesse cenário o professor pega um nível discursivo e já vem até no enunciado, aquela perspectiva da análise do discurso para trabalhar com a criança pequena, sendo que ela não sabe nem ler e escrever ainda.

Silvia diz que no 2º ano é exigida a escrita de um verbete de enciclopédia, partindo da ideia de que se a criança estiver imersa em situações de discurso, sentindo-se produtora e consumidora daquele gênero, ela vai se apropriar daquilo. Na visão de Silvia, não vai, pois uma coisa que a abordagem de ensino ignora – onde entra a parte da psicologia cognitiva – é que o cérebro é modular no sentido de que, embora tenha interação entre os sistemas cognitivos, certas regiões são responsáveis por um tipo de processamento de outros. Não é possível transferir de um domínio. Se a pessoa adquirir muito conhecimento

teórico sobre como nadar, ela não vai transferir esse conhecimento para a prática caso seja jogado na piscina. O cérebro vai ter que processar outro tipo de recurso. Logo, não é o fato de ir lá assistir ao filme, precisar escrever uma sinopse e até entender a função da sinopse, que fará desenvolver a competência linguística para escrever uma sinopse.

Silvia pondera que a criança ainda não está alfabetizada, ela não tem base prévia, não tem alicerce que fundamente esse aprendizado. Ela ilustra que o trabalho está começando do telhado, em vez do alicerce da casa.

Ela expõe que no seu livro principal isso fica claro, pois acaba sendo bastante repetitiva com a ideia. A sua angústia é ver tantas crianças que chegam, algumas no 6º ano, sem saber ler e escrever. Em sua escola, que é pequena, há professores excelentes do primeiro ao quinto, alfabetizadores, então não é uma crítica aos professores. Mas a escola recebe crianças de vários lugares, pois tem o perfil de escola rural e muitas famílias vêm do Paraná, de Goiás, do norte de Minas, de regiões rurais que vêm para essas lavouras, para o período de colheita.

Silvia diz ficar com o coração partido, pois são crianças que não sabem ler e escrever. E o professor nem tem como ajudar, porque o currículo não permite que ele ensine. As crianças chegam também surdas para o nível fonológico da linguagem, pois, como se trata de uma abordagem de ensino muito no nível discursivo, pragmático do sentido, o nível fonológico, que é a base da consciência metalinguística e a consciência fonológica dos vários níveis – desde a consciência da própria palavra, da sílaba, da estrutura da sílaba, do fonema – as crianças não têm nenhuma. Ela vê muita dificuldade em tudo isso.

Um exemplo é quando o professor chega ao 7º ano para ensinar acentuação, que é algo que teoricamente não deveria estar ainda sendo ensinado nesse nível, mas deveria já ter sido consolidado nos anos anteriores, automatizado. E se trata de defender um ensino que prioriza falar de termos, mas um ensino que permita à criança ouvir, desenvolver essa consciência fonológica, já que, antes dela expressar o sentido das palavras, ela expressa a fonologia, a pronúncia, que é o que elas não têm acessado.

Silvia diz ouvir reclamação de professores de que os alunos não entendem um texto básico. Se for solicitado à criança que leia em voz alta, ela pronunciará 70% das palavras de forma errada, como funébre, miópe, etc.

Ela ressalta que se esforça muito para sanar na vários aspectos dos problemas que encontra. No 6º ano, a parte da fonologia volta muito profundamente. Mas não dá tempo, é preciso cumprir o cronograma. E com a pandemia, Silvia diz que o currículo foi todo

costurado. A abordagem discursiva quer tanto contextualizar, mas acaba fragmentando ainda mais, já que os gêneros, por se portarem dentro do nível discursivo da linguagem pragmático, têm todo tipo de ocorrência da língua, abordando tudo de uma vez e nada ao mesmo tempo. O resultado é que o aluno está vendo sempre a mesma coisa, mas nunca entende aquilo.

Em sua visão, o trabalho não deveria ser com um gênero, mas com gêneros adequados para cada espaço. No 1º e 2º anos é preciso trabalhar a literatura infantil, escrita adequadamente para criança, para depois ter uma progressão. Para Silvia, não há como socar uma receita de bolo, sinopse do filme, verbete de enciclopédia para criança. Tudo bem ser uma leitura como curiosidade, mas jamais como ponto central do trabalho, base do aprendizado, consolidação da leitura e escrita.

Além do problema da acentuação que ela acha gravíssimo, ela também se recorda de uma aluna, uma das melhores que já passou por ela, que lhe dizia que não sabia o que era sílaba tônica. Ou seja, ela não aprendera acentuação.

Acontece também de o professor chegar no 6º ano para trabalhar verso, poema e as crianças não escutarem por estarem totalmente condicionadas a ver a página, a disposição do texto na página, o sentido. Quando se fala de poema, de poesia, os alunos não entendem a natureza do verso, que é ritmo, que tem um pulso.

Ainda assim, Silvia trabalha muito com música. Quando os alunos vão fazer a produção escrita, eles escrevem e cortam a frase sem nenhum critério, escrevendo em partes pequenas uma embaixo da outra por pensarem que poema nunca pode ocupar a folha toda, ou seja, vendo sempre a estrutura e não os sentidos.

Silvia tem como proposta que o ensino básico seja do primeiro ao quinto ano profundamente alicerçado no nível fonológico da língua. Em sua visão, a linguagem é um sistema, uma estrutura, sistema combinatório discreto, que são unidades de um nível. Então os fonemas, no nível fonológico, combinam-se para criarem unidades que transcendem aquele nível, as sílabas, que se juntam e vão compor palavras. O resultado da combinação das unidades em vários níveis transcende aquele nível.

Essa visão estrutural da língua é ignorada, pois só fica naquela visão de significante/significado. No entanto, diz Silvia, a língua não é isso. A linguagem animal é significante/significado, tem as várias espécies de animais que têm um grito para quando é predador, outro pra quando é comida, ou seja, um signo linear. A linguagem não é linear e o ensino deve focar na estrutura da linguagem.

Silvia explica que esses níveis se combinam e se entremeiam. No nível fonológico tem um fonema na nossa língua, só que ele não é só um fonema em determinado contexto, entremeia o nível fonológico como morfológico, como menino e meninoS. Esse som de s vai carregar, vai ter um semantismo.

As crianças chegam e saem do ensino fundamental ou talvez entrem na faculdade de Letras sem nenhuma consciência dessa estrutura. Silvia traz que essa é a razão central do analfabetismo funcional. Ela diz ficar nervosa, pois só se fala em gênero, as crianças não aprendem e todos ficam se perguntando como melhor a competência leitora das criancinhas. Silvia é enfática: Ensina a criança a ler!

Com essa consciência e visão para o ensino, Silvia se sente um peixe fora d'água nas formações. Ela se diverte dizendo que xinga e sofre. Como cria o seu próprio caminho, sua própria base, sendo uma leitora que pesquisa e se aprofunda, desenvolvendo-se profissionalmente, ela vê como péssima a sua relação com os momentos de formação continuada. Silvia evita ler materiais que são propostos, pois sente que já leu tudo que tinha para ser lido nesse conteúdo. Fica profundamente irritada com o que considera uma verborragia. Para ela, se espremer tudo que é dito, não sobra nada que se aproveite. Ela tem raiva, fica irritadíssima e se diverte dizendo que a sua pressão arterial chega a subir. Silvia tenta não participar dos momentos, pede para a supervisora para lhe dar qualquer funciona, até lavar o banheiro da escola se precisar, qualquer coisa que a livre da formação.

Para ela, a formação docente é fundamental, mas a educação precisa se abrir principalmente para área da ciência cognitiva. Em sua visão, tudo está no estudo do cérebro, no processamento feito pelo cérebro. É preciso ir para a pesquisa experimental.

Ela vê como essencial que nas formações haja um trabalho translacional, por exemplo, na área da psicolinguística, à qual se dedica atualmente. E diz que não pode só criticar, mas é preciso propor um caminho.

Silvia diz que é isso que tem feito atualmente. Há dois anos ela vem lendo trabalhos, são mais de mil em seu computador para ler na área de psicolinguística. E quando se propõe a ler, ela efetivamente lê. Não só lê como também escreve. Silvia se considera “fora da casinha”. Enquanto sua filha está viajando com o pai, ela aproveita para ler, e ama isso.

Para Silvia, as formações são verborrágicas e ela vê muitos dos seus colegas também se portando de forma apática nessas situações formativas, dizendo que só vão porque têm de ir mesmo, mas que não servem para nada. No entanto, ninguém sabe

explicar a razão de não servirem para nada. As pessoas só sabem que a formação não funciona e que o aluno não aprende. E os alunos têm cada vez mais dificuldade de aprender.

Em sua visão, a essa abordagem de ensino faz com que aquelas crianças que têm problemas de processamento fonológico ou algum outro déficit, cheguem ao 9º ano iletradas, como se nunca tivessem lidado com a linguagem. O ensino não aborda a linguagem escrita, leitura e escrita da maneira correta. Os alunos têm dificuldade de adquirir vocabulário. E não se trata só de trabalhar o vocabulário, a questão é que não entra mesmo na cabeça do aluno que uma palavra representa um conceito efetivamente e que é preciso ter níveis de conhecimento da palavra.

Silvia cita o autor inglês Charles Perfetti, com a hipótese da qualidade lexical. A abordagem discursiva a partir dos gêneros é tão superficial que as palavras deixam ser realmente portadoras de conceitos. É um palavrório que não significa nada. Por isso que os alunos não entendem os enunciados, mesmo os básicos. Ela relembra quando foi ensinar numerais no 6º ano, componente do currículo. Percebeu que ao trabalhar palavras como numeral multiplicativo e fracionado, as crianças não entendiam que aquela palavra era um conceito. Elas não sabiam o que era $1/3$, por exemplo, ou o que é metade, duplo, triplo. Um dos alunos inclusive lhe perguntou por que ela, sendo professora de português, estava ensinando matemática. Silvia respondeu que eles precisavam conhecer a palavra. Ela percebeu que, quando o aluno pega um enunciado simples de matemática como “o produto de tal operação”, ele não sabe o que a palavra produto significa naquele contexto. O mesmo acontece com textos de ciências, nos quais a palavra mistura é usada, mas os alunos não sabem que mistura, naquele contexto científico, é um conceito básico de ciência.

Silvia também se preocupa com o fato de que toda a discussão e crítica em torno do trabalho com gênero é tido em uma perspectiva de viés. Ela não acredita que haja um projeto político, ideológico, deliberado nesse sentido, mas sim que o trabalho na escola é resultado de uma visão forte na área acadêmica, que é a visão sociointeracionista. Para Silvia, essa visão não é errada, é bastante óbvia até quando considera que o organismo inserido no meio age no meio. Mas considera que o desafio é fazer essa visão ser atualizada pela visão da epigenética. A briga entre natureza e criação já está começando a ser esclarecida em vários âmbitos, ainda há muito a ser estudado em vários aspectos do comportamento humano.

Não faz mais sentido achar que o meio influencia mais do que a biologia, porque a expressão dos genes é, quando somada, moldada até certo ponto pelo meio, pelo contato. No entanto, tem certas coisas que a biologia é interativa. Por exemplo, um escaneamento de cérebro mostrou que o processo é o mesmo em pessoas que leem ou não todo tipo de material, as áreas acionadas são as mesmas, começando no sistema visual, faz o pareamento, são as mesmas redes, ou seja, é universal. Então isso não vai mudar.

Outra questão que Silvia coloca é que a abordagem sociointeracionista, que veio da linguística, da sociolinguística. Dentro dela tem a visão da psicologia sócio-histórica, com o fundo do marxismo cultural. Silvia diz que apesar de se opor a essa corrente por ter seu posicionamento, a questão para a educação não é essa, a questão é como ensinar as crianças, que merecem o melhor ensino que elas puderem ter, principalmente as mais carentes.

Ela relembra que foi uma pessoa que precisou da escola pública, que nunca teve oportunidade de ir para uma escola particular, para uma universidade pública. As pessoas a taxam como defensora do ensino tradicional. Mas quem a critica, se ler seus escritos verá que não é isso. Ao ver pessoas criticando Paulo Freire, Silvia não endossa. Ela diz que primeiro é preciso considerar que o método de Paulo Freire não era dele, ele se apropriou do método do Frank Charles Laubach. E também que a perspectiva está errada, não se trata de luta de classes, mas da abordagem do ensino.

Por sua visão, Silvia é tida como elitista. Ela se coloca como conservadora, mas não se identifica com os que defendem o conservadorismo. Em sua visão, ser conservador é se pautar pelo equilíbrio, pela ponderação, nada do que se vê no Brasil na atualidade. Ela relembra que seu livro foi lançado por uma editora da rede CEDET, a Kirion, que é católica. E se diverte contando que só depois de lançado é que foi descobrir isso, o que acaba reforçando ainda mais a crítica a seu respeito. Ela sempre apela às pessoas que leiam o seu livro, pois ele é bom nesse sentido.

Para Silvia, o discurso vigente, hegemônico, não é deliberado, cunhado com alguma finalidade ideológica, ele é consequência do que impera na academia. Se toda academia na área de pedagogia é permeada por essa perspectiva, obviamente todos os documentos vão refletir essa realidade. Sendo essa a realidade, o que importa é encontrar um caminho para o ensino. E nesse sentido o currículo é a alma de tudo. Os materiais pedagógicos são a alma e a formação do professor, da sensibilidade do professor. Mas é preciso considerar também o conhecimento de como o cérebro funciona, como ele processa as informações. Se é cognição linguística, então como que ela ocorre? Como

que se dá o acesso das palavras na produção dos enunciados, na percepção dos enunciados? A neurociência é malvista na educação, como uma perspectiva biologizante.

Mas ela defende que é preciso entender que somos biologia também. Não adianta falar que o homem não é condicionado pela biologia. Não adianta alguém quere sair na sacada da casa e voando. A biologia não permite.

Voltando à questão das formações, Silvia repete que as formações das quais participou foram todas frustrantes. E que sempre escutou outros professores também dizendo que não gostavam, mas que iam por obrigação, apesar de não acrescentar nada.

Ao pensar no que seria ideal para as formações, ela aponta que seria um caminho longo, mas que primeiramente deveria haver um trabalho transnacional que considerasse o que há de pesquisa experimental para ajudar no ensino. Isso não existe ainda.

Ela vê algumas tentativas de mais inserção da área de fonologia na educação. Mas se frustra ao ver que esses trabalhos, ao invés de aproveitarem o grande conhecimento que é produzido na pesquisa experimental, e que poderia ajudar no ensino, os pesquisadores, na visão socioconstrutivista, ficam usando o material para analisar a escrita das crianças, a hipótese das crianças. Por que não usar esse trabalho para elaborar material didático, elaborar principalmente um currículo adequado? Um currículo adequado seria baseado nos níveis de estrutura da linguagem, considerando a interação entre o nível fonológico e o morfológico, bem como a interação do sintático e do semântico. É com esse tipo de conhecimento que os professores deveriam ser formados.

Quando considera que é a responsável por seu próprio percurso, Silvia pondera que abriu mão de ter uma condição de vida melhor, para ter tempo de estudar mesmo. Ela se diverte dizendo ter alertado a filha de que vai morrer pobre, mas fazendo o que quer. Ler, estudar e tentar achar caminho é algo necessário para a sua vida.

4.4 A narrativa de Marta

A professora Marta nasceu em Barretos, interior de São Paulo, e se mudou para Itatiba em 1997. Ela é doutora em Educação. Em sua graduação, teve aula com a professora Luzia Bueno. Nessa época ea nem imaginava fazer Mestrado e Doutorado. Mas na orientação do TCC, a professora Luzia lhe disse que o seu trabalho estava muito bom e possivelmente ela conseguisse uma bolsa na PUC, em São Paulo. Na PUC, ela foi orientada no Mestrado pela professora Anna Rachel Machado, com quem seguiu no Doutorado. Mas em 2012 a professora Anna Rachel faleceu e ela seguiu com outra

orientadora. Marta relembra que a sua primeira orientadora trabalhava as questões de gênero, mas também discutia o trabalho do professor, a abordagem do Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), dos pesquisadores Yves Clot e Daniel Faïta. Por conta disso, ela conseguiu também uma bolsa sanduíche para ficar um ano em Paris, estudando as concepções sobre o trabalho docente.

Com o seu retorno ao Brasil, Marta fez Pós-doutorado com a professora Luzia Bueno, trabalhando com letramento acadêmico. Além de concursada na rede da rede municipal de Itatiba, ela desenvolve materiais didáticos, inclusive já tendo desenvolvido para a Universidade São Francisco e para o curso de Letras do SENAC.

Em sua trajetória, ela desenvolveu *lives*, muitos artigos, capítulos de livro junto à Universidade São Francisco, além de atuar na pós-graduação com oficinas e cursos sobre letramento acadêmico, como escrever um artigo, como fazer a leitura de um artigo científico, escrever uma resenha, dentre outras.

A professora Marta começa narrando a existência do espaço de formação continuada, as horas de atividade de trabalho coletivo (HTPC), que ela diz que talvez seja uma das funções da coordenação. Ressalta que o HTPC acontece toda semana. Normalmente as coordenadoras iniciam com leituras de reflexão, partindo de um conto, crônica e ficando geralmente mais entre textos literários e filosóficos do que textos de cunho acadêmico e científico. Ela diz que o foco é mais para a sensibilização do que necessariamente o estudo de um dado conceito.

Antes da pandemia havia as formações que agora parecem estar de volta. Nessas formações os professores iam até uma determinada escola. Então, além do HTPC, de 15 em 15 dias, duas vezes ao mês costumam ocorrer esses encontros com uma formadora. Marta diz que essa formadora de Língua Portuguesa geralmente é uma professora da rede de ensino.

Em Itatiba, há os professores de Língua Portuguesa que atuam com Língua Portuguesa, e outros que atuam com a disciplina de Práticas de Leitura e Produção de Texto, na qual é trabalhado um gênero textual por vez, específico. Existem, então, ações distintas de formação para cada grupo, com encontros acontecendo em dias diferentes da semana. A formadora é a mesma, mas as abordagens são distintas. Os encontros para professores de Práticas de Leitura são em menor frequência. Marta é professora em ambas as disciplinas, na Língua Portuguesa para alunos do 6º ano, enquanto na de Práticas de Leitura para outras turmas.

Ela diz que nas formações sempre aparecem propostas de leitura, tanto na de Língua Portuguesa ou em Práticas. Mas na maioria das vezes são textos motivacionais, ao invés de teóricos ou metodológicos. Fora isso, há momentos de se compartilhar as práticas. Mas, para Marta, são espaços e momentos reduzidos. E são situações particulares. Ela cita um projeto da professora Kelly, que trabalha com leitura com os alunos, algo semelhante ao café filosófico. Nos espaços de compartilhar as práticas, a experiência desse tipo de projeto é compartilhada. Ao longo do ano, esses momentos de troca são bem reduzidos. Nas formações aparecem mais a proposta do currículo, a discussão do gênero, coisas do tipo.

Marta vê a sensibilização do professor trazida pela proposta de textos motivacionais como uma infantilização do professor de formação. A frase de efeito pode ser legal, pode até motivar, mas não aborda o problema principal que o professor traz. Ela se lembra de um professor dela, com quem atuou em uma pesquisa e que lhe disse uma frase inesquecível. A fala do professor, em sua visão, serve para ilustrar a resistência dos professores em relação à academia. O professor lhe disse: “eu não preciso de mais conselhos, não preciso de mais opiniões, eu preciso de ajuda efetiva”.

E Marta relembra essa frase do seu professor relacionando-a ao que encontra nas formações com frases como: “viver é enfrentar desafios e superá-los”. Para ela, é como se isso quisesse dizer que o professor já não vive isso todos os dias. Isso ajuda a idealizar, romantizar o trabalho do professor ao invés de efetivamente olhar para os problemas que realmente acontece.

Ao pensar nisso, Marta relembra mais momentos vividos nas formações, com professores dizendo: “mas não adianta a gente fazer isso, porque a sala lá tem quase quarenta e tantos alunos, e eu não sei o que fazer com a indisciplina dos alunos”, ao que o formador responde que todos nós sabemos que problemas existem nas escolas, mas que a formação não estaria acontecendo pra discutir esses problemas, e sim para passar tal conteúdo e informação. Para ela, nesse sentido, as formações não alcançam os problemas efetivos que estão sendo vivenciados e fica sempre patinando.

Marta diz que, enquanto na escola o professor costuma dizer que finge que ensina e o aluno finge que aprende, nas formações os professores fingem que acham legal, enquanto os formadores apresentam mais do mesmo, fingindo que estão motivando os professores e fazendo-os pensar. Eles fingem que acreditam que por conta dessa leitura motivacional, o professor vai mudar a sua prática.

E ela segue fundamentando o seu pensamento com o que estudou em sua formação acadêmica, trazendo Pierre Rabardel para indagar sobre o que é que torna algo instrumento efetivo na vida de alguém. Ela se pergunta: “quando algo facilita minha vida e não complica?”. E qual a diferença entre instrumento e ferramenta?

Ela aciona o exemplo do Microsoft Word, programa que tem em seu computador. Ela utiliza determinados recursos disponíveis nessa ferramenta, não todos, só aqueles que a ajudam. De forma que para algo se tornar um instrumento, é necessário um processo. Não é simplesmente dizer que existe uma ferramenta que faz tal coisa, como, por exemplo, um editor de vídeo disponível no celular. É preciso mais, é preciso transformar essa ferramenta em um recurso, propiciando condições para que a pessoa se aproprie realmente do recurso, de modo a torná-lo um instrumento na vida dela.

Marta diz que transformar uma ferramenta em instrumento é ampliar suas capacidades de agir. Então, a partir do momento em que se transforma um determinado recurso em um instrumento, é como se ampliasse a capacidade de ação da pessoa.

Ela também traz que essa questão é abordada por vários teóricos, incluindo Eliane Lousada, que fala sobre o ensino de gêneros textuais como instrumento no trabalho do professor. Em sua visão, não é simplesmente dizer que é preciso trabalhar com gêneros textuais, mas apontar como isso se torna efetivo na vida do professor. Quais caminhos são necessários?

Marta relembra, então, uma vivência que teve em formação, quando foram desenvolvidas sequências didáticas para os professores usarem em sala de aula. Isso foi efetivo, pois toda vez que se desenvolve um produto ou uma aula, é preciso fazer uma curadoria de textos, selecionando quais serão usados, é preciso também pensar na metodologia que será utilizada, no objetivo da leitura e da aula. Enfim, há uma série de pontos que devem ser desenvolvidas no planejamento da aula. E Marta diz que na formação, quando se pensa que vai receber essa ajuda, todos ficam floreando ao invés de efetivamente mostrar caminhos que ajude o professor no que ele precisa mesmo para a sua prática.

E esse problema não é resolvido nem no HTPC, pois ali estão os professores de todas as disciplinas. Ela lembra que a coordenação, que é responsável pelo HTPC, não é estudiosa da linguagem, geógrafa ou pedagoga. Ela não tem como conhecer todas as teorias, concepções, metodologias. E não pode, então, ajudar o professor em seu problema prático. E a coordenadora ainda tenta ajudar de alguma forma, às vezes olhando mais para questões gerais, comportamento do aluno, questões de inclusão.

Marta reforça que o problema ainda é maior sobre a inclusão. Se o professor já precisa de ajuda para o processo de ensino e aprendizagem, que dirá então quando o aluno tem alguma dificuldade em particular. Os professores não são psicopedagogos, às vezes nem quem ocupa a coordenação tem formação em psicopedagogia, na maioria das vezes é da pedagogia. É preciso mais, é preciso um especialista de verdade, que fale, que oriente, que traga propostas efetivas de como atuar com determinadas dificuldades, com determinados desafios que integram uma escola.

Para Marta, isso tudo é muito complicado, não é fácil, e é nesse ponto que entra a resistência à academia, porque acaba sendo só mais um discurso, um discurso que vem de cima para baixo, que vai dizer que tudo o que está sendo feito na escola é errado, mas sem nunca vivenciar essa realidade.

Isso ela traz em sua tese de doutorado, pesquisas não podem mais ser aplicadas, algo é aplicado em dado espaço, mas pesquisas têm de ser implicadas. A pesquisa tem que estar envolvida no contexto escolar de modo, inclusive, a se transformar, a transformar os conceitos da academia, não só impor eles. Isso está muito distante da realidade. Ela ressalta que existe um preconceito muito grande em relação à prática, ao que está sendo desenvolvido no dia a dia. Como se a teoria ela fosse capaz de suprir se se alimentar da prática.

Marta diz que não se pode dizer que a teoria não é importante. Obviamente ela é muito significativa. Mas a teoria precisa estar implicada, envolvida na realidade. Ela desenvolveu em sua trajetória de pesquisa trabalhos sobre a atuação do professor. E desde sempre ela procurou olhar para como diminuir esse hiato, essa distância que existe entre essas duas realidades, a teórica e a prática.

Em seu estágio de pós-doutoramento ela trabalhou também com letramento acadêmico. E de lá ela tira essa vivência de que ao vermos professores profissionais, com grande formação, não significa que estamos vendo professores que dominam, por exemplo, os gêneros textuais, para solicitar e avaliar seus alunos. Há uma reprodução da prática há muito tempo e é preciso pensar um pouco mais sobre como trabalharmos determinados conteúdos, seja na universidade, seja na escola.

E nas formações, ela indaga, que tipo de formação será dada ao profissional? O que será oferecido a ele? Qual o objetivo dessa formação? Efetivamente está vindo alguma contribuição de reflexão sobre as possibilidades de prática. Estão sendo ofertados outros modos de agir?

Mas Marta diz que o que vê é o discurso, muito no discurso e pouco no “como eu faço isso efetivamente?”. Esse é um problema que, em sua visão, está na academia há séculos, ou seja, não se consegue mostrar o quanto tal teoria tem relação direta com situações efetivas da vida. Na formação, os professores nem sempre dominam as teorias, o que é complicado. E por isso talvez sejam tão embasadas em textos literários, filosóficos, reflexivos, motivacionais. Os formadores ficam patinando.

Marta nos conta que nas formações acontece o contrário do que se costuma pedir para o professor. Espera-se que o professor, em sala de aula, mostre ao aluno como funciona determinado conceito, a exemplo de um objeto direto, fazendo, criando propostas e atividades diferenciadas para ele ver aquela concretude, estabelecendo uma relação direta entre o que que é um objeto direto e a produção de um texto, etc. Mas na formação não é o que acontece, o formador não se posiciona dessa forma para os professores que estão ali em formação. Fica apenas no discurso, sem estabelecer uma relação direta com a prática ou com atividades mais pragmáticas mesmo.

Isso buscando mostrar o que é o fazer. Marta cita um exemplo positivo de processo de formação com os gêneros textuais. Quando comparado com outras instâncias, ela vê colegas professores que trabalham em outras cidades da região e que ainda estão em um currículo muito conteudista, deixando de trabalhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ela pensa que a BNCC, de certa forma, trouxe isso como uma proposta, como uma realidade que veio contribuir. Mas ainda assim tem muitos professores que ainda não se inseriram nessa proposta, muitos começando e outros que ainda nem começaram a trabalhar com gêneros.

Marta tem o trabalho com gêneros como fundamental. Ela sabe que isso implica na concepção de linguagem que também será ofertada ao aluno, fazendo-o compreender que ele circula em diferentes esferas sociais. Diz que os livros didáticos trazem exemplos dessa circulação social em textos de diferentes gêneros, mas o livro didático tem o olhar direcionado, com um enfoque, um recorte específico. Por isso a importância de o professor entender, na formação, esse olhar mais abrangente para o ensino dos gêneros e a importância deles no mundo, como um fenômeno vivo, de ação na sociedade.

Sua visão é de que, com tudo que produzimos, estamos agindo na sociedade, contribuindo linguisticamente, e isso tem poder. O professor precisa ter a concepção de complementar e de realmente efetivar a compreensão do aluno em relação às diversas outras instâncias que podem ser trabalhadas. E isso deveria vir das formações.

Mas para Marta, o problema das formações não é o formador, e sim a falta de uma compreensão sobre a importância desse espaço de formação, em busca de sanar efetivamente os desafios vivenciados pelos professores de uma determinada disciplina.

Nisso a produção de conhecimento coletivo poderia ajudar muito, as trocas da parceria. Esse é o caminho que Marta trilha para resolver os seus próprios problemas da sala de aula, na ausência de respaldo das formações. É com os demais professores que ela encontra esses caminhos, pegando a referência de ação dos colegas. Na troca com o outro, ela consegue resolver seus problemas do dia a dia.

Nesse outro sujeito, Marta está incluindo o formador, a coordenação, a direção, colegas de outras disciplinas, não só de sua área. Isso é feito na hora do intervalo. Ela pondera que no HTPC não há trabalho coletivo, com novos conhecimentos, habilidades, práticas, perspectivas.

Falando das leituras, Marta diz que é nesse ponto que as leituras deveriam entrar, diante dos desafios práticos da escola. Nesse momento é que seriam buscados textos, propondo discussões teóricas e caminhos para solucionar o desafio. Algo concreto, estabelecido.

E em relação à habilidade do formador, Marta diz que é preciso pensar que uma aula é um gênero textual. E dependendo de cada escola, cada ambiente onde está se dando a formação, há variações, que é próprio do gênero textual. Há então um gênero textual que é estabelecido, legitimado por aquela rede municipal ou estadual de ensino. Logo, quem está dando a formação será cobrado a partir desse gênero.

Ela traz novamente o exemplo de formação que ocorreu na rede de Itatiba, com o trabalho de sequências didáticas, quando a formadora transgrediu quase totalmente o gênero de formação, conseguindo fazer no ambiente de formação o que se espera dos alunos em uma sala de aula, ou seja, solicitando ao professor em formação que criasse, fizesse, produzisse, executasse a atividade, muito diferente de um discurso em uma aula expositiva.

Para Marta, o que se vê frequentemente nas formações é esse formato de aula expositiva, não fazendo o professor utilizar aquele tempo para efetivamente criar algo. Isso foi o que ocorreu na formação com sequências didáticas. Os professores foram procurar texto e desenvolver material para a sua atividade. Ela reflete que é nesse ponto que pode entrar a abordagem de um conceito, aqui, por exemplo, sobre o que é uma capacidade de ação, uma capacidade discursiva, uma capacidade linguístico-discursiva.

E como o professor poderá promover essa reflexão nos alunos, desenvolvendo neles essas capacidades. Essa é a grande questão.

Em sua visão, se ela pega um texto para ler para os seus alunos, o que fará com isso? Quais perguntas fará aos seus alunos? Quais são os seus caminhos? Teria que ficar fazendo a leitura instigada com perguntas do tipo “o que vai acontecer agora?”? Ou deve ser feita uma leitura linear? Qual é o objetivo dessa leitura nesse momento? Será que só existem essas perguntas? A leitura é compartilhada ou individual? Ou seja, existe uma diversidade de possibilidades que nem sempre são efetivamente discutidas, trabalhadas de forma prática.

Marta não teve experiência como formadora, mas desenvolveu trabalho com alunos e professores da rede municipal de Jundiaí, a convite da professora Luzia Bueno. Foi no ano de 2009 e o objetivo era trabalhar o ensino de gêneros com os professores, principalmente os pedagogos, que tinham mais dificuldade. O trabalho tinha como foco também o trabalho com gêneros para alunos que ainda não estavam alfabetizados. O que o professor poderia fazer nesses casos?

Isso era um conflito muito grande para eles. Marta diz que na rede de Jundiaí, mesmo os professores sendo excelentes, ainda assim existia uma dúvida sobre como trabalhar com os gêneros, por exemplo, um artigo de opinião para alunos da quarta série. Como desenvolver a capacidade de opinar, essa capacidade de agir no aluno? Marta vê ainda muitas crenças sobre o trabalho com gêneros, inclusive em relação à alfabetização.

Mas ela defende os gêneros ressaltando que o professor pode fazer oralmente a leitura do texto e as perguntas, mostrando para o aluno a riqueza do gênero, suas características próprias, como, por exemplo, quem foi o autor que a professora falou no começo, qual título, se o título faz referência a alguém, se algum personagem é especial. De forma que o professor vai trazendo por meio da oralidade, inclusive, as características do gênero, seja da capacidade de ação, discursiva ou linguístico-discursiva. E o aluno, por sua vez, vai se apropriando dessas leituras e dessas características próprias desse gênero em particular. Ela ainda pontua que isso é diferente do gênero literário, narrativo, que já tem uma sequência muito mais narrativa do que um artigo de opinião.

Sobre as crenças no trabalho com gêneros, Marta entende que não têm sentido porque o desenvolvimento é cíclico, em espiral. Então é possível por um determinado ponto, observando outras coisas em um momento, e depois outras, em outro momento.

Ela diz que isso se explica no pensamento de Vigotski, com a zona de desenvolvimento proximal. O aluno tem um conhecimento X e o professor quer que ele

alcance o Y. Alguns alunos avançam mais nesse conhecimento em um momento, enquanto outros avançam menos. Mas em algum momento vai dar um *start* e o processo de desenvolvimento de todos vai acontecer, cada um em sua condição. Ela cita um trabalho orientado pela professora Luzia Bueno, no qual a mestranda trabalhou com gênero de curiosidades científicas com alunos de terceira série. A proposta era ensinar os alunos a descreverem de alguma forma os animais por meio de uma linguagem mais científica, apontando ali características físicas, comportamentais de um determinado animal. E também de forma lúdica, desenhando esse animal, brincando com ele, trazendo uma linguagem de uma determinada esfera social, aqui a científica.

Se o professor fica só no literário, ele delimita as possibilidades do aluno. A vida não é só literatura, ela defende que o aluno se deparará com outros gêneros quando assistir à televisão, abrir uma revista etc. Daí a importância do trabalho mais plural, diversificado, colocando o aluno em contato com as múltiplas formas de uso da linguagem, dos modos de agir por meio da linguagem. É uma aproximação, um processo de apropriação do aluno. Ninguém espera que o aluno produza um artigo científico, mas que ele, nesse momento, perceba esse gênero.

Citando o trabalho da mestranda, ela diz que os alunos da terceira série entenderam que eram necessárias uma foto e a descrição física e comportamental do animal, dentro do gênero de curiosidades científicas, ou seja, compreendeu a função social do gênero.

Depois de pensar sobre a necessidade de o professor ser atendido nas necessidades de sua prática, Marta reflete também sobre a dualidade teoria e prática, pensando se o professor teria estímulo para buscar a teoria se em tudo que sua prática demanda ele é atendido. Ela conclui que esse é um ponto difícil, pois existem maus profissionais em todas as áreas, maus médicos, maus pedreiros, advogados etc. Assim acontece também com o professor. Há professores que são maus profissionais, que buscam o caminho mais fácil, assim como há aquele que se acomoda porque deu certo de um determinado jeito e tem medo de arriscar de outra forma. Ela ressalta que acredita muito na formação, no conhecimento, e sabe que ser formador não é fácil, assim como ser professor. Formar professores é um trabalho árduo, não é um trabalho fácil.

Às vezes, lembrando situações que ela própria já presenciou em formações, o formador chega com algo que ele acredita efetivamente, que ele mostra por A + B que dá certo, e o professor é resistente, reluta, não quer. Marta diz que não se justifica, mas é preciso no mínimo compreender o professor. Sendo o trabalho do professor muito

desvalorizado, tudo nunca está bom, se o aluno é indisciplinado na sala de aula, por exemplo, é culpa do professor que não sabe lidar com ele. De forma que, quando o professor encontra uma via, uma forma, ele se agarra com unhas e dentes.

É do ser humano não querer mudar, porque dá trabalho, não é fácil. É da nossa condição de animais. Para se conseguir que o professor transforme sua prática, ele precisa ver o quanto aquilo pode contribuir de verdade com a sua prática, facilitar a sua vida, ele precisa sentir que é possível melhorar e ter o olhar para os desafios que vivencia.

Essa pode ser a porta de entrada para a atenção do professor. Ele tem o problema X, então esse problema será trabalhado, buscando alternativas para ele. É preciso vender essa ideia ao professor, literalmente mostrar.

Nas formações há a discussão sobre o que é interessante trabalhar, como, por exemplo, com metodologias ativas. Mas o que fica sem resposta é como o professor faz isso em sala de aula? O que isso pode? Em que momento pode ser utilizado isso? Quais problemas isso resolve?

Marta relembra seu doutorado, quando uma professora lhe disse que não sabia mais o que fazer com a turma, já tinha feito de tudo, trabalho em grupo, atividades diversificadas de jogos, e nada. Depois disso, ela passou a gritar, quando dava por si já estava gritando por não saber mais o que fazer. A professora estava pedindo ajuda, e isso é muito sério e lamentável. Esse exemplo a faz concluir que é preciso criar uma ponte, um elo entre teoria e prática, para que a formação e a pesquisa estejam implicadas, envolvidas com a prática. Teoria é fundamental e por isso precisa estar implicada, amarrada, envolvida, fazendo sentido na prática.

Ela ainda conclui dizendo que para os professores das redes municipal e estadual, tem a questão do trabalho. Na pandemia, ela dava aula no colégio particular Next. Logo que começaram as medidas de isolamento, o colégio ofereceu aos professores uma formação sobre como usar o Google Meet. Isso não aconteceu na rede municipal. Um amigo dos professores da rede marcou uma aula no Google Meet e ensinou os principais pontos aos professores, como criar e-mail no Gmail, usar o Google Meet, abrir uma sala etc. Ele, sendo também professor que atuava em uma escola particular, teve a formação para utilização do recurso tecnológico e decidiu colaborar com os demais professores. Mas foi uma aula em uma manhã de sábado. Logo, ao mesmo tempo que tem o conforto de você estar num trabalho estabilizado, tem também essas faltas essenciais, como naquele momento era fundamental uma formação de TI.

4.5 Convergências das narrativas

Após apresentarmos as textualizações, trazemos aqui uma breve síntese do que encontramos nos relatos das professoras, buscando esclarecer sobretudo seus pontos de convergências. O contato com as transcrições, inicialmente, seguido das textualizações, nos trouxe a clareza sobre alguns temas que permearam todas as narrativas, ainda que de maneira alternada. Além da discussão sobre a constituição do sujeito leitor, que definimos como nosso primeiro eixo na análise, esses temas justificaram a definição do segundo eixo, aquele que se volta ao papel da leitura na constituição e formação do sujeito professor, ajudando, inclusive, a estruturar as discussões que apresentamos nesse sentido.

Os temas que encontramos são relacionados à formação inicial, à imagem do professor leitor, à cobrança sobre letramento e à ideia de necessidade ininterrupta de formação, às relações ideológicas que perpassam a formação, inclusive a definição de leituras, à trajetória de autoformação do professor, à dicotomia teoria/prática, a centralidade da mediação, das finalidades das leituras, e importância das trocas dialógicas que se estabelecem entre os professores.

Começando pela professora Sandra, temos uma narrativa marcada pela consciência de sua própria constituição como leitora e pela construção de sua identidade docente. Seu relato traz muitas marcas de movimentos de autoformação, com a leitura perpassando toda a sua trajetória de vida e de sua atuação em sala de aula. Aborda aspectos de sua formação inicial, mas com o olhar constantemente voltado para a efetividade das leituras em sua busca formativa, imbricado com a definição de sua (auto) imagem como leitora e com desenvolvimento dos seus letramentos.

A professora Carla, por sua vez, também traz em sua narrativa a trajetória de sua constituição pela leitura, rememorando o papel da escola e da família em sua formação como leitora. Além disso, enunciando de seu lugar de professora da educação básica e do ensino superior, o que confere outros sentidos à sua constituição docente, sua narração passa pela abordagem da formação inicial e do letramento do professor, envereda-se pelas relações ideológicas que atravessam a escola e conduzem os processos formativos, para concluir tratando da relevância da mediação e da finalidade das leituras, bem como da efetividade das trocas dialógicas.

Já no relato da professora Silvia encontramos uma trajetória mais voltada para a priorização da própria visão que o professor constrói da educação. Sua narração traz principalmente marcas das relações ideológicas que permeiam a escola. Embora não

nomeie essas relações de poder, ela participa ativamente delas, empenhando suas práticas de leitura e escrita em prol de dissuadir e modicar as concepções curriculares que se põem a partir da ideologia dominante. Sua narração nos ajuda a pensar no professor como sujeito que age ideologicamente, sem neutralidade e passividade, sujeito que, ainda que não demonstre ter consciência de que subjugado por ideológicas, acredita que sua ação tem força para transformar.

Por fim, a professora Marta traz uma narrativa que se caracteriza pelas relações dialógicas estabelecidas entre formadores e professores. O que se ressalta em seu relato é a força da medição das leituras em formação, leituras pensadas a partir de finalidades formativas que, bem esclarecidas, geram significação e impactam a prática do professor. Sua narração passa pela crítica às formações protocolares que respondem a vozes outras que não a do professor, que se voltam a atender a interesses distantes das demandas cotidianas da sala de aula. E principalmente se dedica a destacar a importância das trocas dialógicas entre todos os agentes que perfazem a escola, professores, coordenadores, formadores. Essas trocas de experiências são significativas porque priorizam o professor e suas reais necessidades de formação para enfrentar os desafios da sala de aula.

A seguir, trazemos um capítulo dedicado à análise das narrativas das professoras.

CAPÍTULO 5 – DISCURSOS SOBRE LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA VOZ DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo nos dedicaremos à análise dos dados oriundos das entrevistas concedidas pelas professoras participantes da pesquisa. No nosso trabalho, sendo uma pesquisa com professores, as entrevistas são compreendidas na concepção dialógica da linguagem, tendo como objeto central o sujeito – “ser expressivo e falante [...] que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 395), isto é, singular em sua realização discursiva.

Retomando os nossos objetivos, este trabalho se concentra na formação de professores em sua relação com a leitura, tendo como objetivo principal compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. A pesquisa ainda tem como objetivos específicos: 1) Compreender como os professores narram suas vivências no contexto de formação inicial e continuada; 2) Compreender como os professores interagem com as propostas de leitura apresentadas em contextos de formação; e 3) Identificar quais leituras os professores buscam no seu processo de formação. Como já apontado anteriormente, concebemos a leitura em sua perspectiva dialógica, como prática social que envolve o sujeito constituído por experiências sócio-históricas e culturais, nos mais diversos contextos de produção de sentido. Entendemos a leitura como uma

prática discursiva, como trabalho simbólico de múltiplas dimensões. No sentido bakhtiniano, ler é compreender – válido para distintas práticas de leitura – uma vez que cotejar textos, segundo Bakhtin (2003), é o que possibilita a produção de sentidos. Assim, segundo a perspectiva enunciativo-discursiva, a compreensão ativa responsiva se produz na relação com os discursos em circulação nas singularidades das condições de produção possibilitando o estabelecimento de teias de sentidos pelos sujeitos. (NASCIMENTO OMETTO e GUEDES-PINTO, 2019, p. 179).

Partindo dessa concepção que considera a importância da leitura na constituição do sujeito e no processo de formação do professor, realizamos, inicialmente, um levantamento das convergências das falas dos professores e das divergências buscando associar cada enunciado a unidades temáticas de análise. Esse levantamento resultou em dois eixos a serem discutidos que estão associados aos objetivos de nossa pesquisa. No primeiro deles, intitulado de “A leitura na constituição do sujeito”, tecemos considerações

a respeito da presença da leitura na trajetória de vida dos professores e da importância que eles atribuem a essa relação com a leitura em sua constituição como sujeitos. No segundo, “A leitura na constituição e formação do sujeito professor”, nos deteremos mais aos dizeres dos professores sobre a relação que estabelecem com a leitura como processo de sua formação enquanto professor.

5.1 A leitura na constituição do sujeito

Sabemos que a leitura, enquanto manifestação da linguagem, constitui-se como produto de um dado grupo social, em determinado contexto sócio-histórico e cultural (GUEDES-PINTO, 2001). É, no contexto de cada leitor, que se dá a sua constituição a partir das experiências com tipos diversos de leitura. São as leituras que habilitam o leitor a transitar por outros mundos, ressignificando o seu próprio mundo e ampliando seus horizontes com novos conhecimentos.

Ao olharmos para as narrativas de vida das professoras participantes, como apresentamos no capítulo anterior, destacamos primeiramente os relatos de experiências sobre o ingresso no mundo da leitura. As professoras Sandra e Carla, por exemplo, trazem muito vivas tais lembranças, demarcando contextualmente esse momento em sua formação leitora.

Ao falar sobre a sua família, Sandra diz:

Eu quando fui alfabetizada já me tornei a escriba lá da família. A mãe sabia escrever, o pai sabia escrever, terceiro ano primário. Mas ninguém tinha tempo de parar com cinco filhos zanzando pra lá e pra cá. Então quem tava mais de folga era eu. E ficou pra mim essa história de escrever as cartas pros filhos da minha avó. Ela me ditava as cartas [...] passando informações pra diante. E cartas chegando de volta e eu lendo pra vó o que chegava de notícia. Isso tudo com um mês de espera... aquela expectativa toda, num tempo de correio sendo o nosso ponto de encontro, né?

E, foi nesse contexto familiar, permeado de leitura e escrita de cartas em mediações domésticas, que ela viveu o seu momento de encontro com a leitura de livros:

Um dos filhos dela. Aí... como... é... vendedor de livros sempre tinha coleção encahada lá. E ele me levava as coleções que ele não vendia. Aí caiu na minha mão Trópico, caiu na minha mão um monte de livros que eu adorava ler.

Carla também traz marcas bem claras do seu encontro inicial com a leitura dizendo:

Quem me introduziu nesse universo da leitura, vamos começar do começo, né? Eu não era alfabetizada ainda, eu sou a caçula de 6 irmãos, né? E aí eu tenho uma irmã, que é acho duas antes de mim, é a terceira filha. E ela antes de eu ser alfabetizada, com uns quatro ou cinco anos, eu lembro que ela tinha esse hábito de ler para mim. O primeiro livro foi “O meu pé de laranja lima”, do José Mauro Vasconcelos, né? Eu amava esse livro, né? E ela tinha o hábito, né, ela tinha muita paciência, ela lia para mim trechos, capítulos e não terminava obviamente, parava sempre no momento de tensão, clímax da estória e continuava no dia seguinte.

Um dos pontos principais nos estudos sobre leitura, em sua perspectiva sociológica, é a reflexão sobre os fatores que compõem a trajetória de constituição do leitor. Almeida (2001, p. 116) traz que “a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura são afetadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural, econômico e, portanto, apresentam variações de acordo com os diferentes modos de inserção no mundo da cultura letrada”.

A família e a escola são agentes fundamentais na mediação com o mundo da leitura, pois essas instâncias, dentre outras, sempre deixam marcas nos modos de ler dos sujeitos, contribuindo na formação de suas identidades e na relação com a cultura e com a sociedade (RIBEIRO, 2005).

Ainda que a família seja um agente muito relevante na formação leitora, a escola partilha do mesmo propósito de apresentar o mundo da leitura ao aluno (RAIMUNDO, 2007). Todavia, a escola, enquanto espaço social e cultural que tem a função de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade (DAYRELL, 1996), é a instituição que pode proporcionar uma formação mais ampla ao aluno, aprofundando seu processo de humanização e sendo-lhe uma referência para a construção da cidadania.

Através dos enunciados das professoras, percebemos que na leitura temos um caminho de instrução, educação e diversão, alimentando uma relação aprofundada com a linguagem e possibilitando a ampliação das nossas significações.

Sandra traz a importância do contexto familiar em sua constituição leitora, ao se revelar imersa em uma relação dialógica quando, ao mesmo tempo que servia à família com a palavra das cartas, também se resignificava, vinculada e útil a todos a sua volta, como uma escriba. Na família, a leitura é caracterizada pelo prazer e pelo reforço do vínculo familiar, o que em algum momento resulta na própria voz da criança lendo e contando histórias (RAIMUNDO, 2007).

A professora Carla também traz claramente as marcas da família e da escola em sua constituição leitora. Ela diz:

O meu contato inicial com a leitura sempre foi com leitura de textos literários, né? Sempre gostei muito de ler textos literários e tive uma boa formação leitora nesse sentido, incentivada em partes pela família, em partes por alguns professores. E aí eu lembro assim, que tinha alguns gibis que ganhava. Às vezes pegava em algum lugar e ela deixava em casa. E aí eu tinha essa irmã que super me incentivava na questão do hábito da leitura, nunca foi minha mãe, que minha mãe trabalhava. A vida inteira ela trabalhou fora, saía de casa às seis da manhã e chegava às oito da noite. Então a filha caçula é aquela que assim, né, se cria sozinha (risos). Realmente eu não sabia ler (risos), mas eu folheava os gibis, né, e aí com uns seis anos, assim, minha irmã me ensinou a ler. Então também não tinha esse hábito. Daí essa minha irmã fez carteirinha da biblioteca municipal para mim e toda semana a gente ia, então eu pegava 3 livros, que era o limite, aí depois.

Conforme Raimundo (2007), ao ter contato com a leitura no ambiente familiar desde cedo, o leitor saberá reconhecer os signos com maior facilidade do que o aluno que só teve seu primeiro contato com leitura na escola. Carla traz em seu relato a conjunção de três meios em sua formação leitora, incentivada pela irmã, por professores e pela biblioteca pública. A formação do leitor se inicia no âmbito familiar e se processa em longo prazo, tendo também mediadores bibliotecários e professores. Sendo uma célula da sociedade, a família se fortalece como espaço privado de vivência, onde o gosto pela leitura pode se intensificar, como aconteceu com Carla, cujo cuidado da irmã a fez adentrar o universo da leitura literária.

Na família ou na escola, a leitura nos traz experiências que nos tornam conscientes do nosso próprio mundo. Conforme Ruiz (2020, p. 14):

Como o papel da escola é educar, cabe a ela possibilitar o acesso à literatura, expressão significativa da língua escrita, pois exprime sensações e sentimentos diversos, com isso, humaniza e transforma a condição humana em mais humana, porque estimula no leitor a capacidade de evoluir, à proporção que instrui, sensibiliza, frui e ensina; já que atua no limiar da norma, tornando o funcional uma arte.

Nesse sentido, os relatos das professoras Sandra e Carla nos mostram a importância de um ambiente onde sejam privilegiadas práticas de letramento na família, resultando em um futuro leitor que seguirá interessado em ler. Ao passo que, em ambientes familiares, onde não há apreciação da leitura, outros mediadores de leitura serão importantes, criando alternativas para desenvolver na criança o gosto por ela (RUIZ, 2020).

Retomando o conceito de leitura como prática dialógica da linguagem, que se caracteriza no mundo histórico-social do leitor, a partir dos grupos sociais aos quais ele

pertence, nas falas das professoras Carla, Sandra e Silvia temos a evidência da importância do contexto na constituição do leitor.

Nas palavras de Sandra: *“também não tinha dinheiro sobrando, eu tinha essas coleções encalhadas que, graças a Deus, caíam lá em Minas Gerais porque o meu tio me levava”*. Carla, sobre uma das professoras que a incentivou na leitura: *“Ela era professora de inglês e ela falava que ela não gostava de literatura, de português, mas toda semana ela levava livro [...] Ela fazia uns recortes de crônicas de jornal daqui da cidade, né, que saíam publicados, e levava pra mim essas crônicas. Ela tinha levado uma vez pra uma atividade da escola, viu que eu gostei e passou a levar toda semana a crônica de domingo que saía e levava pra eu ler. Então ela teve um papel decisivo na minha formação leitora”*. E a professora Silvia, sobre a sua formação leitora: *“Bom, eu, eu sempre gostei de ler, não é? Eu sempre li muito desde a adolescência. Era uma ratinha de biblioteca e eu lia de tudo. Comecei a ler principalmente literatura brasileira, portuguesa. Então, o que tinha na biblioteca dos autores, não é? É José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Lygia Fagundes Teles, esse esse povo aí, da do século 20, do final do século 18, século 19 eu fui ler.”*

Conforme Borba (2018), o sujeito se insere nas práticas sociais do seu grupo social a partir de diversas práticas às quais já está integrado, como as práticas culturais da vida familiar, da comunidade, das práticas culturais escolares e do aprendizado da leitura.

É o contexto que, a partir das relações dialógicas nas interações sociais, constitui o sujeito. Vóvio e Souza (2005) nos dizem que a língua funciona a partir das enunciações, construindo identidades. De forma que o sujeito vive submetido ao contexto e às relações de linguagem que o cercam, sendo que a sua constituição como leitor alimenta também o seu sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social ao qual pertence e que sempre será acionado na leitura (KLEIMAN, 2016a).

Conforme Ribeiro (2005), os contextos de vivência do sujeito emergem como fatores decisivos na sua constituição como leitor, redefinindo sua relação com a cultura.

Partindo da perspectiva de que a leitura se dá na interação verbal, em um cenário de discursividade que desencadeia um processo de significação, voltamo-nos para os enunciados das professoras com o olhar para relações dialógicas e de alteridade no processo de sua constituição como sujeitos-leitores.

Para Bakhtin, é sempre na relação com o outro que se dá a constituição do sujeito, de forma que o dialogismo é o princípio constitutivo do indivíduo, que tem sua consciência construída na comunicação social, no desenrolar da vida em sociedade, na

história. “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.” (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 379).

Dialogismo e alteridade estão entrelaçados no pensamento de Bakhtin, ao passo que, diante das interações sociais e dos enunciados que emergem da vida cotidiana, fica evidente nossa dependência absoluta do outro, que “é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriedade” (PEREIRA et al., 2010, p. 1023). A linguagem constitui os sujeitos que,

ao interagir com as “palavras do outro”, as internalizam, incorporando diferentes vozes, que fazem deles seres histórico-sociais, entendo que não apenas na interação face a face mas também ao entrar em contato com textos escritos, os sujeitos interagem dialogicamente, em um processo de apropriação das palavras alheias. (ALMEIDA, 2001, p. 123)

Ao se referir ao contato com os livros da Enciclopédia Trópico, a professora Sandra diz *“Então foi aquele mergulho lindo, aquela coisa mágica quando você começa falar a palavra. Entrou na casa, eu podia ler pra todo mundo, mostrar as figuras dos trópicos. E aquela descoberta do mundo, né? E daí pra ficar leitor voraz foi um pulo só”*. E completa dizendo que: *“Aí entrei pra escola mesmo e achei que podia ensinar isso pros meus irmãos. Então treinava, brincava de escolinha na sala de casa com quem chegasse. As crianças da rua que também não estavam alfabetizadas, os meus irmãos... então era um brincar mesmo... sério, ensinando o que eu tinha acabado de aprender, fresquinho naquele dia, pra quem tava vindo assistir aula comigo em casa”*.

Seus enunciados nos dão um retrato sobre sua constituição enquanto leitora, visto que evidenciam suas interações dialógicas – seja com o universo dos livros a ela chegando, repletos de outras vozes, outras leituras e outros mundos, seja se significando a partir de tais leituras e se constituindo nas brincadeiras como professora –, conferindo novos sentidos à sua experiência de estar no mundo (JOBIM E SOUZA, 2007). O dialogismo é determinante nas construções discursivas e situadas que se dão a partir “de orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, dos participantes ao discurso do outro” (KLEIMAN, 2006a, p. 417).

Com olhar da família, dos amigos e de tantas vozes implícitas nas leituras, Sandra vai constituindo sua consciência, comunicando-se com o seu interior e ampliando o seu mundo, pois “tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar

e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 84).

A professora Carla também traz em seu relato enunciados que denotam sua constituição a partir das relações de linguagem e de leitura. Ao falar de sua relação com a professora que lhe trazia recortes de notícias de jornal, ela diz: *“Uma das professoras que teve um papel decisivo assim, tanto na escolha da minha profissão, né, que foi Letras, não profissão, o curso em si, porque a princípio, eu queria fazer jornalismo, não era ser professora”*.

A partir de suas interações com sujeitos face a face ou distantes, Carla se constitui discursivamente como sujeito, aprendendo as vozes sociais que compõem a realidade à qual ela está imersa (FIORIN, 2006). O indivíduo adentra o mundo preexistente a ele a partir da interlocução com o outro, constituindo-se ao integrá-lo e produzindo novos sentidos. Para Vóvio e Souza (2005, p. 56), “a língua em funcionamento é lugar de manifestações enunciativas, é lugar de construção de identidades, o que não se faz sem contato com os outros e seus enunciados. E, conforme Jobim e Souza (2007, p. 84),

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único relevamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve.

As práticas de letramento, sempre marcadas por intenções e que tanto significaram as professoras em suas trajetórias, fazem-nos pensar na infinita possibilidade de sentidos que há em um texto, sentidos que são desvelados a cada diferente leitor, já que cada leitor articula esses sentidos a partir do seu contexto. Conforme Geraldini (1991, p. 167):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

A seguir, passaremos ao segundo tópico da análise, abordando aspectos da leitura como processo na formação docente.

5.2 A leitura na constituição e formação do sujeito professor

No presente eixo o nosso foco de análise está voltado à leitura na constituição e formação do sujeito professor. Organizamos a nossa discussão em três tópicos, abordando inicialmente questões relacionadas ao letramento do professor, para em seguida tratarmos de relações ideológicas e dialógicas que atravessam e significam as formações.

5.2.1. *O letramento do professor e o desafio de potencializar a prática*

Iniciamos este tópico, que aborda o letramento do professor e sua importância para potencializar a prática em sala de aula, trazendo os enunciados das professoras com asserções sobre a formação inicial, realçando atenuações que elas apontam como importantes em sua trajetória de constituição docente.

A formação inicial é uma das questões mais prementes no debate da formação de professores, tendo em vista sua relevância no processo de constituição docente. É na formação inicial que o professor, em tese, tem a possibilidade de acessar conhecimentos teóricos e práticos que viabilizarão sua atuação em sala de aula. Para Santos (2017a), nesse momento de formação, o futuro professor vivencia a socialização de conhecimentos formalizados que significarão sua prática profissional em diversas dimensões, técnica, humana e político-social, internalizando a dinâmica entre teoria e prática e construindo um processo de constituição de identidade docente corroborado por esses espaços de letramento oferecidos nas situações de formação inicial.

Para Kleiman (2005), a questão da formação inicial tem como um dos pontos centrais a concepção identitária do processo de formação profissional, que não se restringe apenas à aquisição do conhecimento teórico, mas deve se apoiar também na inserção do professor em práticas de leitura e produção da escrita, realçando, assim, o caráter discursivo da formação. Sendo a identidade profissional uma construção discursiva, as práticas de leitura e escrita que denotam o ser professor serão fundamentais para construir no aluno em formação inicial a identidade do professor. Partindo do pilar da perspectiva bakhtiniana – a essência dialógica da linguagem –, a autora nos relembra que a palavra já traz inscrito em si o sentido do outro e que o indivíduo se constitui a partir das palavras do outro, de maneira intersubjetiva.

E considerando esse caráter discursivo da formação docente, temos que as enunciações das professoras nos evidenciam a formação inicial como uma esfera

discursiva caracterizada pelas condições sócio-históricas que embasam a produção dos enunciados e dos discursos, os quais são sempre perpassados por vozes que se relacionam dialogicamente com outros enunciados. Quando a professora Sandra, por exemplo, traz em sua enunciação que sua leitura foi muito falha na faculdade, inclusive porque sua formação se deu em uma faculdade e não em uma universidade, isso nos remete a uma série de discursos já cristalizados no campo da formação inicial, sobretudo aqueles imaginados quanto às possibilidades diferentes que podem ser ofertadas por faculdades e universidades. Serve também para nos remeter, a partir da perspectiva bakhtiniana, à formação inicial como campo de atividade humana marcada por maneiras próprias de dizer/enunciar – retomando discursos cristalizados e típicos de um determinado campo social (ROJO, 2013 apud KLEIMAN, 2016b).

Quanto à sua afirmação sobre faculdade/universidade, Almeida (2001 p. 117) chama a atenção para o fato de que a variação de níveis da formação inicial pode sustentar uma precarização do magistério, sobretudo porque, na ausência de condições concretas favoráveis, o futuro professor pode não desenvolver um contato “significativo com práticas letradas que possam assegurar-lhes apropriação das formas de cultura legitimadas institucionalmente”.

Retomando enunciados da professora Sandra, começamos por aquele com o qual ela nos lembra que “*mesmo, numa outra cidade, sobrava tempo para xeretar outros livros, para descobrir autores, para até de repente me debruçar sobre essa leitura acadêmica, que foi muito falha na época da faculdade*”. Sua fala coloca em primeiro plano sua atenção à autoformação, uma atitude cara ao percurso de formação docente, fundamental no contexto de formação inicial e que perpassa toda a trajetória do professor, tornando contínuo o processo de formação que conta com a consciência do professor quanto à responsabilidade por “reelaborar constantemente os saberes utilizados em sua prática pedagógica, confrontando estas experiências nos ambientes escolares” (SOUZA et al., 2020, p. 3). Ao se referir à sua própria formação, ela demonstra ter consciência da importância de refletir sobre o nível do seu letramento e agir para ampliá-lo, tornando sua atuação mais significativa. É a leitura, mais do que cursos, congressos e outros eventos, que materializará uma atividade do professor para preencher lacunas deixadas por sua formação inicial (DUARTE et al., 2011).

Sua fala nos põe a refletir sobre a centralidade do letramento do professor, sobretudo das práticas de leitura e escrita necessárias à sua atuação na escola, seu local de trabalho, ou seja, as práticas sociais de uso da escrita que têm o potencial de

transformá-lo em agente de letramento. Conforme Kleiman (2016b), a formação de professores deveria se pautar no letramento para o local de trabalho, de forma que as atividades da formação fossem sempre orientadas pelas práticas e as exigências do letramento para o local de trabalho.

É certo que, ainda que vejamos a professora Sandra consciente das demandas de aprimoramento do letramento para a sua atuação na escola, essa não é uma responsabilidade integral sua, e sim, em muito maior escala, dos programas de formação de professores, constituídos de relações de poder que configuram intenções, discursos e caminhos na formação. Como nos traz Assis (2016, p. 79), no caso da formação inicial é preciso que o processo conduza o futuro professor na constituição do seu letramento, reconhecendo e significando as especificidades das práticas discursivas e dos gêneros do discurso próprios à sala de aula, além de guiar o professor em sua constituição como membro dessa comunidade.

Outro ponto importante que emerge das falas das professoras, e que também é continuamente discutido no âmbito da formação inicial, diz respeito à consciência das lacunas presentes nesse momento de formação. É também a professora Sandra quem nos fala sobre essa questão, dizendo: *“Mas aí você começa a ver coisas que não tinha visto, imagina, minha graduação em 1980... Imagina, não havia nada, né, sem internet, internet nem havia, havia o que? DVD, nem sei, videocassete”*.

Ela chama a atenção, inicialmente, para um conjunto de ferramentas de comunicação que foram incorporadas à vida social ao longo do tempo após a sua formação, e que também significaram muito a atuação docente. Ao falarmos de lacunas, precisamos entender que se trata de um processo multifatorial, envolvendo diversos atores sociais que impactam a formação – seja nas condições materiais objetivas, seja nas questões relativas à própria constituição do sujeito, tudo isso representando o processo dialético que caracteriza a relação professor-aluno e as relações do sujeito professor fora da sala de aula (SOUZA et al., 2020).

Conforme Kleiman (2016b), é preciso lembrarmos também que os discursos sobre lacunas na formação não fogem à regra de serem analisados sob o prisma do tempo e lugar históricos de sua produção, da consideração de quem são os participantes e suas relações sociais e dos gêneros utilizados na interação, pois tudo isso concorre na produção dos significados para esse discurso.

Bunzen e Mendonça (2006) caracterizam essas lacunas principalmente nos usos culturais da escrita que atravessam diversos níveis da escola, mantendo uma distância

entre as práticas realizadas no contexto escolar e aquelas presentes em outras instâncias sociais. Isso nos remete à concepção de um letramento autônomo que, conforme Magalhães (2012), domina o currículo e a pedagogia também como consequência de sua forte presença na formação de professores e também no ensino de leitura e escrita. Partindo da importância de que o letramento se embase em dimensões do contexto social, considerando que as práticas de leitura e escrita são ideológicas e atravessadas por relações de poder, a autora também sustenta que uma formação inicial pertinente pressupõe que o futuro professor tenha, em sua vida escolar, participado de práticas sociais de leitura e escrita que tenham significado sua constituição de forma que possam também ser propiciadas a seus alunos. Vianna et al. (2016) também ressalta a importância de que – seja em formação inicial ou continuada – as práticas de letramento já vivenciadas pelos professores sejam consideradas na concepção das ações de formações, tanto as práticas já vivenciadas fora do meio acadêmico, como aquelas totalmente novas que serão úteis à sua prática profissional.

A professora Carla, por sua vez, nos traz outros desafios da formação inicial. Falando de sua atuação como professora em cursos de graduação, ela nos aponta a ausência de contato de professores da formação inicial com múltiplos letramentos e a importância de que as práticas de letramento sejam mais abrangentes, refletindo na formação do aluno. Ela nos diz:

E aí eu andei atuando nos últimos semestres com formação de professores no ensino superior que dizia a respeito assim, às vezes aquele professor que os alunos ficam assim extasiados com as aulas, você vê que o cara tem o domínio muito forte da área que ele atua, traz a prática profissional, traz a experiência, tal, pra sala de aula. Mas chega na hora, por exemplo, de redigir um texto, uma prova, né, uma questão de múltipla escolha, ele não dá conta.

[...]

Dentro principalmente do ensino superior a gente tem uma parcela muito grande de professores que não são letrados academicamente, principalmente, ser letrado academicamente para ensinar um aluno em nível de graduação, né?

Street (2014), reconhecendo o letramento como um processo contínuo que perpassa todas as etapas de ensino, nos traz que na universidade, onde os alunos passam a ter contato com textos específicos do meio acadêmico, cuja apropriação dos significados exige muito mais que um conhecimento dos aspectos formais da língua, será fundamental a compreensão dos papéis sociais e dos espaços onde o letramento circula e é interiorizado. Vianna et al. (2016) corrobora esse posicionamento ao dizer que é essencial que o professor tenha a atitude de experimentar em sala de aula práticas diferentes de

letramento, as quais sejam motivadoras de todo o grupo ao mesmo tempo que atendam a interesses e objetivos individuais dos professores. Para a autora, é o processo de formação que pode proporcionar ao professor modelos desse fazer, em práticas que moldarão sua ação futura em sala de aula.

Refletir sobre as práticas de letramento que podem efetivar a formação inicial nos leva a pensar nos textos que circulam nesses espaços de formação, organizados em gêneros discursivos que se compõem de enunciados relativamente estabilizados, os quais tipificam as relações sociais na esfera acadêmica. Conforme Marques (2016), os gêneros são um instrumento de poder porque dão acesso à cultura escrita e denotam as relações sociais de que se faz uma esfera de atividade humana. De forma que se torna fundamental que o professor em formação tenha acesso aos gêneros discursivos que podem significar a sua prática, assim como é importante que os alunos tenham acesso na escola a gêneros que possam propiciar seu acesso à cultura letrada e enriquecer suas relações sociais.

A professora Carla nos traz outros enunciados sobre o letramento em sua formação inicial e sobre a centralidade do letramento escolar. Ela nos diz:

Lembro que quando eu fazia graduação, tudo aquilo que eu gostava de ler, tudo que o pessoal comentava, tal notícia tal fato, a gente fica tão isolado nesse universo acadêmico, né? Porque ou você dá conta da leitura da própria universidade ou você acaba abrindo mão das outras leituras, né?

[...]

É, dificilmente o aluno que não teve esse letramento escolar, ele vai conseguir dar conta de um letramento acadêmico dos textos mais acadêmicos, né? Porque a gente sabe que o texto acadêmico envolve um vocabulário mais específico, uma estrutura.

O primeiro trecho de sua fala nos remete a Kleiman (2016b), que diz que a circulação autônoma do professor por práticas de letramento exigidas em seu local de trabalho, que é a sala de aula, não é garantida apenas pelo domínio de práticas acadêmicas de uso da escrita. A professora Carla traz a sua vivência com letramentos de fora do ambiente universitário por se apresentar como sujeito inserido na cultura letrada, com histórico de leitura em sua constituição e contato com diversos gêneros que circulam em espaços sociais. Mas não é o que acontece com muitos estudantes que adentram depois a sala de aula para ensinar, trazendo consigo as marcas de problemas com a apropriação de gêneros que lhe serão necessários (SILVA e PAN, 2022), uns enfrentando desafios pela falta de letramento acadêmico e outros por justamente se aterem apenas a este, não tendo compreensão de outros gêneros e discursos que o cercam.

Conforme Macedo (2015, p. 42), as práticas de leitura na vida são muito amplas e variadas, dependem do contexto e exigem, cada uma, capacidades leitoras específicas

do indivíduo que interage com elas. O letramento do professor, como sujeito que circula em diversas instâncias sociais, é visto a partir de sua capacidade de fugir da literalidade dos textos, interpretando-os, “colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada da realidade social [...], discutir com os textos replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos [...], enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela”.

No segundo excerto, a professora Carla apresenta sua experiência com futuros professores que vivenciam na prática as falhas na apropriação dos gêneros que compõem o letramento acadêmico por conta das lacunas no letramento escolar. Em Kleiman (2016b) encontramos que as práticas de letramento exclusivamente escolares, ou seja, sem a consideração de outras práticas que circulam em outros meios sociais, não são suficientes para que o aluno participe de maneira ampla e autônoma através de práticas letradas de outras instâncias sociais. Conforme Rojo (2010 apud KLEIMAN, 2016b), a escola não tem conseguido acompanhar os letramentos de fora da escola, que são cada vez mais sofisticados. Para Bunzen e Mendonça (2006, p. 17), quanto maior a proximidade entre a escola e as práticas sociais de outras instâncias, “mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real”. Kleiman (2016b) pondera que a formação de professores também precisa passar a considerar o letramento do professor, com as práticas sociais das quais já participa em sua vida social, de forma a enriquecer e tornar mais efetiva a sua apropriação do letramento acadêmico.

Feitas as considerações sobre a formação inicial, passemos a outro ponto que privilegiamos nas enunciações das professoras. Diz respeito à imagem social que o professor tem de si mesmo como leitor, significando-o a partir dos discursos nas relações sociais que rondam sua prática, como sujeito inserido em diversas esferas sociais.

Tomamos a concepção de leitura de Marques (2016), como uma prática consolidada a partir da consideração de vários aspectos, dentre eles os modos de ler, os gestos de leitura, os espaços em que é realizada, envolvendo o ato de ler e marcando a singularidade do leitor tanto em relação às suas próprias experiências de leitura como em relação às comunidades ou grupos de leitores dos quais participa.

No dizer de Vóvio (2007, p. 62), os discursos sobre a leitura são situados historicamente, perpassados por ideologias, impregnados por múltiplas vozes sociais, constituindo-se como movimentos discursivos “de pôr em contato, de comparar, de

colocar em jogo as significações e os sentidos atribuídos socialmente ao ato de ler”. E para Fairclough (2012), os discursos, enquanto representações da vida social, constituem formas de ser que categorizam os sujeitos em seus papéis sociais. Os atores sociais, posicionados de forma diferente nas inúmeras interações da vida social, apreendem e apresentam a vida social de variadas formas, em variados discursos.

Ao pensarmos na leitura do professor e na projeção de imagens que faz de si mesmo e do outro, estamos lidando com o caminho que ele trilha, seja na formação inicial ou continuada, para construir a sua identidade profissional, fazendo isso a partir da interação com as identidades sociais a ele atribuídas (KLEIMAN, 2016b). Partindo de Vóvio e De Grande (2010, p. 55), entendemos que o professor tem imagens de identificação e diferenciação, em relação aos outros e a si mesmo, criadas a partir da atribuição dinâmica de posições que circunscrevem sentidos nos discursos do contexto social. A construção de sua identidade se dá, então, nas relações de poder que integram determinado contexto. Para as autoras, “a identidade é um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, uma condição transitória, moldada pelas relações sociais que, na percepção dos participantes, estão sendo construídas na interação.

Começamos com um trecho da professora Sandra, no qual ela enuncia a imagem que tem de si mesma enquanto leitora e que significa e conduz a sua prática. Junto aos demais professores, ela se vê e é vista como alguém que ocupa uma posição privilegiada de acesso à cultura letrada, em posse de condições de desvelar caminhos de leituras e produzir sentidos que impactam a vida cotidiana dos demais professores. Seu enunciado traz marcas de autorreferência que denotam a formação dessa imagem de leitora. “*E aí estranhamente eu falo: ‘gente, mas sou eu que não vou fazer concurso, sou eu que vou ter que ler isso para contar para eles?’*” E segue reproduzindo a fala de um dos colegas que esclarece a imagem de leitora corroborada pelo outro: “*Ah, Sandra, você consegue*”.

Os enunciados nos mostram que imagem formada está efetivamente relacionada à construção de sua identidade, ver-se e entender-se vista assim fortalece a professora em sua trajetória profissional. Ao se afirmar como leitora que circula autonomamente pelo letramento acadêmico, atualizada em relação aos debates acadêmicos correntes e podendo, inclusive, exercer papel condutor na trajetória de letramento dos demais professores – realizando ações de leitura, orientando leituras para concursos, definindo o que merece ou não ser lido pelos colegas –, a professora Sandra se legitima em sua formação e se vê autorizada para a docência (VÓVIO; DE GRANDE, 2010). Ao se

apresentar dominando saberes da esfera acadêmica, ela se mostra protagonista de sua trajetória, segura de sua enunciação.

Conforme Almeida (2001, p. 123), a identidade profissional do professor se forma a partir de “múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas em seu dia a dia”, construindo valores e modos específicos de agir, que “envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social”.

Em outro enunciado vemos a importância atribuída, por si mesma e pelos demais, à credibilidade como leitora. *“Então é uma coisa legal essa história da credibilidade, da gente estar no trabalho também com esse poder de, de repente, até de convencer o outro.* Para Horikawa (2006), o ambiente de trabalho desperta no professor disposições de leitura que alimentam sua credibilidade como leitor, materializada em diversas situações de sua prática, situações estas que exigem dele um discurso coerente, letrado, além de demandar também capacidades diversas que são empregadas na ação de construir conhecimentos. Isso se evidencia na experiência da professora Sandra, cujas leituras geram possibilidades de atividades em sua interação com os demais professores. Essa significação de sua prática, tornando-a mais empenhada em manter a apreciação positiva dos demais professores em relação a ela, relaciona-se com Marques (2016, p. 121), que nos diz “que o empoderamento do professor provém do conhecimento construído por ele ao longo da sua formação docente e das experiências pedagógicas por ele vivenciadas, acumuladas ao longo desse processo de formação”.

A professora Silvia traz também uma imagem bastante clara sobre si mesma em relação à leitura. Ela diz: *“Eu sou fora da casinha, mas então, veja, tá todo mundo de férias. Aqui em casa, minha filha está com o pai dela. O pessoal tá viajando, advinha onde eu tô? Sim, lendo e trabalhando...”*

Sua fala denota uma ação alinhada ao que socialmente costuma-se esperar do professor, um compromisso contínuo e incansável com a leitura e com o aprimoramento profissional. Conforme Oliveira (2010), agimos e reagimos de acordo com tipos de interpretação ou expectativas que circulam entre dado grupo social.

A professora Silvia faz da leitura seu instrumento de ação no mundo. Ela lê para fortalecer seu posicionamento crítico na educação e para encontrar caminhos possíveis para implementar sua visão de mundo. Aqui ela se afirma professora-leitora, alinhando sua enunciação à imagem que defende para si como professora, que se valida ao colocar a leitura e o estudo na frente de outras instâncias sociais.

Vóvio e De Grande (2010) nos dizem que, ao se afirmar leitora e sustentar posição em sua enunciação, fica estabelecido um jogo de seleção e classificação que se alimenta e revigora pela ameaça da possibilidade de exclusão, evidenciando-se dois caminhos com os quais seja possível se identificar, tanto para seguir ou para se diferenciar: o professor que se potencializa pelas leituras ou aquele que não age assim.

As autoras ainda nos ajudam a compreender que o enunciado da professora Silvia é de autolegitimação, alinhado à representação de sua atuação profissional, posicionando-se como sujeito que é consciente dos discursos que produz na direção de protagonizar sua história. Há em sua fala marcas da tensão de querer ser reconhecida nessa representação que faz de si mesma, buscando reforçar a distância de outras representações estabelecidas para o professor, principalmente quanto à passividade na resposta às questões da educação e do cotidiano escolar. Ao relevar suas concepções, modos de ler e representações que marcam suas práticas de leitura e escrita – dizendo “*E estou lendo, estou escrevendo*” –, ela expõe como concebe a si mesma e aos outros, ressignificando a imagem que projeta de si, agora por meio da contemplação e da compreensão ativa de outros que ouvem sua voz e que podem, inclusive, conferir-lhe novos sentidos.

Na esteira da discussão sobre a questão da imagem de leitor, trazemos outro ponto relacionado ao letramento do professor, que também se apresenta nas enunciações. Diz respeito à visão corrente entre os próprios professores, ressoando – reafirmando e contradizendo – discursos que circulam na sociedade sobre o dever do professor ter um letramento amplo e manter-se em contínua apropriação de novos conhecimentos.

Conforme Kleiman (2016b), a partir da década de 1990, no contexto das principais mudanças na legislação nacional – sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – tornaram-se mais intensos no meio acadêmico os debates sobre formação docente. No seio de tais debates estavam, segundo a autora, os questionamentos – circulando em diversas instâncias sociais – não sobre a habilidade do professor de ensinar práticas de leitura e escrita, mas a sua própria de executar tais práticas, demonstrando sua condição de letrado pelas competências linguístico-enunciativo-discursivas. Uma representação social muito comum é de que o professor é um sujeito com falhas em suas capacidades de ler e escrever, ou seja, não plenamente letrado.

Para Munsberg e Silva (2014), tais questionamentos podem se assentar, principalmente, na comparação da docência com outras profissões. O fato de ser a profissão das profissões, com o professor preparando os sujeitos para exercer outras atividades, alimenta essa visão errônea de que o professor sabe de tudo e tem diante de si

a possibilidade de acessar todo conhecimento que quiser, quando quiser, elevando o nível de exigência de um letramento que deve ser sempre amplo e em contínua evolução.

Sobre esse ponto, a professora Sandra nos diz:

E o que eu vejo é que os professores no geral não querem essa história de descobrir não querem ler, não não se não se aventuram nisso né? Então um mito, um preconceito rolando solto nos corredores. Aquilo que a gente escutava na década de 80 que a escola não é para todo mundo, parece que também é essa, esse beber na fonte da do que já está escrito não é para todo mundo.

Seus enunciados nos dizem que o professor deve mesmo se preocupar em sempre ampliar o seu letramento, aventurando-se em descobertas sem fim de novas leituras, para beber da fonte do que está escrito. Conforme Monney (2016), esse posicionamento da professora Sandra, ressoando o discurso corrente que coloca o professor em busca incansável por ampliar seu conhecimento, é comum, pois a profissão docente é legitimada pelo conhecimento e pelo compromisso do professor em transformar esse conhecimento em aprendizagens para os alunos.

No entanto, é fundamental que esse discurso seja contraposto à consideração das condições materiais da vida de cada professor, como sujeito histórico único, ocupando lugar social único que lhe confere relação única com práticas de leitura e escrita, pontos que implicam e significam suas possibilidades concretas de letramento e, conseqüentemente, sua prática em sala de aula. Conforme Kleiman (2016b), mais do que pensar em um letramento que se amplia de forma autônoma, é preciso pensar se há limitações reais e, havendo, com qual problema didático elas se relacionam, a fim de que possam ser pensadas ações específicas e eficazes de letramento do professor. Segundo a autora em outra obra (2001), a preocupação com o letramento do professor deve se restringir a situações concretas de sua prática didática, e qualquer outra referência a qualificações pseudo-objetivas para o ensino é injustificada.

Em outro trecho, a professora Sandra também diz que as propostas de leitura são fragmentadas: *“mas são fragmentos de texto também, sabe? O capítulo de tal autor [...], aí tem essas outras questões também [...] e aquilo que eu te falei de ir na fonte, [...] eu peço para saber do título todo do livro, porque eu quero procurar depois para saber.*

Esse enunciado nos mostra um conflito em relação à leitura projetada na formação, com o professor buscando mais do que está posto por entender que a leitura poderia ser mais ampla. Ao mesmo tempo nos esclarece que, na visão da professora Sandra, a leitura fragmentada não é benéfica para a formação. A fragmentação de

conteúdos pode se traduzir em uma simplificação de conceitos, transformando-se em noções mal formuladas que prejudicam a apropriação do professor.

A consideração sobre um letramento amplo do professor perde parte do seu sentido quando levamos em conta o contexto sócio-histórico de cada docente. Pensar no nível desse letramento não é algo simples, pois incorre nas variações sobre definições do conceito e dos critérios para medir tal nível (JUSTINA, 2004). O que nos parece próprio é a perspectiva do letramento situado, com a valorização das práticas de leitura do professor em seu ambiente de trabalho, buscando mobilizar saberes para enriquecer seus modos de fazer e garantir que o seu letramento seja amplo o suficiente para atender as demandas de sua prática. Os espaços de formação podem contribuir para que o professor efetive a reflexão sobre a sua prática localizada, de forma que possa desconsiderar os discursos sociais sobre o seu letramento e se constituir como agente da sua própria formação.

A professora Sílvia, por sua vez, traz enunciados em outra direção sobre esse ponto: *“E, então, as leituras precisam mudar, uma coisa que eu falo, insisto, eu falo é que tem que ter essa abertura pra ciência, mas os professores não entendem. Entendem sim. Se não entendem, tem que correr atrás.”*

Sua fala vai na direção de ressoar o discurso social de que o professor precisa ir além em suas leituras, deve correr atrás de novas leituras independente das demandas de letramento de sua prática cotidiana. Parece-nos uma concepção de que o professor, ao tomar para si a responsabilidade de trilhar outras leituras, tem condições de definir os temas e rumos da sua própria prática, desconsiderando as relações de poder que perpassam a escola e que configuram o projeto institucional do qual vêm os suportes e os enunciados que definem as possibilidades concretas de sua ação. Conforme Roldão (2007), há sim uma demanda de letramento contínuo do professor, mas é para sua prática. O conhecimento profissional construído para o ato de ensinar implica em uma constelação de saberes de vários tipos que se congregam em único saber, situado, próprio para o contexto da prática do professor.

Nas entrevistas também aparecem enunciados sobre o caráter ininterrupto de suas formações, relatando em alguns pontos que a docência se relaciona com uma postura incansável de trabalho contínuo, sem fim. É a professora Sandra que nos fala sobre isso:

E aí me reservo ao direito de grifar o que eu achei interessante o que o autor escreveu. Gente, presta atenção nisso, pode virar um assunto de concurso, pode virar uma questão aqui, independente de se não virar a questão é uma coisa para a gente

melhorar a nossa atuação em sala de aula. [...] Fui ver que estava se falando disso já há algum tempo e eu ainda não sabia.

São enunciados que nos trazem um professor empenhado em buscar incansavelmente possibilidades de melhorar sua prática e de corresponder a imagens socialmente construídas sobre suas possibilidades de ensino e mediação. A docência exige do professor constante criatividade e iniciativa como facilitador que leve os alunos ao conhecimento. Conforme Isaia e Bolzan (2009), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, sistematicamente organizado, que envolve a ação do professor em sua dimensão pessoal e interpessoal em prol da construção da sua professoralidade.

Sandra ainda nos diz que *“A gente percebe que tempo livre na educação nem existe, tempo livre é um tempo para você deixá-lo produtivo”*, dando mais sinais de sua concepção de ação formativa ininterrupta. Conforme Orofino Lucio (2016), a formação se estabelece como um dispositivo de trocas de saberes e da construção conjunta de conhecimentos e novas práticas pedagógicas, um processo de socialização profissional permanente, que é elaborado diariamente e acumulado em conhecimentos já existentes. A professora Sandra demonstra ter essa consciência de que sua formação é permanente, integrada ao cotidiano da escola e outras práticas que consolidam a constante ressignificação de sua cultura profissional.

Em seguida, ela diz que o professor deve procurar melhorar e se lapidar: *“a gente nunca fica perfeito, mas a gente pode dar uma melhoradinha na gente, né?”*, o que lembra as palavras de Paulo Freire (1996, p. 28) sobre o ato de aprender, que é *“construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”*. O professor está ininterruptamente aprendendo e construindo novos saberes que impactam sua prática, mas é preciso que sua atenção se volte para aquilo que é essencial em sua formação e que efetivamente seja potencializador de sua ação, sempre atento ao momento fundamental da reflexão crítica ao invés de se manter aberto a um mar de conhecimento que não traz evolução para a sua prática.

Em outro trecho ouvimos dela: *“Eu acho que é docência também é do continuar, não dá para a gente parar e achar que sabe tudo já, achar... é aquilo que eu te falei, é formação contínua, contínua sim”*.

Vial e Henn (2013) nos falam sobre essa questão levantada pela professora Sandra. Alguns professores se colocam, em determinado momento, em uma posição de completas certezas. Mas as mudanças que são operadas na sociedade, com novas tecnologias, novas linguagens e novas interações, também se apresentam na escola,

reconstruindo as relações ali estabelecidas. De forma que a cristalização de saberes não tem nenhum sentido e o letramento deve ser continuamente alimentado para acompanhar essas novas demandas que atravessam a prática do professor.

5.2.2. Relações ideológicas que atravessam a formação docente

Depois de finalizar a abordagem dos itens relacionados ao letramento do professor, passamos agora a outros pontos que emergem das enunciações das professoras, mais voltados a questões impactadas pelas ideologias que perpassam os processos de formação de professores. Tais questões, em maior ou menor intensidade, atravessam o papel professor em sua relação com as formações, tanto no papel de participante como na concepção de situações de formação.

Já discorreremos sobre a ideologia na perspectiva do Círculo de Bakhtin no Capítulo 1 deste trabalho. Retomamos aqui no contexto da análise para refletirmos sobre alguns enunciados das professoras que trazem asserções sobre as relações vividas no cotidiano das formações, permeadas por ideologias. Interessa-nos aqui, principalmente, o embate entre ideologia oficial e ideologia cotidiana nesse cenário de atividades de formação.

Retomando o que já trouxemos, para o pensamento bakhtiniano, a ideologia pode ser entendida como o universo que engloba produtos do “espírito humano”, manifestações da superestrutura como a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, isso sob uma ideia de formas da consciência social (FARACO, 2006). Narzetti (2013, p. 371) nos traz que a ideologia tem muito da sua concepção relacionada à separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, já que uma classe ou parcela de classe se ocupa da produção intelectual, de “sistematizar, organizar e ajustar pensamentos, sentimentos, ideias, costumes, normas de conduta, existentes em forma ‘fluida’ na psicologia social”.

Para o Círculo, não há ideologia em signo, pois o signo sempre representa duas realidades, a física/material de um objeto e a social, organizada em índices de valor historicamente estabelecidos nos grupos sociais. O signo reflete e refrata nessas realidades sociais o que está para além dos limites da realidade física/material. De acordo com Goulart (2013, p. 72), “o signo determina e é determinado pelas formas de interação social, habitando os mais recônditos espaços, destacando-se pela ubiquidade social”.

Conforme Deconto e Ostermann (2021), no pensamento bakhtiniano, a ideologia e o signo estão em um mesmo plano, pois tudo que é ideológico possui significado. Faraco (2009) nos traz que a reflexão do signo nos permite descrever o mundo, indicando que há

uma realidade fora dessa física/material, ao passo que a refração pode ser vista na possibilidade de se construir diversas interpretações desse mundo refletido pelo signo, isso a partir de diferentes perspectivas de valores sociais muitas vezes contraditórios, representando interesses distintos de cada grupo.

Para Narzetti (2013), a refração é, então, caracterizada pelo interesse de classe. Enquanto a classe dominante atua para perpetuar sua condição hegemônica, procurando manter a estrutura social e estáticos os diversos sentidos estabilizados, há do outro lado a ação da classe dominada, interessada em modificar suas condições materiais de vida criticando e discutindo o que é apresentado pela dominante como natural e de desnecessária mobilização para transformação.

O Círculo parte da concepção marxista de ideologia oficial, como instrumento a serviço da força dominante para dissimular as contradições e a existência da luta de classes, buscando fazer valer o discurso que legitime o seu poder político, mantendo o mundo favoravelmente organizado e estável como é. Mas não encerra nisso a concepção de ideologia. Longe de ser um bloco monolítico, a ideologia representa uma realidade plural, na qual estão os sistemas ideológicos já constituídos e a ideologia do cotidiano.

Goulart (2013) interpreta Volóchinov ao dizer que a ideologia do cotidiano representa a comunicação (rica e importante) da vida cotidiana e não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular, mas está ligada aos processos de produção e aos sistemas constituídos da ideologia. E, conforme Narzetti (2013), sendo a ideologia do cotidiano a instância mais próxima das relações de produção, mais diretamente afetada por elas, ela tem pouca ou nenhuma sistematização, sendo caracterizada mais como o discurso interior e exterior acerca da vida cotidiana.

Conforme Volóchinov (2018 [1929]), é a ideologia do cotidiano que alimenta os sistemas ideológicos, sobretudo a partir do contado direto dos signos – onipresentes na sociedade – com os acontecimentos socioeconômicos, expressando as menores mudanças sociais que impactam a vida diária. Sob a forma de interação verbal, ela dá sentido aos nossos atos cotidianos (Goulart, 2013), sedimentando lentamente, ainda que inicialmente sem configuração clara, nas esferas ideológicas como a ciência, a moral, a religião, a literatura, as teorias políticas, dentre outras, valores que buscam se fortalecer ao longo do tempo até assumir o estado de dominante. De acordo Deconto e Ostermann (2021), esses fios ideológicos soltos se agrupam em determinado momento, ganhando mais estabilidade e encorpando um nível de ideologia já consistente na circulação nos grupos

sociais, que mais tarde repercutirão em revisões totais ou parciais dos sistemas ideológicos.

No pensamento bakhtiniano os dois níveis de ideologia mantêm continuamente uma relação dialética. Enquanto a ideologia do cotidiano fornece material que poderá ser sistematizado e estabilizado na ideologia oficial, a cotidiana, por sua vez, é dominada pela primeira e se vê diante dos objetos, originados nela, agora sistematizados e acabados, dando o tom da comunicação social. Conforme Narzetti (2003), na ideologia cotidiana esses objetos são testados e avaliados, estabelecendo vínculo com a consciência dos indivíduos.

No ver de Deconto e Ostermann (2021), esses conteúdos estabilizados circulam na ideologia oficial porque são mais aceitos pelo grupo social e estão amparados pelos jogos de poder. Como sistema de referência constituído pelo grupo social dominante, a ideologia oficial confere ao cotidiano o tom hegemônico, sempre interessada em manter o jogo como está e dissuadir quanto às contradições existentes. Mas a ideologia cotidiana não deixará de tecer ininterruptamente novos fios de sentido a partir da consideração de tais contradições sociais, até que paulatinamente desmonte e modique a ideologia oficial.

Feita essa exposição sobre ideologia, podemos dizer que, como qualquer atividade humana, a formação docente não nos parece poder ser discutida em uma perspectiva que não considere as relações ideológicas que a perpassam. O processo formativo é atravessado pelo embate dos dois níveis de ideologia, ficando de um lado, sobretudo, os discursos oficializados e do outro as intenções e finalidades do professor alimentadas nas interações cotidianas ao longo de sua prática. A formação, como reflexo da educação, não se baseia em pressupostos, teorias ou abordagens neutras, desprovidas de significação. Ao contrário disso, nela estão representados conflitos, contradições, rupturas e continuidades das lutas de classe da sociedade (SANTANA ROSSI, 2022).

Esse trecho que trazemos para análise tem enunciados da professora Carla sobre influências políticas na idealização das formações, apontando que a escolha do formador muitas vezes acontece alheia ao cenário da escola e de atuação dos professores em sala de aula.

[...] às vezes o cara indicado não tem nem formação ou experiência. O cara vai ser formador, sei lá, de primeiro ao quinto, mas nunca atuou como professor nessa área.

[...]

E aí, assim, qual que é a contribuição disso? Porque eu, como professora, eu me coloco assim, porque o que a gente sempre ouve como crítica é assim, né, eu digo assim, nos grupos de professores, nos grupos da minha área, as pessoas falam assim 'ah, tá falando que vai fazer isso porque nunca pisou em uma sala de aula', ou 'ah

falar é fácil', né, na teoria, principalmente quando fala de inclusão, 'ah duvido que já teve um aluno de inclusão na sala de aula pra ver como funciona na realidade', porque inclusão pra mim é um dos temas mais desafiadores.

Tomamos de Goulart (2013, p. 72) a concepção de política que empregamos aqui, entendida como “modo axiológico de organização e hierarquização do poder no sentido coletivo da vida social”, presente nos “caminhos que se traçam com a palavra”, “na luta com as palavras, constituindo-se e constituindo modos de agir, pensar e construir o grande e tensionado diálogo da sociedade”. Chama-nos a atenção de início a consciência demonstrada pela professora sobre as relações e os jogos de poder que permeiam o cotidiano escolar, impactando implícita e diretamente sua prática no contexto das atividades formativas. Há uma consciência de que os processos de formação não são neutros, mas caracterizados ideologicamente, marcados por vozes e intenções alheias que perpassam escolhas de formadores e propostas de formação. A professora Carla tem consciência de que a formação é um campo de disputas e, como sujeito ideológico – com seus valores, concepções e intenções –, dispõe-se nele para resistir e significar sua vivência nessas formações.

Outro ponto que também nos parece importante é a presença das outras vozes na enunciação da professora. Ela evoca as falas de outros professores para encorpar sua significação desse processo de influências externas nas ações de formação. Essas marcas dialógicas demonstram relações não só entre palavras e enunciados, mas entre ideologias e vozes sociais, aqui empregadas para evidenciar a contrariedade dos professores em relação à escolha de formadores que partem, nas formações, de nenhuma ou pouca vivência em sala de aula.

Aqui ainda é possível refletirmos sobre o embate entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano. As formações, como uma realidade social objetiva, impõem-se aos professores – de forma hegemônica, provida por relações de poder às vezes invisíveis ao professor – tornando-se imediatamente palco de sensações cotidianas interiores, materializadas desde comunicações mais reservadas dos professores até manifestações mais abertas que se encaminham no sentido de formular sentidos de resistência que paulatinamente atuam para modificar a situação estabelecida. Esse embate entre níveis de ideologia também se alimenta pelo fato de aqui, fruto da ação marcada pelos interesses dos grupos dominantes, termos de um lado o conhecimento acadêmico, cristalizado, estável e imposto nas formações sem se ter em consideração, do outro lado, as relações

cotidianas do professor, caracterizadas pelas interações que tanto significam sua prática em sala de aula.

Ao prosseguir abordando a questão da escolha dos formadores, a professora Carla nos diz:

Outra coisa é você pegar o mesmo cara, o mesmo bambambã, que é mestre, doutor pela faculdade não sei o quê, mas que tá há 20 anos longe da sala de aula, o que às vezes nunca nem pisou na sala de aula, que foi fazendo essa trajetória como pesquisador, né, saiu da graduação, emendou mestrado, emendou doutorado, teve poucas experiências na sala de aula de educação básica, e coloca essa figura para ser o formador de professores de uma rede, né? [...] que também acho que essa mudança também tem relação com questões políticas, né, 'ah, sou amigo do rei', sabe aquela coisa assim, eu fui sentindo um prejuízo muito grande, né, nesse processo formativo porque não tinha muito o que acrescentar.

Seus enunciados trazem marcas muito claras de seu posicionamento de resistência às ingerências políticas na idealização das formações. As expressões escolhidas “*bambambã*” e “*amigo do rei*” demarcam inequivocadamente sua crítica a uma dinâmica de escolhas que dialoga com outros interesses – de grupos dominantes – e não com os interesses do professor em formação.

Suas palavras demonstram uma compreensão – e um incômodo – de que a formação docente, como um pilar da educação, é atravessada por valores e ideias da ideologia dominante, ideologia esta que é sustentada não por agentes distantes do cotidiano educacional, mas muitas vezes por integrantes da própria classe – professores, mestres, doutores, acadêmicos que estão alinhados a outras visões de mundo, outros modos de agir, e que, dispondo do poder de idealizar projetos de formação, buscam fazer valer seus ideais e perpetuar as relações sociais vigentes.

Conforme Zavala (2010), é nesse cenário de embate das ideologias que está o desafio de idealizar projetos de formação que encarem e discutam essas posições políticas e encontrem caminhos para coordenar a polifonia que marca os discursos na educação, que caracterizam as contradições constitutivas da prática educativa.

A professora Carla pontua sua visão sobre as formações para além da questão da indicação política:

Porque o formador, ele é um professor da rede, importante lembrar disso também, não é alguém de fora que veio para fazer a formação. E isso eu acho que tem um impacto muito positivo dentro de uma rede, porque, assim, a partir do momento que você tem lá um grupo de professores, nesse grupo você tem mestre, você tem doutor, você tem gente muito bem qualificada, que tem boas experiências em sala de aula, tem bons resultados, e você poderia levar essa pessoa para ser formador, para

multiplicar essas suas experiências e que conhece a realidade da rede. Isso eu vejo como algo muito positivo.

Nesse trecho, pensando no que seria efetivo para os projetos de formação, a professora Carla alinha a relevância da formação acadêmica com a consideração da realidade da rede, criando um cenário que, a seu ver, tornaria mais produtiva a ação formativa. Mestres, doutores, pessoas qualificadas que juntos poderiam disseminar uma visão de mundo, criando um bloco contra-hegemônico que estancasse – ou minimizasse – as interferências de agentes externos à sala de aula, alheios à situação local. Há um discurso intencionado em apagar essas vozes de fora. Eis de novo o embate de ideologias, a relação dialética entre o pensamento dominante, oficializado, que dá o tom – monológico – e aquele que busca se fortalecer, debatendo-se e procurando encorpar-se de tal forma que um dia tenha forças para desmanchar e assumir o posto de oficial.

Kleiman (2001) fala da importância de que os programas de formação sejam repensados priorizando as práticas de letramento no local de trabalho, as exigências de comunicação na sala de aula, portanto, conhecendo efetivamente os problemas do espaço de ensino, o que só se alcança vivenciando o cotidiano da escola. Para Pereira (2010), partindo da realidade da escola, a formação deve se pautar na primazia pelo perfil, pelas atribuições coerentes e pelas competências técnica, política, ética e estética do formador, comprometido sempre com a construção de outras relações sociais que signifiquem a prática do professor.

O que temos aqui são professores que demonstram nos enunciados uma consciência grande da dimensão política que se apresenta invariavelmente no seio das formações, consciência que é essencial para se compreender o caráter amplo da realidade, estabelecer críticas e buscar transformações. As professoras trazem, em outros pontos de suas enunciações, que muitos momentos de formação têm caráter protocolar, sedimentando um desencontro entre aquilo que o professor espera das formações – partindo do que vê como relevante para a sua prática – e o que as formações efetivamente oferecem.

Começamos com os enunciados da professora Sandra:

E parece que é tudo muito rápido, 'o que que vocês acharam disso?', 'O que vocês têm a dizer sobre?'. Mas, gente, não é assim que a gente, se sabe que não é assim que a gente incorpora a ideia, que a gente encampa a ideia, que a gente fala 'nossa, isso é possível sim', 'olha, é possível', é muito a título de compreensão, né, do que alguém já descobriu isso. O que vocês pensam a respeito? Ah, tá bom, tá. E no outro dia já é um outro tema. E é tudo muito rápido, sabe?

Esse trecho da professora Sandra nos torna evidente essa característica protocolar em ações formativas. Ela fala de leituras que não são problematizadas e discutidas de uma maneira que efetivamente agregue sentidos à prática do professor.

As leituras apressadas e pouco refletidas – típicas de situações de formação em larga escala – prejudicam a compreensão do professor, não consideram o que lhe é importante como interlocutor, privando-o da construção do diálogo tanto com a consciência do autor quanto com outros enunciados e vozes que poderiam lhe trazer novas significações, colocando em contato os conhecimentos novos do texto com aqueles que já integram o seu conhecimento de mundo. Conforme Geraldi (apud BUNZEN; MENDONÇA, 2006), compreender um texto é responder o que se tem a dizer sobre ele, é produzir um novo texto em resposta àquele lido, entrecruzando seus próprios fios com aqueles trazidos pelo texto, criando uma relação mútua entre autor e leitor permeada pela responsividade.

Em seu relato, fica claro seu interesse por mais tempo para refletir sobre os textos lidos, tomando como fundamental a ampliação do processo de interação entre professores e formadores em torno dos conteúdos apresentados, pois é a interação que fará esse evento de letramento, com a leitura, comentários e elaborações posteriores – efetivo na ampliação de seu conhecimento de mundo e na ressignificação de novos modos de pensar e de agir em sua prática.

Já o relato da professora Carla nos traz outro ponto dessa reflexão sobre formações protocolares:

Eu lembro que algumas semanas que a gente não teve o HTPC, a cada semana era um curso online, né, eu acho que era da própria Nova Escola mesmo. Aí no outro dia a gente chegava assim, nós professores, né, ‘pessoa, vocês fizeram o curso lá do HTPC da semana passada?’ Curso de duas horas de duração. Aí um dizia: ‘Ah eu fiz em 10 minutos’. E outro professor perguntava: ‘Nossa, mas como você conseguiu fazer em 10 minutos?’ Gente, não precisa ler, era vídeo e acho que tinha 5 questões para responder. Ninguém lia aquilo, ninguém assistia àquele vídeo de 10, 15 minutos. Uma formação de 2 horas virava uma formação de 15 minutos.

Nessa experiência relatada por ela, vemos também uma ação de formação caracterizada pela falta de propósito, com uma atividade que não gerou uma resposta ativa nos professores, tornando-se, quando não obrigação entediante, um passatempo, além de passar ao largo da valorização da qualidade na ação de formação docente.

A professora Carla quer nos dizer que nessa atividade passada na formação – assistir ao vídeo e responder a perguntas simples cujas respostas não exigem grande reflexão – não há nenhuma finalidade formativa clara e significativa, o que nos remete ao

que Bunzen e Mendonça (2006) dizem sobre o fato de que submeter uma mensagem a uma codificação alimenta uma visão reducionista da interação verbal, pois considera a língua de forma monológica e a-histórica.

O relato da professora Carla é também um exemplo de prática de letramento construída sob a perspectiva do modelo autônomo, que, conforme Magalhães (2012), impera no meio acadêmico. Os enunciados nos mostram que esse modelo é também visto em situações de formação, e que há uma ação improdutiva que resulta em perda de tempo quando um produto de letramento é entendido como completo em si mesmo, empregado sem uma preocupação com a interpretação contextualizada e responsiva.

Ao refletirmos sobre esses enunciados da professora Carla, podemos dizer que uma formação se preocupa em, primeiramente, atender convenções políticas ou organizacionais, definindo leituras sem propósito, perde completamente sua essência. O professor é consciente de que se trata de uma ação com pouca utilidade, e resiste, ainda que muitas vezes se submetendo, inclusive fingindo ação, apenas para atender a formalidade. Tais situações de interação não suscitam nele um posicionamento de agente de transformação da realidade a sua volta. Não há espaço para uma responsividade que lhe traga novos sentidos. Ao invés disso, em se tratando de relações de poder, há um posicionamento de conformidade ou submissão de sua parte frente ao que é preconizado pelo grupo dominante.

Na fala da professora Silvia encontramos outra visão sobre as formações que, a seu ver, são protocolares:

Eu vejo as pessoas apáticas e que fala, olha, eu vou porque eu tenho que ir, mas não serve para nada, mas ninguém sabe explicar por que não serve para nada. As pessoas só sabem que não funciona e o que os professores veem é: os alunos não aprendem. Bem, é. É o que a gente escuta falar, né?

Sua enunciação é também caracterizadamente dialógica, atravessada por discursos de outros professores sobre o mesmo tema. Ao trazer tais discursos marcados por expressões como “as pessoas só sabem que não funciona” e “é o que a gente escuta falar”, ela insere em seus enunciados enunciações concretas que engrossam o coro de sua percepção sobre as formações, buscando ampliar a aceitação de sua visão sobre as situações de formação.

Para a professora Silvia, há um descompasso grande entre as propostas de leitura e conteúdos das formações e aquilo que ela tem como expectativa para a sua prática e para alimentar sua concepção de educação. Nesse caso, muito mais do que situações

específicas de formações, o impasse se aloja no desencontro de visões de mundo. Sua enunciação nos mostra que a formação docente é um processo atribulado, dialético, marcado pela polifonia das visões divergentes sobre a educação, seja de vozes externas à sala de aula, seja da voz dos próprios professores nos corredores das escolas. Não é possível pensarmos que o ambiente da sala de aula e da sala de professores seja isento do embate das visões distintas de mundo, muitas vezes contraditórias.

Conforme Kleiman (2006a), o professor se apresenta nas formações filiado à sua ideologia e aos discursos profissionais que representam sua visão de mundo. E é essa ressonância que ele busca nas formações, pois sua expectativa é sempre de encontrar respostas às questões que perpassam o seu cotidiano em sala de aula. Esse é um desafio que os projetos de formação devem enfrentar, considerando a pluralidade de visões de mundo que são encontradas no público-alvo de um processo formativo.

Diante dessa realidade de formações às vezes protocolares, o que se sobressai é o interesse do professor em escolher os caminhos de sua formação. Alguns enunciados das professoras nos mostram que o professor não tem, no contexto das formações, controle sobre suas leituras, ampliando uma distância entre o que desejariam ler – aquilo que entendem que significaria sua prática – e o que é prescrito nas formações.

A professora Sandra começa dizendo que algumas formações são focadas na vida pessoal dos professores, *“para tratar do seu emocional”*, havendo um espaço muito grande para experimentações nesse sentido, inclusive com pessoas não especialistas na área e que são colocadas para abordar temas relacionados à saúde emocional do professor. Ela diz que *“É um tempo perdido, aí sim é um tempo perdido, né? [...] as pessoas às vezes querem fazer alguma coisa para o seu pessoal, para você aprender a relaxar, aprender... eu acho que eu não preciso aprender a respirar, preciso aprender a impostar a voz. Eu preciso aprender a ter outras coisas que me ajudem mais profissionalmente, mas não pro meu pessoal”*.

A questão do olhar para o emocional do professor se coaduna com o paradigma da saúde mental fortemente presente nas sociedades atuais, perpassando as relações de trabalho em todas as áreas, inclusive na atuação do professor, seja pela preocupação com o seu bem-estar como profissional da educação, seja pela repercussão na relação com o aluno em sala de aula.

Conforme Rhoden e Rhoden (2014), os problemas e desafios da atuação, dentro e fora da sala de aula, trazem a muitos professores desmotivação e níveis elevados de estresse. Na visão dos autores, o estresse profissional, que ainda é uma realidade

desconsiderada por muitas instituições, pesa na qualidade de vida do professor e em sua motivação para a docência. De forma que o trabalho orientado para conferir ao professor a habilidade social de lidar com suas emoções é algo de grande importância.

No entanto, isso nos ajuda a pensar no professor como sujeito perpassado por subjetividades e cuja história ultrapassa os limites da sala de aula. A professora Sandra reconhece a importância de dar atenção às suas emoções, mas está dizendo em seus enunciados que as formações não são o espaço adequado para fazer experimentações nessa direção. Se de um lado é possível abrir espaço a outras reflexões que saem da racionalidade técnica, com um olhar que contemple o desenvolvimento pessoal do professor, por outro temos em sua fala que esse é um trabalho que perde credibilidade quando feito de forma improvisada nas formações, ao invés de ser realizado por profissional especializado no tema.

Os enunciados da professora trazem não-ditos que desvelam o desconforto com os rumos da formação. As marcas “tempo perdido”, “não preciso aprender a respirar”, por exemplo, tornam clara sua crítica sobre escolhas alheias ao interesse do professor, escolhas estas que já alimentam naturalmente uma resistência por ser se caracterizarem monológicas, imbuídas de palavra autoritária. Conforme Chappaz e Born (2013), a educação é permeada de discursos diversificados que a todo momento se rearticulam, produzindo efeitos na prática educativa por novas lógicas que são legitimadas. Para a professora Sandra, olhar para o emocional do professor não é o problema, o problema é o quanto isso está distante do que ela entende como sua necessidade no momento. No lugar de aprender a respirar, o que nas formações caracteriza mais uma formalidade, um passatempo, ela quer algo que possa efetivamente instrumentalizá-la para a prática e para os problemas da sala de aula.

A professora Marta traz também sua visão sobre a pouca influência do professor quanto aos rumos de uma formação. Ela diz que algumas formações são “*Um discurso. Um discurso que vem de cima para baixo. Que vai dizer que tudo o que você está fazendo aqui na escola errado. Mas sem nunca, na verdade, vivenciar essa realidade de verdade, né?*”

Esse enunciado nos ajuda muito a pensar nas relações dialógicas que caracterizam as formações. A professora está nos dizendo que o seu processo de formação contínua é atravessado por discursos dominantes que, em diálogo com outras vozes que não são a da realidade da sala de aula, dão o tom à sua prática cotidiana, conduzindo-a

por uma relação caracterizada pela palavra autoritária, que já se impõe já com sentidos prontos e não dá espaço à compreensão ativa.

A professora Marta está nos dizendo que espera mais do que isso para as formações, mais do que o discurso. Ela espera abertura para participação, consideração maior da realidade de sua prática e uma condução persuasiva, que ative nela resposta e ação. Conforme Freitas (2013), ao contrário da palavra autoritária, a palavra internamente persuasiva entrelaça nossas palavras com as do outro, estabelecendo um relacionamento tenso e conflituoso que nos leva a construir a nossa palavra autônoma, conscientemente conduzindo nossa evolução.

Ela traz outros enunciados sobre formações que se impõem ao professor. Ao relatar uma experiência com um professor seu a respeito da formação continuada, ela reproduz o que professor lhe disse “*eu não preciso de mais conselhos, né? Acho que foi algo do tipo, assim que ele disse, eu não preciso de mais opiniões, eu preciso de ajuda efetiva, né?*” E completa dizendo que quando ouve em formações alguém dizer máximas como “viver é enfrentar desafios e superá-los” há uma desconsideração da realidade do professor: “*É quase como dizendo que o professor não faz isso todos os dias*”. E ao final desse trecho ela diz como ficou materializada a distância entre os discursos das formações e a realidade da sala. Quando um professor em formação se mostrou aflito com os problemas cotidianos, buscando resposta para eles na formação, ouviu “*Tá, problemas a gente sabe que em todas as escolas têm, mas a gente não está aqui para discutir isso. A gente está aqui para passar tal conteúdo, tal informação*”.

Esses trechos trazem a relevância dos discursos nas formações. Em sua fala, ela traz situações de formação marcadas por discursos descontextualizados, às vezes produzidos ideologicamente por agentes que estão outras hierarquias e influenciam a educação. Conforme Narzetti (2013, p. 372), as classes dominantes têm o monopólio do saber e de todos os produtos da ideologia – “elas os produzem, os divulgam e também impedem sua divulgação para aqueles que são considerados indignos de seu conhecimento, usufruto etc.” Seguindo o pensamento do Círculo, no embate dialético das perspectivas de classe, a ideologia dominante tenta apagar os índices sociais de valor que não correspondem aos seus interesses. De forma que a desconsideração da realidade do professor não pode ser tomada como algo desprovido de intenções.

As ações de formação devem se pautar em práticas de letramento pensadas para o contexto específico da escola e da rede (MACEDO, 2015), focalizando os problemas reais que perpassam essa situação. Essa é a crítica que se apresenta no enunciado da

professora Marta. Uma proposta de leitura trabalhada em uma ação de formação está sempre relacionada a outros textos e outros discursos – às vezes discursos que não estão necessária e diretamente conectados com a sala de aula, replicando posições que não dialogam com as necessidades do professor. Quando são abordados temas que não se conectam com as demandas reais da escola específica, os professores têm essa ação como inútil, pois não conseguem trazer o conteúdo para suas vidas de forma que lhes provoque a uma transformação da prática em direção à solução dos desafios de sala de aula.

A professora Marta ainda observa outra questão sobre leituras nas formações, dizendo: *“São mais textos literários filosóficos, reflexivos, motivacionais, né? Olha, sinceramente, eu acho que infantiliza demais o processo. Não estou dizendo que não seja legal ter uma frase de efeito, sabe?”*

Novamente sua crítica se volta para a contextualização de conteúdos ofertados em formações. Textos em gêneros diferentes daqueles que mais propriamente circulam na docência podem ser fonte rica de significação na formação de professores. Mas é algo que sempre dependerá do contexto, da mediação do formador e do propósito claro da leitura.

Conforme Kleiman (2016b), a ação formativa deve partir da perspectiva do letramento para o local de trabalho, sempre orientada pelas demandas localizadas dos professores, ou seja, por seus desafios da prática. Textos literários, reflexivos, motivacionais, na visão da professora Marta, não funcionam nesse sentido e acabam tomando espaço de outras leituras com maior capacidade de potencializar o trabalho do professor. Santos e Orge (2010) dizem que o formador, como um agente de letramento, deve escolher os temas mais adequados à realidade da escola, pensando também nos suportes e nos enunciados que tornarão mais concretas as possibilidades de uma recepção crítica e ativa de conceitos por parte do professor, sempre tendo como foco o aprimoramento da prática dos professores em formação.

A professora Marta segue ressaltando em outros enunciados que a formação é perpassada por relações marcadas pela dissimulação:

E é uma formação que aí não chega. Por quê? Porque não alcança os problemas efetivos que estão sendo vivenciados e fica sempre patinando. É assim, é patinando, é, sabe o professor costuma dizer, né, eu finjo que ensino, o aluno finje que aprende, mesma coisa acontece com as formações, aí eu finjo que eu achei legal e você continua aí fazendo a mesma coisa, fingindo que está nos motivando, que está nos fazendo pensar e que por conta dessa leitura eu vou mudar a minha prática.

Este trecho nos mostra o quanto as forças de poder que interagem na escola podem conduzir processos de formação indiferentes ao que pensa o professor. A compreensão dessa ação é fundamental, pois, como nos dizem Bunzen e Mendonça (2006), em uma interação os significados são sempre contextualizados, o que nos ajuda a situar os discursos que nos cercam, podendo, então, recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação, e chegando, inclusive, às intenções entremeadas nessa produção, independente de que tipo de objeto semiótico seja.

O principal ponto nesses enunciados é a consciência do professor. Ela nos dá mostras de saber que as relações de poder se colocam em primeiro plano e, por isso, são estabelecidos jogos de dissimulação, de sentidos artificializados que não têm efetividade em sua prática. Nesse sentido, para Goulart (2013), é preciso cuidado com propostas que perpassam a educação cada vez mais alineadas do sentido histórico-cultural, de modo exógeno, respondendo a interesses alheios aos dos professores. Nas interações em torno das atividades de formação, as ações de selecionar, privilegiar, destacar e descartar não podem ser vistas como neutras, ao contrário disso, são ações intencionadas, instrumentos direcionados para influenciar direta ou indiretamente a estrutura das práticas pedagógicas.

Se até aqui temos falado sobre o professor em sua relação com a concepção de projetos de formação, abordando diversos pontos de sua relação ideológica e dialógica com ações formativas, também nos importa falar sobre outro ponto que surge nas enunciações das professoras. Diz respeito à construção da própria trajetória de formação, pois os enunciados nos mostram que cada professor tem uma ideia própria da educação, um projeto individualizado de atuação para cuja concretização não se cansa de buscar recursos, incluindo em projetos de leituras.

Trazemos, primeiramente, os enunciados da professora Sandra, importantes para nos mostrar essa busca empreendida pelo próprio professor e que resulta em atividades variadas, direcionadas e conscientes:

Para eu entrar em sala de aula mais equipado para fazer melhor o trabalho, né? Então as coisas estão à mão. Sim, é uma coisa que é próprio de, né? Lógico que agora a parte acadêmica é uma coisa que me interessa, mas aí de repente você se aventura e aí abre filosofia, introdução à filosofia da Chauí. Não é da área, mas sei que tem tanta coisa legal ali que eu não sabia na minha época de filosofia no ensino médio, não aprendi tanto assim, não houve tempo pra... as aulas eram muito poucas, né? Para saber tanto, não me aventurei na época que eu não tive tempo, agora que estou tendo tempo de olhar introdução filosofia. Gente, quanta coisa linda que há.

Ela começa esclarecendo que, em seu entendimento, sua ação é responsável pelo aprimoramento de sua prática, indo muito além de situações formalizadas de formação.

Ela acessa produtos culturais diversos para se apropriar de conteúdos que, em sua visão, vão proporcionar a ela melhores condições para o trabalho. Em seguida, tece uma comparação valorativa entre conteúdos produzidos e circulantes na academia e outros que circulam mais abertamente. Sua fala nos dá a entender que os conteúdos acadêmicos lhe parecem mais apropriados, fundamentais para a sua formação, mas que, a partir dessa base, ela se sente livre para buscar em outros espaços outras leituras permeadas de outros sentidos – de outros lugares sociais – mobilizando saberes advindos de diversas instâncias de produção de conhecimento (KLEIMAN, 2001).

Ao falar de seu interesse pela leitura de introdução à filosofia, por exemplo, a professora Sandra está se referindo a uma busca por conhecimento que dialoga não com a sua prática, mas com suas próprias concepções de letramento do professor, as quais, por seu contexto sócio-histórico, norteiam as imagens que constrói de si mesma, inclusive imagens de deficiências do seu letramento, que a colocam em marcha por caminhos que possam suprir essas lacunas.

Conforme Solé (1998), os objetivos dos leitores em relação ao texto são diversos e variam em diferentes situações e momentos. Não há um outro externo impondo ao horizonte de leituras da professora Sandra a introdução à filosofia. É da constituição de sua alteridade, do seu diálogo com a história e com a construção social do professor, que vem esse desejo de estar ativa na relação com o conhecimento universalmente produzido.

A professora Silvia também traz enunciados que denotam sua ação em prol de sua própria trajetória. Ela diz que:

E aí nesses anos eu comecei a estudar, né, tentar entender o que está acontecendo, porque eu era completamente ignorante a respeito do que aconteceu no ensino de primeiro ao quinto ano, não é? [...] E aí eu comecei a estudar e me aprofundar a respeito da abordagem dos PCNs, tudo. Nossa, deu, deu tilte aqui. Eu nunca deixei de seguir literatura científica da área de psicologia, principalmente da área de neuro. Eu adoro pesquisa experimental. Nesses últimos anos, eu entrei para também. Eu adoro a parte de ciência muito da parte biológica, né? Então eu entrei na parte de psicologia evolucionista.

Ela também trilha um caminho de leituras e de busca de conhecimento orientando-se pelas lacunas que vê em seu letramento. Mas em seu caso o foco é potencializar sua prática para a realidade que ela delinea em sala de aula. Ela se orienta pela necessidade de ser ativa, de agir a partir do seu lugar único e de, como diz Freitas (2013), realizar esse lugar único, considerando nesse lugar o outro, pois a vida acontece em dois centros de valor mutuamente correlacionados, ainda que diferentes. Em torno

desses dois centros – o eu e o outro – se arranjam todos os momentos concretos do ser na vida.

A questão principal dos enunciados da professora Silvia é sua ação reflexiva e crítica quanto às concepções de ensino correntes na escola. Há um interesse claro em modificar o que é hegemônico, o que está posto – e ela quer fazer isso conhecendo, apropriando-se, indagando e propondo caminhos.

Esse trecho da entrevista é próprio para pensarmos no embate entre ideologias no cenário escolar. De suas comunicações cotidianas, a professora Silvia tem a liberdade de criar, ininterruptamente, novos sentidos ideológicos que se direcionam para forçar modificações no pensamento dominante. Ela se posiciona como resistência porque se vê submetida à construção social sustentada pela ideologia da classe dominante – especialmente em relação a concepções acadêmicas sobre alfabetização que se mostram estabilizadas e aceitas nos currículos, na academia e nos processos formativos. Conforme Narzetti (2003), enquanto o pensamento oficial se estabiliza defendendo-se de transformações, a ideologia da classe dominada se apresenta como próxima da verdade, empenhada em questionar o que está posto, trazendo e restabelecendo a verdade. É uma construção de embate ideológico no qual a professora Silvia se alista, mesmo estando inserida no cotidiano escolar. Ela empenha sua práxis para procurar leituras e meios de ver se tornar real o que almeja de transformação. As leituras que empreende são sempre contextualizadas e com finalidades apontadas para esse confronto de concepções, embasado em sua rede de crenças e de valores construídos socialmente.

Ela fala mais sobre suas atividades de formação:

O que eu percebi muito, eu, eu, eu escrevi um artigo sobre isso, é que ele está no prelo, ainda está para ser lançado, num livro de psicologia cognitiva, é uma coletânea. [...] Então tem que ter esse trabalho, tem que ter a partir desse trabalho, elaborar material didático, elaborar principalmente currículo adequado. O que eu acho que seria um currículo adequado? Um currículo baseado nos níveis de estrutura da linguagem, de que maneira o nível fonológico interage com morfológico, que interage com sintático e com semântico. E trabalhar progressivamente. E aí, quando esse conhecimento tiver pronto, aí formar os professores, sabe? Porque hoje... [...] Faz 2 anos que eu estou lendo. Eu ainda tenho mais de 1000 trabalhos no meu computador para ler da área de psicolinguística que eu peguei. Bastante. Por que? Não posso só xingar. Eu também tenho que propor um caminho.

A professora começa falando sobre atividade de escrita, como sujeito produtora de textos cuja identidade está imbricada nessa prática de escrita. Conforme Nóvoa (1992), é preciso considerar que os professores não apenas consomem conhecimento, mas são

produtores de saber. Essa produção consciente reflete as concepções que embasam suas práticas pedagógicas.

Ela se refere a leituras variadas e volumosas que integram sua trajetória. São leituras que concorrem com o pensamento vigente e que se situam historicamente no dilema que envolve teorias educativas, a psicologia cognitiva e a efetividade de uma base científica de ciências neurológicas que possa melhorar o ensino e a educação. Sem adentrar a discussão sobre a questão, isso nos faz pensar em sua posição de leitora plural que, apropriando-se de conteúdos de forma particular, intenciona subverter as regras estabelecidas – suportadas pelo pensamento dominante – para influenciar o currículo e o ensino (HORIKAWA, 2006).

Conforme Souza e Sito (2010), as práticas de uso da escrita interferem na construção de processos identitários, pois os sujeitos se apropriam dos modelos culturais de ação no mundo e também produzem dentro deles. Vemos que a professora Silvia se constitui por suas práticas de leitura e escrita a partir de sua interação com as estruturas de poder que sustentam as dinâmicas de ensino na escola, disputando espaços e buscando, pelo uso da linguagem, legitimidade.

Depois de abordarmos os enunciados que falam sobre o projeto de trajetória própria dos professores, passamos agora a outro ponto que também encontramos nas entrevistas. Trata-se da questão em torno da dicotomia teoria/prática, que perpassa continuamente a formação de professores. Sabemos da importância de uma formação que priorize a compreensão ativa do professor, com uma apropriação que signifique e transforme efetivamente sua prática, marcada pela atenção à sua formação crítica que propicie a ampliação do seu conhecimento de mundo e de sua capacidade de mobilização. E vemos essa consciência na enunciação dos professores – até em tom de autocobrança em alguns pontos –, ao mesmo tempo que encontramos uma busca contínua por respostas práticas às questões que atravessam o seu cotidiano na sala de aula, respostas que o ajudem a superar os desafios práticos que todos os dias se apresentam em sua trajetória.

Começamos novamente pela professora Sandra, que nos traz enunciados sobre como os professores se veem em algumas situações de formação:

De que maneira você pode mudar sua prática através... Então não há uma continuidade também. Como eu te falei que os textos são muito soltos, são muito, às vezes não seguindo sequência nenhuma, não tendo muito a ver com nada, os professores também se sentem meio que perdidos no meio da história. É para ter uma sequência? É para a gente saber a fundo sobre esse autor? Não há uma continuidade nesse sentido, uma preocupação nesse sentido, parece que na escola, tudo nas escolas no geral, né, tudo é muito urgente, só que nada é muito urgente.

O que nos chama a atenção nesse trecho é sua observação sobre a falta de sequência nas atividades, resultando em ações fragmentadas que não geram significação para os professores. Eles ficam perdidos e não conseguem trazer o conteúdo das formações para as suas práticas. O desencontro se evidencia quando ela diz que na escola tudo é urgente ao mesmo tempo que nada é urgente. A expectativa é por ações com começo, meio e fim, com conteúdos que possam ser efetivamente incorporados à sua prática.

Conforme Pereira (2010), em muitas formações não se alcança o objetivo de que os professores consigam transformar conceitos, procedimentos e atitudes educativas em instrumentos sólidos e conscientes, endossando o esvaziamento do papel dos processos de formação continuada na vida do professor. Os professores, com uma expectativa de que a formação lhes aponte mais o “como fazer” e menos o “pra quê fazer” e o “por quê fazer”, sentem-se desmotivados diante teorias não contextualizadas para enfrentar os problemas pedagógicos que os afetam na sala de aula.

Por outro lado, em outros trechos ressoa a oposição a essa predileção do professor pelo prático. A professora Sandra diz: *“Geralmente querem o prático, querem o prático que funcione, querem o prático que eles não tenham nem que testar. É terrível, sabe?”* Essa sua fala vai no sentido do professor que não se mostra interessado em se debruçar sobre a teoria, esperando que sempre lhe seja dado um caminho prático para a sala de aula. Para além das concepções e vivências de leitura de cada professor, não discutidas aqui, a crítica sobre a recepção, por parte dos professores, dos conteúdos teóricos que circulam nas situações formativas é sempre presente no contexto de formação docente, ficando entre a expectativa de que o professor seja um acadêmico capaz de produzir reflexões sobre diversos temas e a imagem do professor como um prático que só vive de instruções. E, conforme Andrade (2004), o problema se resume ao fato de que a proposição de conceitos teóricos, por si só, não tece automaticamente um paralelo no fazer pedagógico. É preciso considerar que a prática está circunscrita em um amálgama de condições teóricas-contextuais, partindo da situação do sujeito professor, sua relação com a leitura, suas possibilidades de apropriação, seu nível de letramento e diversos outros aspectos que perpassam a interação entre formador e professor.

A professora Marta também traz essa relação entre teoria e prática. Ela diz:

Então, quer dizer, é, enfim, um especialista de verdade, que fale, que oriente, que traga propostas efetivas de como atuar com determinadas dificuldades, com

determinados desafios que integram uma escola. Um preconceito muito grande em relação à prática, né? Ao que está sendo desenvolvido no dia a dia, né? Como se a teoria ela fosse capaz de suprir... Quer dizer, é claro, efetivamente, efetivamente não existe, né? Eu não posso dizer que a teoria ela não é importante. É óbvio que ela é importante, extremamente significativa, mas ela precisa estar implicada, envolvida, né? Com a realidade.

Sua posição é por uma visão que priorize a prática, as demandas reais que se apresentam no cotidiano do professor, para as quais as formações deveriam estar voltadas. A teoria é importante, mas não tem efetividade se não forem traduzidas em propostas efetivas para contornar as dificuldades que se apresentam na escola. Vianna et al. (2016) nos diz que o domínio do letramento acadêmico, a leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos, é muito importante para o professor, mas não é garantia de apropriação de outros conhecimentos específicos que ele precisará em sua prática, assim como não significa que poderá realizar atividades eficazes na sala de aula. É preciso que, no dizer da professora Marta, teoria esteja implicada aos desafios do professor, apontando um caminho pragmático para suas dúvidas e suas dificuldades diante dos alunos. Para Oliveira (2010), na implicação de teoria e prática cabe à formação a tarefa de criar no professor a racionalidade necessária para a nova forma de trabalho. É isso que tornará significativa para o professor a atividade de formação.

A professora Marta faz indagações nesse sentido:

Nas formações que tipo de formação eu vou dar para esse profissional? Que que eu vou oferecer a ele? Qual o meu objetivo nessa formação? Não é? É, eu efetivamente tô trazendo uma contribuição de reflexão sobre as possibilidades da prática, porque eu inclusive estou oferecendo outros modos de agir? Não é? Agora, se eu fico todo no discurso, tudo no discurso, mas tá, mas como que eu faço isso? Né? Efetivamente, né?

Seus enunciados nos mostram uma preocupação pertinente na direção da dicotomia teoria/prática, com apontamentos de quem, vivenciando as formações, procura dizer o que lhe parece estar por trás da insatisfação dos professores nas atividades de formação. Suas observações coadunam com o que Deconto e Ostermann (2021) chamam de organicidade da formação, que toma em consideração os diversos contextos envolvidos na organização de uma atividade de formação, os quais lhe conferem sentido. Essas características da sua organização implicam a totalidade do contexto formativo – incluindo as relações de poder, as intenções que se apresentam na escola, as concepções do que seriam demandas do professor, as próprias necessidades relatadas pelos professores. Tudo isso deveria resultar em uma formação situada, conferindo mais

significados à prática do sujeito professor a partir da conexão com a realidade e da consciência dos fenômenos que intercorrem no processo de sua formação.

5.2.3. *Relações dialógicas como caminho de significação*

Outro ponto que emerge dos enunciados das professoras e que nos parece importante destacar diz respeito ao processo de mediação em atividades de leituras nas situações de formação. Vemos nos enunciados das professoras o que Kleiman (2006a) nos diz sobre a importância do professor (formador) como mediador das leituras, empenhando inclusive modelos e estratégias que lhe pareçam mais eficientes em busca da compreensão ativa dos professores. Duas das professoras participantes ressaltam que mais importantes que a leitura em si, do que o tipo de leitura, são as estratégias de mediação adotadas pelo professor formador para conduzi-las na interação com a leitura ofertada.

Antes, cabe ressaltar que esses enunciados sobre a relevância da mediação emergem das falas das professoras Carla e Marta, ambas caracterizadas por uma formação acadêmica mais avançada – doutoras em educação e professoras do ensino superior –, trazendo, portanto, consigo outra experiência de apreciação e apropriação de textos mais complexos por uma relação estabelecida com pesquisa e ensino.

Carla traz pontualmente em sua fala essa habilidade maior de lidar com textos teóricos, mas conclui dizendo que sua apropriação sempre dependerá da mediação: *“Por essa parte de formação, mestrado, doutorado, talvez isso interfira um pouco também. Porque essas outras leituras, por exemplo a leitura acadêmica, eu sei como buscar isso, eu já sei fazer isso. Então, pra mim, ele levando um texto, seja um texto acadêmico ou um texto não acadêmico, é indiferente. É o jeito que ele vai conduzir aquilo, é mediação que vai fazer daquilo que vai fazer a diferença. Eu vejo assim.”*

No contexto de formação docente, a atuação de ambas também no ensino superior, não somente na educação básica, não pode ser desconsiderada ao pensarmos sua constituição docente a partir de suas leituras. São sujeitos cuja formação é caracterizada pela busca de protagonismo docente, corroborada por processos de autoformação e heteroformação, nos quais estão presentes conhecimentos, saberes, sensibilidade pessoal e profissional, permeados pela habilidade de reflexão necessária à prática de ensino-aprendizagem que marca sua prática e o desenho de sua própria trajetória (BOLZAN; ISAIA, 2006).

A professora Carla também nos diz que não acredita que o professor em geral – independente do nível de formação – tenha dificuldade de leitura de textos teóricos: *“Mas o professor por si só, ele já tem certa, em geral, o professor tem uma certa habilidade, uma capacidade de ler e compreender aquilo”*, embora pontue que há, em sua visão, textos que são mais desafiadores à apropriação do professor, mesmo para ela doutora em educação: *“Mas tem alguns textos, alguns autores acadêmicos que têm essa facilidade de escrever numa linguagem, ainda que acadêmica, ainda que em uma base teórica, mas voltada ao professor. Vigotski, por exemplo, pra mim é super difícil. Até hoje, eu leio Vigotski, e olha que eu tenho um capítulo na minha tese de doutorado sobre Vigotski, até hoje eu leio Vigotski e tenho que perguntar pra alguém, tenho que procurar, tenho que pesquisar, tenho que procurar, tem que tentar entender”*.

Essa reflexão da professora Carla se dá considerando a importância do texto na ação formativa do professor, em articulação efetiva entre leitura e formação. Ao dizer que *“Independente do texto, do gênero, da fonte, do tamanho, para mim o texto é uma ferramenta”*, ela toma a leitura como fonte de formação, em textos que materializam conhecimentos pertinentes para cada situação de formação (ANDRADE, 2004) de maneira que a formação é significativa quando o professor alcança a compreensão de tais textos, o que está intrinsecamente dependente do processo de mediação estabelecido entre formador, texto e professor.

Ao se referirem à importância da mediação, as professoras trazem à tona suas experiências com uso dos gêneros discursivos nesse processo mediado de formação. Gêneros são constituídos nas atividades sociais, como formas discursivas de participar e agir na vida social (FAIRCLOUGH, 2012).

A professora Carla nos traz em sua enunciação uma experiência de formação que lhe foi marcante:

Eu lembro que logo que eu comecei a trabalhar na rede municipal, foi um dos textos que mais impactou, que era, isso aí também é interessante, né, era uma entrevista da Nova Escola, mas era com o [Cipriano Carlos] Luckesi, que é um teórico que fala sobre a avaliação, né, conhecido no Brasil. Mas não era aquele texto teórico do Luckesi de 15 páginas, né, sobre isso.

Mais do que discutir especificamente o gênero entrevista, parece-nos mais importante pensarmos em seu emprego na estratégia da formação, evidenciando que as práticas sociais do uso da língua pressupõem sempre o uso de um gênero. O trecho *“isso aí é também interessante, né, era uma entrevista da Nova Escola, mas era com o Luckesi”*

nos chamam a atenção por sua ressalva quanto o uso da revista Nova Escola na formação – um veículo comercial de comunicação que atua, semelhantemente a outros, como suporte ou meio de divulgação científica da educação, abordando temas variados do cotidiano escolar.

Conforme Santos e Orge (2010), com essa proposta de divulgar massivamente conceitos da educação, tais revistas têm a atenção do leitor-professor por se apresentarem como uma alternativa de leitura e letramento do professor, propondo caminhos para as demandas da prática escolar, inclusive de situações problemáticas da sala de aula. Dessa forma, com seu modo próprio de dizer, trazem enunciados que fazem sentido para o professor em formação continuada.

Mas o enunciado da professora Carla parece apresentar uma relação valorativa entre a revista e outras fontes de conhecimento científico, gêneros acadêmicos aos quais ela tem acesso e nos quais ela, inclusive, encontraria outras produções do professor Cipriano Carlos Luckesi, pesquisador reconhecido no contexto de estudos sobre avaliação escolar.

Conforme Geraldi (2013), os sentidos nunca são construídos sozinhos, mas estão sempre acompanhados de uma entonação avaliativa que marca posições socioideológicas. Aqui se coloca uma reflexão sobre a priorização das propostas de leitura de conteúdos de revistas de divulgação científica da área da educação – conhecimento instrumental, produzido, conforme Kramer (2013), segundo interesses privados ou políticos de grupos específicos – e de leituras de conteúdos teóricos produzidos na academia, também ideologicamente orientados, com palavras plurivocais, sobrecarregadas de entonações emotivo-volitivas. Sendo mundos distintos de produção de conhecimento, tais possibilidades formativas arranjam-se e dialogam ante as demandas do professor, sempre impactada pelas condições sócio-históricas de sua constituição.

O que a professora Carla nos diz é que o professor em formação se vê diante de muitas possibilidades e fontes de conhecimentos teóricos e práticos – cuja produção é sempre situada em um campo de tensão e multiplicidade (KRAMER, 2013) –, mas a apreciação, o acesso e a apropriação dependerão do contexto do sujeito em formação e, principalmente, do processo de medição que poderá enriquecer a produção de sentidos na experiência de formação do professor.

Ela prossegue dizendo que:

Foi um momento, olha, uma discussão de uma hora e meia que impactou todo o meu jeito, eu tinha essa experiência acadêmica, tinha experiências na escola particular, né, mas transformou todo o meu jeito de ver a avaliação na rede pública a partir daquela entrevista de uma, duas páginas feita com um teórico. (...) O jeito que a diretora e a coordenadora conduziram ali esse momento pra gente, enquanto professor, repensar as avaliações, traçar novas estratégias, a diferença entre avaliação classificatória e avaliação processual. Porque aí a gente foi discutindo da nossa experiência, da nossa prática... eu lembro que depois desse encontro é que foi determinado como que seriam as avaliações na própria escola, qual peso que teria cada avaliação, que tipo de avaliação. (...) Então eu lembro de ter essa experiência, que foi uma leitura que era uma leitura de um acadêmico mais no ambiente escolar, mas por meio de gênero jornalístico, que é entrevista. Como é louco isso, né?

Esses enunciados da professora Carla trazem o que Bunzen (2010) nos diz sobre o uso de gênero, reafirmando que em uma situação concreta de produção de discurso – aqui com a leitura no gênero entrevista – os gêneros possibilitam à professora vivenciar essa interação social entre sujeitos e seus lugares sociais – a escola, a revista, o formador, o professor, o pesquisador – significando sua constituição docente. Conforme Bakhtin (2011 [1952-3]), através dos gêneros, empregados por nós continuamente em situações concretas – e que passamos a dominar –, é que vamos constituindo a nossa individualidade, refletindo melhor sobre cada situação singular de comunicação, o que nos possibilita, na compreensão ativa, passar a realizar de modo mais acabado o projeto do nosso próprio modo de dizer.

A professora Marta também traz uma experiência em formação, potencializada pela mediação e o uso de gênero:

E foi o que aconteceu durante a produção das sequências didáticas. Os professores foram procurar texto, desenvolver material para a sua atividade. E aí você entra com o conceito, não é? O que que é uma capacidade de ação? O que que é uma capacidade discursiva? O que que é uma capacidade linguístico-discursiva, né? E como que eu consigo, então, cobrar não, né? É... promover essa reflexão nos meus alunos, né? Desenvolver essas capacidades neles, na verdade, promover essas capacidades neles, porque essa é a grande questão.

Ela nos diz que o gênero Sequência Didática, usado no contexto de uma formação específica – evidenciando “a dinamicidade dos gêneros em esferas diferentes de atividade, em domínios temáticos diferentes, em situações de comunicação específicas” (BUNZEN, 2010, p. 113) –, foi um instrumento essencial no processo de mediação, impactando, conseqüentemente, a produção de sentidos em sua experiência dessa formação.

A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é concebida como forma de interação social cujo objetivo é a comunicação entre sujeitos. Conforme Guedes-Pinto (2016), os

enunciados sempre são dirigidos a um interlocutor, a um determinado destinatário, e estão inseridos dentro da cadeia de comunicação verbal. Para a professora Marta, essa experiência foi tão significativa, mobilizando os professores no desenvolvimento de atividades, porque houve um olhar da formadora para o contexto imediato, compreendendo que seria mais efetivo o uso de um gênero que potencializasse a prática dos professores antes da apresentação dos conceitos teóricos.

O que faz as experiências de formação relatadas deixarem marcas tão significativas na trajetória das professoras Marta e Carla é a consideração de que o discurso, nessas formações, foi pensado a partir das condições concretas de sua produção – a necessidade de instrumentalizar o professor em sua prática –, ao mesmo tempo em que considerando também contexto mais amplo que se refere ao movimento sócio-histórico humano no qual o enunciado está inserido – o dilema conhecido relativo à apropriação de conceitos teóricos frente às demandas de soluções práticas para a sala de aula.

No dizer de Kleiman (2006b), os participantes de uma interação criam, diante das demandas, novos contextos de ação, como vemos nessas situações de formação relatadas pelas professoras. Os autores pontuam que:

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com os modos sociais de interação, as que determinam em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. (KLEIMAN, 2006b, p. 25)

E nossas atividades de linguagem, dialógicas, são ancoradas em relações de alteridade, pois é o outro que nos confere as dimensões da nossa humanidade (GERALDI, 2013). Isso também se apresenta na enunciação das professoras, ainda ao falarem sobre medição em situações de formação. Figueiredo (2005), ao abordar a alteridade na perspectiva bakhtiniana, nos traz que o outro é tudo o que circunda o eu, não só o meio social em que vivemos, nossa história individual e a história do contexto, mas também os textos com os quais temos contato e as várias vozes trazidas por esses textos. Este outro, que “não é somente o outro em relação a você, mas é também outro você, o outro de cada um” (PONZIO, 2010, p. 10), é que constitui o eu, como resultado da fricção entre nossa individualidade, o meio em que vivemos e a história humana (FIGUEIREDO, 2005).

A professora Carla nos traz enunciados demonstrando a importância desse outro – o formador – com atenção à medição no processo de leituras na formação. Ela diz:

Pode ser desde um texto, sei lá, pode ser um capítulo de Bakhtin, chatíssimo, que ninguém entende, que ninguém consegue dar conta, se a pessoa que está aí no meio fazendo essa mediação, tendo a capacidade de fazer essa transposição didática, eu acho que isso vai refletir no professor que está em formação. Pode ser um texto fácilimo, da Nova Escola, super didático, um texto ilustrado, tal, tal, não adianta, porque daí mesmo que não seja necessária essa transposição didática, o próprio momento de formação fica prejudicado, porque se eu enquanto professor chego numa formação, a pessoa distribui um texto de uma página, duas páginas da revista Nova Escola, eu olho pra isso e falo ‘mas é pra isso que eu saí de casa? Pra ler um artigo retirado da Nova Escola?’. Ou seja, a discussão, a mediação, a apropriação, a profundidade que vai ser naquilo, se não for feita pelo professor formador, não vai impactar do mesmo jeito.

Vemos nos enunciados da professora Carla que, na formação, o professor tem a expectativa da medição e que será esse o caminho para que a leitura proposta possa “refletir no professor que está em formação”. Temos uma relação constitutiva entre o eu e o outro, no que Geraldi (2013, p. 12) chama de espaço das individualidades, com o outro sempre dando ao eu “uma completude provisória e necessária”, fornecendo “os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”.

Ambos, formador e professor, se dispõem nesse diálogo de formação – caracterizado por tensões, expectativas e conflitos – e dele saem impactados, já não iguais ao que eram antes. O formador, historicamente situado, apresenta-se com suas contrapalavras, aquelas que ele tem, que o constituem, com elas se apresenta diante das expectativas e demandas do professor – históricas e do contexto específico. Sua enunciação é orientada ao professor, de quem ele idealiza possíveis respostas a essa enunciação. Uma situação de enunciação nunca é neutra (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014). E o professor, por sua vez, responde à mediação com sua compreensão que produz novos sentidos à sua constituição docente e prática. Como Geraldi (2013) nos traz, somos essas relações de alteridade que nos constitui, mas não a reprodução da alteridade, pois somos agentivos, agimos apresentando nossas contrapalavras na compreensão do mundo à nossa volta.

Para a professora Carla, a complexidade da leitura é secundária, ficando em primeiro plano a mediação proporcionada pelo formador. O processo de mediação das leituras na formação considera o que Kleiman (2016a) nos afirma, que a leitura só é leitura quando surge de uma necessidade que conduz a um propósito. A atitude mecânica diante

de uma proposta de leitura, seja complexa ou não, não produz sentidos e não significa a formação do professor.

Ao considerar em seu enunciado que o capítulo de Bakhtin e o artigo da revista Nova Escola podem ambos ser apropriados pelo professor de acordo com a proposta de mediação, nos faz pensar que a possível complexidade de compreensão de um dado texto não se refere à sua natureza propriamente, mas ao conjunto de fatores que envolve a situação de leitura, incluindo, como nos traz a professora Carla, a proposta de mediação e discussão da leitura. É isso que amplia as possibilidades de sentido do texto e contribui para um processo rico de significação da formação.

Em outro trecho, a professora Carla nos traz:

O vínculo que esse formador tem com os professores, o posicionamento dele eu acho que é essencial também, porque ele pode levar um texto acadêmico, teórico, ele pode ter um pleno domínio daquele texto, das teorias, dos termos técnicos, e ele pode estar preparado para dar uma super aula daquilo. Mas dependendo do patamar que ele se coloca diante do professor, né, porque tem formador que é assim 'se eu to aqui é porque eu sei mais'. Para mim, o bom formador ele tem que entender que esse processo é um processo formativo, de via dupla, não de mão única, é uma troca.

Esses enunciados nos fazem pensar no que Bakhtin diz sobre o contato das vozes no discurso. Magalhães, Ninin e Lessa (2014) pontuam que, na perspectiva bakhtiniana, o discurso é constituído de múltiplas vozes e que a produção de significados é permanentemente marcada por tensões, sempre contraditória por se dar a partir do lugar social que cada ser humano ocupa em uma comunidade discursiva.

Aqui se ressalta o confronto nas relações dialógicas de que Brait (1997, p. 98) nos fala, ao dizer que os valores sociais compõem todas as situações de comunicação e estão sempre em confronto, caracterizando o dialogismo em sua dupla dimensão, a do diálogo permanente “nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”, bem como a do diálogo que se impõe nas “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos.

Ao pensar sobre as dinâmicas do discurso, Bakhtin (2011 [1952-3], p. 142) estabelece duas categorias para definir a como a palavra do outro se apresenta no diálogo, já não como informação, indicação ou modelo, mas procurando “definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento”, podendo, assim, surgir como palavra autoritária ou como palavra internamente persuasiva. E vemos nos enunciados da professora Carla que o resultado da mediação das leituras na interação

entre formador e professores está diretamente ligado à consideração dessas duas categorias.

A palavra autoritária é caracterizada como monológica – não se representa, é só transmitida –, e busca ser reconhecida e assimilada sem questionamentos e sem a possibilidade de negociação de sentidos, pois ela já está “*reconhecida* no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*” (BAKHTIN, 2010 [1934-35], p. 143, grifo do autor). O discurso feito da palavra autoritária está ligado indissociavelmente à autoridade, seja política, institucional ou de personalidade, e exige nosso reconhecimento incondicional, entrando em nossa “consciência verbal como uma massa compacta e indivisível”.

Já a palavra internamente persuasiva é aberta às relações dialógicas, orientada para a expansão dos significados, uma palavra contemporânea “nascida numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo”. O discurso com a palavra internamente persuasiva é marcado pela palavra que é “comumente metade nossa, metade de outrem”, que nos coloca em um conflito tenso com diferentes pontos de vistas verbais e ideológicos que nos transformam ideologicamente (BAKHTIN, 2010 [1934-35], p. 146, grifo do autor).

Ao dizer “*Mas dependendo do patamar que ele se coloca diante do professor, né, porque tem formador que é assim ‘se eu tô aqui é porque eu sei mais’*”, a professora Carla está nos remetendo à presença desse discurso autoritário nas formações, monológico, impositivo, realçando as posições hierárquicas e diminuindo a possibilidade de negociação de significados na participação dos professores em situações de formação. E o emprego da conjunção adversativa “mas” denota também a resistência dos professores a esse tipo de discurso. Nessa resposta do professor, que produz significações frente à palavra autoritária, estão imbricados o contexto histórico da formação de professores – com suas marcas de nem sempre levar em consideração a voz do professor no processo de construção da formação docente – e o contexto social no qual ele atua e onde estão as relações concretas estabelecidas em torno da sua própria formação. Como participantes que interagem no discurso, professores e formadores constituem sua consciência sobre a formação perpassados por muitas outras vozes que ressoam no cenário da formação do professor (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014).

Freitas (2013), ao pensar a relação professor/aluno, nos instiga a pensar até que a realidade de se fixar nas palavras autoritárias impede a compreensão do professor em situação de formação. O desafio que se coloca continuamente é o de tornar as palavras do

formador internamente persuasivas, estabelecendo relações dialógicas que propiciem ao professor a condição de se libertar das palavras alheias para construir as suas próprias.

A professora Carla traz nesse trecho que o formador deve entender que o processo é de via dupla, uma troca contínua. É o apelo por uma proposta que parta do diálogo –nas palavras de Geraldi (2013, p. 15), a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro” –, priorizando a troca dialógica e a construção de novos sentidos que favoreçam a construção da aprendizagem.

A mesma professora traz ainda em outro trecho que o *“conteúdo por si só é só um instrumento”*, o que conta mesmo é a capacidade de que está mediando esse processo formativo e da relação que este formador constrói com os professores. Como já dissemos, há uma expectativa grande do professor sobre a qualidade da mediação na formação. O professor, buscando potencializar sua atuação em sala de aula, vê a formação como uma possibilidade de ampliar suas capacidades e recursos, transformando esses instrumentos, que são as leituras em formação, em significações que ampliem seu conhecimento, mas principalmente que potencializem sua prática.

Ainda discutindo a centralidade da mediação, as professoras também trazem em seus enunciados a importância de se tornar clara a finalidade de cada leitura, bem como as possibilidades efetivas de aplicação em sua prática docente. Nesse sentido, a professora Carla nos diz que *“Ir para uma formação que o formador não sabe fazer mediações ou o formador, ele leva um texto acadêmico, mas que você não enxerga naquilo uma transposição didática de como aquilo vai contribuir para a sua prática em sala de aula, é muito frustrante.”*

Ao enfatizar esse ponto, a professora nos traz que entender como determinada leitura poderá significar e impactar o seu trabalho em sala de aula, torna muito mais ampla sua possibilidade de apropriação de determinado conteúdo. Assis (2016) nos oferece uma reflexão pertinente sobre essa questão ao defender que o ato de lermos um poema nos levará a vivências diferentes de acordo com a finalidade, com a situação da leitura. Em uma situação despretensiosa, tal leitura provavelmente não traria maiores entraves para o leitor. Ao passo que ler o mesmo poema ante a finalidade de analisá-lo para a escrita de um ensaio trará ao leitor dificuldades antes não vivenciadas. O que a autora nos diz é que a possível dificuldade de apropriação de um conteúdo não se restringe à natureza do texto, mas em um conjunto de fatores que integram a situação da leitura. Ao conhecer como a leitura se aplicará em sua vida prática, a apropriação se torna mais profunda.

A professora Marta também traz enunciados sobre essa questão. Pensando a partir de sua vivência como professora, ela pensa o papel da finalidade e da aplicação nas situações de formação:

Tá, eu pego um texto. Eu vou fazer, desenvolver que tipo de perguntas? Né? Então, quer dizer, quais são os caminhos? Não é? Será que eu tenho que ficar fazendo uma leitura, por exemplo, que eu fico fazendo pergunta, mas o que será que agora vai acontecer? Ou eu tenho que fazer uma leitura linear? Qual é o objetivo especificamente da leitura naquele momento? Será que só existe aquela de perguntas ou? Tem que ser compartilhada ou tem que ser individual? Quer dizer, existe uma diversidade de possibilidades e essas possibilidades não são, nem sempre são efetivamente discutidas, não é? Trabalhadas, discutidas mais com questões práticas mesmo, não é?

Seus enunciados são claros sobre a importância de dar ciência sobre a finalidade, o objetivo de cada leitura. Suas palavras nos fazem pensar que o professor espera que o formador promova uma mediação criando oportunidades que propiciem seu desenvolvimento, fundamentando e informando sobre a construção de um conhecimento que envolva compreensão e estratégias para a aplicação prática (ANDRADE, 2004).

As palavras da professora Marta também nos conduzem à importância dessa mediação que esclarece as finalidades tendo como horizonte a construção da autonomia do professor, como sujeito que se fortalece encontrando o próprio modo de viver sua prática pedagógica (VIANNA et. al, 2016), potencializado para transformar seu ambiente a partir de suas atuações.

Nesse mesmo sentido, as professoras trazem outros enunciados sobre a finalidade das leituras, enfatizando a importância da leitura nos processos de formação e sempre ressaltando que não é o tipo de leitura que importa, mas sim o propósito formativo de cada uma delas, pensadas de forma contextualmente situada (BUNZEN; MENDONÇA, 2016).

A professora Carla é direta ao dizer que, sobre leitura, tem essa “*questão de ver alguma utilidade naquilo, de ver aquilo de alguma contribua para a prática profissional em si*”. E completa dizendo que não dá para “*ficar também só na parte formativa, de leitura acadêmica, de leitura teórica, sem que aquilo dê um resultado como, por exemplo, não só de sala de aula, mas um resultado para o seu desenvolvimento pessoal profissional*”. Suas falas reforçam o que temos discutido sobre a importância de entender a leitura como um processo que se alicerça em estratégias com a finalidade de alcançar um objetivo (KLEIMAN, 2016a). Cabe à formação munir o professor de um horizonte

claro sobre como determinada leitura se aplicará em sua prática e constituição profissional.

Em outro enunciado, ela contextualiza uma experiência que viveu nesse sentido, quando leu o texto sobre avaliação escolar, sabendo claramente da finalidade do texto – reestruturar o processo de avaliação da escola. Isso lhe proporcionou não só melhor apropriação do conteúdo, mas um resultado prático refletido nas mudanças do processo de avaliação. *“Então a gente sabia que aquela leitura ela tinha um objetivo, que era trazer uma reflexão, se apropriar daquilo, discutir sobre aquilo, mas que teve um resultado, que era o quê: ‘bom, a partir disso aqui o que a gente vai fazer? A gente vai pensar nas fórmulas de avaliação da escola’”*.

As falas da professora Carla vêm ao encontro do que Andrade (2004) nos traz sobre a disseminação de saberes teóricos na escola, no que podemos incluir o processo de leitura nos contextos de formação. A autora pontua que a recepção desses conhecimentos nem sempre é positiva, gerando conflitos discursivos. Isso nos faz pensar que a falta de clareza sobre a finalidade de leitura em determinado processo de formação pode se figurar com as motivações para essa interlocução não resulte em uma comunicação efetiva. A separação entre o discurso teórico e sua efetivação na prática torna difícil a apropriação docente.

A professora ainda nos traz que *“se a leitura não tem um objetivo, uma finalidade, a gente encara isso como punição, ou a gente encara isso como o quê? ‘Quem ela pensa que é pra achar que eu, enquanto professor, formado, experiente, vou ter que fazer essa leitura e isso aqui não vai servir pra nada?’, né?”* Seu enunciado nos remete ao que Kleiman (2016a, p. 38) pontua sobre leitura, afirmando que uma leitura que não surge da necessidade de chegar a um propósito, não é propriamente leitura. Ler obrigado por alguém significa exercer “atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido”, resultado em uma leitura desmotivada, que não conduz à aprendizagem. Um material irrelevante para um interesse ou propósito não é percebido ou é prontamente esquecido.

A professora Marta também enuncia sobre esse ponto, ao se ver – seja em sua prática, seja na de colegas professores à sua volta – em situações marcadas pela emergência da solução prática, da leitura direcionada para uma finalidade específica de impacto em sua prática em sala de aula ou de dilemas de sua trajetória profissional.

E em relação às leituras, eu acho que as leituras elas têm que entrar aí, né? Então, por exemplo, nós temos, vamos supor, nós temos um determinado desafio na escola. Tá. Então vamos procurar textos, discussões teóricas e também propostas para solucionar esse desafio. Então quer dizer, eu tenho algo concreto e estabelecido. Então... mostrar caminhos efetivos, que é aquele aquilo que o professor disse para mim, eu preciso de ajuda.

Andrade (2004) nos chama a atenção para a importância de que os mecanismos discursivos – e a escolha da leitura apontada para a solução de um desafio em sala de aula é um ponto a se considerar – devem ser pensados de forma mais adequada a se alcançar a interlocução efetiva com os destinatários, no caso os professores. Não basta que uma leitura seja somente apresentada em formação. Uma leitura só projetada em um discurso de formação que se destina a professores sedimenta uma compreensão passiva, que não vai além dos sinais, não alcança uma produção de sentidos, não provoca uma resposta, deixando de promover algo novo para a compreensão do discurso (FREITAS, 2013). Mais do que isso, é preciso que a apropriação desse discurso aconteça efetivamente. E para que aconteça com efetividade, a professora Marta nos diz que a leitura precisa estar atrelada aos desafios do cotidiano da escola e do professor em sua constituição como sujeito docente. Nesse cenário é que temos uma possibilidade de compreensão ativa, que já traz em si a provocação de uma resposta. O horizonte da finalidade daquela leitura favorece a compreensão interessada, responsiva.

Bakhtin nos diz que “aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós (BAKHTIN, 2011 [1952-3], p. 381). Os enunciados da professora Marta nos apontam para essa necessidade de as leituras provocarem respostas, tendo as formações como “espaços instauradores da discursividade docente, em que os professores e formadores produzam e provoquem a produção de sentidos” (OROFINO LUCIO, 2016, p. 30).

Depois de refletirmos sobre as finalidades das leituras, passemos agora a outro ponto também presente nas enunciações. As professoras nos falam sobre a importância das trocas dialógicas que vivenciam com os colegas, sendo, ao ver delas, o ponto alto de seus processos formativos. A professora Sandra nos diz que:

Então isso também é uma coisa positiva, você poder conversar com um colega da disciplina coisa que às vezes é impossível em sala ou no corredor, no dia a dia.

[...]

O que funciona geralmente é essa troca de informações com um colega da área, isso funciona bastante, porque é possível também pesquisar e descobrir alguma coisa ‘como é que faz para resolver isso’. E tem tantos problemas nas escolas no geral, problemas que eu digo problemas reais mesmo, então o aluno que não entende isso, que não enxerga, o aluno que tem, falta para ele essa habilidade de entender, esse antecedente, quais exercícios eu posso separar que eu posso, isso pensando na

prática, que eu possa ajudar esse aluno a seguir adiante, entendeu? A descobrir como é que ele resolve, sabe?

Pensar nessa interação dialógica nos leva à centralidade, em nossa constituição, da compreensão da palavra do outro. Conforme Volóchinov (2018 [1929]), quando compreendemos a palavra de outrem nos orientamos em relação a ela, encontrando o lugar adequado no contexto correspondente. Diante dessa palavra alheia que buscamos compreender, empenhamos nossas próprias palavras para formar uma réplica, o que nos levará a uma efetiva significação.

No confronto com problemas reais vivenciados no cotidiano escolar, ocorre o que Freitas (2013, 98), aludindo ao pensamento bakhtiniano, nos traz: uma luta dialógica entre palavras próprias e alheias, resultando primeiramente na incorporação da palavra do outro e a transformando em “dialogicamente em ‘minhas-alheias-palavras’ com a ajuda de outras ‘palavras-alheias’, para depois se tornar, de forma criativa, minhas palavras com a retirada aspas”. (FREITAS, 2013, p. 98). A palavra do outro professor, com suas vivências ante os mesmos problemas ou de outros desafios, é muito significativa para o professor que a incorpora e encontra a partir disso sua própria palavra, sua ação potente para criar novas possibilidades e transformar a prática.

A professora Marta também nos fala sobre as trocas dialógicas:

[...] eu acredito muito na produção do conhecimento coletivo, né? Então, assim, das trocas da parceria, não é?

[...]

Normalmente são com outros professores. São eles que falam, Marta, eu fiz assim, assim, assim e deu certo. Então eles trazem a prática para mim, né? E é na troca com o outro que eu consigo resolver os meus problemas no dia a dia. E nesse outro eu incluo a formadora, a coordenação, a direção, colegas de outras disciplinas, não só da minha área. Mas isso normalmente é feito quando? Na hora do intervalo, nos corredores, ou seja, no espaço que é chamado trabalho coletivo não existe um trabalho coletivo. De construção coletiva, não é? De novos conhecimentos, habilidades, práticas, perspectivas, etc e tal.

Ela nos traz o que é efetivo em sua prática. O conhecimento que se espera produzido nas trocas dialógicas é aquele que problematize as questões que estão diante dos professores no dia a dia. Como dizem Deconto e Ostermann (2021, p. 17, grifos do autor), é um conhecimento construído pela “*dialogização de vozes, constituindo-se de uma forma não monológica de conhecimento*”, sob uma dimensão de mudança e vinculado a um agir ético, que estabelece relações de sentido e contribui para pensar a vida e a atuação do professor (KRAMER, 2013).

Há nesse intercâmbio de experiências vivido na interação um processo de apropriação, no qual os professores tornam próprio aquilo que foi inicialmente construído com o outro, em uma estruturação de conhecimento coletivo, como diz a professora Marta. Conforme Freitas (2013, p. 99), o objetivo da apropriação da palavra do outro “adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo formativo do professor” (FREITAS, 2013, p. 99). No diálogo sobre os desafios vivenciados em suas práticas, ao tornar própria a palavra alheia, os professores revozeam diferentes discursos que compõem seu discurso interior (SILVA et al, 2010), realizando um tipo de intenção social que “se produz e se constrói no local de trabalho”, sob a mediação de um texto escrito específico ou de outro objeto semiótico, e também de um agente de letramento, que pode ser, no dizer de Marta, um formador, um colega, um coordenador, um diretor.

A formação deve se dar de forma que o conhecimento possa ser compreendido responsivamente, construído ao invés de apenas transmitido. Nas palavras de Freitas (2013), a compreensão é uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. É um processo de compreensão ativa e responsiva no qual dois sujeitos que têm voz se encontram e vivem efetivamente uma significação, pois seus discursos se completam na interação e dão vida a um processo de cocriação de si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho tendo como horizonte a reflexão sobre a leitura no contexto da formação de professores. E aqui chegamos, ao final deste percurso, com a certeza de termos caminhado em torno dos objetivos propostos, alcançando reflexões importantes sobre a temática.

A pesquisa tinha como objetivo principal compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. E como objetivos específicos estabelecemos os de 1) Compreender como os professores narram suas vivências no contexto de formação inicial e continuada; 2) Compreender como os professores interagem com as propostas de leitura apresentadas em contextos de formação; e 3) Identificar quais leituras os professores buscam no seu processo de formação.

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, pudemos discorrer nesse trabalho sobre a concepção dialógica da leitura, enquanto prática social cunhada nas e pelas relações/interações sociais. Ao pensarmos a formação de professores como um processo complexo caracterizado por relações de poder que configuram intenções, discursos e caminhos, entendemos a centralidade da leitura como instrumento dialógico e ideológico que pode habilitar o professor a significar e ressignificar continuamente sua formação e prática. Daí também a importância de termos discutido a relevância da leitura em sua constituição enquanto sujeito e sujeito professor, conhecendo a história de sua leitura e podendo compreender como suas práticas de letramento são construídas em busca de moldar a si mesmos e sua atuação em sala de aula.

No início da nossa trajetória o que buscávamos era compreender como se dá a relação do professor com as leituras empregadas em atividades de formação, pois trazíamos um incômodo de vivenciar situações de leituras que, voltadas para formação, não tinham força para significar a prática do professor, como um instrumento que o potencializasse ante os desafios do seu cotidiano.

Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa a partir método (auto)biográfico, usando como instrumento a entrevista narrativa, foi de essencial importância para estabelecermos uma relação com quem é diretamente impactado pelos projetos de formação e oferta de leituras: o professor. As quatro professoras participantes nos brindaram com enunciações ricas, com uma diversidade de dados que enriqueceram o nosso olhar sobre a formação e

as leituras, sobejando sentidos e respostas às questões que tínhamos. Como nos diz Bakhtin (2011 [1952-3]), o sujeito é um ser expressivo e inesgotável em seu sentido e significado.

Uma das contribuições do trabalho é a compreensão dos fatores que convergem na constituição do sujeito leitor, reconstruindo trajetórias pessoais de leitura que nos mostram sujeitos conscientes de sua construção a partir das relações dialógicas com o outro, histórias de leituras engendradas na família e na escola como agências centrais na formação leitora, criando modos de ler e de ser dos sujeitos, moldando, em cada contexto sócio-histórico, a representação que têm de si mesmos. Isso nos ajuda a refletir sobre instituições e espaços que atuam como agentes de formação de sujeitos leitores, sobretudo a escola em suas tantas possibilidades como espaço social para a circulação de conhecimentos historicamente angariados pela sociedade.

Como processo vivo e dialógico, buscamos encaminhar as entrevistas dentro do que que intentávamos compreender da relação do professor com as leituras em sua formação. Mas ao voltarmos nosso olhar efetivamente para essa relação, vimos multiplicar a nossa frente indícios de que a visão do professor sobre a leitura é muito mais abrangente do que pensamos e que suas práticas de leitura guardam relação com outras questões igualmente importantes.

Dessa forma, a partir da análise das enunciações das professoras, podemos contribuir para a reflexão sobre as práticas de letramento do professor, abordando questões que circulam continuamente nas discussões sobre formação docente, como as lacunas de letramento em contextos de formação inicial, a imagem que o professor constrói de si mesmo a partir de suas práticas de leitura, inclusive com a necessidade de ampliação do seu letramento com a ininterrupta apropriação de novos conhecimentos. São questões de discussão essencial em torno da centralidade do letramento do professor, que na visão das professoras se relaciona à importância de leituras que subsidiem o professor nas demandas de sua prática e dos problemas reais do seu dia a dia.

Além do letramento, também pudemos contribuir propondo uma reflexão sobre as relações ideológicas que constituem a formação de professores, impactando diretamente na oferta de leituras de sua formação. As enunciações nos permitiram discutir a relação entre ideologia oficial e cotidiana na formação docente. Nesse ponto, pudemos construir reflexões a partir dos indícios que as enunciações nos trouxeram sobre as influências políticas que perpassam a configuração das situações de formação, sobre o caráter protocolar de algumas atividades de formação – desprovidas de sentido e de significação

– e sobre a não possibilidade de escolha dos professores em relação a quais leituras pudessem ser mais efetivas em sua formação. Pudemos compreender que o professor é consciente de todas essas tramas dialógicas e ideológicas que atravessam as relações seu processo formativo e nos parece fundamental que sua consciência sobre os jogos de poder que embasam esse embate ideológico seja cada vez mais ampliada, ciente de que a formação não é neutra e que suas significações são regradadas por essas relações de poder que se apresentam na escola.

Outro ponto que entendemos ser uma contribuição importante diz respeito às reflexões que propusemos sobre a própria trajetória do professor. A partir de trechos das enunciações pudemos denotar essa construção, pelo professor, de sua própria trajetória, um projeto individualizado do ser professor, em cuja construção ele emprega recursos diversos, inclusive projetos de leituras. Parece-nos uma contribuição relevante para ampliar a consciência do professor sobre sua ação, pois o movimento que encontramos nos enunciados das professoras certamente é comum à constituição docente.

Uma questão que merece destaque, ao nosso ver, refere-se à dicotomia teoria/prática que abordamos no decorrer do trabalho. Nas enunciações das professoras essa questão emerge em diversos momentos. O que percebemos é que os professores demonstram ter consciência da importância da apropriação da teoria, mas estão sempre com o olhar voltado ao prático. A busca – e o desafio – é sempre em relação à apropriação e à execução prática dos conhecimentos teóricos. As professoras abordam esse desafio tanto no contexto da formação continuada como na inicial. Em ambos os cenários, por mais que formadores e professores (no caso da graduação) proporcionem situações de aprendizagem direcionadas à prática, com simulação precisa da realidade prática da sala de aula, os conteúdos parecem não ter força para dar ao professor e aluno (futuro professor) uma dimensão real de sua realização em sala de aula, não conseguindo ultrapassar a abstração, mesmo que no momento específico da vivência pareça haver uma compreensão que garantirá a sua execução. Essa é a questão que nos parece importante de ser analisada em estudos posteriores.

Por fim, entendemos que a pesquisa pode contribuir com a relação leitura e formação de professor ao propor uma reflexão sobre a importância do processo de mediação nas leituras em atividades de formação, evidenciando que, para além do gênero discursivo ou de qualquer outra característica da leitura, o que efetivamente a torna significativa para o professor é o processo de medição, mediação que viabiliza o processo de apropriação dos conteúdos propostos e que se ancora na clareza sobre a finalidade e o

propósito formativo de cada leitura, alcançando, assim, uma compreensão responsiva do professor, uma contrapalavra de significação. Fica, então, a reflexão sobre projetos de formação que tomem em conta primariamente a sensibilidade da mediação e que sejam pensadas para enriquecer a produção de sentidos do professor em formação, com finalidades claras.

Igualmente importante para nós é que o professor tenha consciência sobre a viabilidade das trocas dialógicas. Ao fim do trabalho, chegamos à conclusão, pelos enunciados das professoras, que muito dos sentidos vivenciados pelo professor em seu cotidiano vêm das trocas valiosas com outros professores, num embate dialógico entre palavras próprias e alheias no qual são trocadas experiências e modos de agir, problematizando coletivamente os desafios cotidianos e possibilitando novos sentidos e transformações da prática de todos.

Pensando nas possibilidades de novos estudos que este trabalho nos abre sobre a leitura e formação docente, outro ponto também que nos chamou a atenção sobremaneira foi a respeito da presença de leituras literárias no contexto de formação inicial e continuada. Conforme pudemos ver em mais de uma enunciação, há o uso de textos literários em propostas de leituras na formação continuada, as quais nem sempre, segundo as professoras, trazem contribuição significativa para a prática do professor. Parece-nos que o emprego de textos literários como instrumento de reflexão pontual sobre determinado tema acaba, muitas vezes, por reduzir as potencialidades expressivas do texto literário (COSSON, 2009), deixando de considerá-lo como um recurso de formação leitora que poderá impactar a sala de aula. Já na formação inicial, o que vimos nas falas das professoras é um foco em outros letramentos, aqueles circunscritos à sua futura prática, portanto vistos como possivelmente mais úteis em sua atuação, não havendo espaço para propostas formalizadas de trabalho com literatura.

Essa é uma questão que nos parece importante, pois, tendo em vista a centralidade da leitura na vida e trajetória profissional do professor, o letramento literário pode trazer contribuições efetivas na construção da sua identidade e de sua prática em sala de aula, sobretudo quando olhamos para a literatura em sua ampla possibilidade de compreensão da vida, do mundo, da relação com o outro e da sociedade. Conforme De Oliveira Aragão (2018), o desenvolvimento dessa competência leitora e literária podem conferir ao professor, mais do que a possibilidade de análise e interpretação de textos literários, a capacidade de angariar e refinar conhecimentos literários para serem utilizados como recurso formativo em sala de aula, com o foco na formação de leitores e na ampliação de

conhecimento de mundo dos alunos. Nesse sentido, interessa-nos contribuir, em estudos futuros, com o debate sobre o letramento literário, considerando principalmente os desafios que sabemos ainda existir no âmbito da leitura na formação inicial.

Concluimos dizendo que, tendo a nossa pesquisa sido desenvolvida com professoras da educação básica da rede de ensino do município de Itatiba-SP, sabemos da importância de considerar todas as nuances do contexto sócio-histórico, não perdendo nunca de vista o lugar de onde os professores enunciam. Mas esperamos que de alguma forma as contribuições deste trabalho ecoem e gerem reflexões que possam potencializar a relação dos professores com a leitura, trazendo novos significados para a sua formação e constituição como sujeito professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 115-138. (Coleção ideias sobre linguagem)

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; GOMES, D. S. A leitura como prática social a partir da enunciação de narrativas de vida: um estudo de caso com uma professora pedagoga. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 137–155, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.32857. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32857>. Acesso em: 7 dez. 2022.

ANDRADE, Ludimila Tomé de. **Professores-Leitores e sua Formação**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.)

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2016, p. 63-88.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934-35].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-3].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018 [1986].

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. V. 4, n. 2, 2002, p. 1-26.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2018.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2022 (online). Brasília: **Inep**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, 12.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, 29 (105), 1139-1166. (2008). Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

CHAPPAZ, Raissa de Oliveira; BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 2, sep. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/233>>. Acesso em: 26 fev. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.233>.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Vanessa Alves de Almeida. **O desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica em grupos de pesquisa**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2017.

DA SILVA ANDRADE, F. R. A Leitura à luz do Círculo de Bakhtin: Uma Abordagem Dialógico-Interacionista. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755-20200003, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24378>. Acesso em: 8 dez. 2022.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE SOUZA BORGES, A. Os debates sobre a formação docente na CAPES e ANPED (2016 -2019). **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 14, 27 nov. 2020.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. **Dimensões política, contextual e do conhecimento da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano**. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2474. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2474>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DE OLIVEIRA ARAGÃO, Cleudene. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano**. Belo Horizonte, 2018.

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, 11. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012, p. 93-110. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2.ed. Curitiba: Criar, 2006.

FARACO, Carlos. A. (2009). **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial.

FERREIRA, N. S. DE A.. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2021.

FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação. São Paulo, SP: PUC 2005. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, D. M. da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.47. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/47>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A.; FERREIRA, L. S. . Uma análise de teses e dissertações sobre o programa especial de formação docente. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 545–563, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i3.8661108. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661108>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

FREITAS, Maria T. A.. Implicações do ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: Freitas, Maria T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 95-106.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. V. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GONÇALVES, Jeime Andreia Davalo. Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de Pedagogia na modalidade educação a distância. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, 2017.

GONDIM, A. A. L. ; LEURQUIN, E. V. L. F. . A importância do mediador na formação de professores. **EUTOMIA** , v. 1, p. 157-177, 2017.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio sobre educação e arte. In: Freitas, Maria T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOULART, I. do C. V. Relato de experiência: a entrevista como um processo de interação dialógica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 7, v. 7 n. 13, p. 87-100, jul./dez. 2013.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 69-94. (Coleção ideias sobre linguagem)

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cistina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Gêneros e formação)

HORIKAWA, Alice Yoko. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada**: uma análise enunciativa. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

JOBIM E SOUZA; Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Editora Cortez; 2007, p. 77-94.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JURADO, S.; ROJO, R. H. R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

JUSTINA, Eliege Wernke Niehues Dela. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/artic/e/view/269. Acesso em: 26 mar. 2023.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006a. DOI:

10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 12 fev. 2023.

KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção ideias sobre linguagem)

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 23-36.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção ideias sobre linguagem)

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016a.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 2ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMER, Sônia. Educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: Freitas, Maria T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 29-46.

LIBÂNEO, J. C.. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, n. 24, p. 113–147, jul. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt#>. Acesso em 23 de mar. 2023.

LOCATELLI, C.. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. *Educar em Revista*, v. 37, p. e70684, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/#>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Gomes. **Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012, p. 17-69. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, Â. B. C. T.. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, 2014 9(1), jan. 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115.

MARCHEZAN, Renata Coelho. **Diálogo**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 105-132.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Formação de professores de Língua Portuguesa: Projetos de Letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2016, p. 111-142. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-176.

MONNEY, Debora Duarte. **Trajétoérias de Letramento de Estudantes de Pedagogia**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2016.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15–30, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p15-30. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 6 maio. 2023.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Constituição Docente: Formação, Identidade e Professoralidade. In: Seminário Internacional De Educação, 14., 2014, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 287–299, 2014. DOI: 10.24220/2318-0870v18n3a2365. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2365>. Acesso em: 31 jul. 2022.

NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4646>. Acesso em: 26 fev. 2023.

NASCIMENTO OMETTO, C. B. de C., & GUEDES-PINTO, A. L. (2019). A LEITURA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma potente linguagem para ressignificação das práticas escolares. **Prolíngua**, 13(2). Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2018v13n2.44531>. Acesso em: 12 de fev. 2023.

NEGOSEKI, Clicie Maria Cancelier. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 200p. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58313>. 10 mar. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultura e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 121-140.

OROFINO LUCIO, Elizabeth. A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 103-117, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEREIRA, Eunice Braga. Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras: o processo enunciativo em análise. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2017.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. E .. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1019–1035, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Vfb3fcVX4pS6wbGzCwbwNPH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PIMENTA, S.G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**: Vol. 22, N. 2, Novembro de 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2010.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais**. Maringá, 2009, p. 107-117. Disponível em: <https://silو.tips/download/a-mediaao-na-formaao-do-leitor>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RAMOS, F. M. E. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 12, n. 1/2, p. 1–10, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9348>. Acesso em: 22 fev. 2023.

REIS, O. P. O. ; PRADO, A. F. ; COUTINHO, J. B. . Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. Londrina: **Revista eletrônica Múltiplo Saber**, 2013 (Educação).

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. Formação de professores: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. **Rev. Ciênc. Ext.** v.10, n.2, p. 118-135, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 17-40. (Coleção ideias sobre linguagem)

ROLDÃO, M. DO C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt#>. Acesso em: 05 fev. 2023.

RUIZ, Alcione Lopes. **O papel da escola na formação do leitor: uma proposta de encaminhamento**. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, São Paulo, 2020.

SANTANA ROSSI, A. C. IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 103–119, 2022. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4367>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, Cosme Batista dos; ORGE, Livia Modesto. Letramento do alfabetizador no local de trabalho: o efeito da Revista Nova Escola. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 267-284.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores**. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2017a.

SANTOS, Jessica Reinert dos. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, 2017b.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm#>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, . T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 11–20, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SILVA, A. A. D.; PAN, M. A. G. D. S.. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 38, n. Educ. rev., 2022 38, p. e26784, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jNZQjXxqhRsQ5QGdQH6CmCs/#>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, Carlos Antonio. A filosofia da educação na formação de professores: elementos do processo de construção teórico-prática docente. **Revista Ágora**, São Paulo, v.3, n. 4, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/819>. Acesso em 18 jun. 2021.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; MATA, Maria Aparecida da. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 179-200.

SILVA, Laureci Ferreira da. Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de Língua Portuguesa. 2017b. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017b.

SILVA, R. O.; ALMEIDA, M. de F. **Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana**. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/497/486>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Roberta Miranda. **Formação continuada de professores:** propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. 2017a. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017c.

SILVA, S. B. B. DA. Ler para aprender: a prática de leitura da professora alfabetizadora. **Signo**, v. 32, n. 52, p. 62-70, 4 jan. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/24>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

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

SOUZA, A. S. DE; NERY, M. DE S.; SOUZA, S. A. N.; AZEVEDO, D. P. DE. Formação inicial de professores: As lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9488, 2 nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2000, p. 61-88.

VIAL, Janete Aparecida Laitharth e Silva; HENN, Iara Aquino. Formação docente e perspectivas do letramento. **Cadernos PDE**, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_janete_aparecida_laitharth_e_silva_vial.pdf Acesso em: 12 fev. 2023.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Silvia Leticia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2016, p. 27-62. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

VILAS BOAS, F. S. de O.; MUNIZ, D. M. S. Entre trajetórias e histórias: a formação do professor-leitor. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 206–230, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p206. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5617>. Acesso em: 9 jan. 2023.

VILAS BOAS, Fabiola Silva de Oliveira. **A constituição do professor leitor**: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VÓVIO, . L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 401–431, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p401. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p401>. Acesso em: 10 out. 2022.

VÓVIO, Claudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64. (Coleção ideias sobre linguagem)

VÓVIO, Cláudia; DE GRANDE, Paula. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Letras*, Curitiba. n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.