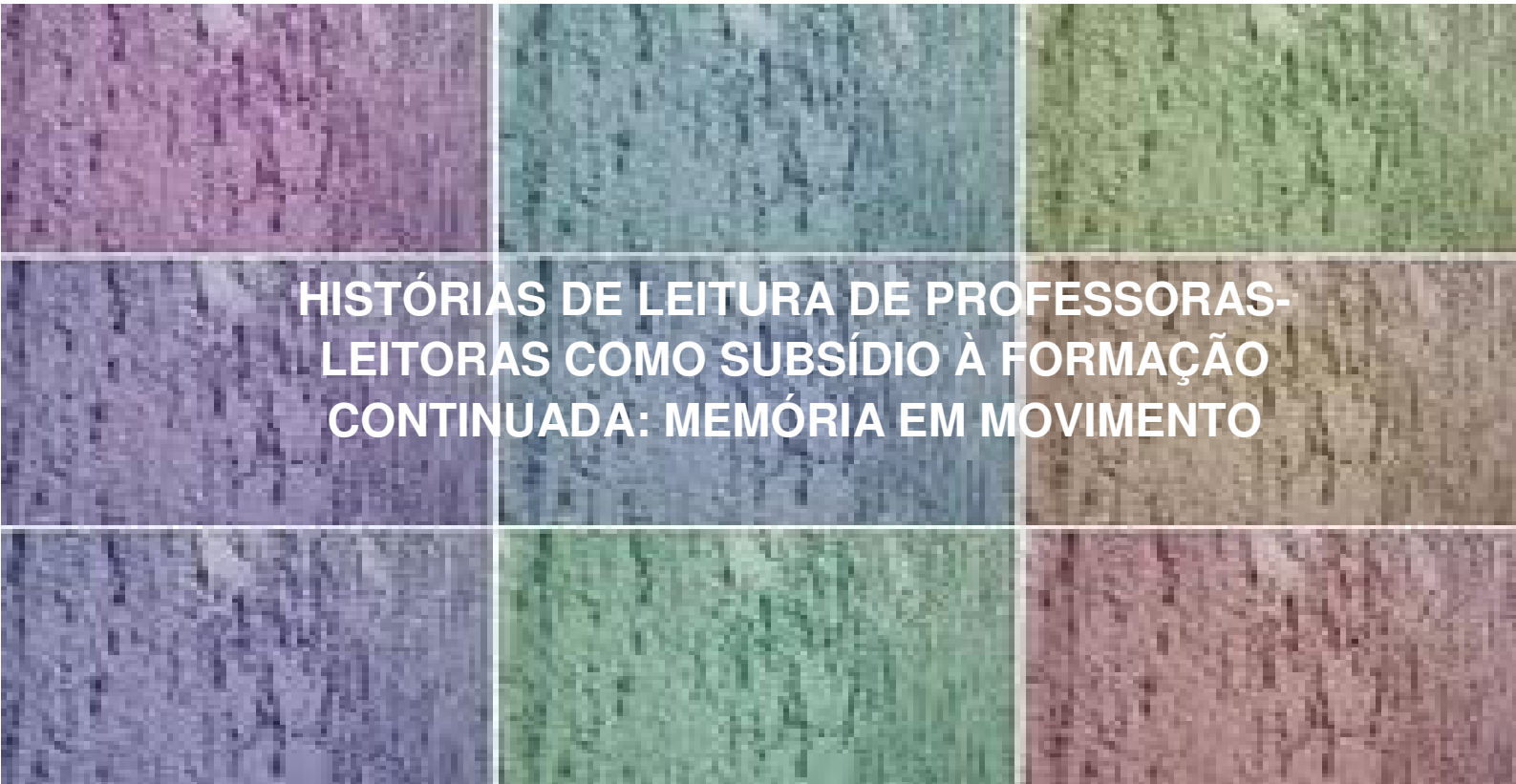


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA BARBOSA MONTEIRO



**HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS-
LEITORAS COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO
CONTINUADA: MEMÓRIA EM MOVIMENTO**

**TERESINA - PI
2013**

ANA LÚCIA BARBOSA MONTEIRO

**HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS-LEITORAS COMO SUBSÍDIO À
FORMAÇÃO CONTINUADA: MEMÓRIA EM MOVIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

TERESINA - PI

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M775h Monteiro, Ana Lúcia Barbosa.

Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada [manuscrito] : memória em movimento / Ana Lúcia Barbosa Monteiro. – 2013.
154 f.

Cópia de computador (*printout*).
Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2013.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima”

1. Leitura. 2 – Professoras–Leitoras. 3 –Formação Continuada. 4 – Pesquisa Narrativa.

CDD 370.71

ANA LÚCIA BARBOSA MONTEIRO

**HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS-LEITORAS COMO SUBSÍDIO À
FORMAÇÃO CONTINUADA: MEMÓRIA EM MOVIMENTO**

Aprovada em: 22/02/2013

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Orientadora

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Examinadora Externa (UESPI)

Profa. Dra. Josania de Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna (UFPI)

DEDICATÓRIA

Às pessoas que verdadeiramente dão sentido a esta conquista:

Meus pais, Edivalson e Nevi, meus amores maiores;

Meus nove irmãos, parceiros incondicionais;

Vocês são minha força e minha alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido, através de sua bondade infinita, a edificação deste projeto de vida: o Mestrado em Educação;

À Universidade Federal do Piauí (UFPI) e ao Colégio Técnico de Bom Jesus/PI, pela oportunidade de realização desse sonho tão longamente sonhado;

Um agradecimento especial aos meus pais, Edivalson e Nevi, razão maior da minha existência, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos de ausência, às vezes, perseguidos por constantes dúvidas sobre o mundo acadêmico, tão diferente dos seus;

À Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, orientadora desta pesquisa que, de forma bem especial, acreditou na minha capacidade, conduzindo-me com profissionalismo, determinação, ética, dedicação e competência na construção deste trabalho. Agradeço pelo aconchego, carinho, diálogo, e, sobretudo, pela convivência amigável estabelecida entre nós;

Às minhas irmãs e amigas Cida, Zia, Nida e Zelita pelo apoio, confiança, e, sobretudo, pela permanente confiança na minha competência;

Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas, por acreditarem em mim e pelos momentos de força e entusiasmo;

À minha família, por constituir nessa caminhada um exemplo concreto de força, de coragem, de amor, de perseverança, de dedicação, e principalmente, pela capacidade de encorajar-me sempre na hora das mais importantes;

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pelo interesse e dedicação em participar da construção deste trabalho indelévelmente marcado pela preciosa contribuição de todas vocês: Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna.

Às professoras participantes da Banca de Defesa: Dotoras Iveuta Lopes, Josania Carvahêdo e Catarina de Sena Sirqueira pelas prestimosas avaliações e contribuições;

À amiga Oldênia, que na condição de coordenadora desse valioso projeto, acompanhou gradativamente o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço por todas as coisas e, acima de tudo, por nunca ter desacreditado na possibilidade desse momento;

À amiga Kathia, pelo apoio, pelas interlocuções acaloradas e valiosas e pela sua alegria contagiante;

À minha querida amiga Margô, que a todo tempo me deu forças e acreditou na minha capacidade;

À amiga Cristianne, por compartilhar comigo a estadia e as longas jornadas de estudo na ADUFPI;

Aos colegas do Colégio Técnico de Bom Jesus que me apoiaram, minha eterna gratidão;

Aos meus colegas da turma de mestrado pelo companheirismo e amizade construída nessa temporada acadêmica, especialmente, a turma de mestrado de Bom Jesus: Elisa, Teka, Aliete, Luzinete, Maurício e Ademir por acompanharem e participarem dessa trajetória, pelos momentos inesquecíveis compartilhados em nossas viagens rumo a Floriano e Teresina, pelos aprendizados construídos por meio de intensos diálogos. A vocês meus queridos amigos, muito obrigada!

Aos meus verdadeiros amigos, parceiros e cúmplices, o meu mais sincero agradecimento, são tantos que preferimos não nomeá-los, mas a amizade e o agradecimento são de coração;

À amiga Cristina, pelo primoroso auxílio na leitura deste trabalho.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo as práticas leitoras de professoras-leitoras do ensino médio e seus efeitos na formação continuada. Tem como premissa que a leitura e a formação caminham lado a lado na produção do conhecimento. Seu objetivo geral é analisar histórias de leitura de professoras leitoras do ensino médio como subsídio à formação continuada. O desenvolvimento deste estudo na área de leitura e formação continuada de professores representa uma perspectiva que vem se consolidando ao longo da trajetória profissional da pesquisadora desde seu ingresso no curso de Letras-Português e, posteriormente, em cursos de pós-graduação nas demandas de formação continuada. Está fundamentada nas reflexões teóricas empreendidas sobre leitura e formação continuada de professores com base nas contribuições de Kleiman (2009; 2011; 2006), Silva (2011; 2009; 2008), Freire (1994; 1996; 1995), Chartier (2011; 1999), Moraes (2000), Demo (2006), Larrosa (2002), Nóvoa (1992; 2009; 1993), Candau (1996), dentre outros. No conjunto, aborda as histórias de professoras-leitoras e sua formação continuada, assim como caracteriza a leitura presente no cotidiano do professor, os gêneros textuais envolvidos nas práticas leitoras, ainda analisa as concepções de leitura que subjazem a essas práticas. Como orientação metodológica, segue a pesquisa qualitativa em educação, na modalidade narrativa, segundo Souza (2006), Minayo (2011), Bogdan e Biklen (2010), Connelly e Clandinin (2011) e outros. Os sujeitos do estudo correspondem a seis professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual Franklin Dória, em Bom Jesus/PI. O processo de produção de dados se deu pelo emprego do questionário e da entrevista narrativa oral, instrumentos que deram o acesso a informações relevantes relacionadas às experiências leitoras das professoras-interlocutoras. A análise de dados processa-se a partir de três eixos temáticos: I - Leitura de professores; II - Concepções de leitura; III - Práticas leitoras e formação continuada, como suporte analítico usa a técnica da análise de conteúdo, segundo Franco (2008) e Bardin (2011). A análise de dados aponta para as seguintes constatações: a leitura como prática cotidiana subsidiadora das atividades docentes, como suporte ao ensino e à aprendizagem de professores e alunos de ensino médio e a utilização de gêneros textuais como suportes de leitura, aspectos que oportunizam conclusões tais como: o universo das relações familiares, afetivas e escolares enquanto contextos de aprendizagem e vivências da e com a leitura; a dimensão conceptual de leitura na condição de prática social, cognitiva, interativa, política e cultural, que permeia a vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional das professoras interlocutoras do estudo; e a importância dos espaços construtivos das práticas leitoras dessas professoras na potencialização de suas demandas de formação continuada.

Palavras-Chave: Leitura. Professoras-Leitoras. Formação Continuada. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research has as its object of study the reading practices of high school teachers and their effects on continuing education. It has as its premise that reading and education go hand in hand in the production of knowledge. Its general objective is to analyze reading stories of high school teachers-readers as subsidy to continuing education. The development of this study in the area of reading and continuing education of teachers represents a perspective that has been consolidating along the professional trajectory of the researcher since her admission to the course of Letters-Portuguese and, later, in post-graduation courses in the continuing education demands. It is based on theoretical reflections undertaken on reading and continuing education of teachers based on the contributions of Kleiman (2009, 2011, 2006), Silva (2011, 2009, 2008), Freire (1994, 1996, 1995), Chartier (2011, 1999), Moraes (2000), Demo (2006), Larrosa (2002), Nóvoa (1992, 2009, 1993), Candau (1996) among others. On the whole, the study looks at the stories of teachers-readers and their continuing education, as well as features the reading present in the daily life of the teacher, the text genres involved in the reading practices, also analyzes the reading conceptions that underlie these practices. As methodological guidance follows the qualitative research in education, in the narrative form, according to Souza (2006), Minayo (2011), Bogdan and Biklen (2010), Connelly and Clandinin (2011) and others. The subjects of the study correspond to six teachers of the Portuguese Language from the State School Franklin Dória, in Bom Jesus/PI. The production process of data was by the use of diagnostic questionnaire and the oral narrative interview, tools that allowed access to relevant information related to the reading experiences of the interlocutors. The data analysis proceeds through three themes: I - Teacher's reading II – Conceptions of reading III – Reading practice and continuing education, as analytical support uses the technique of content analysis, according to Franco (2008) and Bardin (2011). The data analysis points to the following findings: reading as a daily practice that subsidizes teaching activities, as support to the teaching and learning of high school teachers and students and the use of textual genres as support of reading, aspects that nurture conclusions such as: the universe of family, affective and school relationships while learning and experiences contexts of and with reading; the conceptual dimension of reading in the condition of social, interactive, political and cultural practice, that permeates the personal, educational, academic and professional life of the teachers interlocutors of the study; and the constructive spaces of the teachers readers enhance their demands for continuing education.

Keywords: Reading. Teachers-Readers. Continuing Education. Narrative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Painel fotográfico 1 - Vista aérea da cidade de Bom Jesus e do campus Cinobelina Elvas	52
Painel fotográfico 2 - Escola Franklin Dória	54
Foto 1 - Campus Cinobelina Elvas (UFPI – Bom Jesus)	53
Foto 2 - Laboratório de informática.....	56
Quadro 1 - Perfil profissional das professoras interlocutoras	58
Figura 1 - Eixos temáticos e subeixos dimensionadores da análise	71
Figura 2 - Eixo Temático 1 - Leituras de professor: memória em movimento	77
Figura 3 - Eixo Temático 2 - Concepções de leitura.....	93
Figura 4 - Eixo Temático 3 - Práticas leitoras e formação continuada.....	117

LISTA DE SIGLAS

CEMTI	Centro de Ensino Médio de Tempo Integral
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa de Ensino Médio Integrado
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação e Cultura
TCCs	Trabalhos de Conclusão Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - FALANDO EM LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA: aportes teóricos	22
1.1 Epistemologia da leitura e do texto: concepções	24
1.2 Sobre leitura e professor leitor	28
1.3 Sobre leitura e formação continuada de professores: uma interlocução	36
CAPÍTULO II - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	45
2.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica	46
2.2 Territorialidades da pesquisa	51
2.3 Caracterizando os interlocutores da pesquisa.....	57
2.3.1 Professoras interlocutoras: apresentações sucintas	58
2.4 Produção de dados	62
2.4.1 Questionário	63
2.4.2 Entrevista narrativa oral.....	63
2.4.2.1 A dinâmica das entrevistas.....	67
2.5 Organização e análise de dados	68
CAPÍTULO III - REVELAÇÕES DA PESQUISA: encontro com as narrativas orais	72
3.1 Eixo Temático 1 - Leituras de professor: memória em movimento	76
3.1.1 Vestígios de leitura em histórias remotas.....	77
3.1.2 Vestígios de leitura em histórias recentes	85
3.2 Eixo Temático 2 - Concepções de leitura	93
3.2.1 Conceptualizações de leitura	94
3.2.2 Desafios de ser professor de leitura.....	100
3.2.3 Práticas leitoras e gêneros textuais	108

3.3 Eixo Temático 3 - Práticas leitoras e formação continuada	116
3.3.1 Construção do professor-leitor: experiências pessoal, profissional e pedagógica	119
3.3.2 Potencialidades da leitura na formação continuada	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE (S)	146
APÊNDICE A - Questionário de perfil pessoal e profissional docente	147
APÊNDICE B - Entrevista narrativa	149
ANEXO (S)	151
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	152



INTRODUÇÃO

Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança. (THOMPSON, 1998)

INTRODUÇÃO

O campo de formação de professores, por sua fertilidade temática e discursiva, tem se prestado como espaço teórico-metodológico para o desenvolvimento de estudos variados na seara acadêmico-educacional, haja vista o significativo número de teses, dissertações, monografias e TCCs que têm sido produzidos nesse campo, o que evidencia sua atualidade em termos de pesquisa científica.

Essa representação contextual é que nos respalda a propor o desenvolvimento deste estudo, colocando-nos o desafio de retomar a reflexão sobre formação continuada pelas trilhas das histórias das práticas de leitura de professoras de Língua Portuguesa de educação básica, diante do entendimento de que há uma estreita conexão entre leitura como objeto natural da prática pedagógica, sendo que, neste caso, falamos da indissociabilidade desses processos. Assim, o desafio principal é tecer reflexões sobre a história de vida e de leitura de professoras-leitoras, os sujeitos interlocutores, que contarão de si, que produzirão, pelo exercício da rememoração oral, suas histórias de vida/suas histórias de leitura, realçando sua dimensionalidade leitora, pela reflexão apurada.

Trata-se de desvelar os meandros e as especificidades dos processos de leitura construídos ao longo das trajetórias leitoras das professoras-interlocutoras, bem como o que pode acontecer quando se é um professor em busca da formação e autoformação. Dessa maneira, procuramos tornar visíveis suas formas de construção/apropriação das práticas de leitura. Assim, acreditamos que esta pesquisa traz elementos necessários para discussão e reflexão da leitura, na formação continuada de professores. A partir dessa consideração, definimos e demarcamos que o propósito desta investigação é abrir espaços para reflexões em torno do professor-leitor e de suas práticas leitoras, em torno de seus processos de

formação continuada, seja pelas histórias construídas, pelas experiências de vida ao falar de si, seja pelas narrativas de vidas pretéritas.

Em todas essas situações, consideramos a possibilidade de encontrar caminhos que levem ao professor-leitor e a essas práticas de modo que este explique sua edificação como tal, mostrando suas experiências singulares como espaços de vida e formação e, ainda, como espaço de aquisição e socialização de conhecimentos. Na verdade, como contexto de formação e crescimento profissional docente.

Trata-se, portanto, de uma de pesquisa sobre leitura, leitores e práticas leitoras, no caso específico sobre professoras-leitoras, o que pressupõe a necessidade de caracterizá-las, pessoal e profissionalmente, situá-los no seu universo sociocultural, para melhor nos apropriarmos do conhecimento do seu dia-a-dia com relação à leitura, à formação continuada na interface com a sua prática pedagógica.

Desse modo, busca-se compreender e traduzir esse cotidiano, a experiência vivida, revelando seu mundo leitor, revelando o professor leitor que é, como é, e até que ponto as práticas leitoras desses interlocutores possibilitam a reflexão e a tomada de decisões docentes despertada por essa prática social.

Comporta, nesta perspectiva, traçar uma questão central e algumas indagações complementares:

- Em que medida as práticas leitoras subsidiam a formação continuada dos professores do ensino médio?
- Como se constitui o cotidiano leitor das interlocutoras do estudo?
- Que gêneros textuais permeiam as suas práticas leitoras?
- Como se constituiu e se constitui o processo de apropriação das práticas leitoras dessas professoras?
- Que concepções subjazem as suas práticas cotidianas de leitura?

No entanto, são as questões que norteiam este estudo, entre outras, por meio das quais intencionamos nos aproximar da compreensão do nosso objeto de estudo, que transita em torno da compreensão de como as práticas leitoras subsidiam a formação continuada de professoras de Língua Portuguesa do ensino médio, que são vistos social e culturalmente, nos contextos escolares e extraescolares, como os mediadores da leitura. Com esses questionamentos pretendemos, também, a exemplo de Dalla Zen (1997, p. 118): “[...] mergulhar na

realidade delas”, isto é, das personagens que com elas postulamos trabalhar, na condição de sujeitos do estudo em questão.

Dessa forma, vale ressaltar que a abordagem feita acerca da temática leitura nesta pesquisa não se circunscreve somente às práticas de leitura escolares, mas como uma prática sociocultural plural, tendo em vista que abrange experiências, lembranças, resgate de memória, tempos, espaços, concepções, gostos ou preferências. Enfim, envolve aspectos objetivos e subjetivos das histórias e dos processos de apropriações das práticas leitoras construídas ao longo de suas vidas.

É importante destacarmos que, neste estudo, a temática leitura é abordada em interface com a formação continuada, pois procuramos entender as práticas leitoras como alternativa para o fortalecimento da formação continuada das professoras-interlocutoras. É bem verdade que as temáticas leitura e formação continuada constituem em dois eixos teóricos distintos, motivos por que buscamos a interlocução entre esses dois temas na perspectiva de que a leitura é, sem dúvida, uma possibilidade de alimentar a formação continuada das seis professoras interlocutoras da pesquisa.

Nessa perspectiva, Moraes (2000), em estudo sobre as histórias de leitura em narrativas de professoras de Parintins, ressalta que, embora leitura e formação continuada discorram acerca de dois eixos teóricos distintos tendo em vista que abordam objetos de estudo diferentes, tentar fazer o entrecruzamento de ambos é propor um movimento para tornar visíveis certas práticas e certas representações que compõem a história de formação das professoras-leitoras. Assim, esta investigação inscreve-se em um campo de pesquisa o qual buscamos focalizar o entrelaçamento e a interlocução entre leitura e formação continuada das seis professoras interlocutoras desta pesquisa.

Neste estudo, focalizamos os gêneros e as tipologias textuais que permeiam as práticas de leitura, tanto no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e pedagógico das professoras-leitoras, considerando a ampla diversidade dos gêneros textuais, tais como: romance, conto, fábula, crônica, revista, artigo científico, e-mail, charge, cartuns, livro didático, livro técnicos, jornais impressos, entre outros, uma vez que ao priorizar alguns gêneros nas suas leituras as professoras-leitoras poderão revelar marcas constitutivas do seu perfil de leitor, quanto às suas preferências, pois cada gênero textual possui marcas linguísticas e enunciativas diversificadas.

É como refere Marcuschi (2008), no interior de nossa necessidade comunicativa cotidiana é natural fazer uso de um ou mais gêneros textuais. Em decorrência dos propósitos comunicacionais inerentes a cada gênero, acreditamos na relevância de se identificar os gêneros textuais privilegiados pelas professoras de Língua Portuguesa nas suas práticas de leitura, no decorrer de sua vida e nos meandros de suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, torna-se ponto fundamental para o alcance dos objetivos pretendidos para consolidação da presente pesquisa, desenvolver um estudo científico envolvendo aspectos como leitura, histórias de leitura, práticas de leitura a fim de compreender sobre as condições materiais e escolares, bem como os efeitos e potencialidades que a leitura produz no sujeito-leitor, e como esta incide no processo de formação continuada das professoras-interlocutoras.

Vivências cotidianas, na escola, de atividades que envolvam práticas leitoras têm com frequência ocupado espaço de críticas/lamentações, particularmente de professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, são frequentes, na escola e no meio social em geral, comentários do tipo “os alunos não sabem ler”, “os jovens não sabem ler”, “os jovens estudantes têm muita dificuldade para escrever” ou “não gostam de escrever”. A crítica acerca dessa problemática parece ter se tornado lugar comum, estendendo-se aos professores também, ao invés de se buscar implementações de ações efetivas no campo da leitura, que envolvam a escola, os professores, os alunos e educadores em geral. Referimo-nos, no caso deste estudo, à preocupação com a formação leitora de educadores, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa.

Ao enfocarmos professores de Língua Portuguesa, entendemos que esses profissionais desenvolvem um trabalho mais intenso, sistemático e de maior aprofundamento com o texto, tendo em vista que esse professor, em função de sua área de atuação, suas competências e habilidades centram-se diretamente nos estudos das relações linguísticas, gramaticais, semânticas, hermenêuticas e pragmáticas da linguagem. Portanto, é dever desse profissional, em suas atividades pedagógicas, imprimir melhor qualidade ao ensino e o uso da leitura. O que justifica a escolha por esses professores, na condição de interlocutores, sem, entretanto, desconsiderar o papel dos docentes de outras áreas com a prática da leitura, posto que todo professor é um leitor nos mais variados contextos, principalmente em sala de aula, segundo modelos legitimados de sua disciplina. Para Silva (2007, p. 105),

“todo professor é um professor de leitura: a fantasia não é uma exclusividade das aulas de literatura; e as sequências integradas de textos são pré-requisitos para a formação do leitor”.

Esta concepção confirma que a prática social da leitura, na vida e principalmente no meio escolar, revela-se uma demanda necessária e inadiável, inclusive porque integra a cotidianidade escolar das disciplinas curriculares em que os professores, implícita ou explicitamente, se tornam leitores potenciais e, em decorrência, potenciais formadores de leitores-proficientes, dado que na sua prática pedagógica orientam seus alunos a ler uma diversidade textual (Literatura, Ciências, Matemática etc.). A responsabilidade pela orientação da leitura e pela formação do aluno-leitor nos faz trabalhar abordagens diferentes de leitura nas diferentes áreas do conhecimento para chegarmos a significados e aos processos diversificados como assim requer a temática. Nesse sentido, Kleiman e Moraes (1999, p. 98) defendem que:

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos – o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático.

Assim, a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas compromisso de todos educadores e, portanto, precisa ser tomada como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, caracterizando-se como uma prática multidisciplinar sustentada, necessariamente, por princípios consistentes tanto no campo teórico como prático.

Essa proposta de trabalho decorre do interesse em caracterizar práticas leitoras de professoras de ensino médio pela reconstrução das memórias de leitura desses sujeitos. Analisando percursos de leitura na perspectiva de que essas práticas possam mobilizar uma rede de saberes necessários à formação de alunos e professores notadamente, como embasamento teórico e prático da ação pedagógica dos professores.

O registro de narrativas, por meio de relatos orais, sobre seus percursos de leitura de professoras no decorrer de suas vidas, possibilitará uma compreensão

mais sistemática das práticas leitoras desses sujeitos. De modo que, ao efetuarem esse movimento de volta às experiências vividas por meio do processo rememorativo, o presente seja confrontado com o passado e com essa movimentação/rememoração possam rever e reavaliar seus percursos leitores na interface com a formação continuada e com a prática pedagógica.

Essas considerações confirmam a opção pela metodologia da pesquisa narrativa como recurso que propicia a retrospectiva das histórias de leitura o que se constitui ponto de extrema relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois ao (re) viverem essas experiências, implícito ou explicitamente, estarão demarcando o papel formativo das práticas de leitura na sua formação continuada.

Nesse entorno, Zilberman (2005, p. 165) assim caracteriza a memória:

[...] faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é "antes" experimentado pelo indivíduo, que armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário.

Assim, tomamos as narrativas como espaço em que a memória se manifeste, por meio de um movimento entre o mundo interior (subjetivo) e o mundo exterior (objetivo) percebido e concebido pelo narrador.

Para ampliar a compreensão desta pesquisa é importante evidenciar que o tema leitura aqui abordado será dentro da perspectiva social e cultural. Dessa forma, postulamos como objetivo geral analisar histórias de leitura das professoras do ensino médio como subsídio na formação continuada. Por conseguinte, definimos como objetivos específicos: reconstruir memórias leitoras de professoras do ensino médio; descrever o processo de construção das práticas leitoras vivenciadas pelas professoras interlocutoras; caracterizar gêneros textuais envolvidos nas práticas leitoras das professoras interlocutoras; identificar concepções de leitura subjacentes à prática docente e como estas concepções subsidiam a formação continuada das professoras interlocutoras.

O nosso interesse por desenvolver esta pesquisa na área de leitura e formação continuada de professores vem se consolidando ao longo dos anos, desde que ingressamos no Curso de Letras, e posteriormente em curso de pós-graduação,

e mais ainda, com a nossa efetivação como professora de Língua Portuguesa na rede pública de educação, de modo que essa aspiração foi se acentuando, juntamente com o desejo de compreender melhor esse universo no qual estávamos inseridas. Inquietações essas que culminaram com a proposição e a edificação deste estudo. Como se percebe o caminho deste objeto de pesquisa não é novo, veio se sedimentando ao longo de nossa prática profissional.

Nesse sentido, diante das argumentações expostas, a oportunidade de realizar uma pesquisa na área de formação de professor trilhando o campo da leitura e formação leitora e continuada veio ao encontro de um anseio/inquietação vividos ao longo da nossa trajetória pessoal, profissional e pedagógica.

Desse modo, esta pesquisa organiza-se em torno das histórias de leitura de seis professoras de Língua Portuguesa da Escola Franklin Dória na cidade de Bom Jesus/PI, que atenderam a nosso convite, depois de compreender a proposta por nós apresentada.

Procuramos percorrer o itinerário de leitura de cada professora-narradora da pesquisa na perspectiva de possibilitar uma discussão e compreensão acerca do objeto de estudo em pauta. Desse modo, esta pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, assim construídos.

Na **Introdução**, espaço destinado à contextualização do objeto de estudo, justificamos o interesse pela temática, com explicitação das questões norteadoras da pesquisa, e dos objetivos geral e específicos.

No primeiro capítulo, **Falando em leitura e formação continuada: aportes teóricos**, apresentamos as concepções teóricas que embasam esta pesquisa, por meio de diálogos com os autores que orientam e apoiam as considerações empreendidas. Nesse contexto, buscamos a interlocução entre práticas leitoras e formação continuada de professores. Abordamos a leitura como uma prática sociocultural plural e a formação continuada como um processo inerente ao ofício docente, o qual perpassa a vida profissional e pedagógica dos professores em exercício. Para construção deste primeiro capítulo apoiamo-nos nas reflexões teóricas empreendidas no campo da leitura de autores como: Silva (2008; 2007; 2011; 2009), Kleiman (2009; 2006), Moraes (2000), Chartier (2011), Freire (1994; 1996), Larrosa (2002), Demo (2006), Soares (2005) e no campo da formação continuada fundamentamo-nos nas contribuições de Nóvoa (1992; 2009; 1993), Imbernón (2002), Candau (1996), Perrenoud e Thurler (2002). Entre outros

estudiosos que tomam as temáticas leitura e formação e como uma possibilidade real de (auto) formação.

No segundo capítulo, **Caminho metodológico da pesquisa**, apresentamos o delineamento metodológico da investigação. Fizemos uma descrição detalhada dos elementos essenciais que caracterizam as interlocutoras, e o contexto espacial do estudo, os instrumentos de coleta de dados, e a organização e análise dos dados. Assim, as pontuações abordadas neste capítulo são no sentido de caracterizar a pesquisa e sua trajetória. As discussões empreendidas neste capítulo encontraram alicerce teórico em autores como: Bogdan e Biklen (2010), Minayo (2011), Moraes (2000), Connelly e Clandinin (2011, 1990), Souza (2006), Richardson (2010), Bardin (2011) e Franco (2008).

No terceiro capítulo - **Revelações da pesquisa: encontro com as narrativas orais**, de acordo com relatos das professoras com intuito de melhor compreender a organização e análise interpretativa dos dados definimos os eixos temáticos balizadores da pesquisa. Esses eixos foram construídos a partir das narrações das professoras sobre as suas histórias e as concepções de leitura e também sobre práticas leitoras como subsídio à formação continuada. Os dados foram organizados e analisados conforme as propostas de análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008).

Nas **Considerações Finais**, elaboramos um traçado sintético dos conteúdos abordados no estudo, evidenciando suas principais considerações e contribuições no entorno do objeto de estudo: as práticas leitoras como subsídio à formação continuada de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Destacamos algumas considerações que podem ser extraídas deste estudo, com a finalidade de incitar reflexões sobre as práticas de leitura e a formação continuada de professores.



CAPÍTULO I

FALANDO EM LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA: APORTES TEÓRICOS

Não se faz um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas. Defendo a leitura como objeto de conquista que segue junto a outra conquista: a conquista da leitura como uma prática social. (SILVA, 1988b).

CAPÍTULO I

FALANDO EM LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA: APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as concepções teóricas que embasam esta pesquisa, por meio de diálogos com os autores que orientam e apoiam as considerações empreendidas. Abordamos a leitura como uma prática sociocultural plural e a formação continuada como um processo inerente ao ofício docente, o qual perpassa a vida profissional e pedagógica dos professores em exercício, bem como, a leitura enquanto condição de fortalecimento da formação continuada do professor e, com efeito, a melhoria da prática pedagógica.

A fundamentação teórica desta investigação organiza-se em consonância com a compreensão do objeto de estudo que versa sobre práticas de leitura de professoras-leitoras como fortalecimento para sua formação continuada, assim, a presente seção estrutura-se com elementos teóricos relativos à leitura e à formação continuada, não como dois segmentos estanques ou como dois segmentos paralelos, mas como dois importantes polos formativos que entre si guardam uma nítida imbricação, assim como uma necessária e visível sincronia, talvez nem sempre tão visível, mas certamente sempre necessária, como desse modo confirmaram as discussões teóricas empreendidas.

A complexidade que envolve a leitura e seu entorno exige a compreensão de sua dimensionalidade sociocultural, como elemento presente na vida, na formação e na ação prática do professor. Emerge, desse modo, conhecer, pela narratividade das protagonistas deste estudo (professoras-leitoras), como foi tecida sua história leitora: como e quando foi iniciada; por incentivo de que ou de quem; a representatividade da leitura para vida pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica. A partir, justamente, do conhecimento da rede contextual, que demarca uma espécie de linha-do-tempo de leitura, que fomenta o exercício reflexivo que se revela uma prática favorável ao desenvolvimento da formação continuada do professor.

Na contemporaneidade, as discussões acerca do tema leitura e de seu pragmatismo ocupam papel de destaque dentre as reflexões e preocupações de educadores que atuam desde a educação infantil, onde se prioriza o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, por meio das práticas de alfabetização e letramentos, até os cursos de graduação e pós-graduação, no interior dos quais se espera que os atores desse contexto demonstrem proficiência, versatilidade e familiaridade com o universo leitor.

Diante, pois, das inúmeras facetas com que a leitura se nos apresenta, postulamos entrecruzá-la com a formação continuada do professor, com o intuito de tecer reflexões sobre os percursos leitores, na vida e na profissão, de professoras do ensino médio e, para compreender como esses percursos implementam sua formação continuada, dado que a formação do professor é uma instância inconclusa, é um continuum e, conforme sejam as suas necessidades formativas, pode focar várias direções, a da leitura inclusive, como é o caso desse estudo. Reflexão, portanto, no sentido posto por Pérez Gómez (1995, p. 103) “implica imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, ‘um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

1.1 Epistemologia da leitura e do texto: concepções

Epistemologia da leitura, de certa forma, refere-se a uma concepção recente neste campo que trata e remete ao conhecimento humano, cientificamente elaborado, intermediado pelas múltiplas facetas e interfaces conceituais que lhe dão sustentação e explicação.

Uma epistemologia representa um campo interpretativo de conhecimento, segundo as múltiplas inter-relações propostas em termos de redimensionamento humano neste âmbito (QUADROS, 2009).

Trata-se, portanto, de se compreender o papel da leitura no processo de produção do conhecimento, segundo concepções de alguns pensadores (KOCH 2000; KOCH e ELIAS, 2007, MANGUEL 1996) que transitam, teoricamente, por esta seara denominada leitura (escrita também), que, conforme seja, engloba um conhecimento relativo à experiência humana e sempre perspectivando sua

necessária ação transformadora. Pois não é a leitura um meio de se alcançar, de se produzir, de se difundir, o conhecimento humano?

Em Freire (1994; 1996), notável educador brasileiro, de calibre internacional dado a grandiosidade de sua obra, encontramos registro de uma epistemologia da leitura, assim como em Manguel (1996) que também se debruçou sobre o campo da leitura. Freire (1996, p. 22) reforça a propósito: “Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras e, também não é voar sobre as palavras. É reescrever o que estamos lendo [...]”, dentro ou a partir de uma relação dialógica entre o sujeito e sua realidade circundante em articulação com o conhecimento.

Manguel (1996, p. 42) refere sobre leitura que este exercício reforça ativar a memória, colabora com o pensar, pensar para criar e recriar o conhecimento, para acessar à leitura e vivenciá-la. Nesse sentido, reforça esse autor:

[...] nada se move, exceto meus olhos e a mão que vira ocasionalmente a página e, contudo, algo não exatamente definido pela palavra texto desdobra-se, progride, cresce e deita raízes enquanto leio.

O autor em referência, citando Huey um pesquisador americano, supõe a leitura como um dos modos de se descrever a complexidade do funcionamento da mente humana. Desse modo, tanto em Freire (1994) quanto em Manguel (1996) percebemos esta interconectividade entre leitura e produção do conhecimento, entre leitura e persistência, entre leitura e experiência de vida.

Ler, enfim, remete ao descortinamento do mundo que nos cerca, ao estabelecimento de novos horizontes, como nos diz Freire (1996), na interação com o real, reinterpretando-o, de modo a melhor compreendê-lo e, assim, prosseguir tomando decisões conforme se façam necessárias. Na verdade, é como reitera esse autor: não seria este mundo em que vivemos um sábio e ilustrativo texto? Um texto que constantemente está a nos exigir uma (re) leitura sempre mais acurada e crítica?

Falamos do texto que evoca outro texto e que só adquire sentido na interface com outro texto, na mútua dialogicidade. Na verdade não é nosso propósito tratar de texto e de intertextualidade, posto que não está previsto nos objetivos do estudo. Esta alusão se faz necessária, no entanto, em razão das discussões sobre

leitura que, necessariamente pressupõe o texto como anteparo. O texto nesta acepção emerge sobre a configuração discutida em Koch (2000, p. 22):

[...] como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de origem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Um texto que se coloca à luz do entendimento de Koch e Elias (2007), ao buscarem um panorama compreensivo acerca do papel exercido pela leitura, de que conceptualizam essa prática social e interativa, partindo do pressuposto de que ler um texto ultrapassa a ideia de que somente o conhecimento linguístico advindo do interlocutor-leitor é suficiente para que este transite com segurança e entendimento pelas variadas nuances da leitura, construindo os sentidos necessários para esta finalidade.

Nessa perspectiva, não podemos buscar o entendimento do texto, somente pela pista ou marcas linguísticas materializadas na superfície do texto pelos aspectos gramaticais e lexicais, e sim, pelos diversos sentidos que o texto pode assumir, visto que, ao efetivar uma leitura os conhecimentos dos textos se interagem com os conhecimentos do leitor os quais estão relacionados com os aspectos cognitivos, sociais e interacionais, ou seja, suas experiências, crenças, valores adquiridos das circunstâncias socioculturais de suas vivências. Koch e Elias (2007, p. 22) reforçam esse pensamento, enfatizando que:

[...] a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado.

Portanto, para ativação, por parte do leitor, dos sentidos sugeridos pelo texto, esse leitor apoia-se em um conjunto de conhecimentos que segundo Koch (2000), para se efetivar o processamento textual é preciso recorrermos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico (gramático e textual),

enciclopédico ou conhecimento de mundo (alusivo a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados) e interacional (refere-se às formas de interação por meio da linguagem). Assim, esses conhecimentos uma vez bem articulados, assumem uma relevância operacional para produção de sentidos do texto, no entanto, é preciso considerar que as circunstâncias de produção e de recepção têm uma carga significativa nesse contexto.

Para tanto, colocam em foco o texto, com destaque para a interação autor/texto/leitor e a dialogicidade que permeiam a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos leitores se revelam “[...] atores construtores sociais, sujeitos ativos [...] que constroem e são construídos no texto”. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10). Implica dizer que no contexto discursivo da leitura é visível a representatividade do texto e seu sentido edificado na interação texto-sujeito.

Nesse sentido, nossas discussões apontam para a leitura como uma prática em que elementos essenciais da comunicação: autor/texto/leitor se dialogam e se interagem. Assim, no bojo das considerações aqui emitidas, a imagem do leitor proficiente se configura como aquele que, segundo Rangel (2005, p. 152):

[...] sabe fazer previsões acertadas e constrói progressivamente os quadros interpretativos que se impõem à compreensão. Ao identificar o tema, mobiliza conhecimentos prévios e percebe logo quais, dentre eles, são pertinentes para o processo de compreensão; domina tipologias textuais e é capaz até de perceber os diferentes jogos que um mesmo texto pode fazer com elas. Por fim, diante da escrita aparentemente muda, aprende a reconhecer as vozes que ali ecoam. E com tudo isso, se for também um pouco esperto e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído mediante a capacidade de articulação entre os conhecimentos do leitor e do texto e, esse comportamento do leitor face ao texto abrange dimensões linguísticas e extralinguísticas que se interligam, numa relação de interdependência com o propósito de construir significação do enunciado do texto. “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”. (ANTUNES, 2003, p. 177).

Desse modo, dado esse enfoque nas concepções de leitura, texto e leitor, acrescentamos que as concepções de leitura que permeiam este estudo encontram-se fundamentadas na interação entre a tríade: autor/texto/leitor.

1.2 Sobre leitura e professor leitor

A leitura, continuamente, tem representado um requisito social, cultural e educacional entre professores, alunos e comunidade de igual modo, apresentando-se às vezes, como um enigma, junto ao cenário educacional em todos os níveis e modalidade de ensino, uma vez que a leitura se mostra como uma ferramenta de inserção social numa sociedade em que a cultura letrada é soberana sobre as demais, pois, é como expressa Silva (2009, p. 33):

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos do ensino da leitura possam diretamente estar vinculados a um projeto de transformação social.

Assim, dizemos que para compreender a natureza, a complexidade, o gênero e o caráter dialógico, interacionista e libertador da leitura, significa entender suas dimensões educacionais, culturais, sociais e políticas, vislumbrando apreender as possibilidades de proporcionar ao cidadão letrado aportes formativos, por meio de conhecimentos e informações sobre o mundo e a humanidade, colocando o sujeito leitor em íntima relação com as ciências de modo geral, sobretudo, com as ciências da comunicação. Na verdade, é preciso considerar os propósitos fundamentais da leitura sistematizados por Silva (2011, p. 51): tais como: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”.

Esses três propósitos da leitura abordados por Silva (2011), conjuntamente, evidenciam que a leitura possibilita ao homem pronunciar e modificar o mundo, e, com efeito, exigir do próprio homem um novo pronunciar-se. Dessa forma, o caminho a ser palmilhado pelos professores deve ser calcado numa rede de saberes e conhecimentos os quais, certamente, construídos nas experiências de vida e de leitura adquiridos na escola, nas relações familiares, sociais e culturais.

Considerar estas dimensões é ter consciência que vivemos, contemporaneamente, numa cultura letrada, e que o acesso à leitura torna-se imprescindível às pessoas, seja como fonte de sobrevivência e inserção social, seja como experiência e enriquecimento cultural, para professores, para alunos, para todos em geral. A leitura integra a cultura. Ela própria é um artefato cultural que demarca o potencial educativo de um povo, de uma comunidade escolar ou não escolar.

Assim, a leitura é considerada um meio essencial de construir caminhos para a vida em sociedade mais participativa, visto que oportuniza a todos os sujeitos portadores da competência leitora, o rompimento das barreiras tão fortemente erguidas pelos contextos sociais, históricos, culturais e econômicos, dos quais os sujeitos são oriundos. E pela dimensão da sua funcionalidade, apresenta-se como um requisito do e para o mundo do trabalho, representando, portanto, a consolidação de uma participação mais efetiva nas relações sociais do meio que vive e atua.

Por isso, compete aos professores de forma geral, por dever de ofício, dentro e fora dos contextos educacionais, assumirem a leitura como uma prática de aquisição de conhecimento e construção, desconstrução e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, Demo (2006, p. 68) faz a seguinte consideração:

Compreender a realidade é em grande medida, padronizar sua dinâmica, de tal sorte que não predomine o sobressalto sobre o que há por vir. Estamos sempre interpretando à luz desta teoria de mundo, seja para rever itens que novidades colocam em questão, seja para confirmar o já visto, seja para reconfigurar o todo em novas dimensões. É também resultado do fato de que não temos acesso direto à realidade, a não ser pela via de reconstrução, interpretação mental. Lendo, mexemos nesta configuração, acrescentamos, refazemos, desconstruímos e reconstruímos.

Desse modo, entendemos que ao se apropriar de práticas leitoras na vivência cotidiana, o leitor ganha permissão/autonomia para modificar situações, como também, dialoga e interage com outras possibilidades, vislumbrando novos horizontes, ou seja, pode constatar qual é ou foi a configuração de uma determinada importância, decide quais são pistas específicas intencionadas pelo autor/texto a fim de (re) configurar a sua unidade e, com efeito, a sua coerência, impondo ao texto novos sentidos. Esta liberdade, contudo, não deve desconsiderar as pistas formais

do texto. Tomar em consideração esses aspectos é, na verdade, como corrobora Kleiman (2009, p. 65) que refere às estratégias que o leitor crítico deve assumir diante do texto:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente a adesão do leitor apresentado para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente de forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. [...] Isso não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimentos.

Nesse sentido, a investigação que desenvolvemos aponta que diferentes saberes e disposições são mobilizados na intenção de produzir o desvelamento do que está oculto nas entrelinhas do texto, a fim de se produzir e obter uma totalidade de significados, pois o leitor crítico procura desvelar as pistas textuais, contextuais e intertextuais permitidas ou não pelo autor do texto. Segundo Silva (2009, p. 34) “as teorias clássicas na área de leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o ler as linhas, o ler nas entrelinhas, o ler além das entrelinhas”.

Diante dessas três posturas abordadas pelo autor, fica evidente que é nesta última que o professor deve concentrar sua posição ou comportamento de leitor, pois o ler além das linhas traduz-se no papel do leitor em buscar a expansão dos sentidos sugeridos e ou não pelo autor, por meio da interação ou cruzamento de saberes, informações, experiências, enfim, de seu repertório de leituras construído no decurso de sua vida.

Entretanto, quando afirmamos que o leitor pode ultrapassar o sugerido pelo autor é importante esclarecer que esse papel de leitor crítico deve considerar as pistas formais do texto e, sobretudo do contexto. Criar suas próprias trilhas, não significa abandonar por completo as marcas do caminho linguístico, sintático e semântico do texto. De forma metafórica, Eco (1994, p. 26) retoma essa ideia comparando o texto com um bosque:

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção.

Ao tecer comparações do texto com o bosque o autor esclarece que, assim como no bosque existem as árvores que demarcam as pistas geográficas, no texto são as marcas linguísticas que demarcam os caminhos que o leitor certamente deve trilhar, tendo em vista que, se no bosque as pistas geográficas forem desconsideradas o sujeito poderá se perder. No texto essa postura também se configura, se forem abandonada as palavras, frases, o texto e o contexto, o leitor ficará à margem de alguns conhecimentos, ou por outro, poderá apresentar significados fora das delimitações do texto. Portanto, o texto permite várias leituras, mas nem todas. Essa liberdade de ler as linhas, entrelinhas e pós-linhas do texto confere ao leitor a posição de coautor. Chartier (1999, p. 77), por exemplo, compreende que:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

As considerações do referido autor reforçam a ideia de que o leitor competente tem a liberdade, ainda que não seja absoluta, de subverter ao texto criando novos significados para aquilo que ler. Demo (2006) amplia essa discussão quando assevera que ler jamais é falar pela boca do autor, por que as linhas do texto já explicitaram a mensagem.

Ler é, indubitavelmente, procurar no autor os argumentos e contra-argumentos para, em seguida, desconstruir e construir outras leituras, pois é nas “manhas” e “artimanhas” da leitura que de fato aprendemos a ler de mil maneiras, sendo, portanto, a mais complexa atitude de contraler, tendo em vista que é na contraleitura que se desdobra a potencialidade disruptiva do conhecimento e a turbulência reconstrutiva da aprendizagem. São desdobramentos e complexidades que o professor tem que dominar para bem informar e orientar seus alunos. É nesse

sentido, que se configura a importância desta temática no âmbito da formação inicial e continuada de professor.

Desse modo, torna-se relevante nesta investigação discorrer acerca da importância do professor e suas práticas leitoras, seja na escola, seja no contexto extraescolar, uma vez que as relações entre essas práticas culturais de leitura vivenciadas por essas professoras nos mais diversos ambientes formativos, ou não, constituem um importante polo de nossa investigação. Tendo em vista que o objeto de estudo dessa pesquisa refere-se às práticas leitoras como incremento na formação continuada dos professores do ensino médio. E que é o professor o principal agente de letramento na sociedade e, sobretudo, na escola onde muitos de nós nos tornamos leitores, lembrando que é uma parcela mínima de pessoas que se tornam leitores à revelia dos contextos escolares.

Desse modo, a relação do professor com o universo da leitura, seus mecanismos e suas estratégias deve estar pautada nas teorias e concepções concernentes à formação do leitor crítico, a exemplo das discussões de autores como: Silva (2009; 2011), Demo (2006), entre outros estudiosos, consideram que a leitura crítica é aquela que envolve o leitor, a não só compreender o texto, mas também, a transformar e transformar-se. Para esses autores, o desenvolvimento de práticas de leitura que incentivem a criticidade é uma necessidade urgente na dinâmica da sociedade atual.

Visto assim, sem dúvida, a leitura se reveste como uma das principais ferramentas de acesso aos bens culturais, e, com efeito, aos patamares sociais mais elevados da vida em comunidade, na comunidade escolar também. Portanto, para atender a essa demanda da escola e da sociedade, o professor-leitor apresenta-se, socialmente, como um agente de letramento com visão crítica e diretiva sobre a leitura e suas nuances, comportamentos que necessita ser posto em prática em todos os níveis escolares onde quer atuar profissionalmente.

Considerando que o processo de construção das práticas leitoras dessas professoras advém de ambientes/contextos diversos, faz-se necessário um estudo sobre as condições em que esses sujeitos foram se inserindo no mundo letrado, assim como, conhecer os caminhos percorridos para construção/apropriação dessas práticas leitoras, é imprescindível também, conhecer as concepções acerca do papel mediador do professor-leitor diante dos desafios impostos pela cultura letrada. A concepção de professor-leitor é notadamente reforçado por Silva (2011, p. 23)

aqui nessa proposta de trabalho, e traduz-se em leitor competente/leitor proficiente. O autor exemplifica e enumera diferentes ações do leitor competente:

À medida que um bom leitor descobre o significado literal de uma passagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. faz referência; 2. vê implicações; 3. Julga validade, qualidade, eficiência ou adequações das ideias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as ideias adquiridas a novas situações; 6. Soluciona problemas e integra as ideias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamentos e de atividades são adquiridos.

Fazer, pois, uma leitura competente de um texto, incide no reconhecimento de vários processos envolvidos nas condições em que o texto foi produzido. Implica, portanto, na capacidade de atribuir significados às palavras e ao contexto. Desse modo, para compreender a natureza interativa da leitura faz-se necessário que o leitor adote uma postura consciente acerca de todos os recursos ou mecanismos, sejam eles linguísticos, ou extralinguísticos, em que o enunciado foi produzido. Pois, além do domínio das estratégias competentes de leitura, o leitor deve lançar mão de vários conhecimentos, em especial, dos prévios.

Nesse sentido, Kleiman (1999, p. 13) faz considerações sobre a relevância dos conhecimentos prévios: “[...] Leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida”. Diante dessa consideração, é válido afirmar que sem esses conhecimentos o leitor não penetra nas entrelinhas do texto. Por isso, estabelecer relações pertinentes entre os diversos níveis de conhecimentos, sejam eles linguísticos, textuais ou extralinguísticos (conhecimentos de mundo) o leitor ganha autonomia para construir e atribuir sentidos ao texto. Portanto, é a capacidade de interagir com esses conhecimentos, que a leitura permite ao cidadão leitor a inserção numa cultura letrada.

Sob essa ótica, inferimos que o professor-leitor se constitui um agente de letramento com habilidade e competência para intervir no meio social em que vive, uma pessoa com discernimento social, político e cultural. Desse modo, buscar a compreensão das relações estabelecidas entre o professor-leitor e suas práticas de leitura e o papel formativo dessas leituras na formação continuada desses sujeitos, demanda um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos voltado para o papel social, educacional e político desses educadores na escola e na comunidade em

geral, pois é por meio de suas ações com a leitura que essas professoras poderão contribuir para a formação de leitores competentes em diversas áreas do conhecimento. Carvalho (2008, p. 59) ilustra a importância do leitor-professor no contexto escolar e em qualquer outro lugar:

[...] leitura é processo que envolve capacidades de leitura, estratégias, que é caminho e não é nem “dom sobrenatural ou herança genética” nem “toque mágico”. Ler (na escola, na rua, no trabalho, na igreja, no supermercado e em qualquer outra situação) é caminho, é ação, movimento que vai alargando fronteiras, expandindo possibilidades.

Assim, pode-se entender, portanto, que as ações com a leitura ou o ato de ler requerem do professor disposições e aquisições, tanto de conhecimentos teóricos como práticos. Por isso, partimos da possibilidade de que as concepções sobre leitura, ato de ler, as experiências com as mais diversas práticas de leitura, o conhecimento, uso e compreensão das especificidades dos gêneros textuais, vivenciados no decurso de vida dessas professoras poderão contribuir para sua formação continuada. Para Silva (2011, p. 79), “vale a pena ressaltar que o sucesso do ensino não depende da formação de base do professor, mas também dos processos relacionados à formação continuada”.

Diante dessas razões e ponderações é que desenvolvemos essa pesquisa junto a professores do ensino médio por meio de memórias, revivendo suas experiências de leitura no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e pedagógico, com objetivo de entender a potencialidade formadora das práticas leitoras e seus contributos na prática profissional do professor.

Assim, ao enfatizarmos a importância da formação leitora do professor é por considerar a escola como um espaço de sociabilidade dessas práticas como promotoras de aprendizagens significativas. Segundo Silva (2011), ela é legitimamente, um espaço favorável à constituição de um convívio social, intelectual e cultural. Lugar onde se produz e se partilha a construção coletiva de conhecimentos, portanto, lugar responsável pela dinamização das relações entre sujeito e objeto. De modo que o grande desafio posto aos professores, como sujeitos da leitura que são, é o dever e o ofício de buscarem alternativas de leitura que proporcionem a formação de leitores competentes, críticos e ativos nos contextos sociais vigentes. Para Silva (1988a, p. 58):

É, pois, principalmente no âmbito da escola que as expressões “aprende a ler”, e “ler para aprender” ganham o seu significado primeiro, inclusive, os efeitos que devem ser conseguidos pelo trabalho na área de formação e preparo de leitores. Eu até iria mais longe, afirmando que um dos objetivos básicos da escola é o de formar o “leitor crítico da cultura” - cultura esta encarnada em qualquer tipo de linguagem, verbal e não verbal.

O professor, por conseguinte, precisa naturalmente se assumir como leitor de fato, na escola e na vida, tendo em vista que, se postula que a relação professor/livro/texto seja construída com base em leituras significativas, pregnantes, prazerosas, leituras de deleite e sedutoras. Contrariamente, se o professor não se assumir como um bom leitor, que venha de fato formar leitores competentes, dado que o comportamento e o envolvimento do professor com a leitura é uma das formas de se produzir aprendizagens significativas.

Portanto, é próprio de sua função, envolver o aluno com as atividades de leitura na escola, cabendo-lhe, ainda, a tarefa de despertar o gosto e o hábito da leitura em seus alunos, pois esse aluno somente será sensibilizado ou tocado para ler se o professor procurar alguns elementos motivadores, se o professor, também, se mostrar leitor, como refere Carvalho (2008, p. 60):

O professor quando se assume leitor e re-vivencia sua história tem um grande instrumento em mãos para superar as dificuldades encontradas em relação à leitura nas escolas hoje em dia, porque mais do que ensinar ele poderá compartilhar e ver o aluno como sujeito, que também tem voz e identidade igualmente leituras guardadas.

Contudo, essa capacidade não é construída improvisada ou aleatoriamente, ela se pauta num conjunto de ações que são pensadas estrategicamente e sistematizadas conforme os objetivos pretendidos. O professor ao fazer uso da sua própria história de vida e de leitura em sala, está criando um ambiente socializador de experiências, as quais são recontextualizadas, podendo provocar no aluno o desejo, o gosto, e, com efeito, o hábito, e conforme Demo (2006, p. 56) explicita:

O hábito não é ler qualquer coisa, mas saber distinguir entre leitura questionadora e alienante, preferir a peso da autoridade do argumento bons autores, desconstruir leituras anteriores para que

novas e inovadoras surjam no horizonte, reconstruir desafios sob o signo da dúvida e da incerteza, sobretudo, superar-se como leitor e autor, sempre.

Hábito, como abordado por Demo (2006), foge aos conceitos comumente concebidos como uma repetição mecânica de conceitos e ideias. Na concepção desse autor, o hábito, pelo contrário, é uma aversão da imposição da mecanização. Em tese, o hábito da leitura consiste em um conjunto de habilidades que o leitor adquire na vivência cotidiana com o universo letrado, trata-se de formas e modos de conceber e desenvolver práticas de leitura, uma vez que é por meio da multiplicidade e da diversidade de leitura que o sujeito leitor constrói um repertório amplo de informações, saberes e conhecimentos, ou seja, um conjunto de disposições que o leitor lança mão diante das necessidades linguísticas do dia-a-dia.

Assim, a leitura tematizada nesta pesquisa, envolve múltiplos estágios de letramento que consideramos essenciais para edificação do leitor competente, como a apreensão, apropriação, construção e transformação de significados, a partir dos horizontes veiculados pela cultura letrada. Silva (2011, p. 111) argumenta eloquentemente que “[...] a leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico”.

Face ao contexto exposto, acreditando na leitura como uma possibilidade ou condição de desenvolvimento, seja ele pessoal, intelectual, social, pedagógico, profissional e cultural, e nas escolas, sejam elas de ensino fundamental, médio, superior e, sobretudo, nas licenciaturas voltadas para a formação de professores, o entendimento é que há necessidade de criação de um espaço de destaque nos currículos em que as práticas de leitura tenham consistência, tenham vida de fato, pela prática dos professores e dos alunos, enquanto uma prática sociocultural de enorme valor.

1.3 Sobre leitura e formação continuada de professores: uma interlocução

Um dos caminhos de formação continuada de professores de todas as áreas, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa, passa pela leitura e pelo exercitamento e domínio de práticas leitoras dessas professoras. O que corresponde a competências profissionais indispensáveis ao ensinar, de forma a bem administrar a progressão do aluno-leitor, que poderá vir a ser um professor-leitor.

A leitura, segundo Dias e Veiga (2011), como incremento à prática docente representa um significativo diferencial, seja em termos de segurança didática, seja em termos de fortalecimento dos conhecimentos, de atualização, para pavimentar *metiê* docente. A autora, a propósito, trata de leitura e atuação docente no ensino superior. Entendemos, no entanto, que sua discussão comporta também, nas considerações de leitura com professor do ensino básico, como é o caso da pesquisa que desenvolvemos.

Com essa convicção apropriamo-nos do pensamento teórico de Dias e Veiga (2011, p. 250-251) ao situarem a leitura e seu lugar na contemporaneidade, acentuando a maestria do professor e de sua formação:

[...] consideramos que a leitura seja essencial para o aprendizado, e, conseqüentemente, tem implicações na formação acadêmica e no desempenho do futuro profissional. Por isso, [...] destacamos a importância de o professor ler não somente acerca de conteúdos específicos de sua área, técnico-instrumentalizadores, mas também para fundamentar sua ação pedagógica, pois além de ter os conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é preciso também conhecimentos sobre o ato de ensinar e de transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes.

Parece consensual no meio acadêmico que a formação inicial, por melhor que tenha sido, em função das mudanças de paradigmas e diante das demandas sociais e educacionais, sempre mais dinâmicas e mais exigentes, por si só, não dá conta de oferecer suporte formativo ao professor, necessitando que este esteja constantemente a buscar e ampliar seus saberes e fazeres de professores por meio de uma formação continuada.

As discussões acerca da temática formação de professores vêm, nas últimas décadas, se constituindo como um vasto campo de pesquisa e de interesse para as instituições e educadores em geral. A preocupação com a questão da formação e, especialmente com a formação continuada sempre esteve junto ao segmento docente. Todavia, a formação continuada de professores tem se firmado como um requisitado processo formativo, e, por isso, firmando raízes cada vez mais aprofundadas no cenário educacional brasileiro da formação de professores, que se fortaleceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB

9394/96 que prevê encaminhamentos mais objetivos para a questão da formação docente.

Nesse caso, percebe-se um maior empenho por parte dos profissionais e das instituições de ensino em busca de (re)qualificação dos profissionais da educação, e, como tal, buscar proficiência, novas vivências, entender seus aportes teóricos e metodológicos, são aspectos que integram as demandas por ações continuadas de leitura, em especial, dos professores que estão vivenciando o cotidiano da sala de aula.

No Brasil, atualmente, há uma alargada quantidade de ofertas de cursos de formação continuada evidenciando assim, a relevância desta temática, conforme afirma Nóvoa (1992, p. 9), “atualmente é a formação contínua de professores que se encontra na ordem do dia”. Esta importância se deve principalmente ao reconhecimento de que o ato de ensinar perpassa necessariamente, pela capacidade de articular a formação pessoal, formação científica e a formação pedagógica.

A interação entre essas dimensões configura-se como um desafio para profissionais que atuam nos contextos escolares, sobretudo, para aqueles que atuam na sala de aula, uma vez que essa ação requer uma compreensão das múltiplas possibilidades imbricadas na interação cotidiana vivenciada por educadores e educandos no espaço escolar. Logo, a percepção é de que tanto o professor quanto o aluno são, concomitantemente, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Como também, a consciência de que somente a formação inicial não habilita competentemente o professor para atuar nos diversos contextos educacionais. Nesse propósito, Antunes (2003, p. 174-175) chama atenção para o espaço escolar em relação à leitura:

[...] o professor que se refaz, que redescobre que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona seus saberes. Um professor que não pode deixar de ser ‘aluno’, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente aprendiz. Um professor que como os alunos, está ‘em curso’, quer dizer está ainda agora e sempre, realizando a grande aventura de correr pelos caminhos que levam ao conhecimento, ao entendimento, mesmo sabendo que nunca vão poder dizer que chegaram ao fim desse caminho.

Norteadas por essa compreensão, entendemos que a escola como espaço de aprendizagens formais e não formais e a prática cotidiana na sala de aula poderão ser concebidas como lugares privilegiados para construção, transmissão e ressignificação de saberes. Corroborando com essa linha de pensamento, dizemos que a sala de aula, realmente, se apresenta como um laboratório de aprendizagens significativas, onde professores e alunos refletem, discutem, constroem e reconstroem saberes.

Para tanto, ao considerarmos a prática como campo fundamental de aprendizagens, entendemos que é por meio dela que se dá a troca de experiências, mobilização de uma rede de saberes. Entretanto, não desprezamos o relevante papel da teoria, pois toda prática é certamente uma ação calcada na articulação mútua com os mais diversos conhecimentos teóricos. Sendo assim, teoria e prática devem ser entendidas como ações indissociáveis. Nesse sentido, Perrenoud e Thurler (2002, p. 23) defendem que, “é preciso combater essa dicotomia e afirma que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”.

Dessa forma, a partir da compreensão da relação intrínseca estabelecida entre teoria/prática e ciente que o tema formação continuada de professores constitui-se em campo de natureza complexa, pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões, neste trabalho daremos ênfase às contribuições de Nóvoa (1992) e Candau (1996).

A propósito, sobre formação continuada, como discute Candau (1996), não se caracteriza como um processo de acumulação de estudos acadêmicos e não acadêmicos, mas enquanto um processo marcado pela reflexividade crítica sobre o professor e a pessoa do professor e suas práticas profissionais docentes. Trata-se, portanto, de um processo de (auto) formação fundamentado no entrelaçamento entre os saberes construídos nos âmbitos: pessoal, profissional e pedagógico.

Reforçando esse entendimento, Nóvoa (2009, p. 38) acentua a importância de se buscar uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais, “[...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais.” O autor considera que a interrelação entre essas dimensões torna-se essencial para o processo de (auto) formação docente. Esse pensamento ganha respaldo se considerarmos que a profissão professor é intensamente marcada pelo conjunto de valores e ideias concebidos nos contextos

sociais, educativos, culturais, econômicos e políticos vividos pela pessoa/profissional do professor no decorrer de sua vida.

Nóvoa (1992), ampliando as discussões sobre essa temática, traz abordagens relevantes acerca das políticas de implementações do processo de formação continuada, preconizando que a formação continuada de professores abrange, essencialmente, três eixos: a escola como *lócus* da formação continuada; a valorização dos saberes docente; o desenvolvimento pessoal do professor e sua experiência.

Ao defender a escola como *lócus* privilegiado para ações efetivas de formação continuada o referido autor sugere que sejam superados os modelos clássicos de formação de professores que acontecem exclusivamente nos espaços das instituições superiores. Nóvoa (1992, p. 30) advoga que haja o deslocamento desses espaços para as escolas de primeiro e segundo graus. Nesta perspectiva o autor argumenta que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Baseando-nos nas considerações aportadas por Nóvoa (1992), vale ressaltar que a formação continuada deve primar pela valorização do ambiente escolar como espaço de referência e lugar de destaque para o desenvolvimento de ações voltadas para reflexão sobre as experiências vividas acerca do fazer pedagógico que caracterizam o cotidiano escolar dos professores, tendo em vista que esse ambiente configura-se como espaço concreto para socialização e troca de conhecimentos e saberes, sejam individuais ou coletivos.

A escola vista por essa ótica constitui-se num ambiente com potencial (auto) formativo para realização da formação continuada, uma vez que favorece as ações coletivas de reflexão, interlocução e intervenção na prática pedagógica. Candau (1996) argumenta que isso se justifica em decorrência das necessidades reais que os professores se defrontam no cotidiano escolar. Sendo, portanto, a escola o espaço propício de pesquisa-ação. Dessa forma, considera-se que a formação continuada se faz num contexto ativo, motivador e, sobretudo, real para se construir

aprendizagens significativas capazes de dar respostas aos desafios didático-pedagógicos que emergem no cotidiano escolar.

Ao abordar a valorização do saber docente como alicerce básico para se desenvolver ações de formação continuada de professores, Candau (1996, p. 146) afirma:

É fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes das experiências, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Entendemos, dessa maneira, que no fazer da ação docente, o professor (re) produz, (re) constrói, (re) contextualiza, (re) significa e mobiliza uma rede de saberes que advém da formação inicial, das bases curriculares das disciplinas e, principalmente, das experiências pedagógicas vivenciadas nas atividades cotidianas da pessoa/profissional professor sendo que, todo esse conjunto de saberes incorpora a sua vivência tanto no âmbito individual como no coletivo.

Nóvoa (1992) reforça esse pensamento quando defende que a formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Tardif (2010, p. 11) traz importantes contribuições acerca dos saberes docentes, como bem expressa nesse recorte que destacamos:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, a interrelação desses eixos é evidente, criando possibilidades de fomentar uma prática pedagógica que contemple a construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

Nessa mesma linha de Nóvoa (1992), Candau (1996) aponta que, além da escola como *lócus* de formação continuada e saberes docentes, o ciclo de vida dos

professores constitui um elemento decisivo para a adesão às diversas possibilidades que a formação continuada pode proporcionar na ação docente na escola. Uma vez que cada etapa da vida profissional constitui-se como um dos fatores relevantes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação contínua, podendo determinar o grau de envolvimento desses docentes com as demandas pedagógicas do processo ensino aprendizagem.

Portanto, apreender as concepções e as possíveis dimensões e enfoques acerca do processo de formação continuada de professores, implica compreender a importância e a necessidade do profissional assumir o papel de que nenhum ser humano pode ser compreendido como “acabado”, “pronto”.

Nesse sentido, ao articularmos práticas leitoras por meio (das histórias de leitura de professoras-leitoras) e formação continuada das interlocutoras desta pesquisa, entendemos que pode haver um fortalecimento da formação continuada e da prática pedagógica em sala de aula através das práticas de leituras dos sujeitos investigados. Kleiman (2011, p. 50) fundamenta essa posição ao ressaltar o papel da leitura na formação continuada do professor:

A leitura desempenha um importante papel no processo de formação continuada do professor. É por meio dela que o professor teria acesso aos saberes que, de alguma forma, contribuem para o aperfeiçoamento dos fazeres docente. Também entendemos que, por meio da leitura, possa haver uma implicação das práticas de letramento da professora, inserindo-a em práticas de prestígio social capazes de caracterizá-la como representante da cultura letrada.

Isto posto, leva à compreensão de leitura como uma condição revitalizadora da formação continuada de professor pauta-se na inter-relação entre os diversos tipos e gêneros textuais que o professor lança mão para sua construção e ação leitora, considerando que essas leituras são apreendidas em situações contextuais variadas e que certamente conferem-lhes competências intelectivas e metodológicas para bem administrar e orientar suas aulas, como também, para que reflitam suas práticas educativas nos ambientes escolares e extraescolares.

Para Dias (2001), a leitura é concebida como uma prática fundamental para construção de conhecimentos e de subjetividades, bem como, criar espaços que possibilitem incitar questionamentos, dúvidas, mas, essencialmente um meio viável de vislumbrar caminhos, soluções, pois conduz ao conhecimento de si e do outro,

ampliar horizontes, o conhecimento cultural, desperta a imaginação, a criatividade e, principalmente, promove a transformação, e aproxima os conhecimentos produzidos pelas ciências. Posto isso, buscar nas experiências leitoras das professoras-interlocutoras uma alternativa em potencial para formação continuada é, indubitavelmente, entender a leitura como algo que forma e transforma o pensar e o agir. De acordo com Larrosa (2002, p. 134):

[...] Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do sujeito leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos revela naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, nem se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimento.

Entender formação continuada de professores pelo viés das práticas de leitura é entendê-la como algo que está sempre em movimento, é assumir uma concepção segundo a qual nem o sujeito nem o conhecimento estão estáveis, visto que a leitura nas suas diferentes formas e configurações possibilita ao sujeito na condição de leitor modificar a si e o mundo, bem como, consolidar a potência formativa, transformativa e produtiva das ações com a leitura. Para Silva (2007), as experiências de leitura e a formação ganham sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sócio-históricas, tendo em vista que esse movimento resulta numa ação refletida que conseqüentemente abrange a formação, autoformação e transformação de si.

Os princípios práticos da leitura, segundo Paulino (2007, p.146) é que de fato formam leitores competentes nesta prática social, interacional e educativa, acrescentando a ideia de que há uma sucessividade de ações que se realizam ao longo da vida das pessoas, acompanhando o ritmo próprio de cada leitor, como assim refere:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais [...] A formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras.

A formação leitora, conforme se refere à autora, está fundamentalmente, relacionada com as experiências construídas com a leitura no decurso da vida, nos mais variados tempos/ambientes. Nesses termos, é importante salientar, que os saberes se movem e se entrecruzam, e mesmo que ora se divergem, em um dado momento se convergem, sendo assim, tudo que lemos, os sentidos que construímos acerca das diferentes leituras que fazemos são caracterizados pelas circunstâncias vividas.



CAPÍTULO II CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Umás dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim crescia, de que a gente não é, de que a gente está sendo. (FREIRE, 1995).

CAPÍTULO II

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica no interior de sua rigorosidade metodológica deixa antever espaços que podem ser ocupados pela memória dos sujeitos narradores de sua vida pregressa e de lapso da história presente. Diante desse entendimento a recomendação é que escolha metodológica de sustentação e de orientação de um estudo dessa amplitude, necessariamente, deve estar em consonância com a natureza desse estudo, com o propósito de responder as questões postas pelo objeto de estudo, bem como, atingir os objetivos perspectivados.

Nesse sentido, apresentamos neste capítulo, o delineamento metodológico que escolhemos e que sustentam esta investigação. Para tanto, procedemos a uma descrição detalhada dos elementos essenciais para conceitualização e a caracterização da opção metodológica (abordagem qualitativa com fulcro na pesquisa narrativa), do contexto e dos interlocutores da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da organização e análise dos dados.

Assim, as discussões abordadas neste capítulo são no sentido de conhecer, descrever, analisar e refletir acerca da problemática em estudo a qual transita em torno da compreensão de como as práticas leitoras construídas no decorrer da vida, de um grupo de professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio, subsidiam a sua formação continuada.

2.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica

Para trilhar os caminhos dessa pesquisa, registramos, em linhas gerais, que a metodologia aqui adotada se inscreve na abordagem da pesquisa qualitativa em educação, seguindo as premissas da pesquisa narrativa, usando a técnica da entrevista narrativa oral, como instrumento principal para a produção de dados, o

que se justifica, por considerarmos ser esta a que se coadunou adequadamente. A busca dos objetivos propostos e, por extensão viabiliza as resposta postuladas para compreensão do objeto de estudo em discussão. Aos objetivos da pesquisa e a que se apresentou como a alternativa mais adequada para responder às demandas postas pelo nosso estudo, permitindo-nos, portanto, investigar com maior profundidade as práticas leitoras de professores do Ensino Médio na vida pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica. Na perspectiva de que o exercício reflexivo-rememorativo sobre as práticas de leitura se preste como fortalecimento da formação continuada dos professores-interlocutores e, em decorrência, como fortalecimento da sua prática pedagógica.

Dessa forma, a investigação desenvolveu-se no contexto da pesquisa qualitativa, na consideração de que esta abordagem viabiliza a compreensão dos modos como os professores transitam pela leitura em seus contextos profissionais docentes e de formação continuada com base nos princípios metodológico-interpretativos da abordagem qualitativa, conforme já expressamos, com o propósito de alcançar o desvelamento dos meandros dessa investigação. Nesse sentido, Minayo (2011, p. 21) assevera que:

A pesquisa qualitativa em educação responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Dentro dessa concepção, ao empregarmos os pressupostos da pesquisa qualitativa é na intenção de abarcar as histórias de vida e de leituras das professoras- narradoras visando o desvelamento de informações importantes no que tange ao seu itinerário leitor.

Por isso, é primordial que se busque nos relatos uma forma de melhor compreender o conjunto de fenômenos responsáveis ou determinantes para o modo de pensar, agir, ser e de conceber as ações, atitudes, valores, crenças e aspirações dos sujeitos. Partimos do pressuposto de que seguir essa lógica, é de certa forma, mergulhar num campo complexo, dado o caráter hermenêutico e subjetivo que apoia as pesquisas de abordagem qualitativa. Portanto, em razão da situação descrita, acreditamos que o tema em discussão não é algo que possa ser quantificado, tendo

em vista que associa conceitos, significados, motivos, experiências, crenças e valores.

Para autores como Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas as quais estabelecem as estratégias e orientam os procedimentos do investigador. A primeira consiste em definir o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal. A segunda é que, esse tipo de pesquisa é predominantemente apoiada nos aspectos descritivos. Na terceira, o interesse do investigador pelo processo é maior do que pelo produto. A quarta, o enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes. A quinta há uma tendência de que a análise dos dados seja de acordo com o processo indutivo.

Nesta perspectiva, os pontos apresentados pelos mencionados autores identificam e caracterizam a natureza dessa pesquisa, uma vez que para o desenvolvimento deste estudo apoiamo-nos em conceitos, características, estratégias e procedimentos da abordagem qualitativa.

Dentre as diversas modalidades de investigação qualitativa no campo das ciências humanas e sociais, conforme já explicitamos anteriormente, decidimos pelo viés metodológico qualitativa narrativa, ou seja, ao utilizarmos os pressupostos da pesquisa narrativa consideramos que esse procedimento se apropria à descrição e à análise interpretativa das falas e relatos das mais remotas às mais recentes experiências com a leitura das professoras-narradoras. Assim, reforçamos nossa opção metodológica enfocando uma conceituação de narrativa emitida por Moraes (2000, p. 42):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Dessa forma, a abordagem metodológica acerca das histórias de vidas com recorte nas histórias de leitura dos professores-interlocutores desta pesquisa

intenciona abrir espaços para construir, contar, recontar e refletir sobre os percursos de leitura formativos, ou não, as memórias, referências e representações da leitura, tendo em vista que o professor ao narrar às histórias e os fatos vividos por meio da leitura poderá significar e ressignificar os acontecimentos e, com efeito, criar uma nova base de concepção da própria prática. Esse pensamento ganha reforço em Connelly e Clandinin (2011, p. 27) “[...] as experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmo e aos outros”.

Nesse sentido, o trabalho com as narrativas das histórias de leitura nesse estudo implica uma viagem aos itinerários de leitura pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica das professoras-narradoras. Com o objetivo de desvendar a vivência cotidiana com a leitura desde infância à fase adulta dando destaque as experiências mais significativas, as pessoas que se constituíram referências, as marcas, os desejos, aos gêneros e aos processos formativos da leitura. Palmilhar esse caminho tornou-se imprescindível para discussão e análise da problemática dessa pesquisa.

Assim, a coleta de dados por meio das entrevistas/narrativas orais fundamentou-se em questões que viessem ao encontro da elucidação e explicitação dos depoimentos das protagonistas dessa investigação, considerando o espaço/tempo/contexto dessas práticas, como também as implicações dessas leituras na formação continuada das professoras-narradoras.

[...], portanto, é muito mais do que coleta de história de ação ou de eventos que aconteceram com um indivíduo: A preocupação está em ampliar a visão da problemática em estudo, envolvendo a dimensão intertextual e intercontextual de análise. (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 73).

Na verdade, é como discutem esses autores, a partir dessa compreensão, dizemos que o processo rememorativo não visa, tão somente, transmitir os relatos individuais, consiste numa abrangência mais ampla, considerando que toda história seja ela individual ou coletiva acontece dentro de um contexto histórico-sociocultural, marcado por fatos, acontecimentos, crenças e valores da época. É possível entender que cada indivíduo tem uma singularidade de si, mas esta singularidade é construída socialmente. Desse modo, as histórias que contamos sejam elas reais ou

fictícias caminham numa linha do tempo (cronológico ou psicológico) demarcadas em espaços, com a identificação de pessoas, imagens e marcados, essencialmente, pelos contextos históricos, sociais e culturais.

Contar/narrar história é uma maneira de conceber e traduzir as experiências que compuseram a vida das pessoas tanto nas perspectivas individuais como sociais, através dos tempos passados, presente e uma perspectiva de um tempo futuro. Desse modo, expressamos as considerações de Connelly e Clandinin (1990, p. 11) a esse respeito:

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Portanto, discutir sobre a relevância da pesquisa narrativa no contexto pragmático desse estudo nos conduz a um caminho pautado na análise crítico-reflexivo das falas, gestos, sentimentos e emoções, vivenciados pelas professoras narradoras dessa pesquisa. Diante desse entendimento, as narrativas são formas bastante adequadas para se representar e compreender as experiências, ou seja, são as várias maneiras como os indivíduos experimentam o mundo. Nesse enfoque, os pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa apresentam inclinações para as peculiaridades com que os sujeitos da pesquisa concebem e dão significação aos fenômenos e fatos. Portanto, se torna possível, visto o caráter metanarrativo das histórias de leitura relatadas. Souza (2006, p. 104), a propósito, faz a seguinte consideração:

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória. [...] um olhar para si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida.

Assim, ao fazermos uso da pesquisa narrativa a intenção é apreender a história de professores leitores, de professores que atuam no ensino com a disciplina Língua Portuguesa, visto que ao vislumbrarmos exercício da narratividade de vida, de experiência vivenciada no campo da leitura no intuito de obtermos a voz das professoras de Língua Portuguesa do ensino médio.

Portanto, ao possibilitar esse exercício de relatar as experiências vividas com a leitura pelos professores-interlocutores buscamos apreender, também, uma possível reflexão acerca da formação continuada e, com efeito, da prática pedagógica em sala de aula. Tendo em vista que as práticas leitoras desses professores possibilitaram a (re)significação do seu papel de educador despertada pelos efeitos potencializadores da leitura, pois a leitura seja na escola ou em qualquer outro lugar deve ser compreendida como espaço de movimento e possibilidades.

2.2 Territorialidades da pesquisa

O estudo, seguindo sua proposta, desenvolveu-se na cidade de Bom Jesus - PI, que geograficamente encontra-se situada na região do Vale do Rio Gurgueia, no sul do Estado do Piauí, extremado com os municípios de Currais e Santa Luz, ao norte; Gilbués, Monte Alegre, Redenção do Gurgueia e Curimatá, ao sul; Santa Luz, Guaribas, Morro Cabeça no Tempo, a leste; Baixa Grande do Ribeiro e Gilbués, a oeste. De acordo com dados do último censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a população da cidade de Bom Jesus está estimada em 22.629 habitantes, com uma área de 5.469.156 Km².

O município de Bom Jesus/PI, recentemente despontou, na mídia nacional, como “nova fronteira agrícola”, o que o faz vivenciar um momento de crescimento significativo no setor agropecuário, que conseqüentemente, impulsiona os setores da educação, saúde, contabilidade, lazer, agroindústria e comércio em geral. A economia local é representada pelo comércio, pela agricultura e pela pecuária, fomentados pelo agronegócio, o que tem se revestido em crescimento substancial de todos esses setores, fazendo desta, uma região promissora, que vem atraindo pessoas de todas as partes do país.

Na atualidade, a Bom Jesus agrega, em termos populacionais, uma significativa representação de habitantes oriunda, sobretudo, de paragens do Sul do

Brasil, que abraçaram o agronegócio como meta de vida e de profissão. O agronegócio é que de fato tem fomentado a economia bonjesuense, no comércio interno e externo, na indústria, e outros.

Ilustrativamente, expomos o Painel Fotográfico 1 que demarcam a movimentação e o crescimento da cidade, aspectos que repercutem no incremento positivo do setor educacional. O referido Painel exhibe a cidade de Bom Jesus em diversos planos aéreos, mostrando, inclusive, novas linhas ampliadoras de seu traçado com “jeito” de cidade grande, compatível, pois, com o seu vigor econômico, despontado, por força do agronegócio na região, como polo empresarial e produtivo.

PAINEL FOTOGRÁFICO 1- Vista aérea da cidade de Bom Jesus e do Campus Cinobelina Elvas



Fonte: Arquivo pesquisadora (2012).

Assim, diante do cenário expansional (educacional, comercial, industrial e outros), o município de Bom Jesus/PI, neste caso, falamos especificamente da sede municipal, representa, atualmente, um importante polo educacional na região sul do Estado. Conta com 20 escolas municipais que oferecem ensino fundamental 1º a 9º ano; 04 escolas estaduais que oferecem ensino fundamental 5º a 9º ano e ensino médio e 01 que oferece nos três turnos somente ensino médio; 01 Escola Técnica da esfera federal com médio/técnico nas modalidades: concomitância, integral e subsequente; 01 Campus da Universidade Federal do Piauí – UFPI, 01 Campus da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e 04 escolas de educação básica da rede privada.

FOTO 1 - Campus Cinobelina Elvas (UFPI – Bom Jesus)



Fonte:

Arquivo Emiliano Amorim (2012).

O território escolhido para realização dessa pesquisa caracteriza-se, numa versão ampla, pela cidade de Bom Jesus – Piauí, sendo que, numa versão restrita, refere-se ao CEMTI- Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória, sediada na referida cidade na Rua Tabelião José Rocha, 426/Centro, sob o CNPJ 01.944.244.0001/95, fundada em 1930. A escola Franklin Dória foi a primeira escola

pública da cidade de Bom Jesus e por muito tempo consagrou-se como uma referência no campo da educação para toda região do sul do Estado do Piauí.

PAINEL FOTOGRÁFICO 2 - Escola Franklin Dória



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2012).

Nos últimos anos do presente século, a Escola Franklin Dória tem passado por transformações importantes no processo ensino e aprendizagem, dentre as mais

relevantes, sobressai-se que no ano de 2010 foi transformada em Centro de Ensino Médio de Tempo Integrado (CEMTI), incluindo a ampliação da jornada escolar (tempo integral), nos turnos manhã e tarde, funcionando de 7:20 às 17:00, perfazendo um turno de nove horas diárias, com oito turmas nesse regime. No turno da noite funciona o ensino médio regular com seis turmas.

A Escola em referência, atualmente tem o maior número de matrículas do ensino médio, no município de Bom Jesus, totalizando 420 alunos. Em função da implantação da sua jornada ampliada, vem recebendo apoio financeiro, tanto da instância estadual como federal, fato que tem marcado positivamente seu cotidiano em termos de melhorias físicas, estruturais e materiais, com repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos e na prática dos professores.

De acordo com informações expressas no Plano Diretor dessa unidade de ensino, o que caracteriza uma educação de tempo integral é a permanência do alunado por período de 9:00h diárias na escola, possibilitando aos alunos uma integração mais efetiva com os colegas, professores e, sobretudo, com mais tempo para trabalhar/estudar conteúdos escolares, permitindo uma aprendizagem mais eficaz e uma formação holística do cidadão, superando, assim, o caráter parcial, fragmentário e limitado natural das reduzidas jornadas oferecidas pelo ensino regular.

Atualmente os investimentos aplicados pelos governos nesta modalidade são no sentido de que se tenham avanços na qualidade do ensino e aprendizagem. Os objetivos do programa são os mesmos das iniciativas anteriores, agora de uma forma mais ampliada, tendo em vista o novo contexto que se insere. Assim as prioridades do programa são: a inclusão digital, formação em cidadania e em direitos humanos, educação ambiental, iniciação ao trabalho (empreendedorismo) políticas para juventudes e formação contínua para os docentes, dentre outras.

Os professores e os alunos são selecionados mediante teste seletivo, com prioridades para os efetivos. A jornada dos professores e de tempo integral 8h (diárias), tempo este dedicado ao trabalho de ação educativa em sala de aula, atividades de planejamento didático, revisão do PPP (Projeto político Pedagógico), currículo, dentro dos princípios de uma gestão democrática e participativa, pois está no cerne do programa, o compartilhamento de tarefas entre os educadores de todas as áreas, em parceria com família e outros segmentos da sociedade, tudo sob a coordenação do grupo de gestão (diretor e coordenador). O grupo gestor também

passou por um processo de seleção. Estima-se que em breve este programa seja submetido a uma avaliação interna e externa pela SEDUC (Secretaria Estadual da Educação e Cultura).

A escola dispõe de um laboratório de informática – PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), com 30 computadores e 03 quadros interativos digitais; um laboratório de biologia, o setor administrativo todo climatizado, serviço de som distribuído em toda a sua estrutura física, sistema de câmara de segurança em toda a escola, sala de multimídia, biblioteca, sala de professores quatro salas no setor administrativo, 16 professores efetivos e 12 celetistas.

Atualmente, a escola tem firmado parcerias de grande relevância com outras instituições de ensino como, por exemplo, com a Universidade Federal do Piauí/Colégio Agrícola de Bom Jesus (UFPI/CABJ), através do programa PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), PIBICEM (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio) e PIBIC da Universidade Federal do Piauí, como também, com o MEC e PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador).

FOTO 2 - Laboratório de informática



Fonte: Arquivo pesquisadora (2012).

Esse novo contexto configura um ambiente favorável para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a escola CEMTI é hoje o maior centro de ensino médio da cidade de Bom Jesus e está vivenciando um processo de modernização, no mínimo desafiador em relação ao contexto nacional. Implica dizer que essa territorialização focaliza a escola e seu entorno, sem desconsiderar a cidade onde esta se insere que, a propósito, é o habitat de todos os sujeitos que participaram do estudo em pauta.

2.3 Caracterizando os interlocutores da pesquisa

As interlocutoras dessa pesquisa são seis professoras de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública estadual da escola CEMTI (Centro de Ensino Médio de Tempo Integrado) na cidade de Bom Jesus/PI. São todas do gênero feminino, estas são em número de 06 (seis). Para a escolha desses sujeitos consideramos o preenchimento dos seguintes pré-requisitos: ser professor efetivo da rede pública de ensino, atuar na área de língua portuguesa, contar com, pelo menos 4 (quatro) anos no efetivo exercício da docência no ensino médio e mostrar-se disponível para participação na pesquisa.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, ao tornar público seus relatos da vida pessoal e profissional, as professoras-narradoras são identificadas pelo último nome (sobrenome), lembrando que, nos casos de coincidência de sobrenomes, empregamos um numeral romano em ordem crescente. Assim sendo, as protagonistas dessa pesquisa estão assim denominadas: Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna.

Após a seleção das professoras-narradoras, aplicamos o nosso primeiro instrumento de coleta de dados: o questionário instrumento pelo qual nos forneceu as informações relevantes para construirmos uma síntese do perfil pessoal e profissional das interlocutoras da pesquisa, conforme expressa o Quadro I abaixo:

QUADRO 1 - Perfil profissional das professoras interlocutoras

INTERLOCUTORAS	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	VINCULO EMPREGATÍCIO / REGIME DE TRABALHO	TEMPO QUE ATUA COM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO
Barros	31 a 45 anos	Graduada em letras/português, Especialização em Ensino e Políticas Públicas, Mestranda	Efetiva 40h	05 a 10 anos
Almeida	Acima de 45 anos	Graduada em letras/português, Especialização em Educação Especial	Efetiva 40h	11 a 20 anos
Santos I	18 a 30 anos	Graduada em letras/português/letras/inglês Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português	Efetiva 40h	05 a 10 anos
Santos II	31 a 45 anos	Graduada em letras/português, Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Efetiva 40h	11 a 15 anos
Nunes	31 a 45 anos	Graduada em letras/português, Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português	Efetiva 40h	11 a 15 anos
Braúna	31 a 45 anos	Graduada em letras/português, Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português	Efetiva 40h	05 a 10 anos

Fonte: Dados da pesquisa. (2012).

As informações recorrentes do Quadro 1 juntamente com os relatos obtidos por meio das entrevistas narrativas trouxeram um conjunto de dados que nos foram bastante relevantes para composição da trajetória profissional das professoras interlocutoras, conforme expressamos na seção seguinte.

2.3.1 Professoras interlocutoras: apresentações sucintas

Reforçando o perfil profissional do grupo de professoras interlocutoras da pesquisa, esta subseção apresenta uma sucinta apresentação de cada uma delas e que permite um conhecimento maior sobre as características pessoais e profissionais de cada uma dessas professoras. Na sequência, registramos suas sucintas apresentações.

• **Apresentando a Professora Barros:**

Barros tem 42 anos, é casada e tem três filhos, é natural do povoado Veredas município de Bom Jesus/PI, reside na cidade de Bom Jesus. Tem 10 (dez) anos de experiência na docência e 10 (dez) anos que trabalha com Língua Portuguesa no ensino médio, trabalha 40 horas semanais, é efetiva nos quadros da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui duas Especializações, uma em Ensino, pela Universidade Federal do Piauí/UFPI e outra em Políticas Públicas, pela Faculdade Ademar Rosado/FAR.

Atualmente cursa Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e é professora de língua portuguesa no ensino médio no turno da noite. Trabalha também como coordenadora do programa “Qualiescola” do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Barros sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família de origem humilde e seus pais possuíam pouca escolaridade. Suas primeiras experiências com a leitura têm fortes influências de seu pai, denominado por ela como um “contador de caso”. A figura paterna é sua referência maior de educação, uma vez que ficou órfã de mãe muito cedo, com apenas 7 (sete) anos de idade.

• **Apresentando a Professora Almeida:**

Almeida tem 48 anos, solteira, mãe de 02(dois) filhos, natural da cidade de Bom Jesus/PI, tem mais 15(quinze) anos de experiência na docência e 11(onze) anos com Língua Portuguesa no ensino médio, trabalha 40 horas semanais, é efetiva no quadro Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Graduada em Licenciatura Plena em letras /português pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui especialização em Educação Especial pelo INTA, Atualmente, trabalha como professora de língua portuguesa no ensino médio no turno da noite e também como coordenadora pedagógica do CEMTI.

Trabalha 20h semanais na rede particular de ensino, exercendo a função de coordenadora pedagógica na escola Jardim Escola Moisés Barjud/JEMB, perfazendo uma carga horária semanal de 60h.

Almeida sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família origens humilde. Almeida conta que já chegou na escola alfabetizada, suas primeiras experiências com a leitura têm fortes influências de seu pai, pois conforme ela relata o pai todos dias quando chegava do emprego tinha a missão envolvê-la com o mundo da leitura/escrita, fato esse que teve muita relevância para boa performance na escola.

• **Apresentando a Professora Santos I:**

Santos I tem 30 anos, é casada e tem um filho, é natural da cidade de Bom Jesus/PI, Tem 11(onze) anos de experiência na docência e 08(oito) com Língua Portuguesa e língua inglesa no ensino médio, trabalha 40 horas semanais, é efetiva nos quadros da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Graduada em Licenciatura Plena em letras /português e letras/inglês pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UESPI.

Atualmente é professora de língua portuguesa e língua inglesa no ensino médio no turno manhã/noite, no CEMTI, trabalha também como professora de língua inglesa na rede municipal e particular com uma carga horária de 20h, perfazendo uma carga horária total de 60 horas semanais.

Santos I relata que sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família origem humilde e seus pais possuíam pouca escolaridade. Suas primeiras experiências com a leitura têm fortes influências de sua avó, visto que a vó tinha o hábito de contar histórias e contos para que ela ouvisse, de certa forma essa prática da avó foi decisiva segunda a professora para que ela desenvolvesse desde de cedo o gosto pela leitura.

• **Apresentando a Professora Santos II:**

Santos II tem 40 anos, é casada e tem uma filha, é natural do povoado Capão do Uruçú, município de Bom Jesus/PI, reside há mais 30 anos na cidade de Bom Jesus. Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UESPI.

Conta com mais de 11(onze) anos de experiência na docência do ensino básico, sendo 10 (dez) anos diretamente com o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Trabalha 40 horas semanais, nos turnos manhã/tarde, é efetiva no quadro da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Atualmente é professora de língua portuguesa no ensino médio nos turnos manhã/tarde, no CEMTI.

Santos II sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família de origem humilde e seus pais possuíam pouca escolaridade. Suas primeiras experiências com a leitura foi praticamente na escola, pois morava no interior e lá não teve acesso ao mundo da leitura, somente quando veio para cidade aos 7 (sete) anos que começou o envolvimento com a leitura no ambiente escolar.

• **Apresentando a Professora Nunes:**

Nunes tem 43 anos, tem uma filha, é natural de Araguaína/GO, reside na cidade de Bom Jesus há mais de 40 anos. Tem mais 10(dez) anos de experiência na docência e com Língua Portuguesa no ensino médio, trabalha 40 horas semanais, nos turnos manhã/tarde, é efetiva no quadro funcional da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Graduada em Licenciatura Plena em letras /português pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui em Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UESPI. Atualmente é professora de língua portuguesa no ensino médio nos turnos manhã/tarde, no CEMTI.

Nunes sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família origem humilde e seus pais possuíam pouca escolaridade. Suas primeiras experiências com a leitura foi praticamente na escola, pois morava no interior e lá não teve acesso ao mundo da leitura, somente quando veio para cidade aos 7(sete) anos que começou o envolvimento com a leitura na escola. Nunes relata que na escola o gosto e o prazer da leitura foi despertado pela Irmã Mariana, sua primeira professora, que lembra até hoje.

• **Apresentando a Professora Braúna:**

Braúna tem 40 anos, tem 02(dois) filhos, é natural do povoado Uruçuí Preto município de Bom Jesus/PI. Reside há mais de 30 anos na cidade de Bom Jesus. Graduada em Licenciatura Plena em Letras /Português pela Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. Possui em especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UESPI. É efetiva no quadro da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí nesse município.

Conta com 11(onze) anos de experiência na docência, sendo 10 (dez) anos somente com Língua Portuguesa no ensino médio. Trabalha 40 horas semanais, nos turnos manhã e tarde.

Atualmente é professora de língua portuguesa no ensino médio nos turnos tarde/noite no CEMTI. Trabalha também 20 horas semanal na rede particular, no turno da manhã, perfazendo uma carga horária semanal de 60 horas.

Braúna sempre estudou em escola pública, é oriunda de uma família origem humilde e seus pais possuíam pouca escolaridade. Suas primeiras experiências com a leitura foi praticamente na escola, pois morava no interior e lá não teve acesso ao mundo da leitura, somente quando veio para cidade aos 7(sete) anos que começou o envolvimento com a leitura por meio da escola.

Com base nessas informações identificamos como pontos semelhantes o fato de que todas fizeram seus estudos em escola pública, pois como relatam, são de origem humilde e os pais possuíam pouca condição financeira e pouca escolarização. Esses fatos expressam os contextos históricos, sociais e culturais de origem dessas professoras, evidenciando-se, ainda, que o grupo de professoras apresenta características muito semelhantes, quanto à graduação e à pós-graduação, pois do grupo de seis, três têm especialização em áreas idênticas.

Entretanto, essa constatação não evidencia que as referidas professoras comungam das mesmas ideias e concepções, na verdade, o que elas têm de comum são as experiências formativas de graduação e, em algum caso, de pós-graduação, que somadas às questões de ordem subjetivas como o ver e o conceber as disposições acerca dos processos rememorativos de leitura produzem visões de mundo e competências diferenciadas.

Destacamos, também, que as interlocutoras possuem experiências significativas com o ensino de Língua Portuguesa, não obstante suas referências acerca das lacunas advindas da formação inicial (Licenciatura em Letras-Português), pois, por unanimidade, o grupo denuncia a carência de práticas leitoras na Universidade que poderiam, de fato, ter melhor fundamentado suas práticas docentes futuras com a leitura. Mesmo assim, atribuem reconhecimento às práticas leitoras pessoais e pedagógicas e à experiência na docência pela forma de promover aprendizagens significativas com a leitura na escola.

2.4 Produção de dados

A metodologia para produção dos dados qualitativos narrativos dessa pesquisa configurou-se por meio de um questionário de perfil pessoal e profissional docente e de depoimentos orais (entrevistas narrativas) dos interlocutores da pesquisa: Professores do ensino médio de língua portuguesa da escola CEMTI na cidade Bom Jesus. A opção por esses instrumentos de coleta de dados foram previamente discutidos com base nas considerações de teóricos como Bertaux (2010), Souza (2008), e outros que orientam a utilização dessas técnicas no trabalho científico.

Dessa forma, a escolha por esses recursos metodológicos se deu pelo entendimento de que seriam esses os instrumentos que iam melhor nos possibilitar

a compreensão do objeto de estudo em discussão. Segundo Flick (2004, p. 21), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”.

Vale destacar que a coleta de dados aconteceu no período compreendido entre os meses de junho e julho de 2012. Assim, a produção de dados dessa investigação foi norteada basicamente pela aplicação minuciosa destes dois instrumentos: o questionário e a entrevista narrativa. Na seção seguinte apresentamos detalhadamente uma descrição conceitual desses procedimentos.

2.4.1 Questionário

Com a finalidade de coletar dados para que fosse construído o perfil pessoal e profissional dos professores-interlocutores optamos pelo uso de questionários (Apêndice A) que continham questões objetivas de identificação pessoal e profissional que foi respondido antes do início das gravações das entrevistas. As questões foram baseadas considerando algumas variáveis como idade, gênero, tempo de atuação na docência.

Para Richardson (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados que além de oportunizar descrição das características de um indivíduo ou grupo social, permite também mensurar as variáveis que determinam o sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferências, entre outros aspectos que identificam e definem o perfil pessoal, profissional, social, e outros.

Dessa forma, o questionário nos viabilizou a posse dessas informações, as quais foram essenciais para composição do perfil pessoal e profissional das interlocutoras da pesquisa. A fase de aplicação do questionário foi bastante útil para firmarmos o compromisso e o diálogo mais aberto com as protagonistas desse estudo.

2.4.2 Entrevista narrativa oral

Como instrumento principal da coleta de dados da nossa pesquisa optamos por desenvolver o nosso trabalho basicamente com a fonte oral (entrevistas) os depoimentos/relatos das professoras-narradoras (professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio). As entrevistas narrativas orais foram gravadas em áudio e depois

transcritas (lidas e relidas), textualizadas e em seguida, organizadas em eixos temáticos para efeito de análise. Destacamos que foram realizadas 06 entrevistas, as quais foram norteadas pelo roteiro (Apêndice B) elaborado em consonância com as questões norteadoras e os objetivos geral e específicos da pesquisa. Segundo Souza (2006, p. 109), as narrativas comportam, pela própria singularidade e subjetividade de cada sujeito, diferentes formas e registros.

A utilização da técnica da entrevista oral viabilizou as professoras-narradoras construírem suas trajetórias leitoras desde os primeiros contatos com a leitura até o trabalho sistemático com as diferentes tipologias e gêneros textuais na prática pedagógica. A aplicação desse recurso metodológico nos possibilitou, na condição de entrevistador, conhecer as histórias leitoras das professoras-narradoras e, com efeito, nos proporcionou a apropriação dos elementos constituintes do perfil identitário e da formação profissional das entrevistadas.

Nesse sentido, Minayo (2011) destaca a importância que a entrevista assume para produção de conhecimentos, uma vez que nela há uma liberação de pensamentos críticos, reprimidos e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. Esses depoimentos/relatos constituem-se em um material extremamente rico para análise do vivido. Nesta perspectiva, a técnica da entrevista narrativa oral viabilizou a aproximação com os sujeitos, assim como, a vasta produção de dados.

Reforçando as contribuições teórico-metodológicas da utilização da entrevista narrativa nos meandros da pesquisa científica, Souza (2008, p. 91) implementa, de forma sistemática, conceitos que sustentam a viabilidade e a precisão desse instrumento de coleta de dados, como se registra a seguir.

A pesquisa com entrevistas narrativas inscrevem-se neste espaço no qual o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço no qual o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

Nessa perspectiva, as professoras interlocutoras ao narrarem a historicidade e cotidianidade das práticas leitoras vividas nos diferentes espaços/ambientes buscam, de forma sistemática, a reflexão como estratégica de potencializar e reconstruir o processo de formação pessoal e profissional, tendo em vista o caráter dialógico, dinâmico e interacionista das relações socioculturais pelo qual perpassam as vivências e as aprendizagens do sujeito.

Dessa forma, para produzir os dados da pesquisa seguimos algumas etapas, a saber: na primeira etapa, fizemos os contatos iniciais com a escola *lócus* da nossa pesquisa, por meio de uma conversa informal com os gestores dessa escola (diretor e coordenador pedagógico), os quais demonstraram receptividade e interesse em colaborar com o estudo. Essa atitude nos entusiasmou e nos credenciou para prosseguirmos com as demais etapas estabelecidas.

Assim, na segunda etapa, mantivemos uma conversa informal com cada professor-interlocutor oportunidade em que entabulamos um “bate-papo” que preferimos denominar de (quebra-gelo) caracterizando-se como nosso efetivo ingresso no campo de coleta de dados da pesquisa. Momento esse marcado pela (re) aproximação mais concreta com o grupo de 06 (seis) professores visto que na sua composição constavam ex-alunas, colegas do curso de graduação (Licenciatura Plena em Letras Português), colegas/amigos de trabalho do início do nosso exercício na docência, quando fizemos parte do quadro de professor efetivo da secretaria estadual de educação em Bom Jesus-PI.

Esse reencontro deve-se ao fato de que a cidade Bom Jesus há dez anos, contava com uma população numericamente pequena, em que as pessoas se encontravam em praticamente todos os ambientes sociais, culturais e escolares. Entretanto, hoje a cidade passou por um enorme processo de expansão tanto demograficamente, como social e educacional, que certamente dificulta a ocorrência desses encontros.

Assim, a nossa identificação com grupo não foi apenas pela profissão, mas por partilhar com a maioria dessas professoras durante anos os mesmos espaços (escola pública de ensino médio e a Universidade). Essa situação facilitou o acesso com o grupo, mas por alguns momentos enfrentamos a rejeição contra a fala gravada, pois algumas não queriam gravar, alegando traumas de ter que ouvir o áudio de suas vozes, insistindo na entrevista-estruturada (questionário) de forma

escrita, porém, foi exatamente a relação amistosa do passado que quebrou essas barreiras.

Visitamos a escola e o grupo de professores várias vezes no propósito de criar e (re) ativar os laços de amizade, como forma de motivá-los e facilitar nossa relação com a escola e com os professoras-interlocutores, para que fosse reduzido o mínimo possível a distância entre entrevistador/entrevistado e que os momentos seguintes fossem caracterizados pela cordialidade, respeito, e, sobretudo, pela confiança mútua. Dessa forma, na terceira etapa, firmamos o compromisso de realizar a pesquisa por meio da adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo A). Em seguida, entregamos a cada um das interlocutoras um Questionário de Perfil Pessoal e Profissional Docente. Nessa oportunidade, fizemos o agendamento para a devolutiva dos questionários, o que ocorreu segundo os prazos previstos.

Para produção dos dados da entrevista narrativa seguimos algumas fases articuladas entre si, as quais se constituíram como as “setas do caminho”. Na primeira fase firmamos o acordo para realização das mencionadas entrevistas de entrevista narrativa oral, estabelecendo hora e local determinados por elas individualmente. Seguimos, para cumprimento deste aspecto, Koch e Travaglia (1998) que consideram o contexto físico e circunstancial como aspecto que exerce importante papel numa situação interativa entre dois interlocutores. Assim, nos adequamos ao horário, local e disponibilidade, conforme combinação feita previamente com cada uma das professoras, destacando-se que as entrevistas se processaram em formato individual.

Na segunda fase iniciamos o trabalho de gravações por meio de áudio. As gravações transcorreram mediante os seguintes passos: Primeiro estabelecemos uma conversa como uma forma efetiva de aproximação e interação. Em seguida, esclarecemos o tema, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Depois, iniciamos com a apresentação do roteiro de entrevistas, que foi planejado cautelosamente para que obtivéssemos resultados exitosos, deixando claro para cada professora que se tratava apenas de um roteiro, que a ordem das temáticas poderia ser alterada se assim se fizesse necessário.

Cada seção de entrevista durou em média de 1h e 30min. A entrevista foi conduzida de forma que cada professora-interlocutora deixasse ali suas impressões gerais acerca de seus percursos de leitura desde a infância à vida adulta, neste

último caso, no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e pedagógico, assim como concepções de leitura e de práticas leitoras, de leitura como subsídio para formação continuada e sobre livros/leituras que marcaram a vida de cada interlocutora. Dessa forma, nosso propósito era (re)construir as histórias das práticas leitoras que as professoras interlocutoras vivenciaram desde a infância aos dias de hoje, considerando seu contexto sociocultural de origem e de atuação profissional.

É importante registrar aqui, que a riqueza das entrevistas narrativas sobre a história das práticas leitoras desses professores não evidenciou somente no fato de as entrevistadas falarem sobre seus percursos/histórias das práticas de leitura, mas também pelo valor afetivo com que cada uma rememora e reaviva seu presente leitor, envolvendo, em alguns momentos, como é previsível, o próprio entrevistador. Pois, logo na primeira entrevista, fomos surpreendidas ao perceber que a história de leitura de uma das professoras-interlocutoras, em algum momento (tempo/espço), cruzava-se com nossa própria história leitora.

2.4.2.1 A dinâmica das entrevistas

As entrevistas narrativas desse estudo foram dinamizadas por meio de um roteiro o qual foi preparado, conduzido, acompanhado e administrado de acordo com o modelo orientado por Bertaux (2010). Para esse autor, recolher uma narrativa de vida, além de saber conduzir bem uma entrevista, é importante, que o pesquisador crie um clima favorável a ela. Para isso, requer do entrevistador uma postura a qual seja propiciado o escutar bem, o envolvimento, o indagar, o compreender, no ato, as palavras, assim como disciplinar seus impulsos e, sobretudo, interferir no momento certo.

Dessa forma, o roteiro que orientou e operacionalizou as entrevistas desta pesquisa foi organizado em quatro grupos/blocos de questões, a saber: No primeiro grupo-espço reservado para o professor colocar suas impressões gerais sobre a prática social que é a leitura. Solicitamos ao professor que revisitasse suas lembranças mais remotas (antes mesmo de ingressar na escola) desde a infância à vida adulta neste último caso, no âmbito pessoal e escolar/acadêmico e pedagógico. Nesse grupo, interessava-nos que o professor nos contasse sobre: primeiros contatos com o universo da leitura, os tipos de leitura que praticava, os vestígios de leitura que marcaram sua vida e sua memória quando criança, na escola, na

Universidade (ou faculdade), no exercício docente e na vida em geral. Portanto, interessava-nos saber as histórias de leitura, a influência do contexto familiar e da escola nas leituras realizadas, como também, as experiências que marcaram todo percurso leitor daquelas professoras.

No segundo grupo, as questões foram dimensionadas de modo que os sujeitos pudessem relatar sobre suas concepções acerca do tema leitura, o papel e o valor da leitura na sua vida pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica. Buscamos identificar os gêneros e tipologias textuais fundantes das práticas leitoras dessas professoras e como se dá o processo de escolha do gênero textual nas suas práticas com a leitura. Levantamos questionamentos sobre os desafios de ser professor de leitura na contemporaneidade. Assim, as questões abordadas nessa seção tinham como foco conhecer e compreender na fala de cada uma das professoras como a leitura era concebida, as disposições e competências peculiares a essa leitura.

No terceiro grupo de questões, a intenção era que as professoras-interlocutoras fizessem um relato abordando os seguintes aspectos: os usos da leitura nas práticas escolares e extraescolares, como se constituiu (ocorreu) o processo de apropriação das práticas (experiências) leitoras nos âmbitos pessoal, escolar/acadêmico e pedagógico, experiências mais significativas com a leitura e como se constitui o cotidiano leitor. O grupo de questões dessa seção trata das formas como cada professora se apropriou de suas práticas leitoras nos diferentes ambientes, formativos ou não.

No quarto grupo, o roteiro de questões centrou-se na abordagem sobre leitura enquanto formação do professor, na relação entre práticas de leitura e formação continuada, práticas de leitura que subsidiam a formação continuada e o papel formativo dessas práticas e, sobretudo, as potencialidades da leitura na formação continuada dessas professoras. Assim, este último grupo, as questões buscavam compreender as práticas de leitura como uma alternativa em potencial para formação continuada.

2.5 Organização e análise de dados

A pesquisa científica recomenda que a etapa de análise e interpretação dos dados deve transcorrer de forma sistemática e minuciosa. Assim, requer do

pesquisador uma postura cuidadosa, coerente, e, sobretudo, ética em face ao tratamento das informações recolhidas no trajeto da investigação. Tendo em vista que nesta fase se busca, criteriosamente, tendências, padrões, inferências e relações do material coletado com a problemática do estudo.

Nessa perspectiva, na fase de análise e interpretação dos dados dessa pesquisa criamos espaços para leitura e releitura dos relatos das professoras narradoras, tendo em vista que o processo de análise e interpretação dos dados deve estar fundamentada numa interlocução entre os relatos das protagonistas da pesquisa com os objetivos gerais e específicos e, principalmente, com a problemática do estudo a qual consiste em saber como as práticas leitoras de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio subsidiam sua formação continuada. Conforme Franco (2008), os resultados da análise de conteúdos, de acordo com as comunicações emitidas, devem refletir as questões postas pelos objetivos da investigação.

Dessa forma, para realização da análise interpretativa das narrativas sobre as práticas leitoras das professoras interlocutoras dessa pesquisa, apoiamos-nos nas propostas teórico-metodológicas de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2011) e Franco (2008). Tendo em vista que o modelo de tratamento de dados descrito por essas autoras permite a análise mais aprofundada das comunicações, dos conteúdos manifestos (explícito ou implícito). Bardin (2011, p. 48) caracteriza a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Norteadas por esse pensamento, além de possibilitar o acesso às informações, a análise de conteúdo deve ser conduzida de forma a possibilitar uma leitura reflexiva sobre os dados, daí a necessidade de um enfoque na interpretação das linhas, entrelinhas e pós-linhas da mensagem, levando em consideração que os conteúdos sejam manifestos ou latentes foram produzidos em condições contextuais as quais envolvem as situações socioculturais, econômicas, linguísticas e extralinguísticas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Portanto, por essa razão, demanda do investigador competência interpretativa para apreender com precisão as informações relevantes que subjazem à estrutura profunda da mensagem. Bardin (2011, p. 50) argumenta: “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Nesse sentido, vale inferir que, mais do que uma descrição dos conteúdos, o importante é o que eles poderão suscitar depois de tratados. Uma vez que o processo de descrição por si só não contempla as especificidades, os objetivos, conceitos e os demais pontos da análise de conteúdo.

Para Franco (2008), a análise de conteúdo deve ter interesse centrado na mensagem emitida pelos interlocutores, seja verbal ou não verbal, exigindo do analista um olhar multifacetado acerca da totalidade dos dados. Para que o pesquisador possa atingir esse ideal, ele terá que dispor de competência linguística e extralinguística para, com precisão, efetuar uma interpretação eficaz. Esse olhar do pesquisador deve estar fundamentado em conhecimentos de caráter hermenêutico (métodos, essencialmente, de domínios semânticos) e de saberes linguísticos, estes estéticos por excelência, (conhecimentos estéticos os quais centrados nos aspectos formais do autor e do texto).

Com base nessas discussões vale destacar que o processo de análise de conteúdo tem como característica básica a inferência a qual transita sobre o rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade. Franco (2008) faz importante consideração acerca da ação de produzir a inferência:

Produzir inferência em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e /ou recepção.

Desse modo, a inferência apresenta-se como um importante mecanismo na fase de análise e interpretação dos dados, pois é por meio das estratégias competentes de inferência que os resultados da análise se potencializam.

Assim, fundamentados nas técnicas de análise de conteúdos apontadas por Bardin (2011) e Franco (2008), servimo-nos da análise temática por considerar essa a que melhor se adequa aos objetivos e finalidades da pesquisa. Para adotar esse


modelo de análise buscamos identificar, definir e extrair das entrevistas narrativas os pontos de abrangência mais significativos e recorrentes com a finalidade de construir os eixos temáticos a serem trabalhados. Nessa perspectiva, os dados produzidos por meio da narrativa oral foram organizados em três eixos temáticos. Para melhor explicitá-los, na Figura 1, a seguir, apresentamos os eixos dimensionadores da análise.

FIGURA 1 - Eixos temáticos e subeixos dimensionadores da análise



Fonte: Dados da pesquisa. (2012).

Diante do exposto, a organização e análise dos dados coletados permitiu identificar e definir eixos temáticos e subeixos dimensionadores da análise. À luz desses eixos, no capítulo seguinte “Revelações da pesquisa: encontro com as narrativas orais”, apresentamos o delineamento de cada eixo temático, fundamentando nos suportes teóricos que apoiam as discussões e reflexões desse estudo, no que concerne às leituras das professoras, envolvendo concepções e práticas, na interface com a formação continuada.



CAPÍTULO III
REVELAÇÕES DA PESQUISA: ENCONTRO COM AS
NARRATIVAS ORAIS

Cada pedaço de narrativa ouvido ou escrito é uma ilustração construída de uma vida, de formas de vida que nunca são isoladas nem isoláveis dos contextos mais vastos de existência. Nenhum sujeito está isolado dos contextos em que nasce, vive e morre. O olhar biográfico permite captar esses mundos num efeito de profundidade. Trata-se de um olhar prolongado [...]. (LECHNER, 2009, p. 8).

CAPÍTULO III

REVELAÇÕES DA PESQUISA: ENCONTRO COM AS NARRATIVAS ORAIS

As revelações desta pesquisa, nascidas do fenômeno “encontro de narratividades leitoras”, emergiram das histórias das professoras interlocutoras, o que oportunizou a essas professoras se conscientizarem dos caminhos percorridos para chegarem a sua emancipação leitora, pelo exercício autorreflexo/retrospectivo, na decisão de tomar a palavra para narrarem sobre si mesmas, ao evocarem cenários históricos, sociais e culturais, nos quais situam-se suas histórias de leitura, ponto central desta investigação.

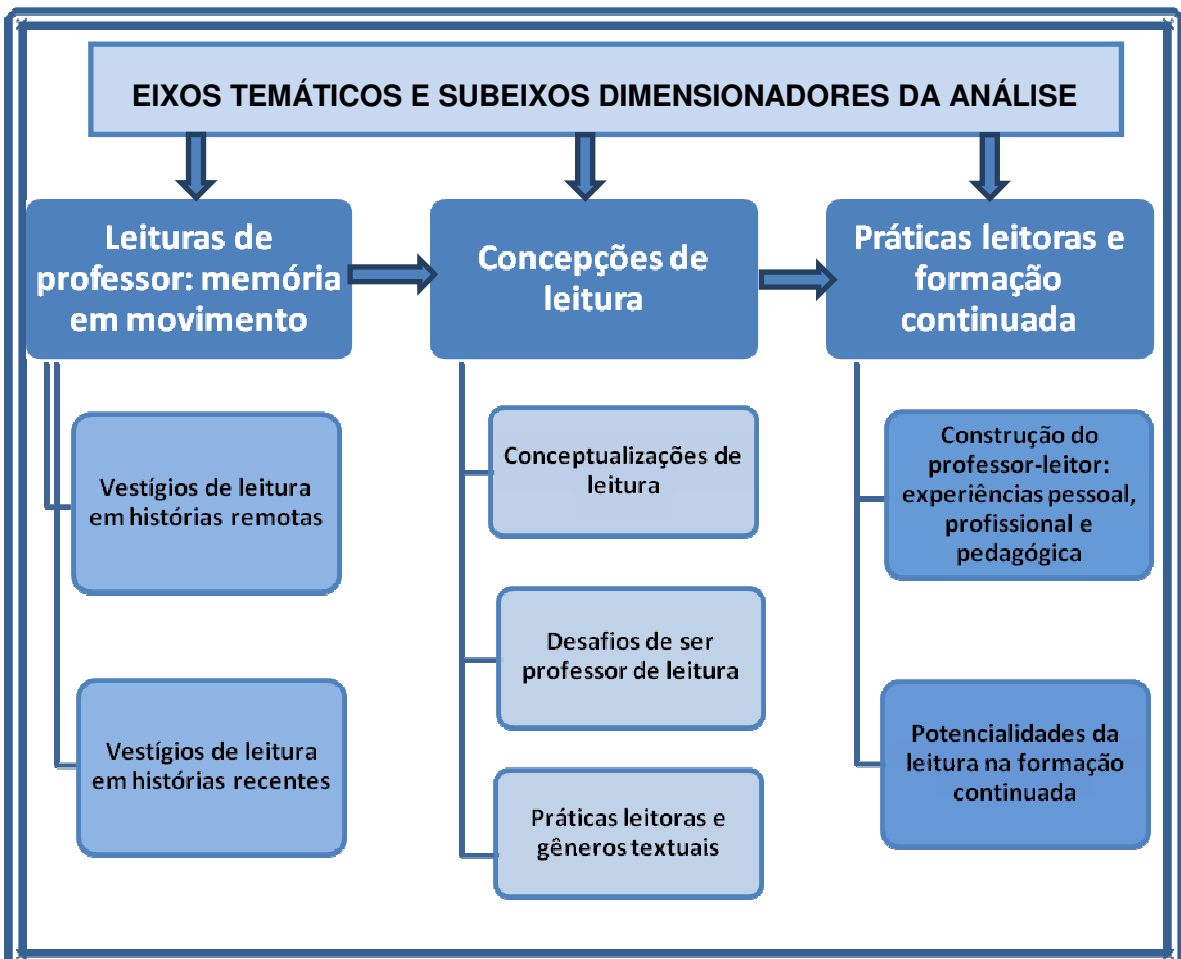
Desse modo, a dinâmica que demarcou e conduziu as seções das entrevistas narrativas deste estudo favoreceu uma vasta e rica produção de dados que viabilizou chegarmos à definição dos seguintes eixos temáticos: I - Leituras de professor: memória em movimento; II - Concepções de leitura; III - Práticas leitoras e formação continuada.

Neste capítulo, portanto, procedemos à análise interpretativa dos dados expostos nos três eixos temáticos em seus respectivos subeixos revelados por meio da escuta, da leitura e da releitura das falas, gestos, sentimentos das professoras-narradoras. O parâmetro principal para construção desses eixos foi, primeiramente, o objeto de estudo: Práticas leitoras como subsídio à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, e, em seguida, as questões norteadoras da pesquisa que consistiam em saber como: em que medida as práticas leitoras subsidiam a formação continuada dos professores do ensino médio? Como se constitui o cotidiano leitor dos interlocutores do estudo? Que gêneros textuais permeiam as suas práticas leitoras? Como se constitui e se constitui o processo de apropriação das práticas leitoras desses professores? Que concepções subjazem as suas práticas cotidianas de leitura?

Com o objetivo de melhor empreender esta análise, traçamos a Figura 1: Eixos e subeixos dimensionadores da análise dos dados da pesquisa, sem, entretanto, descartar a ideia de que, como bem registra Catani (2003), lembrar, narrar, escrever, ou mesmo oralizar lapsos de memórias autobiográficas também se constitui em processos formativos de professores no campo educacional.

Desse modo, a partir da presente Figura, delimitamos o ponto de partida para proceder a referida análise de dados, buscando apreender sobre leitura e professoras-leitoras, os liames explicativos relativos ao objeto de estudo e demais desdobramentos que a temática propicia à luz dos eixos e subeixos delineadores da análise proposta.

FIGURA 1 - Eixos temáticos e subeixos dimensionadores da análise



Fonte: Dados da pesquisa. (2012).

Destacamos, assim, sobre o primeiro eixo temático que a memória reflete a narrativa do fenômeno (ou fenômenos) rememorado na sua significação, na sua revelação. Nesse sentido, lembramos que cada interlocutora elencou suas referências como ponto de apoio para construir sua performance leitora, na sua memória em movimento, citando Oliveira (2010, p. 70) dizemos que “[...] entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”.

Em concepções de leitura, representando o segundo eixo temático, a referência recai sobre o significado pessoal que cada leitora-professora vai imprimindo à leitura no percurso de sua vida, associando às suas concepções sobre o próprio termo leitura, sobre o papel dessa na prática social e acadêmica nos entornos de sua vida pessoal e profissional docente, assim como os suportes de textos que, igualmente, entram na sua composição, porque cada texto e sua tipologia representam um particular universo informativo e compreensivo e, “assim, cada leitor visita um texto de um modo, descobrindo nele diferentes tesouros”, como se refere Oliveira (2010, p. 312).

Sobre práticas leitoras e formação continuada, representando o terceiro eixo temático de análise, as narrativas orais das professoras levam à compreensão dos espaços construtivos do professor-leitor, assim como esses potencializam sua formação continuada. Essa formação tem seu peso representativo nas contribuições de leituras das professoras parceiras do estudo. Para tanto, vale reforçar, se a vida é uma história como dizem Pineau e Le Grand (2012), a formação continuada faz parte dessa história. De modo que o expressamento de narrativas orais sobre a movimentação leitora de professores são reforços concretos em sua formação continuada, na sua reflexividade formativa.

No primeiro eixo temático “**Leituras de professor: memória em movimento**” tomamos como base os dois subeixos dimensionadores da análise: Vestígios de leitura em histórias remotas e Vestígios de leitura em histórias recentes. Nesta seção de análise, buscamos, por meio das narrativas das professoras-narradoras, aprender o contexto das lembranças das práticas de leitura desde a infância à vida adulta.

No segundo eixo temático “**Concepções de leitura**”, delineamos o processo de análise deste eixo conforme os seguintes subeixos: Conceptualizações de leitura, Desafios de ser professor de leitura, Práticas leitoras e gêneros textuais.

Para tanto, baseamo-nos nas concepções das professoras-narradoras acerca da temática leitura nos âmbitos pessoal, escolar/acadêmico e pedagógico, bem como destacamos os gêneros textuais fundantes das práticas de leitura dessas professoras.

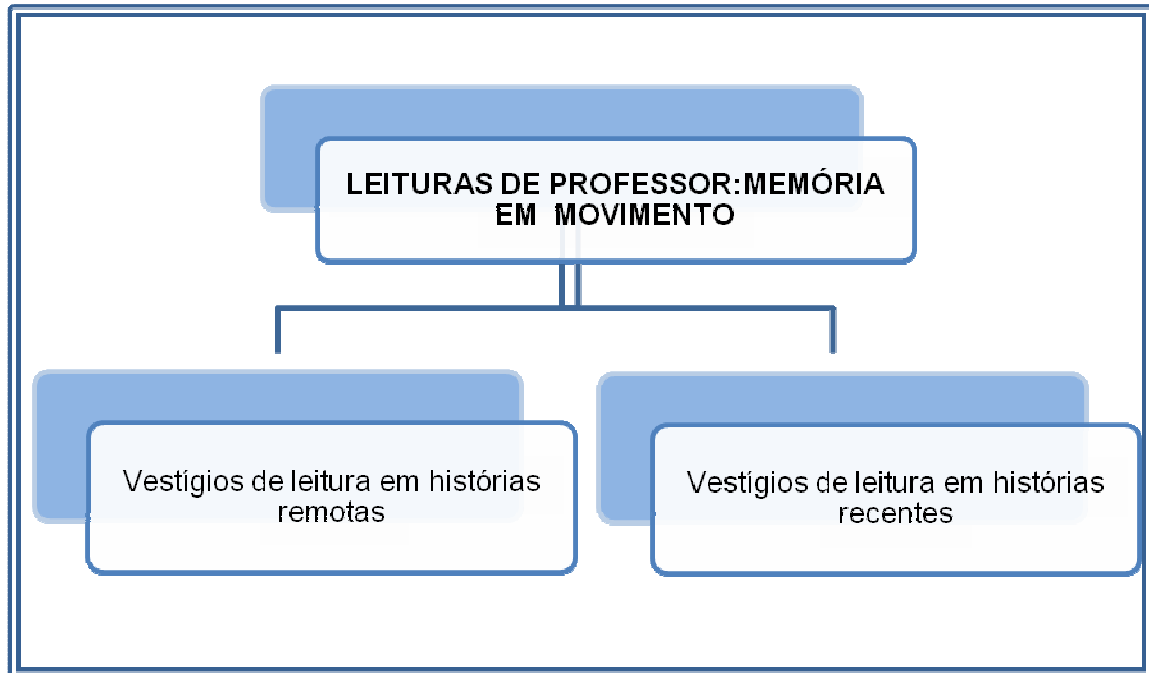
No terceiro eixo temático “**Práticas leitoras e formação continuada**”, para proceder a sua análise, pautamo-nos seguintes subeixos: Construção do professor-leitor: experiências pessoal, profissional e pedagógica e Potencialidades da leitura na formação continuada. Na seção de análise relativa a esse subeixo, procuramos compreender como se deu o processo de apropriação das práticas leitoras, e como a leitura se constitui numa alternativa revitalizadora da formação continuada das professoras-narradoras.

Com esta identificação e descrição explicativa dos três eixos temáticos e seus respectivos subeixos, nas seções seguintes, passamos aos trabalhos de análise dos dados concretamente, o que fazemos a partir de cada eixo mencionado, conforme foram emergindo das leituras e releituras dos depoimentos narrativos orais do grupo de professoras narradoras.

Ilustrativamente e com o intuito de melhor distribuição da escrita analítica, nas seções que seguem, vamos desdobrando e analisando cada eixo, buscando encontrar em suas entrâncias e reentrâncias os sentidos necessários à compreensão de nosso objeto de estudo. Paralelamente, vamos desdobrando (ou recortando) a Figura 1 em seus subeixos articuladores com o intuito de melhor demarcar os momentos analíticos.

3.1 Eixo temático 1 - Leituras de professor: memória em movimento

Este eixo temático foi dividido em dois subeixos, assim denominados: **Vestígios de leitura em histórias remotas e Vestígios de leitura em histórias recentes**, como expostos na Figura 2. Ao analisar os dados que o integram, procuramos traçar a trajetória leitora das professoras-narradoras, identificando as pessoas, os fatos, os espaços, tempo e contextos que compuseram/influenciaram as histórias de vida e de leitura dessas professoras desde a infância à vida adulta, notadamente no subsidiamento à sua formação continuada.

FIGURA 2 - Eixo temático 1 - Leituras de professor: memória em movimento

Fonte: Dados da pesquisa. (2012).

Com o expressamento desta Figura, emerge a indicação de que movimentar a memória, seja retrocedendo-a ao passado mais distanciado, seja trazendo-a a momentos mais recentes, contribui para uma melhor compreensão do caráter formativo das experiências leitoras na vida das interlocutoras.

3.1.1 Vestígios de leitura em histórias remotas

É na distância, no sucedido no tempo mais longínquo que buscamos conhecer a história leitora das professoras-narradoras, resgatando lembranças mais remotas considerando os contextos históricos, sociais e culturais correspondentes a cada professora. Procuramos conhecer os espaços/ambientes, fatos e as pessoas que influenciaram essas experiências, tendo em vista que os episódios marcantes da trajetória leitora na vida pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica das seis professoras-narradoras tem uma relevância substancial para esta análise e para a compreensão do objeto em estudo. Com o intuito de que as professoras revisitassem suas lembranças mais remotas, antes mesmo de ingressarem à escola, o roteiro das entrevistas narrativas foi pensado e conduzido de forma que

possibilitasse a essas professoras uma narratividade que as fizessem “viajar” ao passado. A um passado leitor na medida permitida por suas lembranças.

Nos excertos narrativos que seguem e que integram este subeixo, as professoras, Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna, revelam os primeiros vestígios de leitura que compuseram e marcaram suas histórias leitoras. Neles encontramos vestígios marcados por experiências familiares, os pais principalmente. São vestígios que remontam às contribuições advindas dos avós. No meio dessas lembranças há vestígios de tristeza de alguns, ou tão somente de “lamentações” porque a leitura demorou a fazer parte de sua vida, só quando ingressaram na vida escolar.

Essa realidade se expõe na fala de todas, as interlocutoras, segundo sua memória retrospectiva permite, em razão das histórias orais de vida. Focalizando, assim, a leitura, mostrada, narrada e interpretada como se estivéssemos diante de um mosaico, em que cada risco, cada colorido, conforme sua localização, sua supervisão, vai imprimindo conformação ao desenho aqui representado pelos significados atribuídos pelos sujeitos as suas histórias de leitura e de vida formativa. Comparativamente, neste sentido do colorido e de coloração, vale lembrar o poeta maior rio-grandense, o onividável Quintana (1997), quando diz que a memória tem uma bela caixa de lápis de cor. Uma cor para cada lembrança. Uma cor para as lembranças longínquas e outra cor para todas aquelas que denominamos recentes. E, assim, de lembrança em lembrança, esse colorido vai emergindo em suas diversas tonalidades, nas diversas narrativas...

BARROS

[...] O meu primeiro contato com a literatura aconteceu em casa, pois meu pai gostava de contar histórias, reproduzia fidedignamente os romances que lia, tinha uma capacidade imensa para memorizar piadas e adivinhas, fazia/reproduzia repentes como ninguém. Pena que só hoje percebo a riqueza dessas práticas... emoção.... lembro-me que logo que comecei a ler, meu pai todo orgulhoso com essa filha que já estava lendo “tudo”, me colocava para ler romance para os vizinhos que costumeiramente gostavam de à noitinha “bater papo” em minha casa, e, eu, toda empolgada lia e relia os romances que meu pai sempre adquiria, não sei como nem onde. ... (emoção...) [...].

A professora Barros traz espelhada em suas memórias de leitura o cuidado paterno como um contador de histórias e como alguém com diferenciada capacidade de memorização e reprodução de aspectos dos romances que lia, inclusive sua proficiência leitora decorre, também, desse exercício recorrente de “leituras noturnas” em família.

ALMEIDA

É interessante isso, quando eu vim para escola eu tinha sete anos e naquele tempo era adiantado entrar com sete anos, mas eu já vim alfabetizada, porque meu pai chegava todo dia 1h 30min, e já ia me ensinar, já cheguei escrevendo e sabendo ler as primeiras palavrinhas, então daí, já facilitou muito a minha vida escolar... [...].

O fato de já se encontrar alfabetizada aos sete anos, para a Professora Almeida representava, à época, certa ideia de precocidade, pois para a família e para a escola naquela faixa etária saber ler e escrever ao ingressar na escola significava estar adiantada, aspecto que representou um diferencial em sua vida escolar.

SANTOS I

É... Bem, antes de entrar na escola digamos que o tipo de leitura que eu praticava era as histórias que eu ouvia da minha avó principalmente, aquelas histórias eu já ouvia, já interpretava, já questionava, então de uma forma indireta já era uma leitura [...].

A Professora Santos I, a exemplo da maioria das crianças, praticava leitura pela audição de histórias narradas pela avó, o que a mencionada professora chama de uma leitura indireta. A exemplo das duas narrativas anteriores, a família colaborou decisivamente com a sua imersão nessa prática social que é a leitura.

SANTOS II

Quando eu comecei a estudar eu nem sabia direito, a gente morava no interior, então quando eu cheguei à cidade para estudar, então, me deparei com a escola, e nem sabia direito o que era uma escola, logo meus pais não tinham aquela dedicação de escola, sabia que seu filho tinha obrigação de estudar, [...] não lembro muita coisa, mas das que marcaram, e com relação a leitura eu tive muita dificuldade também, naquele tempo a questão de livro didático, hoje não, os alunos tem todo material didático, mas antes no meu tempo a gente não tinha, era escasso, era contado os livros dos alunos, então minha professora eu recordo assim, ela foi muito cruel comigo, ela nem tomou conhecimento de onde eu vinha, das minhas dificuldades, então eu lembro que era um livro para dois alunos, eu lembro que ela me tomou o livro e passou para o outro colega porque ele estava muito mais adiantado, mais desenvolvido que eu, então eu fiquei sem livro... Então é também uma das coisas que eu lembro com muita tristeza [...].

A ingenuidade e a carência leitora de Santos II, perante a atitude inibidora da professora ganham destaque nos registros das suas primeiras impressões vividos com a leitura.

NUNES

Eu sempre gostei muito de ler, quando criança, antes de vir à escola eu não tive acesso à leitura a gente morava no interior e não tinha, nenhum contato com o livro, meu primeiro contato com o livro foi , já, na 1ª série , eu lembro assim das minhas primeiras aulas de religião, eu lembro até que a professora era uma freira irmã Mariana, ela usava uns quadros ilustrados e contava toda aquela história, então, a partir daí despertou a minha curiosidade pela leitura[...].

Nunes, nas suas lembranças remotas com a leitura, retrata a lacuna que a escola deixou em sua vida na zona rural, pois lá não teve nenhum contato com a leitura. Para Nunes, na cidade o encontro com a leitura é marcado pela capacidade motivadora e inventiva da professora de religião na escola, como fundamental para seu envolvimento com a leitura.

A professora Nunes relembra que sempre gostou de ler, contando, inclusive sobre o seu despertar ou aguçamento nessa prática por conta do incentivo de uma professora de religião e de seus quadros ilustrativos. Mesmo não tendo acesso bem cedo à leitura, não impediu que Santos se encontrasse com o prazer de ler.

BRAÚNA

Eu vim da zona rural para cidade de Bom Jesus, lá a gente não estudava, então eu cheguei na cidade e fui matriculada numa escola. Na verdade eu vim ter contato com a leitura mesmo já foi na escola, pois na minha casa meus pais não frequentaram escola, eu e meus irmão viemos ler mesmo foi na escola.

Os momentos arquivados na memória de Braúna, sobre suas primeiras experiências com a leitura destacam-se a ausência do contato com a leitura na zona rural, e a presença da escola na cidade, como lugar onde verdadeiramente aconteceram os primeiros convívios a leitura.

Os vestígios de leitura que ficaram registrados na memória de Braúna, acenam para um episódio bastante comum nas cidades do sul do Piauí, onde a zona rural, em decorrência da ausência do poder público nestas localidades, as famílias que têm um poder aquisitivo baixo migram para as cidades à procura de escolas para que seus filhos, diferentes deles, tenham acesso ao saber escolarizados. Braúna diz enfaticamente: “[...] eu e meus irmão viemos ler mesmo foi na escola”.

No conjunto, as professoras Barros, Almeida e Santos I, ao relatarem as primeiras experiências com a leitura, citam o meio familiar que se apresenta como espaço importante para aquisição das primeiras leituras. Para essas professoras-narradoras a família influenciou diretamente no desenvolvimento do gosto pela leitura. O pai e a avó foram, respectivamente, grandes incentivadores e os primeiros “professores”, se assim podemos considerar.

Particularmente, na narrativa de Barros percebemos que a leitura realizada no ambiente familiar, sobretudo com a influência do pai, é uma prática prazerosa, retratada pela professora como algo que lhe traz muito saudosismo. Pois além de ler os romances, a professora, na sua infância, recontava oralmente para os vizinhos. Essa prática revela um ambiente bastante fértil para aprendizagens significativa com a leitura. A leitura no seu aspecto socializador, que aproxima pessoas, que vai, remotamente, traçando caminhos de futuros leitores, de futuros professores, sem que eles próprios o soubessem, mas mesmo assim, iam se construindo pela leitura.

Nos relatos da professora Almeida, fica evidenciado que a presença do pai na construção de sua base leitora foi fundamental, considerando que desde muito cedo seu pai sistematizava as práticas de leitura, oportunizando a essa professora o privilégio de chegar à escola já parcialmente alfabetizada, como assim refere: “[...] já cheguei escrevendo e sabendo ler as primeiras palavrinhas [...]”.

A narrativa da Professora Santos I retoma, a exemplo de Barros e Almeida, o cenário familiar, dando conta de uma leitura procedida pela avó, que, no seu entendimento (e é verdade), representava um caminho que não seguia o convencional da prática leitora, por ela denominada de leitura indireta, porque praticada por outrem.

Na sequência, Santos II, Nunes e Braúna, suas lembranças remotas dão conta de que a escola se constitui no primeiro espaço do encontro com a leitura. Para Nunes, a escola e a primeira professora são resgatadas de formas marcantes e que tiveram relevância na sua trajetória leitora. Enquanto para Santos II, as primeiras lembranças de leitura têm como cenário e personagem marcante a escola e a primeira professora respectivamente, que surge nas falas de Santos II com sentimento de tristeza, omissão e contrariedade. Santos II externa sua indignação com a atitude insensata da professora, pois ainda guarda na memória a imagem e a

ação repreendedora dessa professora. Enquanto que, Braúna, por exemplo, encontra na escola sua primeira oportunidade de contato vivo com a leitura formalizada.

Passando a analisar a narrativa de Santos II, destacamos que sua narrativa memorialística a permite revisitar lembranças como: “Quando comecei a estudar [...] nem sabia direito o que era uma escola [...]”; “[...] não me lembro muita coisa, mas das que marcaram, e com relação à leitura eu tive muita dificuldade [...]”. lembranças, fatos, misturando-se na recontação de nossa interlocutora, para dizer que entre a escassez de materiais como o livro didático e a suposta “crueldade” da professora em não reconhecer suas limitações, em privilegiar outro aluno que já demonstrava proficiência na leitura, Santos II aprendeu a ler, chegou ao patamar docente, mas a história documentou seu percurso.

A narrativa de Santos II deixa entrever sua pueril ingenuidade de criança interiorana (não que as crianças urbanas sejam desprovidas dessa puerilidade). O fato é que tudo parecia novidade para quem, chegou à cidade sem ainda se dar conta do que realmente era a escola, assim diz ela: “[...] eu nem sabia direito o que era uma escola [...]”.

Santos II não só se deparou com a escola, como também com uma professora que, aparentemente, minimizou sua condição de aprendente leitora: “[...] eu lembro que ela me tomou o livro e passou para o outro colega [...]”. E esta é razão por que sua lembrança é triste acerca desse tempo longínquo no qual o que sempre ficou bem nítido em sua memória é que, para os pais, o filho tinha obrigação de estudar e que, inicialmente, sua relação com a leitura foi marcada por grande dificuldade.

No decorrer da narratividade das interlocutoras vão surgindo fatos, pessoas e espaços marcantes na vida dessas professoras, elas buscam de forma singular, atribuir significados aos fatores condicionantes na construção de seu perfil leitor. Dessa forma, é importante ressaltar que ao resgatar suas histórias de leitura, retomando os lugares, tempos, pessoas, marcas, práticas de leitura construídas nos ambientes formais, familiares e socioculturais, nos permitiu perceber que as rememorações do passado são externadas, ora com bastante realidade, ora de forma bastante emotiva em que diferentes sentimentos e sensações são postos em evidência, pois são lembranças de leituras construídas no ambiente de familiar e posteriormente na escola.

As práticas de leitura retratadas estão associadas às pessoas de seus vínculos familiares, como irmãos, avós, mãe e, sobretudo, o pai que se revela na pesquisa como uma referência para algumas de nossas interlocutoras. No contexto escolar, os primeiros livros lidos, as primeiras professoras compõem o enredo das lembranças, que paradoxalmente, ora se apresentam com afetividade, ora com sentimentos de repulsa e ingratidão. Essa forma de perceber esses sentimentos remonta ao que Dominicé (2010, p. 87) diz sobre as pessoas evocadas nas histórias que contamos. A esse respeito, o autor chama atenção para o fato de que elas emergem na memória do narrador exatamente nos momentos mais importantes de seus percursos de vida. Logo, “Pais, professores, amigos, ‘mentores’, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia das narrativas [...]”.

Nessa perspectiva é que o contexto em descrição sinaliza o universo das relações familiares, conjugais, escolares e afetivas enquanto contextos de vivência e aprendizagem com a leitura. Os relatos evidenciam os vestígios de leitura que ficaram registrados na memória do grupo de professoras-narradoras, com expressividade, a presença paterna, uma vez que é relatada/retratada com saudosismo, gratidão, orgulho, admiração, e, sobretudo, com uma carga positiva de afetividade. Referendando, portanto, os dizeres do autor em referência de que “os pais são objetos de memórias muito vivas, neste caso, aparecem como leitores-mentores.

Em meio ao chacoalhamento do caleidoscópio das lembranças e das memórias de leitura do tempo de infância e adolescência, nos relatos de parte do grupo de professoras, Santos II, Nunes e Braúna, a escola é posta como a única via de acesso ao mundo da leitura em função das condições socioeconômicas e culturais dos pais. Para outra parte (Barros, Almeida, Santos I) o ambiente familiar foi determinante para sua trajetória e identidade leitora.

Estes textos memorialísticos das interlocutoras fazem um contraponto com o pensamento de Silva (1983), pois para esse autor, inicialmente, o processo de formação do leitor está, intrinsecamente, vinculado às dimensões materiais e às dimensões sociais, estas caracterizadas pelas relações humanas e aquelas caracterizadas pelos aspectos físicos, do contexto familiar, em que se configura um quadro específico de estimulação social, marcado pela presença de livros, leitores e situações de leitura.

Diante dessa conjuntura, é possível inferir que família e escola se constituíram nas lembranças remotas das professoras-narradoras como espaços/ambientes de presenças e ausências, uma vez que os contextos familiares para três das professoras-narradoras: Barros, Almeida e Santos I, influenciaram de forma positiva as primeiras experiências com o mundo da leitura, não acontecendo, entretanto, o mesmo para Santos II, Nunes e Braúna, uma vez que suas famílias pouco contribuíram, não por negligência, mas devido seu escasso conhecimento educativo-escolar, e devido às suas condições socioeconômicas e culturais deixaram lacunas nesta fase.

A rigor, o que percebemos é que a escola se apresenta neste entorno como via quase exclusiva de inserção da criança e do adolescente no universo letrado, mas também, em função de ações de alguns professores é evocada como lugar de ausências e de constrangimentos, assim foi retratada pela professora-narradora Santos II.

3.1.2 Vestígios de leitura em histórias recentes

Em vestígios de leitura em histórias recentes, para analisar as narrativas deste subeixo, buscamos apoio teórico nos estudiosos desse campo, mas, sobretudo, nos fixamos em nosso objeto de estudo que enfoca práticas leitoras como subsídio à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do ensino médio, que lembram e narram sobre sua memória leitora e sobre o que esta representa na sua formação continuada.

Desse modo, neste subeixo, as narrativas das professoras apresentam pontos de convergência tanto no que diz respeito ao *lócus* de desenvolvimento e apropriações das práticas leitoras quanto aos tipos e modos de leitura. As leituras recentes citadas pelas professoras restringem-se às escolares/acadêmicas nas instituições de ensino médio e no ensino superior no curso de Letras e no exercício da docência. Seus discursos narrativos explicitam as dificuldades que comumente permeiam o acesso à leitura na Universidade e as lacunas existentes no incentivo a práticas leitoras no ensino médio, como também, ações formativas envolvendo alguns tipos e gêneros textuais mais lidos /trabalhados na sua prática pedagógica.

Ao selecionar e pinçar os excertos, as interlocutoras revelam aspectos relativos às leituras construídas no decorrer dos estudos no ensino médio, no ensino

superior, nos seus cursos de Letras enquanto alunas e no exercício da docência, como professoras de Língua Portuguesa. Desse modo, a leitura crítico-interpretativa de cada excerto vai conferindo o que denominamos de vestígios de leituras das interlocutoras, em tempos recentes, como narram Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna.

BARROS

No exercício da docência a prática de leitura, a princípio, se restringia ao livro didático e alguns materiais. Depois do acesso à Universidade o contato com a leitura foi intensificado. O contato com os livros de literatura era constante em função das atividades propostas pelos professores, atividades de leitura e análise crítica de obras literárias tais como: “vidas secas” de Graciliano Ramos e que ainda permanece vivo em minha memória de forma muito carinhosa.

Em sua narrativa, Barros, primeiro, dá conta de uma leitura restrita que se operava pelo uso de uma única fonte o livro didático, prática que teve sua ampliação e diversificação na Universidade, em especial pela leitura de alguns clássicos da literatura, seguidas das devidas análises literárias: ‘[...] vidas secas de Graciliano Ramos e que ainda permanece vivo em minha memória de forma muito carinhosa’.

ALMEIDA

Quando cresci mais pouco, já fazia ensino médio, nós também tínhamos pouca leitura, porque a gente, não tinha biblioteca, mas eu praticava o catecismo e a gente tinha que ler, foi também o que me ajudou bastante, na hora do sermão, da homilia. Na universidade, quando eu cheguei à universidade (risos...) em termos de Literatura Brasileira eu praticamente não conhecia nada... E... Eu vim gostar realmente da literatura na universidade, e você, eu nunca tive oportunidade de lhe dizer e vou lhe dizer agora, você me fez gostar de literatura mais de que qualquer outro professor, principalmente dos poetas portugueses, acho que ainda hoje tenho um resumo do livro Memórias Póstuma de Brás Cubas, eu sei aquele livro de cor e salteado, o que eu sei de literatura eu agradeço a você, muito... Muito.

Almeida lembra um tempo de relativa escassez escolar. A escola não dispunha de biblioteca e contava basicamente com o livro didático para promover sua prática leitora. Na sua concepção, este cenário se transfigurou com seu ingresso na Universidade, onde, a exemplo das demais narradoras, a leitura de autores clássicos fez a diferença na sua vida. A Academia descortinou para Almeida o gostar de literatura.

SANTOS I

Na Universidade, o tipo de leitura além dos textos das apostilas, didáticos mesmo, a gente fazia leitura de obras, já que o nosso estudo era sobre línguas, nós fazíamos estudo de obras literárias e eu tenho algumas que me marcaram como O Primo Basílio, que marcou bastante e é ... O Crime do Padre Amaro é uma obra de Fontes Ibiapina é... Vida Gemida em Sambambaia me marcou muito essa leitura.

Santos I aponta, nas suas lembranças recentes, uma variedade de textos que se prestaram para suporte de suas leituras na academia. Entretanto, a exemplo de Barros, o que marcou essa recenticidade leitora foram obras clássicas da literatura, seguidas das requisitadas análises literárias. O diferencial é que suas lembranças recentes de leitura não são poucas e, como refere: “[...] eu tenho algumas que me marcaram [...]”, o que significa que não se prestaram só como tarefa acadêmica, a profundidade de cada romance, seus cenários, sua época, algo mais forte nesse sentido prendeu o olhar leitor e o sentimento de Santos I, como demonstra sua narratividade.

SANTOS II

Já na Universidade, a gente teve assim, eu encontrei também muita dificuldade, a gente não tinha no ensino fundamental e nem no ensino médio muita cobrança de leitura, a gente tinha só aquela cobrança de livro didático e ficava por isso mesmo, interpretação, é livro mesmo paradidático não era cobrado, tanto no ensino fundamental como no médio, então quando cheguei na universidade encontrei muita dificuldade, porque a gente tinha que ler livros, então como a gente não tinha prática de leitura, então para ler aquele livro e entender, então era preciso muita leitura par poder entender um romance... Foi assim... Encontrei muita dificuldade.

Em suas evocações de leituras recentes, Santos II faz um paralelo com o que lhe faltou no ensino fundamental e no ensino médio, referindo à leitura como uma cobrança. Cobrança, como saberes, é o grande débito que a escola tem com a sociedade, com os leitores que ela deveria formar, incentivar, proporcionar uma vida leitora. Enfim, que a escola tem com seus alunos de colocar a leitura como uma das pesadas tarefas que eles têm obrigação de realizar, a exemplo de ler um livro. Mas poderia ser diferente, como diz Pennac (1993, p. 13), visto que o verbo ler não suporta o imperativo, basta que escola e família entendam essa premissa.

NUNES

Na universidade foi onde eu comecei a ter curiosidades por livros literários, aí fui incentivada ler, especialmente Machado de Assis e o Brás Cubas mexeu assim com a minha cabeça (risos...) me deixou assim doidinha para eu entender, da minha cabeça, como é que esse homem me conta uma história dessa, e aí eu li uma vez ,li outra vez, e de vez enquanto eu, ainda, pego e leio. Eu gosto também das produções de José de Alencar, por que ele conta muito histórias, ele é diferente do Machado, o Machado não, ele faz você pensar, você refletir e o Alencar não, ele vai contando uma história e você vai andando junto com ele.

Nunes relembra do fenômeno que a faz pensar e se preocupar, trata-se da leitura da obra *Brás Cubas* de Machado de Assis, o fato é que a Universidade emerge no cenário de suas lembranças mais recentes de leitura, tendo a literatura clássica como referencial rememorativo, o que não é tão diferente das demais interlocutoras. O que a diferencia, no entanto, é a sua familiaridade e aproximação com o autor e com sua obra e com a compreensão crítico-analítico dessa obra, a exemplo desse excerto que pinçamos de sua narrativa: “[...] o Machado não, ele faz você pensar, você refletir e o Alencar não, ele vai contando uma história e você vai andando junto com ele”.

O fato é que a escola, os professores, a família precisam unir forças para encontrar meios de deixar boas lembranças leitoras nos alunos, desde a infância à vida adulta na Universidade, segundo Silva (1988) na sua compreensão de que leitura é conquista e, nesse diapasão, a leitura precisa ser vista e trabalhada como uma prática social de enorme valor.

BRAÚNA

Na Universidade praticava mais leitura cobrada pelo professor, livro de Literatura, a gente lia porque era mais cobrado, não era assim dizendo que sou sempre leitora não, leio mais esses livros além do didático, ler mais esses cobrados de literatura. No geral não sou tão assim leitora, antes eu gostava mais de ler, hoje devido as outras coisas que a gente tem, família, filho pequeno, a gente fica mais relaxado na leitura.

Braúna não se autointitula como uma autêntica leitora, posto que só lia quando cobrada pelos professores na Universidade. Em sua recenticidade leitora, refere que lê pouco em função de seu envolvimento com tarefas familiares. A “cobrança” se repete em Braúna (a exemplo de Santos II) que se assume uma professora não tão leitora. Mesmo assim, para não fugir à regra, em suas

lembranças emergem os livros de literatura clássica sugeridos/recomendados nas tarefas universitárias.

Conjuntamente, os excertos narrativos das professoras Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna dão conta da leitura em suas histórias recentes situadas em dois polos: a) O livro didático como suporte de leitura para o professor e para o aluno na escola de ensino médio, a exemplo do que referem Barros: “[...] a prática de leitura, a princípio, se restringia ao livro didático [...]”, Santos I: “[...] a gente tinha só aquela cobrança do livro mesmo [...]” e Braúna “[...] leio mais esses livros, além do livro didático”; e b) a Universidade como celeiro de obras clássicas da literatura nacional.

Como é perceptível, no ensino médio, segundo esses dados narrativos, a leitura das professoras (e dos alunos também) estão concentradas no livro didático. No caso do professor, para planejar e ministrar suas aulas. No caso do aluno, para apoiar e subsidiar suas aprendizagens, o que, convenhamos, é bom, porém irrisório para ambos, posto que a recomendação é que os alunos, notadamente, necessitam vivenciar, conhecer e trabalhar com diversos suportes textuais, portanto, ter acesso a diferentes materiais portadores dessa diversidade textual que se postula para todos os níveis de ensino.

No geral, para todas as professoras interlocutoras, em suas leituras recentes, emerge a imagem da Universidade representando o outro polo no qual a leitura se presentificou em suas vidas. A professora Barros, nesse sentido, informa que “Depois do acesso à Universidade o contato com a leitura foi intensificado [...]” ou como relembra Santos I “na Universidade, [...], a gente fazia leitura de obras [...]”.

Barros, em sua narrativa refere que, inicialmente, a leitura e sua portabilidade no exercício da docência é restrita, pois tem se limitado ao livro didático, associado somente com outro material subsidiador não citando, no entanto, que materiais são estes. Sinaliza, entretanto, acerca de uma mudança em sua prática leitora e, conseqüentemente, na prática profissional docente, após os estudos universitários e os estudos em sua formação em Letras, em “[...] atividades de leitura e análise crítica de obras literárias [...]”.

A professora Almeida sentencia, após falar das escassas leituras vivenciadas no ensino médio: “[...] Eu vim gostar realmente de literatura na Universidade [...]”; Santos I refere que “na Universidade, [...] além dos textos das apostilas [...] a gente fazia leitura de obras [...]”; Santos II fala de sua dificuldade de

leitura e do tipo de leitura empreendida: “Já na Universidade, [...] eu encontrei muita dificuldade [...], porque a gente tinha que ler livros [...]”; a professora Nunes ressalta: “Na Universidade foi onde eu comecei a ter curiosidade por livros literários , aí fui incentivada a ler [...]”; a professora Braúna se reporta à lembrança de que “na Universidade, praticava mais leitura cobrada pelo professor, livro de literatura [...]”.

Nessa perspectiva, a análise do conteúdo das narrativas das professoras Barros, Santos II e Braúna realçam o livro didático como uma via de acesso à leitura tanto na condição de alunas que foram ao longo do ensino médio, como no seu exercício docente nesse mesmo nível de ensino. Esse “vigor” e essa quase exclusividade do livro didático nas práticas de leitura promovidas pela escola e dirigidas pelo professor, retratam, assim, uma visão unilateral da leitura, fragilizando à compreensão dos aspectos cognitivos, contextuais e intertextuais que visceralmente interligam as práticas de leitura, quase que anulando a entrada de outros suportes textuais que, certamente, ampliariam as leituras no ambiente escolar, a exemplo de jornais, revistas, quadrinhos, tirinhas, romances e outro.

Nessa perspectiva, é como adverte Silva (2009), que a escola ao atribuir ao livro didático a condição de ponto de partida e de chegada de todo conhecimento partilhado em sala de aula, legitima uma forma parasitária e paralisante do ensino e da aprendizagem que vai alimentando e cristalizando um conjunto de rotinas que atinge diretamente as possibilidades de aprendizagens significativas tanto para professores como para alunos. Visto que as determinações que levam o professor à dependência do livro didático estão fortemente ligadas às questões de identidade e de dignidade do magistério. Esse posicionamento é, igualmente, retomado por Britto (1998) que critica a questão da leitura do professor e dos alunos por ficar circunscrita ao produto didático, como é o caso do livro didático como material de apoio, limitando a imersão do aluno principalmente em outras culturas leitoras.

O relato da professora Almeida retrata a ausência da biblioteca escolar para auxiliar na sua formação leitora, de modo que ressalta as leituras de cunho religioso realizadas na igreja como uma “saída” para suprir suas necessidades leitoras. Essa informação reforça as críticas feitas por Lourenço Filho (1994, p. 3-4), quando afirma que: “Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]”; A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto. As considerações desse autor confirmam as preocupações da professora Almeida, uma vez que essa professora destaca a

importância da biblioteca escolar para complementar a formação leitora de alunos e professores.

Consensualmente, as seis professoras (Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna) em seus relatos reconhecem a Universidade como ambiente em que, de fato, aconteceu, embora de forma modesta, as primeiras experiências fomentadoras para a condição leitora das professoras. Porém, essas experiências revelam uma prática de leitura muito restrita, tendo em vista que esta se centra, essencialmente, em um único gênero textual: o romance literário.

Reduzir a competência do leitor somente à apreciação dos clássicos da literatura é, sem dúvida, desmerecer a vasta rede de gêneros textuais veiculados no mundo contemporâneo, seja no contexto interno ou no externo das escolas, os relatos das seis professoras-narradoras apontam para uma prática de leitura, fragmentada e fragilizada, em que as leituras pedagógicas notadamente não se manifestam, bem como tantas outras tipologias que não são verbalmente decodificadas.

Esse entendimento remete ao pensamento de Pszczol (2008), ao esclarecer que, as práticas de leitura promovidas pela escola, sejam de ensino básico ou superior, não devem se limitar apenas a um único tipo de texto, e nem somente de textos verbalmente decodificados como a leitura de livros, jornais e revistas, mas a leituras que vão além da palavra escrita, como as leituras de sons, de imagens e outros, do entorno da sociedade que nos circunda, enfim, uma prática de leitura que facilite o acesso ao conhecimento e à herança cultural da humanidade.

Essa constatação, segundo as narrativas em análise, reforça a necessidade de se colocar em relevo o multifacetamento em relação às práticas leitoras, que é papel fundamental da Universidade oferecer quando da formação dos professores. Nesse sentido, é como diz Soares (2005), que a escola por seu caráter formador deve preparar o leitor para multivariabilidade de textos próprios da sociedade grafocêntrica em que vivemos, pois estes oportunizam diferentes processos de leitura e, portanto, diversas maneiras de ensinar, o que exige um desenvolvimento de habilidades e atitudes de leituras, envolvendo os mais distintos gêneros e tipologias textuais.

Mediante esta concepção, cabe destacar a necessidade de a instituição escolar assumir a leitura como uma ação vital para construção de práticas leitoras significativas, especialmente a Universidade, dado o papel formador que lhe

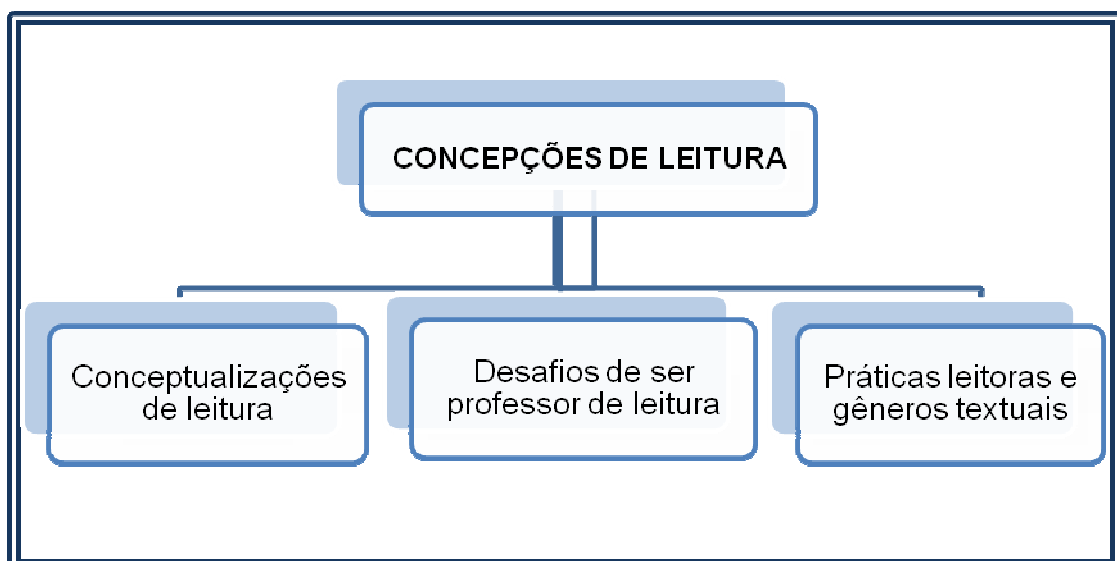
competete, fazendo-se importante que a escola, desde a alfabetização até as formas mais complexas de encontro com o texto na Universidade, exerça o papel de instituição incentivadora, promotora e mediadora de práticas leitoras, de forma a contribuir para formação geral e específica de alunos e professores, para que a leitura tenha um lugar de destaque no currículo escolar/acadêmico, e igualmente, também tenha destaque na vida e nos cursos de formação de professores.

Todos esses caminhos narrativos foram de extrema importância para chegarmos às memórias de leitura das professoras interlocutoras. Assim, com essas considerações analíticas e interpretativas, à luz das narrativas das professoras interlocutoras, em consonância com o aporte teórico de apoio, damos curso ao processo analítico dos dados, encerramos a análise do eixo categorial 1 e passamos, na sequência, a analisar o eixo 2: Concepções de leitura.

3.2 Eixo temático 2 - Concepções de leitura

Este eixo temático está dividido em três subeixos, assim denominados: Conceptualizações de leitura, Desafios de ser professor de leitura e Práticas leitoras e gêneros textuais, conforme ilustra a Figura 3, a seguir, esse desdobramento representa o “jeito” de esmiuçar o conteúdo das narrativas que nem sempre estão visíveis textualmente nos depoimentos.

FIGURA 3 - Eixo Temático 2 - Concepções de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A Figura 3, portanto, oferece uma visualização das narrativas que compõem este segundo eixo, assinalado pelo conjunto de relatos os quais revelam como essas professoras concebem e conceituam a leitura e suas práticas leitoras, Para Moraes (2000, p. 42), “[...] através das narrativas [...] é possível desvelar inúmeros elementos que compõem o pensar e o agir do professor [...]”. Nesse eixo temático, destacamos também, os dilemas vivenciados no cotidiano escolar diante dos desafios que lhes cabem no mundo contemporâneo, impostos pela ação educativa na condição professoras de leitura. Ainda neste eixo, os depoimentos das professoras-narradoras apontam os gêneros textuais fundantes de suas práticas leitoras. Isto posto, o prosseguimento desse trabalho se dá por meio da análise mais detalhada de cada subeixo que integra esta seção, conforme segue.

3.2.1 Conceptualizações de leitura

As conceptualizações de leitura e o poder que dela emana ao longo dos tempos, têm incitado discussões férteis e fecundas no campo das ciências em geral, sobretudo, nas ciências que têm como objeto de estudo a comunicação humana. A leitura, no plano cultural e histórico, está intrinsecamente vinculada às relações de poder, visto que é por meio do domínio de estratégias competentes do ato de ler, que o homem se insere no convívio social saudável, liberta-se, compreende o mundo, a si e o outro. Isto porque a leitura, nos seus diferentes modos, tipos e configurações, cumpre objetivos e finalidades. Neste caso, em Demo (2006), encontramos reforço à concepção de que lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos, e emergindo, a propósito, que a cidadania é a referência maior.

Diante deste entendimento e dessas considerações, apresentamos, nesta seção, a análise dos modos de ver, conceber e sentir a leitura e práticas leitoras das professoras-narradoras. Para isso, tomamos como ponto de apoio os relatos por elas explicitados, em sua narratividade, em que Barros fala de leitura como uma construção de sentido; Almeida de uma base fundamentada para o professor; Santos I concebe a leitura como portadora de conhecimento; Santos II olha na direção da leitura como algo importante na prática pedagógica do professor; Nunes

conceptualiza a leitura, primeiramente, no plano pessoal, imprescindível para a vida; e Braúna vê na leitura uma prática que nos autoriza uma cosmovisão.

Passamos, dessa forma, a maiores detalhes analíticos dos excertos narrativos de cada interlocutora, na sequência estabelecida.

BARROS

Concebo a leitura como construção de sentido, pois a mesma leitura pode ser efetuada de diferentes formas dependendo da situação, da motivação e do objetivo. Estamos inseridos numa sociedade letrada e a leitura se faz presente de maneira marcante, basta a gente se locomover para se deparar com situações que exigem leitura. Nesse contexto, a leitura reveste-se da maior importância, pois possibilita a percepção do dito e do não dito. Por isso quanto mais leitura, mais compreensão e mais competência para solucionar problemas e certamente contribuirá para melhorar a participação na sociedade. Ler é enxergar, é ver, é perceber o mundo, é interagir. A leitura é de grande relevância... Por que tudo gira em torno da leitura do processo de ler, tudo remete a ler, requer leitura.

A narrativa da Professora Barros expressa concepções de leitura tais como: “construção de sentido”, “possibilitadora da compreensão do dito e do não dito”, “ler é enxergar, é ver, é perceber o mundo, é interagir”, tendo em vista a imersão do homem contemporâneo numa sociedade letrada. A concepção de Barros é alargada, é multiforme, e combina com o entendimento de que a leitura, na sua amplitude, deve favorecer ao leitor amplas possibilidades de desenvolver/adquirir a competência leitora.

ALMEIDA

A leitura é ela é assim, ela fundamental em tudo, a pessoa que ler, ainda que ela não tenha uma religião, mas ela sabe se portar, mesmo que ela diga sou católica eu sou isso, eu não sou aquilo, mas a pessoa que ler, ela tem fundamento na vida, ela sabe chegar e sair de qualquer lugar, então a leitura fundamenta você em tudo na sua vida e você como professor de português ela lhe fundamenta tudo, tudo, pois somente com uma boa base de leitura é possível fazer com que nossos alunos leiam na sua vida pessoal também, você imagina uma pessoa que nunca leu você ver no dia a dia, a maneira dela chegar num lugar a maneira dela sair, maneira dela se expressar é totalmente diferente e você ver isso também no professor.

A leitura para Almeida se configura como algo fundamental na vida da pessoa, na vida professoral. Credita o sucesso dos alunos a uma base equilibrada e diversificada de leitura. Os bons exemplos advindos de uma prática reiterada de leitura se prestam a alunos e professores, segundo a compreensão da mencionada professora. Quanto à leitura para o professor, nossa interlocutora entende que esta fundamenta sua prática que, por extensão, pode se manifestar como positiva nas marcas de leitura dos alunos, algo assim, acontecendo, como o efeito “cascata”, não no sentido mágico e superficial de uma prática leitora, porém, diante do entendimento de que boas práticas docentes podem influenciar os alunos.

SANTOS I

A leitura ela é importante porque ela é algo que nos traz uma coisa que ninguém tira que é o conhecimento, que através da leitura você pode ir além, você viaja, amplia seus horizontes e adquire o que nós precisamos que é o conhecimento, o conhecimento de vida, não só profissional, mas para toda nossa vida.

Santos I, também, vê a leitura como fonte de conhecimento, na condição de uma prática que colabora na ultrapassagem de bases, chegar mais cedo e mais longe. Na realidade, a Professora Santos I concebe a leitura como um artefato social, que propicia “uma viagem ao leitor”, propiciando, sobremaneira, a aquisição do conhecimento, o que vale para alunos e professores. A via, como vemos, é uma via de mão dupla, de acordo com os dizeres de Silva (2008; 2011).

SANTOS II

A leitura é fundamental na nossa prática pedagógica, principalmente nós da área de Língua Portuguesa, é... A gente tem que levar isso a sério, porque hoje o nosso dia a dia, a nossa linguagem o nosso entendimento depende muito da leitura, as nossas produções, então uma das coisas que eu coloco muito para meus alunos e cobro deles e peço que eles façam valer, levar a sério é a questão da leitura na produção de texto principalmente com relação à redação que é cobrada no vestibular.

A interlocutora Santos II conceptualiza a leitura, principalmente como incremento a sua prática pedagógica e, segundo, como incremento à produção de textos, pelos alunos. Ambos, alunos e professores, devem ter a leitura como pressuposto principal no desenvolvimento das tarefas que comprometem a cada um desses argumentos. Tomar a leitura mediante a visão de Freire (1996) que aponta para a compreensão do real na leitura interpretativa do texto.

NUNES

Ler é viver, é descobrir, é conhecer é sonhar é imaginar, sem leitura, especialmente porque se trabalha com português, como é que eu vou explicar os fragmentos de um texto para um aluno. Se eu não li, então eu preciso, primeiramente ler, e também incentivo aos meus alunos a fazerem leituras, quando eles lerem têm uma facilidade maior de compreender outras coisas que estão ao redor deles, se não leem a mente parece que fica fechada sempre que se pergunta alguma coisa eles dizem professora eu não entendi, não entendi, quem lê tem mais facilidade de compreender.

Nunes concebe a leitura como uma experiência, essencialmente humana, um encontro entre o “eu e os outros”; entre o “mundo interior e o exterior”. Destaca a leitura como uma necessidade fundamental do professor dar sentido a sua prática

pedagógica. É possível apreender da narrativa de Nunes, o semântico sobrevoa a que Freire (1996) se refere na promoção da dialogicidade leitor-texto.

BRAÚNA

Leitura para mim é muito importante, porque é por meio dela que ampliamos nossa visão de mundo, e tomamos consciência dos nossos deveres e dos nossos direitos é por isso que a gente tá sempre em busca de leitura, assim tipo, obrigação de ler, ir atrás de alguma coisa, de renovar nossas práticas pedagógicas, a gente tem sempre de ir atrás.

Do relato de Braúna, emerge a politicidade da leitura que se desdobra em algo singular na construção da cidadania, na renovação de prática pedagógica do professor. Em Braúna, a exemplo de outras professoras-narradoras, é possível ver a leitura conceptualizada a partir de uma perspectiva ampliada, nos moldes de uma cosmovisão.

Os relatos narrativos do conjunto das interlocutoras neste subeixo de análise revelam, dentro de sua diversificação conceptual, um professor (professora) situado no seu tempo histórico na seara da leitura. Retomamos, por exemplo, a narrativa de Barros, na qual percebemos que a leitura é concebida como uma prática sociocultural e de caráter interacional, visto que a professora em suas falas evidencia a importância da leitura para uma participação em sociedade, destaca também a leitura como um processo interativo que se efetua na comunicação entre os sujeitos, convergindo para o entendimento de Silva (2011) de que a leitura é uma forma de encontro que se efetiva entre o homem e a realidade sociocultural. Tanto o livro como outros suportes leitores, favorecendo a emergência do homem do processo histórico do qual nunca se afasta. Este aspecto é que nos leva a inferir que a professora Barros apresenta uma visão de leitura madura, mais abrangente e contextualizada com as concepções contemporâneas da leitura.

Nos depoimentos de Almeida, Santos II e Nunes a leitura se apresenta como um mecanismo imprescindível na prática pedagógica na condição de professoras de Português, nesse sentido, condiz ao pensamento de Dias (2001) que concebe a leitura como fundamental para uma ação docente qualificada. Neste entorno, situamos que Almeida, Santos II e Nunes assumem a leitura, enquanto professoras que trabalham o texto, como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, como uma forma eficiente de o aluno compreender o mundo.

Essa visão explicita claramente a preocupação dessas professoras com o aspecto funcional da leitura. A professora Nunes, ainda, enfatiza a leitura como uma prática prazerosa, transcendente e libertária. É, consoante com o pensamento de Freire (1994), ao destacar que ler pode ser traduzido como o ato mesmo de viver, de respirar. Uma vivência e uma respiração que não se esgotam na descodificação pura dos signos linguísticos, mas que se antecipam e se alongam na inteligência do mundo. Na concepção de Nunes, a leitura é como uma prática de aquisição de conhecimentos, bem como uma forma de entretenimento.

A professora Santos I toma a leitura como forma de alimentar e consolidar o conhecimento. Nesse aspecto a concepção de leitura dessa professora revela-se consciente, esses argumentos são reforçados por Silva (2009) que atribui à leitura um meio fundamental de aproximação entre o homem e a produção cultural, sendo, portanto, uma possibilidade concreta de acesso ao conhecimento. A professora Santos I destaca, também, em seu depoimento o poder da leitura de aprimorar a sensibilidade, a fantasia e a imaginação. Assim, a leitura concebida por esta professora consiste numa atividade dinâmica que produz conhecimentos, tendo em vista que ser professor é acima de tudo assumir um compromisso com o ensino e com a aprendizagem, e, essencialmente, com a busca incessante de saberes diversificados, e, com efeito, com o conhecimento nas suas diversas manifestações.

A fala da professora Braúna, denota que ela compreende a leitura como uma prática que permite condições efetivas para o exercício da cidadania, essa ideia de que a apropriação de práticas leitoras plurissignificativas aprimora a qualidade da cidadania é amplamente discutida por educadores em geral e teóricos do campo das ciências humanas e sociais, como Silva (2003) e Demo (2006) só para citar alguns. O primeiro, assim como Braúna, compreender a prática de leitura como princípio básico de cidadania, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode tomar consciência de quais são as suas obrigações e também pode defender seus direitos,

além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática. O segundo, no entanto, adverte que não podemos relacionar integralmente a leitura como condição única de cidadania, uma vez que bem antes de serem formalizados os processos de leitura e de escrita já havia cidadania. Enfatiza, pois, que a relação entre leitura e cidadania é o que se espera, mas não é garantia. Dessa forma, é pertinente dizer que no discurso externado pela professora Braúna a leitura apresenta característica de uma prática importante para formação social do indivíduo, a sua utilização/emprego é que confirma ou não essa afirmação.

Dessa forma, diante da análise das narrativas expressas pelas seis professoras interlocutoras deste estudo, neste subeixo, percebemos que os modos de ver, conceber e sentir a leitura encontram-se permeados de conceitos e acepções que, implícito ou explicitamente, caracterizam a função sociocultural da leitura, acrescentando-se, ainda, as contribuições da leitura para formação leitora e para a autoformação dessas professoras.

3.2.2 Desafios de ser professor de leitura

Nesta seção de análise, tomamos como ponto de partida as impressões deixadas pelas professoras-narradoras acerca dos desafios encontrados na ação educativa com a leitura, pois enquanto professoras de Língua Portuguesa que são, têm a leitura como componente básico da prática pedagógica em sala de aula. Esse entendimento encontra ressonância em Silva e Zilberman (1998), ao falarem de uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores. Nesse sentido, o instrumento de base para condução das aulas e fundamentação das estratégias didático-pedagógica é, essencialmente, a leitura.

Assim, nos excertos de texto, a seguir, as professoras narradoras exprimem seus desafios e dilemas vividos cotidianamente no contexto escolar da leitura no ensino médio.

BARROS

O desafio de ser professor de leitura é muito grande e exige a superação de desafios tais como: de ser modelo, ou seja, de ser leitor efetivo, demonstrar gosto pela leitura; levar o aluno a ser leitor, a gostar de ler; o aluno deve ser motivado e isso não é fácil, não por falta de acesso, mas por falta de hábito mesmo. O desafio de ser professor de leitura é grande, grande, grande... Tanto em função da minha inexperiência, como também dos alunos, que não tem o hábito da leitura não são motivados para leitura, e a gente sabe que não se atribui isso a questão do acesso, mas uma questão de formação mesmo, os alunos não estão formados para ler, por que acesso tem-se em todo lugar.

Barros associa o desafio de ser professora de leitura a duas questões centrais que incidem, diretamente, sobre sua ação pedagógica. A primeira está relacionada ao seu comportamento leitor, como assim se refere: “[...] ser modelo de leitor [...]”. A segunda, por extensão, está ligada ao fato do aluno não possuir o hábito da leitura. A partir dessas certezas, Barros expressa grande preocupação em superar essa condição leitora com vistas à formação dos alunos. Implica dizer, segundo a professora, que se trata, também, de bom exemplo de um gosto pela leitura. Fala de um modelo, “[...] ser modelo [...]” o que entendemos não se tratar de fato de uma modernização, mas de um jeito de falar no sentido de dar bom exemplo. Outro aspecto que Barros focaliza é a minimização das potencialidades do aluno “[...] também dos alunos, que não tem o hábito da leitura”. É nos indagarmos: será?

E se não são habituados com a leitura, o que lhes faltou? O que lhes faltam? Como ficam a escola, o professor, a família e o próprio aluno?

ALMEIDA

Ser professor de leitura no ensino médio é um desafio muito, muito grande, porque o aluno acha que é um dos maiores problemas, porque quando você chega na sala de aula que você coloca um texto, o aluno não quer saber o que tem ali, ele questiona o tamanho do texto, porque que ele questiona o tamanho texto? Por que ele não tem nada de base de leitura, ele não tem essa preocupação de ler para interpretar, de ler para tirar de dentro, assim, o que a gente precisa descobrir nele ou fazer ele se descobrir para ele ter aquela vontade de ler e ele mesmo dizer o que aquele texto quis dizer, é isso que falta nos nossos alunos, se ele não consegue isso no texto de Português, ele não vai conseguir no de História, no de Geografia nem em outra coisa e nem vai ter o incentivo de pegar revistas e ler. O maior desafio que acho no ensino médio em todas as disciplinas é isso, porque ele ler, mas não interpreta, ele não faz isso porque ele não é incentivado ou talvez a maneira, eu não sei, de incentivar, a gente ainda não conseguiu descobrir qual a maneira de incentivar esse aluno a ler, ler por prazer, porque ler para fazer prova não funciona.

Com Almeida ocorre da mesma maneira ocorrida com Barros. A interlocutora relata que os grandes desafios vivenciados na escola e pelos docentes na condição de professor de leitura, é a falta do cultivo da leitura pelos alunos, bem como as dificuldades do professor em equacionar essa problemática instaurada no interior das escolas, e por extensão, na sala de aula. Dada essa constatação, Almeida enfatiza que é desafiante fazer com que o aluno avance na busca de se tornar um leitor, é uma contingência de todos os professores, seja de português ou de quaisquer outras disciplinas.

Visualizamos na narrativa de Almeida um certo pessimismo pedagógico-didático ao relatar que “[...] ele ler, mas não interpreta, [...] a gente ainda não descobriu qual a maneira de incentivar esse aluno a ler [...]”. Seria o caso de acionar, no ensino, uma prática docente, o componente interacional autor/texto/leitor, como difundido por Koch e Elias (2007), no sentido de promover a dialogicidade entre essa tríade, para chegarmos ao leitor proficiente que desejamos, os alunos.

SANTOS I

A questão do desafio é que nós temos que mostrar, nós como professor de leitura dar exemplo para o nossos alunos , e às vezes assim o nosso tempo é tão corrido a gente tem leituras aquelas leitura já que a gente tem fazer que não sobra muito tempo para fazer outras leituras e aí como cobrar dos alunos? Como incentivar? Se nós não somos leitores, né? Então, nós temos que ter todo aquele jeito, procurar tempo e adquirir o prazer da leitura, então é um desafio para o professor de leitura, porque ele tem que ser professor de leitura primeiro porque ele sinta prazer de ler, não só ler por ler.

Desse relato é possível depreender que, os desafios que caracterizam as práticas de leitura no contexto escolar vivenciados por Santos I, é semelhante ao desafio, anteriormente, apontado pela professora Barros, que é o professor se apresentar no cotidiano escolar como “modelo de leitor”. Assim, Santos I vislumbra um comportamento leitor em que o gosto, o prazer e a empatia pela leitura estejam intrinsecamente associados ao posicionamento leitor desse professor.

Esses aspectos leitores não fazem por decreto ou por simples vontade do professor, no sentido destacado por Santos I. A questão não é só o exemplo ou, então, o tempo relativamente curto que dispõem os professores para essa finalidade inclusiva.

A questão frontal é de natureza cultural, há que se conceber a leitura como uma prática social cotidiana, como uma prática cultural, que independe de tempo, de jeito ou de espaço, mas que se encontra no cerne da população/comunidade, que cabe à escola e, ao professor, fortalecer e ampliar.

SANTOS II

É desafio hoje ser professor de leitura. Os alunos eles têm muita dificuldade, porque eles acham que é uma perda de tempo leitura, pois hoje eles já encontram quase tudo pronto na internet, eles querem interagir mesmo é com a internet, o ambiente virtual é o entretenimento deles. E também eles encontram muita facilidade hoje, eles já encontram os resumos de livros, vídeo, então eles já encontram quase tudo pronto.

Santos II assume como desafio para sua prática pedagógica com a leitura, principalmente com o advento da internet, por meio dos textos digitais, consolidado nas práticas escolares pelos alunos. Assim, os meandros desse novo contexto midiático, preocupam Santos II, que parece, ainda, não ter percebido os novos rumos, sentidos, e significados da internet como uma forte aliada no seu fazer pedagógico.

É uma necessidade, portanto, fazer com que os alunos compreendam a importância de conjugar leitura midiática (internet) com a leitura, vamos dizer, convencional.

NUNES

Certamente, é um desafio muito grande ser professor de leitura, especialmente pelo fato de não ter acesso, muito acesso a livros, se a gente tivesse mais livros, uma variedade maior... Fosse mais fácil mais perto, certamente seria bem melhor, bem mais fácil então às vezes você quer um trabalho, quer uma dramatização, aí você só encontra um livro falando desse assunto pronto, daí até como você vai passar para cinco seis pessoas ler, termina que um ler e faz uma lá síntese e os outros só pegam um pedacinho nunca vão ler muito.

Nunes apresenta como desafio de ser professora de leitura, a ausência de uma biblioteca com um rico acervo bibliográfico, com o propósito de subsidiar os professores nas suas ações pedagógicas no contexto escolar, fato que retira dos alunos e dos professores a oportunidade de conviver e usufruir de material variado de leitura, subtraindo de todos da escola. Os benefícios oferecidos por uma biblioteca, como aproximar leitores e autores, popularizar a vivência com os livros e com demais objetos de leitura, porque biblioteca, independente de outras conotações existentes, representa, na atualidade, um espaço dinâmico de consulta, pesquisa e estudo, é nesse sentido que aprendemos a preocupação e o desafio vivido por Nunes.

BRAÚNA

É um desafio grande, porque os alunos hoje não são leitores, não gostam muito de ler, principalmente os do ensino noturno, que já são adultos, já vão para escola forçados mesmo, só para ter essa formação, não são assim porque gostam de estudar, eles vão para a gente tá incentivando eles sempre a ler a estudar para entrar na universidade, é muito difícil a gente trabalhar leitura, principalmente no ensino médio noturno.

Os desafios, as inquietações e os dilemas apontados por Braúna, vivenciados na escola com a prática de leitura, centram-se numa questão que não é tão diferenciada das demais interlocutoras: o desinteresse dos alunos pela leitura. Para Braúna esse quadro, ainda é mais complexo por se tratar de alunos adultos, de alunos do ensino médio, que se agrava quando se fala em horário noturno.

Retomando e ampliando o traçado narrativo dos dados, sem necessariamente concretizar uma repetição, convocamos cada interlocutora, ampliando nosso teor analítico em relação ao presente subeixo. Nessa perspectiva, nas narrativas de Barros, percebemos que ela aponta como desafio maior de ser professora de leitura sua própria formação leitora que, conforme ela argumenta, é o professor o cerne da motivação, do hábito e do gosto do aluno pela leitura. Esta posição de Barros dialoga com a percepção de Andrade (2004) de que o somente o professor que vivencia experiências significativas com a leitura consegue orientar com precisão as ações com a leitura de seus alunos.

Almeida em sua narrativa expressa claramente que ser professor de leitura consiste em um desafio muito grande e atribui como causa a uma formação leitora dos alunos, caracterizada por ela, como fraca e fragmentada. Diante desse quadro, Almeida exprime preocupação e, notadamente, o dilema de como fazer para que os alunos gostem de ler. Para melhor fundamentar essa questão recorreremos a Kleiman (2006), segundo a autora as dificuldades, os entraves e passividade dos alunos perante o texto, podem ser entendidos decorrentes do modo como o professor aborda o texto em sua prática pedagógica, e que somente uma ação pedagógica alicerçada em estratégias competentes de leitura faz com que o ensino com texto adquira significação no contexto escolar. Assim, o ensino com a leitura requer uma mediação eficiente e intencional do professor.

Na narrativa de Santos I, em determinadas passagens se aproximam dos relatos da professora Barros, quando as duas professoras admitem que um dos grandes desafios de ser professor de leitura é ser “modelo de leitor”, entendido como aquele leitor que apresenta estratégias diversificadas para a abordagem do texto, que mobiliza emoções, que propõe reflexões, que relata experiências, e faz mediações importantes, criando situações de envolvimento pleno com texto. Referenciar àquele leitor que dispõe de um conjunto de saberes e o mobiliza de acordo com as situações impostas pelo contexto linguístico e extralinguístico do

texto, levando a compreensão de que Freire (1994), no que tange ao alcance de uma leitura crítica, o que implica a percepção das relações entre texto e contexto.

A professora Santos II, em seu discurso, indica a internet como aspecto de maior dificuldade pedagógica vivido na sala de aula, para ela os alunos aderiram aos “modelos prontos” de informações oferecidas pela rede, argumenta também, que os alunos se interagem mesmo é no ambiente virtual. Notamos que no olhar da professora Santos II a internet apresenta-se como um desafio e se sobrepõe ao livro, fazendo com que os alunos se afastem da leitura em outros suportes, como o livro.

Este posicionamento da professora, na verdade, aponta para uma questão bem recorrente no contexto contemporâneo da educação brasileira: a interface entre o ambiente midiático e o ambiente escolar. O primeiro caracterizado pela possibilidade de proporcionar o acesso aos diversos tipos de informação, comunicação e interação entre diferentes povos e culturas de forma bastante enriquecedora, o segundo tem o desafio de formar leitores para atuar competentemente nos mais variados contextos.

Diante dessa realidade, cabe à escola e aos professores, em todos os níveis de ensino desde fundamental ao superior, assumirem as redes telemáticas como uma aliada eficiente que nutre, enriquece e amplia as práticas pedagógicas. Assim, no relato da professora Santos II, embora explicitamente ela não assuma a aversão a introdução dos TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) na sala de aula, percebemos, nas entrelinhas do seu discurso, um certo contragosto em relação às potencialidades dos textos dos gêneros digitais para uma prática leitora mediatizada pelos textos do universo virtual. Entendemos, entretanto, o quanto o mundo virtual ainda está distanciado das práticas cotidianas da escola, das professoras e, talvez mais próximas dos alunos, logo não é razoável ignorar a valorosa contribuição da internet para uma prática educativa inovada e de qualidade.

A professora Braúna declara em seu relato que a dificuldade maior é o fato de os alunos não gostarem de ler. Segundo a professora essa realidade é ainda mais acentuada no turno da noite, pois os alunos, apesar dos incentivos, como já são adultos, frequentam a escola com um único objetivo: a certificação do ensino médio e mesmo que ela incentive para que eles ingressem na Universidade esse fato não tem se concretizado. Diante dessa constatação, vale dizer que a professora Nunes expõe em seu relato um episódio bastante comum e muito debatido por

professores em geral: o que fazer para que os alunos jovens e adultos despertem em relação ao gosto pela leitura, em relação a essa prática sociocultural? Essa é uma questão que inquieta o professor, dado a complexidade que é a tarefa de formar leitores na escola, que requer do professor uma postura concreta como leitor e como motivador de novos adeptos nesse campo.

As falas da professora Nunes, acerca da falta de acesso a um acervo bibliográfico, revela-se como uma causa que afeta o desenvolvimento de uma prática leitora mais diversificada. Conforme ela relata, essa demanda de livros resulta numa leitura com muitas limitações, e, com efeito, na inviabilidade de proporcionar uma formação leitora dos alunos alicerçada nas teorias críticas da leitura. A criticidade, elemento básico da qualidade da leitura, como diz Silva (2009), torna-se inviável diante da ausência de material variando de leitor.

Nessa situação, como escolher? Como comparar? Como exercer esse olhar crítico? Nunes nos remete a questão desafiadora que é a biblioteca escolar se fazer presente na escola, uma vez que, é nesse ambiente que são reunidos o conjunto de materiais físicos (impressos) e os virtuais (TICs) formando um lugar em potencial para o desenvolvimento de práticas leitoras dinâmicas, inovadas e críticas. Assim, conceber significa apontar para o entendimento de Silva (2009), de que ensino e biblioteca se complementam. Assim, as queixas da professora Nunes são pertinentes, no sentido de que uma escola que dispõe de um acervo bibliográfico diversificado e o coloca à disposição de professores e alunos contribuirá para que os alunos se tornem leitores em potencial.

Assim, nas narrativas que integram este subeixo “desafios de ser professor de leitura”, constatamos que, de maneira geral, as professoras narradoras vivenciam cotidianamente em suas práticas pedagógica com a leitura no ambiente escolar, algumas inquietações e dilemas, como por exemplo: o desafio de serem modelos de leitura, uma formação leitora que vá ao encontro das aspirações pedagógicas da escola, da formação leitora dos alunos fraca e fragmentada, da falta de acervo bibliográfico que subsidie o trabalho com leitura na escola, do pouco uso (ou não uso) das TICs como mecanismo fortalecedor das práticas de leitura. Contudo, emerge também a compreensão de um grande desafio escolar na formação do leitor, que se concentra em criar/produzir um ambiente no qual exista um movimento de confronto entre os objetos estranhos ou estranhados e os objetos conhecidos,

que possam gerar gradativamente a ampliação da visão crítica, da liberdade e criatividade nas ações e escolhas do material a ser lido. (BRITTO, 2013).

Desse modo, emerge dessas constatações o entendimento de que um dos desafios do cenário educacional da escola na esfera pesquisada, sobretudo, das escolas de ensino médio, incide sobre a ampliação das possibilidades de experiência com uma constante e reiterada prática de leitura, desafiando alunos e professores a pararem para pensar, analisar e agir, conforme as circunstâncias impõem, tendo a leitura como anteparo. Com essas visões analíticas encerramos nossas incursões neste subeixo, passando a tecer reflexões interpretativas e analíticas sobre gêneros e tipologias textuais no interior das práticas leitoras.

3.2.3 Práticas leitoras e gêneros textuais

Nesta seção de análise, acessamos à compreensão de como as professoras narradoras dessa pesquisa revelam os gêneros e as tipologias textuais presentes nas suas práticas de leitura pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica. Tendo em vista que preferência ou escolha por determinado gênero e tipologia textual está, intimamente, ligada ao perfil identitário leitor de cada professora e como consequência, reflete no seu trabalho pedagógico com o texto, com os alunos igualmente.

Para exercitar esse procedimento, o fazemos com apoio em Marcuschi (2002), na consideração de que os gêneros textuais estão materializados na cotidianidade e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição e característica. Com base, portanto, na caracterização apontada pelo referido autor, compreendemos que a apropriação pelo professor por determinado gênero textual é importante, na medida em que, nas situações comunicativas, escritas ou verbais, é imprescindível à adequação do gênero de acordo com os propósitos discursivos a serem alcançados.

Assim como os gêneros, as tipologias textuais são destacadas como uma forma linguística que está intrinsecamente relacionada com o propósito comunicacional do sujeito responsável pelo processo enunciativo do texto. Desse modo, as tipologias textuais consistem em relevante mecanismo para o estudo e ensino com textos. Essas tipologias textuais são uma espécie de construção teórica definida basicamente por sua natureza linguística de composição, como: aspectos

lexicais, sintáticos e tempos verbais. Formalmente esses tipos de textos são divididos em: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, que não serão descritos minuciosamente, por não ser, nesse momento, a finalidade precípua.

Nessa perspectiva, consideramos que a abordagem, tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito escolar/acadêmico e pedagógico, acerca das tipologias e gêneros textuais, constitui-se, sem dúvida, num mecanismo fundamental para o exercício da reflexividade sobre o estudo do texto neste âmbito, em sala de aula, pelas professoras-narradoras. Assim, procuramos por meio dos relatos, dada a especificidade composicional, funcional e discursiva de cada gênero e tipologia textual, identificar aqueles que mais se evidenciam na constituição das práticas leitoras das professoras interlocutoras dessa pesquisa, utilizando-nos, para esta finalidade, dos excertos narrativos a seguir, de Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna.

BARROS

A leitura mais frequente que costumo fazer é a da Revista Veja que há mais de 20 anos leio semanalmente – não na íntegra- mas sempre que posso leio os artigos de opinião, os ensaios e as entrevistas. Quanto à escolha do gênero a ser trabalhado depende do nível de ensino, do objetivo e da situação de ensino/aprendizagem. Por exemplo, no ensino médio, além da leitura dos gêneros literários, trabalho também a produção de textos dissertativos-argumentativos com o objetivo de preparar o aluno para o vestibular.

A Professora Barros informa que a escolha do gênero textual depende do objetivo proposto da aula e da situação de ensino aprendizagem, entre outras considerações, nessa consideração, emprega como suporte textos da Revista Veja, na versão dissertativa-argumentativa, que se presta como orientação de leitura e de escrita para o exame vestibular.

ALMEIDA

Eu leio tudo desde gibi, gosto de ler gibi, gosto de ler jornal, ultimamente eu estou mais descansada, mas eu tinha uma mania se eu pegava num papel enquanto eu não lia o que tinha escrito nele, até bula de remédio, revista Globo Rural, Época, Veja, essas revistas que chegam às escolas, sempre que eu tenho oportunidade eu “tô” lendo uma reportagem outra. Quando eu estou na parte de coordenação do ensino fundamental a gente se preocupa muito com idade, a gente vai procurando até mesmo nos manuais e tudo a gente vai procurando idade, por que a gente tem medo assim de tá, se bem que hoje você, ver as coisa avançada demais, mas os meninos até 6ª por aí ler Pedro Bandeira, que é maravilhoso, ele ensina de uma maneira assim que você nem tá percebendo, ele vai fazendo o aluno a ter gosto pela leitura. No ensino médio, infelizmente, ou, talvez, felizmente, a gente se preocupa com os vestibulares não tem como deixar de trabalhar o texto dissertativo... e talvez a gente deixe a desejar assim essa parte de ler por prazer ou ler para ensinar.

Em Almeida, desponta o entendimento de que ler as mais diversas tipologias textuais é uma prática salutar a seu ver, considerando uma adequação por idade, na escolha e distribuição dos textos a serem lidos pelos alunos. Registra que no ensino médio já não trabalha com tanta diversidade textual, porque o foco é o vestibular e, em consequência, a supervalorização do texto dissertativo, como suporte.

SANTOS I

Eu gosto de... Quando a gente fala em gênero é muito amplo, porque para cada situação comunicativa vai surgir um gênero e a necessidade de fazer a leitura, mas eu não sei nem dizer o gênero que eu prefiro, porque às vezes você tem a necessidade de fazer a leitura de um texto que pertence ao um gênero, às vezes de outro, então eu não tenho preferência por gênero textual, eles vão se adequando a situação que a gente “tá” mais precisando no momento, qual o tipo de leitura que a gente “tá” precisando? Então, todos são importantes, e são inúmeros, é difícil a gente listar os gêneros e até buscar aquele que a gente mais gosta, pois todos são importantes.

Definir o gênero a ser lido, para a Professora Santos I, implica, inicialmente, ter conhecimento da situação e assim adequá-lo convenientemente a essa finalidade. Não descarta, entretanto, a importância intrínseca a todos eles. Essa indefinição de certa forma compromete a prática discente, pois se para o professor falar “[...] em gênero é muito amplo [...], o que dizer com relação ao aluno?

SANTOS II

Quanto ao gênero eu sempre trabalho com a notícia, pessoal eu gosto muito da carta porque ela se divide em vários. No pessoal eu gosto muito de romances. Na prática pedagógica eu gosto muito de pedir para eles lerem romances, gosto também de explorar a leitura de revistas, principalmente a Época, eu também exploro muito o dissertativo em função do vestibular.

Relendo analiticamente a narrativa de Santos II, emerge o entendimento de a interlocutora preferir, em alguns momentos, trabalhar a carta em suas diversas modalidades sociais, acrescenta, no entanto, que tem admiração pelo romance e que trabalha portadores textuais como a Revista Veja, por exemplo.

NUNES

Como eu já mencionei eu gosto muito do gênero narrativo, tudo que está narrando eu gosto mais do que aquele descritivo, aquele outro lá o dissertativo, eu gosto muito, especialmente do narrativo por que ele sempre me leva ao conhecimento, apesar de que o dissertativo também ajuda você a raciocinar, a você expor teus pensamentos e saber defender, mas eu continuo preferindo o narrativo.

O gênero narrativo é focado pela Professora Nunes como aquele de sua preferência, muito embora reconheça as potencialidades do gênero dissertativo, notadamente no aspecto que leva o leitor a exercitar seu raciocínio para interpor seu ponto de vista.

BRAÚNA

Gosto muito de trabalhar com poesia, faço para eles sentirem o valor da poesia, quando eu estudava quando e passei estudar esses gêneros, eu passei a gostar da poesia, mas é trabalhado vários outros tipos de leitura, não é só a poesia, mas assim o meu que gosto muito da poesia, no pessoal eu já gosto quando chega no pedagógico valorizo mais ainda. Em casa eu gosto de ler mais revistas, revistas, algum livro mais interessante sobre, assim, alguma prática de leitura, livro de autoestima também, aqueles livros que falam sobre como trabalhar com criança e adolescente, eu gosto de ler esse tipo de livro.

No contexto diversificado das práticas leitoras surge com a Professora Braúna sua preferência com o texto poético no sentido de conduzir o alunado a apreender o valor da poesia. É bem verdade que privilegia outros textos, sendo a poesia o mais explorado na sua prática docente.

A título de refinamento desse bloco analítico, dizemos que Barros, nas suas falas, discorre sobre alguns gêneros priorizados nas suas leituras, tanto no âmbito pessoal como no contexto pedagógico, aponta a leitura da Revista Veja, não especifica que textos lê nesse veículo, mas diz que explora, também, os textos do gênero literário, bem como o texto dissertativo-argumentativo em sala de aula. Os gêneros e tipologias textuais que permeiam as leituras dessa professora revelam uma prática de leitura articulada com uma diversidade de texto favorável a uma performance razoável na prática pedagógica com a leitura na escola.

Os gêneros que fundamentam suas leituras são de caráter informativo, científico, literário e pedagógico, de forma geral, são coerentes em suas afirmações, conforme a essência do discurso expresso no texto, demonstram uma compreensão relevante acerca dos processos de composição linguística, funcionalidade e dos propósitos comunicacionais dos gêneros textuais. Notadamente, a professora Barros encontra fundamentação nas considerações feitas por Koch e Elias (2007), de que

gêneros textuais são edificados, construtivamente considerando, em suas diversas modalidades e com dada função, nas diferentes esferas de atuação humana, o que viabiliza seu (re)conhecimento e sua produção sempre que necessários se façam.

Almeida diz diversificar suas leituras, como por exemplo: gibi, jornal, bula de remédio, revistas de circulação nacional como a Veja, Época, Globo Rural, e as revistas pedagógicas que semanalmente ou mensalmente a escola recebe. A professora relata que tem a preocupação de adequar suas leituras pedagógicas aos níveis de ensino em que atua, bem como as funções de coordenação. Os relatos de Almeida convergem, em alguns pontos, com o da Professora Barros, quando apresenta a preocupação de, também, relacionar o tipo e gênero de texto com a esfera e com o nível educacional que atua.

Entretanto, essa professora revela que na cotidianidade, elege alguns tipos e gêneros textuais bem diferenciados dos apontados por Barros. Almeida mostra-se bastante versátil nas suas leituras, o que nos faz entender que desenvolve um trabalho pedagógico caracterizado pela diversidade de gêneros textuais o que naturalmente deve auxiliar as necessidades sociocomunicativas dos alunos. Dentro dessa configuração, Koch e Elias (2007, p. 122) explicitam que: “[...] somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio das manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

Santos I expõe em suas narrativas que, em função da diversidade de gênero textual presente no universo linguístico, não tem como elencar esse ou aquele gênero de sua preferência, argumenta que as situações comunicativas é que de fato demandam o uso da modalidade de texto. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2007) ao discutirem essa questão, ponderam que a lista é mesmo numerosa, uma vez que, os gêneros como práticas sociocomunicativas são dinâmicos e passam por transformações na sua constituição e que em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros.

Entretanto, diante dessa postura de Santos I, é possível depreender algumas considerações, dada a presença quase ilimitada de gêneros textuais, nós precisamos assumir na vida pessoal e profissional algumas inclinações, gosto e preferências com a finalidade de construir uma identidade e demarcar nosso campo de atuação, pois devido às especificidades inerentes a cada gênero discursivo, é preciso assumir aqueles mais representativos para nossa vida cotidiana e para

nosso campo de atuação pedagógica, de modo que possam motivar e orientar as diferentes leituras que um texto pode sugerir.

Santos II destaca em seu relato a carta e os romances literários como os gêneros que fundamentam suas leituras pessoais. Aponta a Revista Época e o texto dissertativo como modalidades discursivas subsidiadoras de suas leituras na prática pedagógica. Ao analisarmos seu relato, percebemos que os gêneros e as tipologias textuais que permeiam suas leituras em alguns pontos são similares às leituras, também, priorizadas, por Barros e Almeida como é o caso dos romances literários, o texto dissertativo argumentativo e a leitura de revistas de circulação nacional. Por outro lado, se diferenciam quando a referida professora destaca o gênero textual carta como o de sua preferência no âmbito pessoal.

Essa constatação do gênero epistolar chama atenção para uma visão romântica da professora, visto que na contemporaneidade esse gênero vem perdendo espaço para o texto digital como é o caso do e-mail, MSN e torpedos os quais cumprem os mesmos propósitos comunicacionais, sendo que de forma mais rápida sem contar com facilidade de estabelecer o diálogo on-line. A esse respeito, evocamos a consideração de Koch e Elias (2007, p.102) ao dizerem que no e-mail ou no blog, práticas sociais e comunicativas surgem as variações ('transmutações') dos gêneros carta e diário, tendo essa nova feição por força da tecnologia que constantemente está a reinventar.

De acordo com as pontuações de Santos II, é notável a sensível preocupação em trazer a leitura literária do gênero romance para sala de aula, bem como o texto dissertativo devido o pragmatismo que essa modalidade de texto assume nas turmas de ensino médio, sobretudo no 3º ano em que a produção da redação para o ingresso no ensino superior tem se mostrado um exercício essencial.

Braúna, em seu relato, aponta a poesia como um gênero discursivo que fundamenta tanto suas leituras pessoais como pedagógicas, acrescenta também, que outros tipos de textos são trabalhados, mas o que ela tem mesmo afinidade é com o texto poético. Partindo dessa declaração, mesmo sabendo do potencial discursivo desse gênero na formação de leitores e na autoformação docente, entendemos que é importante reforçar que esse tipo de texto dada a sua natureza composicional, tanto nos aspectos linguísticos como nos aspectos formais, requer uma leitura ativa e dinâmica.

Cabe, portanto, ao professor estimular a percepção da multiplicidade de sentidos que subjazem às estruturas linguísticas, semânticas, sintáticas, fonológicas e estéticas e estilísticas que abarcam as relações contextuais do texto poético, no sentido referido por Osakabe (2005), o que implica a mobilização de dispositivos sensoriais que ativam na percepção de um objeto dado, num momento dado. Mas um aspecto, o relato de Braúna nos preocupa no que se volta para a centralização nesse tipo de texto, o que pode acarretar a perda de oportunidade de desenvolver um trabalho mais amplo e diversificado com os textos pertencentes aos demais gêneros.

Nunes recorre aos textos de caráter narrativo. Na essência de suas falas, notamos que a professora aponta o gênero narrativo como leitura que vem se consolidando ao longo do seu itinerário leitor, desde o desenvolvimento dessa prática na infância, especialmente aquelas leituras realizadas na igreja. Ela demonstra claramente que não tem afinidade com os textos do gênero descritivo, argumenta também que apesar de os textos dissertativos auxiliarem no processo cognitivo de assimilação de conhecimentos, podendo fortalecer o poder de raciocinar, defender e tomar posição diante dos acontecimentos, mesmo assim, diz que tem preferência é pelos gêneros e tipologias que compõem as estruturas linguísticas funcionais da narração.

Assim como Braúna, Nunes concentra suas prioridades em um único gênero e tipologia: o narrativo, ainda que mais abrangente que o poético, uma vez que o poético, em alguns casos, encontra-se inserido no narrativo. Esse comportamento da professora-leitora Nunes deixa certa preocupação, no sentido de que se faz necessário que outro (ou outros) sejam apresentados com mais vigor aos alunos, não há necessidade de o professor concentrar-se no uso somente de em um domínio de texto, segundo a advertência de Solé (1998) para que na escola a utilização de gêneros textuais seja diversificada, notadamente, quando a finalidade é trabalhar com as demandas de ensinar e aprender a ler.

É certo que o texto narrativo por sua composição, conteúdo, estilo, modo de veiculação e propósito comunicacional, se bem explorado e mediado com eficiência, permite aos sujeitos adentrarem tanto no mundo real como no ficcional, no entanto, a abordagem deste tipo de texto precisa ser articulado com outra modalidade de textos, a diversificação é sempre salutar.

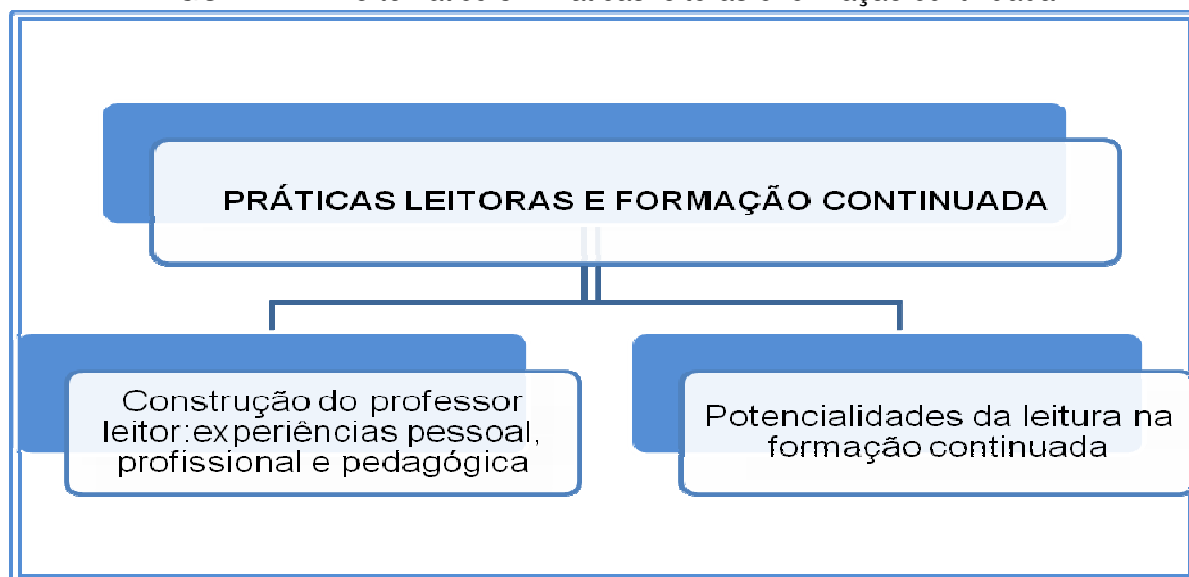
Portanto, a partir das análises feitas sobre os gêneros e tipologias textuais que permeiam as práticas de leituras pessoais e pedagógicas das professoras interlocutoras deste estudo, no geral, observamos que, embora três professoras, desse grupo de seis, sinalize uma prática de leitura subsidiada por uma diversidade de gêneros textuais, de certo modo, até razoável, pois esse comportamento leitor dessas professoras pode produzir efeitos na formação leitora dos alunos. As demais professoras, que também soam três representantes, apontam um olhar restrito acerca da diversidade de gêneros textuais, uma vez que, afirmam uma prática muito centrada num único tipo de texto, sendo, portanto, necessário que essas professoras ampliem suas vivências com o texto, para o bom proveito dos alunos igualmente.

Dessa forma, no conjunto, os relatos assinalam que há uma nítida necessidade de que as professoras revejam suas práticas nesse campo, com vistas em um trabalho sistemático com os gêneros textuais, pautado no potencial sociocomunicativo de cada texto.

3.3 Eixo temático 3 - Práticas leitoras e formação continuada

Este eixo temático está dividido em dois subeixos, assim denominados: Construção do professor-leitor: experiências pessoal, profissional e pedagógica e Potencialidades da leitura na formação continuada. Conforme ilustra a Figura 3, exposta na sequência, que no trajeto analítico passará por desdobramentos, para colaborar com o trabalho de exercitamento das análises das narrativas das seis professoras interlocutoras.

Ao visualizar a Figura, percebemos a indicação que tomará a análise neste eixo e decorrentes subeixos, que trata de práticas leitoras e formação continuada.

FIGURA 4 - Eixo temático 3 - Práticas leitoras e formação continuada

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

Nesse terceiro eixo temático, propomos, inicialmente, uma análise acerca dos processos de construção das práticas leitoras das professoras interlocutoras desta pesquisa, destacando as experiências por elas adquiridas nas suas vivências pessoal, escolar/acadêmica e pedagógicas com a leitura. Em seguida, faremos uma abordagem sobre o papel formativo dessas práticas de leituras na formação continuada das professoras-leitoras desta investigação. Este eixo temático está dividido em dois subeixos, assim denominados: Processo de construção do professor-leitor: experiências pessoal, escolar/acadêmica e pedagógicas e potencialidades da leitura na formação continuada, conforme ilustra a Figura 4.

Dessa forma, para analisar os dados sobre como foi construído o processo de formação leitora das professoras interlocutoras, recorreremos a Koch e Elias (2007), que analisando os aspectos interacionais da leitura defendem a prática de leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Nela os sujeitos ativos interagem com base em elementos linguísticos materializados na superfície textual e na sua forma de organização, entretanto, as autoras destacam que no interior desse evento comunicativo um conjunto de saberes é mobilizado e ativado, e, portanto, são exatamente esses saberes/conhecimentos que permitem ao homem o privilégio de interagir pragmaticamente com a realidade circundante.

Nessa direção, a análise das experiências de leituras reportadas pelas professoras-leitoras desse estudo tem a finalidade de compreender como se dá o processo de construção dessas práticas, bem como a relação estabelecida entre elas, e, como elas convergem para a formação continuada das professoras interlocutoras, tendo em vista que essa formação carrega as marcas das experiências de leitura que se configuraram no decorrer da trajetória leitora dessas professoras, destacamos, de antemão, que essas experiências provêm dos contextos familiares, sociais, culturais, escolares/acadêmicos e pedagógicos.

Para investigar essas práticas como subsídio à formação continuada das professoras-leitoras partimos do princípio de que leitura e formação continuada caminham lado a lado, e que as experiências vivenciadas, sejam no âmbito pessoal, sejam no âmbito escolar/acadêmico e pedagógico, podem estabelecer um diálogo ou uma interlocução com a formação e a autoformação: “[...] o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo [...]”, diz Freire (1987, p. 92).

A interação verbal entre indivíduos, no seu entorno socialmente determinado, envolve o leitor, seu universo, sua estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros, o que implica entender, segundo Soares (2000), que as práticas de leitura mediatizam sua relação com o universo da cultura letrada e com o mundo. Assim, a análise das experiências de leitura reportadas pelas professoras deste estudo tem a finalidade de compreender o processo de formação de sua identidade leitora, uma vez que essa identidade carrega as marcas das experiências que vão se configurando no decorrer da trajetória leitora de cada uma em particular.

Nesse sentido, destacamos que a relação entre as práticas de leitura com os mais variados contextos de produção e recepção constituem a identidade leitora das professoras interlocutoras da pesquisa e colabora com seus processos de formação continuada. E, assim, as narrativas que compõem esse terceiro eixo temático, evocam como foram construídas as experiências de leituras e como elas se convertem na dinamização e fortalecimento da formação continuada das professoras, e, com efeito, na prática pedagógica com a leitura. As revelações estão, pois, registradas nos excertos de textos que seguem.

3.3.1 Construção do professor-leitor: experiências pessoal, profissional e pedagógica

Nesta seção de análise, a partir das experiências pessoal, escolar/acadêmica e pedagógica de leitura, procuramos junto aos dados conhecer o processo de construção leitora das professoras-narradoras. Buscamos por meio dos relatos por elas expressos, destacar os condicionantes socioculturais que demarcam essa trajetória, ouvindo o discurso narrativo de cada interlocutora.

BARROS

Como já mencionei anteriormente, fui me construindo leitora através das leituras feitas com meu pai, quando ele contava histórias e me fazia recontá-las, depois na Universidade com uma prática muito restrita, pois lá a gente se limitava as leituras dos grandes clássicos. Ultimamente, esse quadro foi mudado, eu estou cursando mestrado e o mestrado exige uma vasta gama de leituras. Isso fez com que eu diariamente lesse artigos (da internet), livros teóricos de Língua Portuguesa entre outros. Não posso deixar de pontuar a importância dessas leituras para a minha formação profissional e pessoal.

Barros, em sua narrativa, descortina seu processo de construção leitora, corroborando o papel de algumas referências, espaços e instituição que marcaram formal ou informalmente essa trajetória, como é o caso da presença significativa e fecunda da figura paterna, da Universidade, ainda que de forma tímida, o que sobressai na fala dessa professora realça e seu papel formativo, e notadamente, a revelação de que o curso de mestrado emerge como algo que vem, gradativamente, ampliando sua competência leitora tanto no âmbito pessoal como profissional: “[...] eu estou cursando mestrado e o mestrado exige uma vasta gama de leituras”.

ALMEIDA

Como eu já falei, no começo fui incentivada no iniciozinho pelo meu pai, depois as meninas, minhas colegas, me emprestavam gibis, e daí como eu já não tinha mais gibi, fiquei procurando algum livro, qualquer tipo de livro, daí fui pegando gosto pela leitura e quando eu cheguei na universidade eu senti realmente a necessidade e como eu já gostava um pouco, então fui despertada, e hoje eu vejo que é essencial na minha vida, essencial, como é essencial. nos meus intervalos eu sempre procuro pelo menos aquelas reportagens que têm muito a ver com o meu trabalho.

A figura paterna também surge nos percursos leitores da Professora Almeida, acrescido do apoio de colegas. Na verdade, em sua reconstrução memorialística, Almeida evoca o contexto de suas experiências leitoras, destacando o ambiente familiar, representado principalmente pelo pai, como lugar onde foi despertada para leitura, cita as colegas como pessoas que agenciaram suas leituras, reafirma a Universidade como espaço que potencializou seu modo leitor. Assim, família, amigas e Universidade têm participação ativa na construção leitora de Almeida. É no sentido de que afirma Silva (2011), colocando a leitura como um espaço coletivo de convivência social e intelectual. Essa rede amistosa, associada às formalidades dos processos de leitura, transparece para Almeida como essenciais em sua vida.

SANTOS I

Eu mesma quando eu preparar minhas aulas de Literatura, às vezes eu já conheço aquele assunto, mas eu gosto de ir em outro livro, tirar um momento para eu fazer, rever e às vezes nessa revisão daquilo que eu já acho que sei, que a gente nunca sabe de tudo, eu descubro mais alguma coisa ou alguma coisa que me levantou a dúvida e eu vou em busca e vai surgindo as leituras. As leituras pessoais, meu filho me cobra muito historinhas, aí eu tenho que contar, criar, ler contando a história e criando historinhas porque ele exige. Minhas leituras pessoais são leituras rápidas por conta do tempo. Sempre a gente vai procurando um tempinho, se adequando a um final de semana.

Santos I afirma que seu processo de construção leitora aconteceu por meio da busca de leituras, que emergem de suas necessidades didático-pedagógicas no cotidiano escolar. Esse exercício de busca incessante pelo conhecimento confere a essa professora um nível contínuo de aprendizado. Santos I diz, também, que até mesmo a ação de auxiliar seu filho com as tarefas escolares contribui para sua construção leitora.

SANTOS II

É assim, as práticas de leitura são construídas por meio de buscas em internet, eu estou sempre em busca de coisas novas, alguma coisa que eu posso aplicar em sala de aula, então aquilo que eu acho que é acessível que dá facilidade para os meus alunos, então eu trago para sala de aula, é uma das coisas que eu faço mais. Eu estou sempre buscando na internet procurando sites de experiências de professores eu "tô" sempre buscando. Em casa eu gosto de estar sempre lendo alguma coisa, principalmente aqueles noticiários, aqueles informes que estão acontecendo em nível de mundo, para que não aconteça em sala de aula o aluno comentar e você está totalmente alheio. Já na escola quando eu tenho tempo estou sempre pesquisando na internet vendo alguma coisa.

Santos II refere que pesquisa na internet como forma de se atualizar e buscar novidades para sua disciplina e para sua prática pedagógica. Refere-se a sua construção leitora como uma prática que está em interface com ambiente virtual, pois é bem objetiva nas suas declarações: "[...] as práticas de leitura são construídas por meio de buscas em internet, [...]". Reforça, ainda, que em casa recorre à leitura de jornais exibidos nos noticiários.

A professora refere em sua narrativa sobre o emprego de vários suportes textuais que emprega para sua construção leitora e para fundamentar seu fazer docente.

NUNES

No início da minha leitura é... o que me despertou foi o fato da minha professora de religião ela sempre está contando história e usar cartazes ilustrados que naquele tempo até os livros eram assim mais preto e branco coloridos com aqueles assuntos bem simplesinhos e ela não usava cartazes coloridos então, isso era muito bom para mim, e também o livro didático cada história que contava para mim era uma coisa meio que nova, aqui naquele tempo nem televisão tinha né, então era diversão, tudo era muito bom pegar um livro ler, bom demais, então daí acho que despertou minha curiosidade, mais tarde comecei a ir para o catecismo ficar mais próximo dele, saber que tinha maior nível de leitura aí eles estavam sempre contando histórias e eu queria saber dessas histórias e sempre que tinha acesso aos livros que contava essas história eu estava indo atrás não ficava só naquilo que eu ouvia eu queria mais ...

Nunes relaciona seu processo de construção leitora como algo que foi direcionado pelo modo especial da sua professora de religião, ao conduzir suas ações didáticas em sala de aula. Para Nunes, a professora mobilizava um contexto de ações didáticas favoráveis para que o gosto e o prazer da leitura fossem despertados. Pode parecer incomum, mas foi pelo recurso da contação de histórias na disciplina Religião, com o auxílio de cartazes e suas ilustrações, o uso do livro didático, num tempo em que não havia nem televisão no seu município, foi todo esse contexto que despertou em Nunes seu gosto pela leitura ou a sua construção leitora. Na verdade, a pluralidade de leitura, de textos/suportes leitores ativaram em nossa interlocutora uma atitude positiva em relação a gostar de ler, apontando para sua confirmação em Koch e Elias (2007).

BRAÚNA

Teve o incentivo da escola quando pediu para fazer leitura, a partir daí, assim, foi me tornando leitora. Na minha época as pessoas jovens gostavam muito de ler revistas, aquelas revistas de romances, então ali, eu via uma colega minha que gostava muito de ler essas revistinhas, então ali era tipo um incentivo para buscar mais leitura e ler, na vida pessoal e profissional a gente tem sempre de estar atrás, a procura descobrir nova maneira de trabalhar de ler aí é a busca na leitura.

Braúna fala de modo natural de suas experiências leitoras, dá destaque às experiências construídas no ambiente escolar, como decisivas para despertar seu gosto pela leitura, atribui também, ao grupo de jovens de sua época, como se reporta “[...] época as pessoas jovens gostavam muito de ler ,[...], então ali era tipo um incentivo para buscar mais leitura e ler”, como pessoas que tinham o hábito de ler e essa atitude fazia com que ela se interessasse por leitura desse tipo de texto.

Retomando o olhar analítico para as narrativas do conjunto das interlocutoras, nossa pretensão é aprofundar a análise que vimos empreendendo. Desse modo, Barros se reporta às leituras construídas por meio da intervenção do pai, como o início do seu processo de construção leitora. Em seguida, menciona a Universidade, ainda que de forma restrita, como instituição que contribuiu para essa formação, bem como as leituras realizadas no exercício de sua prática pedagógica. Por último, elenca os textos de domínio acadêmico/científico e profissional, apontando-os como os mais recorrentes na pós-graduação (mestrado), denominando-os como textos acadêmicos na área de Língua Portuguesa e artigos científicos.

A professora faz referência, enfaticamente, ao curso de mestrado como razão maior da ampliação da sua competência leitora. Neste caso, é importante destacar que o relato da professora Barros pressupõe que, em função dos propósitos comunicacionais dos gêneros e tipos de textos por ela apontados, como esses textos e experiências compuseram a sua trajetória leitora, possivelmente. Barros expressa pelos dados que articulam esta análise, ainda que tenha tido uma formação acadêmica (inicial) circunscrita apenas às nuances da leitura literária, sua identidade leitora, entretanto, a revela como uma professora-leitora em potencial. Nessa mesma direção, Manguel (1996) afirma sobre a cumulatividade da leitura, cujo avanço se revela nos moldes de uma progressividade geométrica, em que uma leitura, vai se somando à seguinte e, assim, sucessivamente, sempre baseado no que o leitor leu anteriormente.

O relato de Almeida , assim como o de Barros, faz referência ao pai como um dos responsáveis pela sua formação leitora. Admite inclusive que seu círculo de amizade contribuiu ao emprestar gibis para os colegas, e, posteriormente, cita a Universidade que se destaca como ambiente que despertou, conscientemente, esse gosto pela leitura, visto que no ambiente familiar, embora esse gosto existisse, mas

foi informalmente despertado. Almeida diz também, que, atualmente, essas práticas vêm se desenvolvendo no ambiente escolar.

Dessa forma, a formação leitora de Almeida vem se constituindo desde infância, adolescência, vida acadêmica até as leituras pedagógicas proporcionadas pela vivência cotidiana na escola. Nesse aspecto, nossa leitora se aproxima do pensamento de Dominicé (2010), que diz que a formação se apresenta muito próxima do sujeito no decurso da qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares por excelência de tessitura e de enredamento de uns com os outros, no exercício de trocas mutuais, dando um contorno original a cada história de vida e de leitura. Dessa maneira, as experiências de leitura retratadas no depoimento de Almeida estão associadas aos ambientes familiares, ao círculo de amizades, à Universidade e à prática pedagógica. Sua narrativa destaca, formalmente, a Universidade e a prática pedagógica como instâncias de referência na sua formação leitora, e informalmente, o pai e grupo de amigas como aliados nessa construção.

Santos I relata, resumidamente, como se dá o seu processo de apropriação de práticas de leitura, cita os momentos de preparação de aulas como meio de extrair dessas leituras alguns aprendizados, que no dia a dia vão se constituindo em conhecimentos. Entende também que ao ensinar seu filho aprende com ele sobre as leituras que pertence ao universo da Literatura Infantil. Faz algumas queixas à falta de tempo, refere-se que este não é suficiente para realizar suas leituras, contra-argumentando, no entanto, que tenta se adequar ao tempo do final de semana para fazer leituras pessoais.

Santos II situa suas leituras com mais concentração no ambiente virtual. Navega constantemente em busca de informações na rede, para preparar suas aulas com informações que circulam diariamente. No plano pessoal, pontua sobre leituras adquiridas por meio dos noticiários através de informações, que segundo ela, dos fatos que estão acontecendo no mundo. Para a Professora Santos II, os dispositivos digitais emanam de novo contexto imposto pela cultura das tecnologias da informação e comunicação (TICs), que nutrem e complementam as práticas de leitura na contemporaneidade.

Braúna, em suas falas, demarca sua trajetória leitora nos espaços escolares. De acordo com sua narrativa, à medida que a escola pedia leitura, ela ia se tornando leitora, como assim se reporta “[...] o incentivo da escola quando pediu para fazer

leitura, a partir daí, assim, fui me tornando leitora”. Essa configuração encontra ressonância em autores como Zilberman (2009), ao explicitar que quando se trata de a escola cumprir sua tarefa na formação de um leitor, ela pode ou não ficar no meio do caminho, e certamente, diz ela, não ficará, caso se transforme o indivíduo habilitado à leitura em um leitor. Braúna também se reporta, ao grupo de jovens da sua época como agenciador da leitura de revistas, depois enfatiza que no profissional e no pessoal está sempre buscando, mas não especifica o tipo de leitura que busca.

Nunes, em suas falas reporta-se à professora de religião como incentivadora das suas primeiras práticas de leitura, relata o modo de contar as histórias, os recursos didáticos por ela explorados e o tratamento dado aos conteúdos em estudo, aspectos que motivaram seu despertar e prazer pela leitura. Nesse sentido, expõe que o tratamento didático dos conteúdos pela professora, foi fundamental para sua apropriação e gosto pela leitura.

Desse modo, as narrativas neste bloco, aqui registradas, demonstram que a partir dos conhecimentos construídos por meio dessas experiências de leitura, tanto na vida pessoal como na escola, na formação inicial e na prática pedagógica, propiciaram um expressivo diálogo, que se converteu na formação da identidade leitora de cada professora interlocutora deste estudo. Certamente por meio dessa identidade leitora o professor adotará um comportamento diante da sua formação e da formação de leitores na escola. Como diz Nóvoa (1992), a identidade caracteriza-se como um lugar de lutas e conflitos, é, pois, um cenário de construção de ser e estar na profissão.

3.3.2 Potencialidades da leitura na formação continuada

Pensar a leitura como processo que subsidia a formação continuada de professores, supõe entendê-la como prática em potencial que está em constante movimento, de forma que se relacione concretamente com o conhecimento e a subjetividade do leitor. Para Larrosa (2002, p. 134), “[...] tomar a sério a leitura como formação [...] é um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação”. Trata-se de desvelar os enredos e especificidades dos processos de leitura. É entender, por conseguinte, o significado da leitura para construção de si, ou seja, para construção identitária do leitor. Dentro, então, das potencialidades

da leitura dizemos com base em Britto (1998) que esta reconforta o leitor, o instrui e ainda, permite uma condição de recolhimento e de autoconhecimento. Esta é a riqueza e versatilidade da leitura.

Nesse sentido, as narrativas que seguem põem em evidência a relação da das práticas de leitura com a formação continuada das professoras interlocutoras da pesquisa. Os relatos que seguem destacam como as professoras narradoras converteram experiências formativas de leitura em ação revitalizadora de seu processo de formação continuada.

BARROS

Costumo dizer que uma prática eficiente é uma prática consciente. Consciência adquirida através da apropriação das teorias. Todo professor deve reconhecer a importância da formação continuada para sua vida pessoal e profissional e que essa formação continuada não precisa necessariamente acontecer numa sala por meios de cursos prontos, mas em qualquer lugar, desde que tenha acesso à cultura escrita, inclusive na sala de aula com os alunos. A formação do professor deve ser contínua, não se esgota com o término graduação. A leitura potencializa a prática do professor na medida em que possibilita a apropriação do conhecimento teórico/prático, e com isso amplia suas concepções. O professor que tem consciências de suas concepções é capaz de planejar suas atividades sabendo o que quer, aonde quer chegar e como chegar. Posso afirmar que minha capacidade de (re) construção de conceitos, de assimilação, do meu poder de síntese, capacidade de estabelecer relações, fazer inferências, está muito mais ampla e eficiente. Assim, a leitura deve ser contínua assim como é contínua a nossa capacidade de aprender, de perceber o mundo e de se inserir nele de forma efetiva.

Barros destaca em seu relato, que a leitura é determinante para alimentar de forma consistente a formação continuada, argumenta que sua capacidade de estabelecer relações, de inferir, assimilar de construir e reconstruir conceitos encontra-se fortalecida pelo processo contínuo da leitura e que essas leituras potencializam sua formação e conseqüentemente sua prática docente. Associa a leitura à sua capacidade de aprender, de percepção do cosmos e da forma como pode nele se inserir. Essa compreensão de Barros converge com o sentido que Demos (2006) confere à leitura, de modo que esta nos dá suporte para apreender e compreender o mundo que nos rodeia, assim como para melhor exercitarmos nossa cidadania.

ALMEIDA

Leitura e formação continuada se relacionam de forma bem precisa, como até eu já falei porque é assim, para você ter uma formação profissional e pessoal, você depende da leitura para tudo, desde os primeiros momentos até aquele momento de você conseguir fazer uma leitura e adquirir, tirar dali a essência, quer dizer interpretar e ver o que é bom para você daquilo ali, daquilo que você precisa e isso daí vai refletir diretamente, porque se você tem essa capacidade de ler e gosta de ler e através da sua leitura você consegue uma formação adequada, uma boa leitura vai refletir diretamente na formação continuada porque você vai conseguir absorver os conhecimentos tirados da leitura e eles vão diretamente fortalecer sua formação.

Um processo de formação prescinde da leitura, é o que, nas entrelinhas diz a Professora Almeida na sua afirmação de que leitura e formação continuada se interpretam relacionalmente. Boas leituras, ao que acrescentamos, leituras diversificadas, de textos científicos, sobretudo, fortalecem o processo contínuo de formação do professor, que se articule ao seu desempenho profissional como refere Nóvoa (1992).

SANTOS I

Dependo da leitura que você faz, você leva essa leitura para sua formação e essa leitura vai interferir lá no seu profissional, então se eu pego um livro que me ajuda, que me dá subsídios para minha prática pedagógica que me dá dicas de como eu realizar uma boa aula, de como eu atingir o meu aluno, buscar dele o interesse da aprendizagem, aquela leitura ali ela interferiu, pois de alguma forma ela me ajudou, ou até mesmo a leitura de algum livro que meu aluno precise conhecer, não que eu talvez não chegue e diga: olhe o livro é assim, assim, mas eu já tenho alguns comentários, alguma forma de chegar aquele aluno e mostrar e levar aquele aluno e fazer a leitura, não contar a história, mas levar ele a fazer essa leitura, instigar eu já tenho meios de fazer isso. A leitura potencializa sim o processo de formação continuada. A leitura é importante na formação do professor não só de línguas, mas de todos os professores de maneira geral: Matemática, História de todos os professores.

Nas entrelinhas, a Professora Santos I deixa entender que nem toda leitura pode ser compreendida como formativa. Elege as leituras que cumprem

integralmente as dimensões pedagógicas como, verdadeiramente, as leituras de caráter formativo. Estas sim, potencializam saberes e o processo de formação de professores, seja em que área ele se processe. Esse entendimento de Santos I se estende a benefícios na prática pedagógica, trazendo diversidades para a aprendizagem do aluno.

SANTOS II

A leitura, porque nós professores somos sempre aprendiz. Os cursos de formação continuada ajudam, mas são as leituras que a gente realiza que fortalecem a nossa formação. A leitura que a gente realiza no nosso dia a dia e as que a gente construiu na Universidade é que vai nos auxiliar na nossa prática pedagógica.

Santos II elege os saberes adquiridos nas experiências leitoras como algo que contribui para sua formação, pois é bem enfática ao afirmar que.”[...] os cursos de formação continuada ajudam, mas são as leituras que a gente realiza que fortalecem a nossa formação[.]”. Não descarta como formadoras as leitoras realizadas no decorrer de sua vida acadêmica, entende-as como formadoras e fortalecedoras da prática pedagógica.

NUNES

É a leitura ela é essencial na formação, no meu ponto de vista, porque especialmente as leituras que eu faço em relação a assuntos bíblicos eles são gerais eles falam de assuntos sociais, políticos, econômicos tem dicas de como você enfrentar essas dificuldades que hoje a gente enfrenta, especialmente na questão jovens. Então eu posso dizer que essas são leituras de cunho pessoal, mas que têm uma reflexão muito forte na minha formação são leituras que provavelmente eu não encontro em nenhum curso pronto de formação continuada.

Nunes recorre às experiências com os textos de domínio religioso, como leituras que refletem fortemente no seu processo de formação e autoformação, percebemos que os textos e de gêneros textuais empregados permeiam o percurso leitor dessa professora: “[...] posso dizer que essas são leituras de cunho pessoal [...]”, mesmo assim, reforça que dificilmente encontrará em quaisquer cursos algo semelhante que propicie seu reflexivo em torno da formação continuada.

BRAÚNA

A leitura ela é muito importante na minha formação continuada, porque através da leitura que realizamos em casa, na escola, na universidade e principalmente no nosso cotidiano que nos preparamos para dar uma boa aula e a gente vai observando a prática com teoria, A potencialidade da leitura na formação continuada é bem visível.

A professora Braúna relaciona as práticas de leitura às dimensões pessoais, escolares/acadêmicas, e pedagógicas como experiências que possibilitam o fortalecimento da formação continuada, assim diz ela: “A potencialidade da leitura na formação continuada é bem visível”. Seu entendimento converge para o que refere Carvalho (2008) sobre o professor-leitor e seus investimentos, porque, segundo esse autor, ler supõe movimento, alargação de fronteiras, expansão de possibilidades.

Retomando as narrativas de Barros, Almeida, Santos I, Santos II, Nunes e Braúna, reconfirmamos em modo de análise, suas visões compreensivas entre leitura e potencializações na formação continuada.

Nesse sentido, Barros refere-se à formação continuada como uma necessidade inerente à prática pedagógica de todo professor, pois como diz Silva (2008), o ofício de professor requer, em essência, o compromisso de tomar o conhecimento como uma busca incessante. Nessa direção, é importante destacar que a profissão docente, a exemplo de profissões, necessita de atualizações constantes e de busca por novos conhecimentos.

Barros enfatiza que o *locus* da formação não deve se restringir a uma sala com cursos prontos, e sim, a outros lugares que se possa acessar à cultura letrada. Expressa, também, em seu depoimento, que essa é uma prática que não se esgota na graduação. Ao falar sobre a relação da leitura e formação continuada reconhece que na medida em que o professor se apropria de conhecimentos teórico-práticos ele amplia suas concepções e, com efeito, sua capacidade professoral. Nesse sentido, converge para Larrosa (2002), que enfatiza a leitura como processo de formação: algo que forma, deforma e transforma.

Percebemos que da maneira como Barros expõe seu ponto de vista, a leitura transparece como forma que alimenta a formação continuada, que propicia a capacidade de estabelecer relações, de inferir, de assimilar, de construir e reconstruir conceitos, fortalecendo o processo contínuo da leitura e da prática profissional.

Almeida, assim como Barros, em seu depoimento é categórica ao tratar da relação estabelecida entre leitura e formação, diz que a leitura quando é bem feita reflete na formação continuada. Nesta perspectiva, seu entendimento se associa a Demo (2006), que compreende o papel formativo da leitura como uma prática que amplia horizontes, assim como reestrutura ideias.

A Professora Almeida reconhece a leitura como incremento à formação continuada, muito embora sua narratividade não externe maiores detalhes nesse sentido.

Santos I, por sua vez, é bem didática nas suas falas, explica que depende do tipo de leitura que você faz ela se tornará subsídio, ou não, para formação continuada. Explica o tipo de leitura que pode se constituir em uma prática formativa. Essa visão configura uma concepção de leitura estruturada sob o signo do questionamento, da argumentação e da contra-argumentação. Santos I destaca também, a leitura como uma prática formativa não só para os professores de Língua, mas de todos os professores de maneira geral, como em Solé (1998), que reconhece que a leitura é um meio que nos aproxima do contexto cultural, ou de diversificados contextos, apresentando-se como importante contribuição ao leitor-professor.

O relato de Santos II, assim como o de Braúna, revela que as leituras construídas no cotidiano escolar, em casa e as que se processaram na Universidade contribuem significativamente para o fortalecimento da formação continuada. Neste

aspecto, entendemos que as duas professoras partilham da concepção de que os saberes adquiridos na prática cotidiana e as experiências com a leitura são contributos ao processo contínuo da formação. Essa ideia posta por essas professoras dialoga com o pensamento de Tardif (2010) no trato com os saberes, pois um bom trânsito de leituras corroboram a performance do professor, tanto na aquisição, quando na validação de seus saberes, notadamente os saberes experienciais. Santos II, ainda ressalta que os cursos de formação continuada ajudam, mas são as leituras construídas no dia a dia que, de fato, auxiliam na consolidação dessa formação.

A narrativa de Nunes revela que suas leituras realizadas no plano pessoal estão vinculadas aos textos dos gêneros bíblicos e que segundo ela trazem, na sua essência, um conteúdo útil para formação cultural e social dos jovens, pois tratam de assuntos contemporâneos e que estão bem próximos dos problemas vividos pela juventude na atualidade. Dada a relevância desses textos para sua formação pessoal e profissional, a professora expressa que essas leituras subsidiam os meandros da sua formação continuada.

A perspectiva da leitura como prática formativa externada por Nunes nos remete a uma leitura entrelaçada com a natureza semântica dos textos do gênero bíblico. Uma vez que abordam temas de cunho social, político e econômicos e trazem na essência de seus conteúdos a regulamentação dos princípios éticos e morais da vivência cotidiana dos jovens. Assim, o depoimento de Nunes nos dá a dimensão política proporcionada pela leitura desse tipo de texto.

A partir das análises feitas acerca da leitura como um mecanismo fomentador da formação continuada das professoras, verificamos, no conjunto, que as professoras evidenciaram nos seus relatos que as experiências de leitura construídas nas vivências pessoais, escolares/acadêmicas e pedagógicas se convertem em conhecimentos que colaboram nos processos de formação continuada. Essas leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvem diferentes saberes. Nessa perspectiva, eleger a leitura como via privilegiada para se pensar a formação continuada, é entendê-la desde a compreensão de dois polos que se entrecruzam e se convertem em diversos saberes/conhecimentos particulares do professorado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Ler é, enfim, “uma negociação entre o conhecimento que está na nossa cabeça e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos”. (FOUCAMBERT, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção da investigação retoma seu objeto de estudo, que são as práticas leitoras de professores do ensino médio como subsídio à formação continuada, bem como seu objetivo principal que se voltou para analisar as histórias das práticas de leitura de professoras leitoras do ensino médio como subsídio à formação continuada, com intuito de delimitar as margens fronteiriças de seu aporte conclusivo. Nesse sentido, cabe ressaltar sobre sua inserção no campo da leitura e da formação continuada de professores, caracterizado como estudo qualitativo, com fulcro na pesquisa narrativa.

A leitura assumida como uma prática de cunho social, cultural e pedagógico, capaz de proporcionar ao sujeito leitor uma condição para educação libertadora. Assim, não nos reportamos à leitura como uma atividade de mera decodificação de significados, mas como uma prática que oferece o acesso amplo aos bens culturais da humanidade, e como uma prática que promove o diálogo, a interação, a construção, transformação, a formação e autoformação, uma vez que diante da atividade de leitura um novo horizonte se propõe para o leitor, pela renovação das fontes, pelos conhecimentos que proporciona.

Por isso, na escola, não nos referimos à leitura como competência teórico-metodológica, mas, principalmente, como resultado do processo de formação do professor, que na ação educativa, deve lançar mão de um conjunto de conhecimento/saberes com o propósito de convencer, motivar, dinamizar, e, sobretudo fazer fluir o gosto pela leitura. É função da escola criar um ambiente favorável em que a leitura possa se apresentar nas suas variadas nuances: a leitura informativa, a literária, a leitura com fins pragmáticos, a leitura frutiva, enfim, quais sejam propostas pelos contextos escolares e os não escolares. O certo é que ninguém retorna o mesmo após uma viagem de/pela leitura.

Dessa forma, esse estudo contém olhar reflexivo acerca da leitura de professores interfaciando com a formação continuada, pondo em relevo papel formativo das práticas leitura. Aborda esses dois aspectos não como dois campos de conhecimento distintos, mas, sobretudo, a relação que pode ser estabelecida entre eles, dado que a leitura se constitui como uma fonte colaboradora da formação continuada.

Nessa perspectiva, registramos nossos apontamentos conclusivos, tecendo algumas reafirmações e revivendo algumas compreensões em torno da formação continuada de professores e da leitura como incremento a esse processo. Portanto, não concebemos formação sem um necessário aporte de leitura, se se considera que a leitura, por seu turno, perpassa a vida do professor na construção desse processo, assim como, em especial, no cumprimento da proposta curricular e nos assuntos didático-pedagógicos.

Diante dessas considerações, registramos, ainda, que dentro de seu pressuposto, o estudo compreende que o diálogo entre práticas leitoras e formação continuada tendo como base as narrativas das protagonistas do estudo propiciou o necessário entendimento do trajeto leitor das interlocutoras. Dessa forma, com base nas discussões dos resultados que essa pesquisa nos apresenta, é possível emitir considerações e registrar constatações acerca dos processos de construção das práticas leitoras das protagonistas do estudo.

O movimento de retomada do passado leitor, em articulação com o presente leitor, por meio da ativação da memória, das professoras-interlocutoras dessa pesquisa, esteve fortemente marcado, entre outros aspectos, pelas lembranças de valor sentimental, intelectual, e profissional, em que a família, a escola (na condição de alunas e de professoras) e a Universidade, constituíram espaços/ambientes, significativos para construção de práticas leitoras que, se bem sistematizadas, assinalam alguns caminhos possíveis para se pensar os percursos pessoais e sociais de cada professora-leitora, como saberes que podem ser transpostos para o âmbito da formação continuada.

Nesse sentido, na abordagem acerca dos processos de construção leitora das professoras interlocutoras da pesquisa, o estudo refere à identificação de três conjuntos de práticas de leitura, que emergiram das diversas experiências com a cultura letrada adquiridas nos seguintes espaços: família, escola/Universidade e no ofício com a docência. Essas experiências mantiveram uma interrelação/diálogo, e

como resultado dessa interlocução formou-se a identidade leitora das protagonistas do estudo, e por extensão, essa identidade leitora estabelece um contínuo movimento com a formação continuada das professoras. A nossa intenção em buscar o entendimento da construção identitária leitora das professoras no percurso da pesquisa, foi no pensamento de saber se a formação do professor e a administração dos saberes integrados à sua prática prescindiram dessa identidade. Os resultados das análises das narrativas direcionaram que as possibilidades de se construir identitariamente, estão associadas a um conjunto de experiências adquirido com a leitura, paulatinamente, no percurso de vida pessoal, social e educacional das professoras leitoras deste estudo.

Ressaltamos que o presente estudo não se pautou em investigar se as professoras-interlocutoras eram leitoras, ou não, mas sim, o que elas liam, como liam, os modos de construção leitora, a importância das experiências com a leitura para sua identidade leitora, os desafios de serem “professoras de leitura”, os espaços e as pessoas que marcaram suas trajetórias leitoras, as concepções de leitura que fundamentam suas práticas pedagógicas, os gêneros e as tipologias textuais que permeiam essas práticas, no geral, as reais implicações dessas práticas no processo de formação continuada daquelas professoras.

Face ao contexto exposto, sobressai-se a concepção de leitura como possibilidade ou condição de desenvolvimento, seja pessoal, intelectual, social, pedagógica, profissional e cultural e nas escolas, sejam de ensino fundamental, médio, superior e, sobretudo, nas licenciaturas voltadas para a formação de professores, o entendimento é que há necessidade de criação de um espaço de destaque nos currículos em que as práticas de leitura tenham consistência, tenham vida de fato, pela prática dos professores e dos alunos, enquanto uma prática social de enorme valor.

Portanto, ao falarmos de formação leitora, por conseguinte falamos de escola e de professores leitores, visto que a escola é um lugar próprio de aprender, é na escola que professor-leitor dimensiona sua ação educativa com a leitura. Assim, é na escola que o conhecimento sistematizado ganha vida e funcionalidade, e se expande, sobretudo, quando se almeja transcender o senso comum.

Por conseguinte, com este estudo, é possível reafirmarmos sobre a representatividade de leitura na vida e na prática docente do professor-leitor, estabelecendo-se um cenário positivo e esperançoso para alunos e professores da

escola campo de pesquisa, assim ao encaminharmos o encerramento desta dissertação, reafirmamos que, cada vez mais, estamos convencidos do papel relevante da leitura na vida pessoal e profissional de professores e educadores em geral. Acreditamos que professores e professoras, principalmente, os de língua portuguesa, pela função mediadora, e por serem sujeitos de leitura que são, constituem-se agentes determinantes na construção do caminho que liga o sujeito à cultura letrada, que liga o sujeito a sua formação continuada.

Em virtude dessa creditação, pontuamos alguns aspectos fazendo retrospecto breve e panorâmico sobre o estudo e suas circunstâncias, reafirmando que dizer e investigar com base em histórias de leitura de professoras leitoras, a princípio dá ideia de trocadilho, mas na verdade é o que o estudo se propôs realizar, ao decidir ouvir professoras do ensino médio, narrando suas histórias leitoras: ouvi-las, pois, na sua narratividade rememorativa, reconstrutiva e reflexiva.

Para que afinal? Por que as histórias? Para saber como se constituíram leitoras, por quais meios e finalidades. Uma resposta plausível condiz a afirmar que as práticas leitoras, e a literatura confirma, representam significativo incremento ao processo de formação continuada de professores. Essas práticas, depois de sedimentadas, isto é, depois de constituídas, passam a integrar o cotidiano do sujeito, no caso das professoras, integram também o cotidiano da escola e, especialmente, de suas práticas docentes em sala de aula.

Com as professoras leitoras da Escola Franklin Dória assim aconteceu, assim acontece. Suas práticas leitoras não estão circunscritas aos meandros escolares, não obstante seja na escola onde a leitura “adulta e profissional” (se assim podemos denominar) mais se apresenta no dia a dia, em forma de preparação de aulas, de atividades escolares, de execução de tarefas.

Mas o estudo em suas revelações deixa entrever professoras leitoras e seus vestígios de leituras, em suas narrativas que evocam lembranças distantes e lembranças mais próximas de seu mundo leitor de sua conceptualização sobre leitura, de sua constituição leitora e de suas práticas leitoras e potencialidades formativas.

Desse modo, este aporte conclusivo retoma panoramicamente esses pontos considerados na análise de conteúdo e coloca em realce algumas pontuações da pesquisa, em consonância com seu objeto de estudo.

Ao analisar práticas leitoras de professoras do ensino médio, caracterizando essas práticas e conceptualizando o que é leitura, entre outros pontos que também são representativos, a investigação demarca e reforça que a leitura é uma prática social escolar que impregna de sentidos vários o cotidiano das professoras interlocutoras. Ela transparece como informação e suporte para a ação docente. Revela-se como suporte diferenciador fundamentado nas demandas de formação continuada dessas professoras.

Entretanto, há constatações de que mesmo sendo professoras de Língua Portuguesa, os desafios não deixam de existir. Os dilemas uma vez ou outra se atravessam na sua prática, pois embora reconheçam a leitura como uma via de consolidação de conhecimento, traz indicações de que o material de leitura na escola (para professores e alunos) é escasso, inclusive porque a biblioteca escolar é precária no seu acervo.

Este aspecto conclusivo leva a outros de não menos gravidade, a formação leitora do alunado com sérios pontos de fragilização e de fragmentação, impedindo-os de desenvolverem práticas leitoras marcados pela diversidade, pela inovação e pelo senso crítico. É bem verdade que essa escassez de materiais de leitura, de diversificação de gêneros textuais, não é, por si só, determinante para desviar o aluno do mundo da leitura, mas é, sem dúvida, um elemento que contribui para reduzir a capacidade leitora, no sentido do desestímulo principalmente.

Quanto às práticas leitoras e a formação continuada, as principais conclusões que a investigação aponta dizem respeito ao fato de que, incontestavelmente, é visível o papel formativo e autoformativo da leitura junto às professoras interlocutoras, seja pela mobilização de saberes que contribuem com a ativação e produção de conhecimentos, seja pela interação com o seu meio circundante que ela propicia.

Conjuntamente, para registrar uma pontuação geral e final do estudo, há evidências, à luz das narrativas, que a leitura está presente formando o universo leitor das professoras, nas suas vivências pessoais da infância, da juventude e vida-adulta e acadêmica e que em todas elas é perceptível o contributo para a formação continuada.

Se leitura é exercício social, cultural, política e escolar, leitura de professoras leitoras são exercícios, também, de formação continuada, de apoio a uma política pedagógica mais dinâmica e diversificada. É o que diz Barros, é o que reforça

Almeida. É o que revelam e reforçam Santos I e Santos II, notificados (todos eles), por Braúna e Nunes. De uma forma ou de outra, foram suas narrativas que fortaleceram e possibilitaram chegar a essa finalização do estudo e, para tanto, decidimos por um fechamento não muito convencional para um estudo científico, no caso o emprego de uma citação, mesmo assim, vamos fazê-lo evocando Antunes (2003, p. 176):

Que fique no professor um gosto muito grande de poder juntar-se a outros que tecem o brilho das manhãs e que entoam, com poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler e escrever as páginas que vão compor a história. Porque a ninguém está negado o direito à voz, o direito à palavra, que, dizendo de todos nós, é semente e será fruto. Tecendo a manhã.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. de. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial: 2003.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Universitária – UFPE, 2009.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITTO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. A liberdade, a crítica e a criatividade na formação do leitor. **Pátio Ensino Médio**. Porto Alegre: Grupo A. Ano IV, n. 15. Dez. 2012/Fev. 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARVALHO, P. C. de. Leituras na escola: caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, E. T. da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

CARVALHO, D. C. de. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESCO, 2003.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**. Vol 19, n.5 p.2-14, 1990.

DALLA ZEN, M. I. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DIAS, A. M. I.; VEIGA, I. P. A. Leitura e (auto) formação na educação superior. In: DIAS, A. M. I. et al. (Org.). **Docência universitária**: saberes e práticas em construção. Belém, IFPA/Unama, 2011.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Mediação: Porto Alegre, 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, M. L. B. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livre, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Loyola, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes/Editora Unicamp, 1999.

_____. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. In: _____. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes. Campinas: Mercado de letras, 1999.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação – entrevista para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LECHNER, E. (Org.). **Histórias de vida**: olhares interdisciplinares. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. O ensino e a biblioteca. **Conferência da Série Educação e Biblioteca**. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 3-4, 1994.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

_____. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, A. **Professor: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

OLIVEIRA, F. P. de. Memória na formação docente: compreensão e interpretação. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-78.

OZAKABE, H. Literatura e educação: poesia e indiferença. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

PAULINO, G. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

_____. **Tipos de textos, modos de leitura**. São Paulo: Formato, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PSZCZOL, E. O papel do Proler em uma política nacional de leitura. In: SILVA, E. T. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

QUADROS, P. da S. **Epistemologia da leitura**: um campo interpretativo de inserção dos meios digitais no contexto escolar. 2009. 449f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 2009.

QUINTANA, M. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

RANGEL, E. de O. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, A.; VERSIANI, Z.; MARTINS, A. et al. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHERER, A. E. et al. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

SILVA, E. T. da. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. **Linguagens, leituras e ensino de ciências**. 1 reimp, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2007.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

_____.; ZILBERMAN, R. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1988a.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

_____. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOARES, M. Letramento - Um tema em três gêneros. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: D& / UNEB, 2006.

_____. Proposta Pedagógica. Histórias de vida e formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Histórias de vida e formação de professores. **Salto para o futuro**. Boletim 01. TVEscola/SEED-MEC. Brasília, DF. 2007.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGUI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

_____; MIGNOT, A. C. V. Histórias de vida e formação de professores: pontos iniciais. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ZILBERMAN, R. Memória entre oralidade e escrita. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2005. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 26 nov. 2012.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

WEIDUSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Org.) **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

A 3x3 grid of nine color swatches. The central swatch is a dark blue-grey and contains the text 'APÊNDICE (S)'. The other swatches are: top-left (purple), top-middle (teal), top-right (green), middle-left (dark purple), middle-right (brown), bottom-left (dark blue), bottom-middle (green), and bottom-right (dark red).

APÊNDICE (S)

APÊNDICE A - Questionário de perfil pessoal e profissional docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRANDA: ANA LÚCIA BARBOSA MONTEIRO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA

Projeto: **Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada: memória em movimento**

Objetivo geral: Analisar histórias de leitura de professores do Ensino Médio como subsídio na formação continuada.

Roteiro do Questionário

1. Identificação pessoal:

Nome (codinome): _____

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () 18 a 30 anos () 31 a 45 () acima de 45

Telefones :

residencial _____ trabalho _____ celular _____

Endereço eletrônico: _____

Data do nascimento: ___/___/___

2. Dados sobre a formação profissional

Nível de formação profissional

() Graduação () Pós-Graduação

Qual _____

Graduação

Ano de conclusão _____

Nome da instituição _____

Pós-graduação

() Especialização em _____

Nome da instituição _____

Ano de conclusão _____

() Mestrado em _____

Nome da instituição _____

Ano de conclusão _____

() Doutorado em _____

Ano de conclusão _____

Nome da instituição _____

2. Dados institucionais

Escola: _____

Localização: _____

4. Dados profissionais

Experiência docente

() até 10 anos () de 11 a 26 anos () de 21 a 30 anos

Experiência com Língua Portuguesa no Ensino Médio

() de 1 a 4 anos () de 5 a 10 anos () de 11 a 20 anos () de 21 a 30 anos

Carga horária de trabalho

() 20h () 40h () acima de 40h

Turno de trabalho

() manhã () tarde () noite

Trabalha também: na rede municipal () na rede particular ()

Em caso positivo, há quanto tempo? _____ Carga horária: _____

6 – Outras funções que

exerce: _____ Onde? _____

7 – Outras funções que já exerceu:

_____ Onde? _____

Participação em atividades de formação continuada oferecidas pela 14ª GRE (congressos, palestras, cursos, seminários, simpósios, centros de estudos):

sim () não () Quantas vezes?

2009 _____ 2010 _____ 2011 _____ 2012 _____

Agradecemos a sua participação valorosa nesta pesquisa

Ana Lúcia Barbosa Monteiro

(Mestranda)

Bom Jesus (PI), junho de 2012.

APÊNDICE B - Entrevista narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRANDA: ANA LÚCIA BARBOSA MONTEIRO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA

Projeto: **Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada: memória em movimento**

Objetivo geral: Analisar histórias de leitura de professores do Ensino Médio como subsídio à formação continuada.

ROTEIRO

NOME DO ENTREVISTADO: _____

ESQUEMA NORTEADOR 1: Leitura na Vida e na Escola

Para iniciar nossos trabalhos, vamos conversar sobre leitura na vida pessoal e profissional de um professor. Assim, este primeiro momento de nossa entrevista é reservado para você colocar suas impressões gerais sobre esta prática social que é a leitura.

• Revisite suas lembranças mais remotas (antes mesmo de ingressar na escola) e conte-nos sobre:

- a) Tipos de leitura que praticava
- b) Vestígios de leitura que marcam sua vida e sua memória.

Quando criança;

Na escola;

Na Universidade (ou faculdade);

No exercício docente;

Na vida, em geral.

ESQUEMA NORTEADOR 2: Falando em leitura

- Exprese suas impressões sobre leitura:
 - a) Concepções acerca do tema leitura.
 - b) Papel da leitura na sua vida pessoal, profissional e pedagógica.
 - c) Valor da leitura na vida pessoal, na formação profissional e na prática pedagógica.
 - d) Quais os gêneros e tipologias textuais permeiam suas práticas leitoras? Como se dá o processo de escolha do gênero textual nas suas práticas com a leitura?
 - e) Os desafios de ser professor de leitura

ESQUEMA NORTEADOR 3: Experiências Leitoras

- Faça um relato lembrando os seguintes aspectos:
 - a) Como se processa o uso da leitura nas suas práticas escolares e extraescolares?
 - b) Como se constituiu (ocorreu) o processo de apropriação das suas práticas (experiências) leitoras pessoal, profissional e pedagógica?
 - c) Quais suas experiências mais significativas com a leitura?
 - d) Como se constitui o cotidiano leitor?

ESQUEMA NORTEADOR 4: Práticas Leitoras e Formação Continuada

- Exponha, narrativamente, sobre os seguintes aspectos:
 - a) A leitura enquanto formação do professor.
 - b) Relação entre práticas de leitura e formação continuada.
 - c) Práticas de leitura que subsidiam a formação continuada e o papel formativo dessas práticas.
 - d) Efeitos e potencialidades da leitura na formação continuada.

ESQUEMA NORTEADOR 5: Livros marcantes que li

- Comente, narrativamente, sobre leituras de livros que marcaram sua vida pessoal e profissional:
 - a) Na infância .
 - b) Na adolescência/juventude. c) Na vida profissional..

ANEXO (S)

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio na formação continuada: memória em movimento.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

MESTRANDA: Ana Lúcia Barbosa Monteiro

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa em educação sobre a construção do processo de saber ensinar língua materna. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Este estudo será conduzido pela pesquisadora, Ana Lúcia Barbosa Monteiro sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável

por esta pesquisa. O objetivo desta é analisar histórias de leitura de professoras-leitoras do ensino médio como subsídio na formação continuada. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição, como sujeito colaborador, no sentido de responder a um questionário, participar de uma entrevista narrativa oral gravada com áudio. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa narrativa. É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a criação de momentos de reflexão, considerando que os relatos das histórias de leitura não podem ser reduzidos a um “recorte da vida” fora do contexto a que pertence, assim, a autorreflexão proporcionada pela lembrança pode ser uma via de fortalecimento da formação do professor, como também da sua própria formação continuada. Os encontros permitirão o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações durante toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do sujeito colaborador, a divulgação das informações produzidas será realizada com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao sujeito colaborador interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio na formação continuada: memória em movimento. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora: Ana Lúcia Barbosa Monteiro sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de realização. Ficou claro também, que a participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu

consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo. A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Pesquisador responsável _____

e-mail:

fone:

Pesquisador colaborador (a) _____

e-mail:

fone: