

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

PEDAGOGICAL READING PRACTICES IN THE TEACHER EDUCATION

Suzana Cristina CAVALLI*

Resumo: Este texto refere-se a uma pesquisa desenvolvida em duas escolas da rede estadual de ensino das cidades de Matinhos (PR) e Pontal do Paraná (PR), envolvendo professores de Língua Portuguesa, Ciências e História das séries finais do Ensino Fundamental. O estudo investigou o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura, exercidas por professores dessas disciplinas, sobre suas próprias formações. Trabalhamos com o mundo da leitura, com as experiências profissionais e os saberes dos professores. Consideramos que por meio das práticas pedagógicas de leitura, os professores também produzem, mobilizam e ressignificam saberes que se voltam para sua formação. Assim, assumimos uma atitude de reconhecimento da relevância do contexto das práticas para a formação continuada docente. Pelo método da Análise de Conteúdo, encontramos as categorias leitura, aluno, livro didático e tempo, que foram discutidas a fim de responder à questão norteadora da investigação. Constatamos, então, que as práticas pedagógicas de leitura são formativas e que, tanto a leitura, os alunos e os livros didáticos quanto o tempo, promovem a formação continuada dos professores, à medida que contribuem para a (re) construção de seu saber e seu fazer.

Palavras-chave: Formação de professores. Leitura. Práticas pedagógicas.

Abstract: This article refers to a piece of research carried out in two public state schools in the towns of Matinhos (PR) and Pontal do Paraná (PR) involving Portuguese, Sciences and History teachers of the final grades of Basic School. The aim of the research was to investigate the formative role the pedagogical reading practices has on teacher education. The investigation considered the reading world, the professional experience and teachers' knowledge. It was considered that by means of the pedagogical reading practices, teachers also produce, mobilize and give new meaning to knowledge that refers to their education. Therefore, it was recognized as relevant the context of practice of teachers' continuing education. Using the method of Content Analysis the following categories were identified: reading, student, coursebook and time, which were discussed in order to answer the guiding research question. The analysis

* Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. suzzannacavalli@ibest.com.br

demonstrated that the pedagogical reading practices are formative, and it also became clear that reading, students as well coursebooks and time promote teachers' continuing education as they contribute to the (re) construction of teachers' knowledge and practice.

Keywords: Teacher education. Reading. Pedagogical practices.

1 TECENDO CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida em duas escolas da rede estadual de ensino das cidades de Matinhos (PR) e Pontal do Paraná (PR), envolvendo professores de Língua Portuguesa, Ciências e História das séries finais do Ensino Fundamental. O estudo investigou o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura, exercidas por professores dessas disciplinas, sobre suas próprias formações.

Ao tratarmos do papel formativo das práticas pedagógicas de leitura, ou seja, como e sob quais aspectos os professores se formam ao prepararem e executarem as atividades de leitura em sala de aula, consideramos que tais práticas estão vinculadas à mobilização e à construção dos saberes teóricos, aos acréscimos e transformações ligadas aos aspectos pessoais, culturais e profissionais dos próprios professores. Referimo-nos a um formar e formar-se pelos vários e complexos saberes que o professor produz em sua prática cotidiana e que se voltam de forma contínua para sua formação.

A concepção de formação que

embasa nossa pesquisa considera que o professor, em sua trajetória profissional, se forma pelas práticas pedagógicas que exerce. Esse enfoque teórico afina-se com uma vertente de pesquisa que surgiu no meio acadêmico nacional a partir da década de 90 (NUNES, 2001; TARDIF, 2002), que se preocupa em “pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28). Para Tardif (2002, p. 112), tal perspectiva de pesquisa educacional passou a vislumbrar a sala de aula como um espaço rico em possibilidades de investigação, distanciando-se das antigas abordagens que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório ou a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática da atividade docente.

No entanto, é preciso dizer que a valorização da prática pedagógica em nosso estudo não indica a negação da teoria. Apoiamo-nos numa articulação entre teoria e prática, entendendo que ambas se completam: a teoria pode possibilitar a reflexão na prática levando à transformação dos sujeitos, das situações; a prática, auxiliar na

(re)elaboração das teorias, que por sua vez modificam essa mesma prática, estabelecendo-se um arco-reflexo.

O interesse em pesquisar o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura dos professores é decorrente de indagações surgidas a partir de nossas práticas pedagógicas de leitura, durante o exercício do magistério. Tais ações, entendidas como a preparação e a execução das atividades de leitura em sala de aula, proporcionavam a mobilização, a transformação e a construção de novos saberes em nossa formação.

A percepção sobre essa autoformação acontecia, portanto, na preparação das atividades de leitura, uma vez que, ao trabalhar com o texto, necessitávamos de realizar leituras superficiais ou mais profundas, dissecar as relações dentro do texto, refletir sobre o assunto nele apresentado. O mesmo ocorria nas práticas de leitura em sala de aula, relendo e discutindo o texto com os alunos, vivenciando uma situação dialógica entre professor, aluno e leitura, em que surgiam novas perspectivas de leitura e aprofundavam-se passagens e idéias contidas nos textos. Assim, aprendemos a pensar a prática docente como um lugar onde se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, por meio das atividades cotidianas de ensino do professor na escola, reconhecendo-o como um “intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 1999, p. 29).

O papel formativo das práticas

pedagógicas de leitura consiste, portanto, em “saber do trabalho sobre saberes” (TARDIF, 2002, p. 21), uma vez que se origina das práticas pedagógicas de leitura exercidas pelos professores em suas atividades cotidianas de ensino e se volta para a própria formação dos professores, promovendo-se a construção e a reconstrução dos saberes docentes.

Para Tardif (2002, p. 17), o saber dos professores está intimamente relacionado ao trabalho deles na sala de aula: “o saber está a serviço do trabalho”. Ainda segundo o autor, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas”, ou seja, o trabalho do professor não é guiado somente pelos saberes adquiridos nas instituições formadoras, mas também por suas experiências na profissão. A prática configura-se, então, como um processo de aprendizado e formação, por meio das relações subjetivas e intersubjetivas vivenciadas nas atividades docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o saber do professor traz em si mesmo marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17).

Da mesma forma, entendemos que o professor não se forma apenas pelos saberes adquiridos no âmbito de uma formação específica na universidade ou pelas teorias com as quais entra em contato ao longo de sua carreira, mas também, por meio de suas

práticas pedagógicas de leitura. Na interação com o texto ao preparar ou ministrar suas aulas, ao refletir sobre seu fazer nas práticas pedagógicas de leitura, mobiliza, amplia e reconstrói seus saberes, desencadeando sua autoformação.

Essa perspectiva de formação continuada docente por meio das práticas, presente em nossa pesquisa, vai ao encontro de uma tendência de formação que se instalou no contexto brasileiro de formação de professores a partir da década de 90, e que se opunha às abordagens que separavam a formação da prática cotidiana, buscando enfoques para se compreender a prática e os saberes pedagógicos (NUNES, 2001).

Teixeira (2005) também faz referência a essa tendência de formação descrita por Nunes (2001). Afirma que a partir da década de 90, os debates sobre formação docente passaram a abordar o cotidiano escolar e a valorização dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, reconhecendo o espaço escolar como local onde se efetiva o “fazer” do professor (TEIXEIRA, 2005, p. 7). Ainda, segundo a autora, tal perspectiva de formação continuada surgiu como uma reação ao modelo da racionalidade técnica, que desconsidera a complexidade da sala de aula, propondo a separação entre a teoria e a prática, “onde teoria se baseia em conhecimentos científicos que devem ser aplicados na prática, e esta é entendida como o desenvolvimento de habi-

lidades técnicas de ensino aplicáveis a qualquer contexto escolar”, entendendo o professor como um técnico que aplica descobertas feitas por outros (TEIXEIRA, 2005, p. 6).

O professor após sua formação inicial não pode ser considerado um profissional pronto, acabado. Apesar de ela ser indispensável à sua formação profissional, e muitos dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial serem úteis à sua prática pedagógica, alguns são insuficientes ou não se aplicam ao exercício da profissão. Nesse sentido, pensamos numa perspectiva de formação continuada que contemple as vivências da profissão, o estudo e a reflexão crítica sobre a própria prática, tendo o professor como um sujeito que possui suas aspirações e necessidades, além de potencialidades que precisam ser reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas. Concordamos com Nóvoa (1997, p. 25) ao dizer que a formação docente não se constrói pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao investigarmos o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura sobre as formações dos professores, reconhecemos a prática como um lugar onde também se pro-

duz conhecimento, atribuindo-se valor aos saberes da experiência, provenientes do trabalho docente na escola e na sala de aula.

Pelo fato de entrarmos no universo dos participantes, trabalhando com suas experiências, seus saberes, desvendando suas práticas pedagógicas, desenvolvemos um estudo que atende aos moldes da pesquisa qualitativa. Esse caráter se confirma, ainda, se for examinada a concepção de pesquisa qualitativa apresentada por Elliot Eisner, ao elencar seis características essenciais à abordagem qualitativa (EISNER, 1991, p. 32-39), dentre as quais:

a) Tendência à utilização do trabalho de campo - o pesquisador investiga o problema diretamente, e o *campo* não se limita apenas a lugares, mas também aos artefatos físicos: objetos, desenhos arquitetônicos, textos diversos etc.

b) O pesquisador como instrumento da pesquisa - a sensibilidade e a capacidade de percepção do pesquisador são fundamentais no contexto da pesquisa qualitativa, além do que, é única a maneira como ele enxerga e interpreta uma situação – o pesquisador é produto de sua história pessoal, de suas experiências de mundo.

c) Caráter interpretativo – os sujeitos da pesquisa interpretam suas próprias situações: o que está acontecendo, as razões que desencadeiam certa situação etc.; o pesquisador interpreta qual o significado de uma situação para o(s) sujeito(s) da pesqui-

sa.

d) Linguagem expressiva e presença da voz do pesquisador – a intenção é demonstrar que uma pessoa, e não uma máquina está por trás das palavras do texto; o pesquisador precisa “aparecer”, demonstrar suas preocupações, intenções; a emoção e o sentimento podem estar aparentes sem interferir na compreensão do texto.

e) Atenção aos aspectos particulares – a pesquisa qualitativa tende a “saborear” o que há de particular em determinadas situações, eventos; investiga situações particulares, considerando o contexto no qual estão inseridas e distancia-se dos procedimentos estatísticos.

f) Coerência, “insight” e utilidade instrumental – a pesquisa qualitativa se julga por esses elementos, e não pelos testes estatísticos ou generalização de dados.

Vinculado à abordagem qualitativa de pesquisa, está o caráter exploratório do estudo, que abrange os aspectos da intersubjetividade dos sujeitos envolvidos. Estes não são considerados apenas portadores de dados empíricos, mas sujeitos possuidores de conhecimento, carregados de experiências pessoais e profissionais. Há o interesse em se descobrir o lado oculto da formação do professor, que utiliza a leitura como instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo, dela se vale para sua própria formação.

A pesquisa se desenvolveu com a participação de professores de Língua

Portuguesa, Ciências e História de duas escolas da rede estadual de ensino: Colégio Estadual Hélio Antonio de Souza (EFM), da cidade de Pontal do Paraná (PR), e Escola Estadual Mustafa Salomão (EF), do município de Matinhos (PR). Os sujeitos são professores residentes nas referidas cidades, com idade entre 24 e 55 anos, todos com nível de especialização em suas áreas de atuação.

A coleta de dados foi realizada nas escolas anteriormente citadas, com 3 (três) professores de cada disciplina, num total de 9 (nove) profissionais, no primeiro semestre de 2005, mais especificamente na última quinzena do mês de abril, a partir de um universo que totalizava 8 (oito) professores de Língua Portuguesa, 5 (cinco) professores de História e 4 (quatro) professores de Ciências. O critério de seleção para essa mostra de professores pautou-se no critério de amostragem por variação máxima (PATTON, 1990), que tem por objetivo acessar os temas centrais de uma mostra, e encontrar o que há de comum entre eles.

A escolha dos participantes, além de pautar-se nas áreas acima citadas, fundamentou-se também no tempo de serviço de cada professor. Em cada área de ensino, contamos com a participação de um professor com experiência de magistério inferior a cinco anos, de cinco a dez anos, e acima de dez anos, com o intuito de se constatar o reflexo da experiência profissional dos docentes sobre suas práticas

pedagógicas de leitura e sobre sua formação continuada.

Selecionamos professores de Língua Portuguesa, Ciências e História, pois entendemos que esses profissionais desenvolvem um trabalho mais intenso, de maior aprofundamento do texto, em contraposição aos de Matemática e Educação Física, por exemplo. Contudo, a escolha por essas disciplinas como fonte de estudo, não desconsidera que as demais disciplinas trabalhem com textos em sala de aula. O fato é que nas áreas escolhidas para investigação, o texto é o “fio condutor” das aulas, sendo consideravelmente explorado pela intensidade das atividades de leitura.

A opção pela investigação nessas três disciplinas, não se restringindo à Língua Portuguesa, opõe-se à idéia de que o professor desta disciplina é o maior responsável pela formação do aluno-leitor. Segundo Silva (1996, p. 33), a leitura está presente nas disciplinas acadêmicas da escola, por isso seus respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. Num mesmo sentido, Kleiman e Moraes (1999) comentam que a leitura compete a todos os professores, não só ao professor de língua, mas também aos, pois eles são os modelos de leitor do grupo profissional que representam, ou seja, todo professor é um leitor por trabalhar com textos em sala, segundo os modos legitimados de sua disciplina.

Para coleta de dados, optamos pelas entrevistas semi-estruturadas, as

quais se desenrolaram a partir de um esquema básico, flexível, permitindo que fizéssemos as necessárias adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A opção por esse tipo de entrevista se justifica pelo fato de podermos nos valer de perguntas especificadas, mas tendo a liberdade de ir além das respostas dadas, buscando esclarecimentos, mantendo um diálogo com o entrevistado (MAY, 2004). Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista representa dentro das Ciências Sociais um dos principais instrumentos para a coleta de dados. Possui caráter interativo, devido à reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, e serve como meio de aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, permitindo correções, esclarecimentos, ganhando vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A utilização de entrevistas semi-estruturadas com os professores constituiu-se num procedimento metodológico importante para a coleta de dados. O diálogo com os entrevistados permitiu-nos que fossem relatados, com maior liberdade, fatos e ações por eles experienciados em suas práticas pedagógicas de leitura, além do que, o caso de estarmos frente a frente com os sujeitos, favoreceu a complementação de algumas respostas, a reformulação ou a repetição de questões a fim de que os dados fossem coletados a contento.

Para análise e interpretação dos elementos de nosso estudo, utilizamos do método da Análise de Conteúdo. Decidimos pelo referido método, principalmente pelo fato dele propor uma compreensão profunda daquilo que está exposto, indo além do aparente, da superfície, buscando o que está subentendido. Segundo Laurence Bardin (1998), a palavra é o objeto da Análise de Conteúdo, assim, há que se desvendar seu significado, aquilo que está por trás dela. Conforme a autora, a Análise de Conteúdo se refere a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (op cit, p. 42).

Com relação à inferência do significado de palavras ou expressões, Bardin (1998) comenta que a leitura realizada na aplicação da Análise de Conteúdo se propõe a realçar o que se encontra em segundo plano, e não apenas o superficial, o aparente, uma leitura “a letra” (BARDIN, 1998, p. 41). Num mesmo sentido, Freitas e Janissek (2000, p. 38) comentam que a Análise de Conteúdo se assemelha ao trabalho do arqueólogo, que trabalha sobre os traços dos documen-

tos que ele pode encontrar ou suscitar, sendo esses traços a manifestação de estados, dados, características ou fenômeno.

A aplicação do método obedeceu às seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1998). No momento da pré-análise, que se destina a organizar e conhecer o documento a ser analisado, no caso, o conteúdo das entrevistas semi-estruturadas, deixamo-nos invadir por impressões e percepções acerca das informações obtidas, sempre procurando estabelecer uma relação com a fundamentação teórica que embasou o estudo. É o que podemos chamar, segundo Bardin (1998, p. 96), de leitura flutuante. Conforme a autora, durante a leitura flutuante, “a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

A segunda etapa da Análise de Conteúdo, que correspondeu à exploração do material, compreendeu a codificação e a categorização e, conseqüentemente, um estudo mais aprofundado do material, tendo sempre em mente a questão norteadora e os objetivos da investigação. Durante o processo de codificação, escolhemos as unidades de registro que se basearam em temas. Procuramos obedecer a um critério de recorte de ordem semântica (temas), no entanto, sem ignorar a correspondência com certas

unidades formais, como palavras-tema, expressões e frases. Primeiramente, destacamos nas respostas dos professores as palavras mais freqüentes, valorizando as palavras-chave ou as palavras-tema e ignorando as palavras “vazias”, como preposições, artigos e certos pronomes. Percebemos então, que a repetição de algumas palavras ou a relação temática entre elas, fornecia pistas para percebermos o conteúdo que estava implícito, não dito de forma direta. Também, desde o momento da coleta de dados, passando por uma leitura prévia, até o momento de maior sistematização dos dados, ao trabalharmos com as unidades de registro, percebemos que alguns temas se libertavam naturalmente das respostas dos entrevistados.

Os temas freqüentemente repetidos nas falas dos sujeitos deram origem aos índices, que fundamentaram a etapa final de interpretação do trabalho. Já os indicadores foram determinados pela freqüência dos temas. O texto analisado, resultado da compilação das falas dos sujeitos da pesquisa, foi considerado uma manifestação de índices que poderiam ser escolhidos a partir de uma análise categorial temática. Para tanto, a leitura do material pautou-se na extração de significados que iam além da voz dos sujeitos da pesquisa, procurando averiguar o conteúdo latente nas entrevistas.

Assim, encontramos nas falas dos professores entrevistados, os seguin-

tes índices: tempo, prática, buscar, aprender, saberes, informação, leitura, professor orientador e mediador da leitura, experiência, senso crítico, autoformação, reflexão, concepção de texto, leitura e leitor, motivo, prazer, quantidade, preparar-se.

A partir da codificação do material, em que os dados foram progressivamente condensados e reagrupados, procedemos à elaboração das categorias que, para Bardin (1998), representam a passagem dos dados brutos a dados organizados. O critério de categorização utilizado foi o semântico, visto que foram agrupados numa mesma categoria todos os temas pertencentes a uma mesma divisão, procurando-se estabelecer a devida pertinência entre as categorias criadas e o quadro teórico da pesquisa (BARDIN, 1998). As categorias encontradas, as quais se basearam nos índices e na codificação do documento, resumiram-se em: a) leitura; b) tempo; c) aluno; d) livro didático.

Durante a elaboração das categorias, procedemos à análise das questões, agrupando as respostas dadas a uma determinada pergunta, envolvendo em cada agrupamento de respostas um respondente de cada disciplina, na seqüência: Ciências, História e Língua Portuguesa, obedecendo ao critério de tempo de serviço dos professores: experiência profissional superior a dez anos, de cinco a dez anos e inferior a cinco anos. A seguir, analisamos as respostas dadas por respondente, no que se refere às ques-

tões 1, 3, 6 e 8, a fim de que pudéssemos nos certificar dos dados encontrados anteriormente. A escolha por essas questões deveu-se ao fato de elas apresentarem certa relação entre si e carregarem aspectos essenciais que respondiam à questão norteadora da pesquisa.

Segundo Bardin (1998, p. 39), a terceira etapa do método da Análise de Conteúdo consiste no tratamento dos dados, baseando-se nos processos de inferência e interpretação. Em nosso trabalho, essa fase constituiu-se num momento de aprofundamento do sentido da comunicação, de uma leitura reflexiva das mensagens significativas. Para tanto, apoiamos-nos em reflexões e intuições próprias, em nossas experiências pessoais e profissionais, e no referencial teórico do estudo a fim de respondermos à inquietação da investigação.

3 UMA RELEITURA DAS MENSAGENS SIGNIFICATIVAS

Com o intuito de respondermos à questão norteadora da pesquisa no que se refere ao papel formativo das práticas pedagógicas de leitura sobre as formações dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, propusemo-nos a abordar as categorias encontradas nas vozes dos sujeitos entrevistados, as quais se definiram em leitura, aluno, tempo e livro didático.

Em se tratando da categoria leitura, observamos que a maioria dos pro-

fessores entrevistados afirmou ler para buscar uma preparação para sua prática de ensino. Leituras por puro lazer ou prazer não foram citadas de modo enfático, independentemente da disciplina lecionada pelo professor ou de seu tempo de serviço. Os sujeitos realizam leituras a fim de pesquisarem sobre um determinado conteúdo escolar, aprofundarem seus conhecimentos, visando ao seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, podemos destacar o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura quanto ao aprofundamento dos conhecimentos do professor em sua área de atuação.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 34), “a prática pedagógica do professor está orientada por determinados propósitos ou objetivos que são desejáveis de atingir [...]”. Para Tardif (2002), a gestão da disciplina que o professor ensina, torna-se um desafio a partir do momento em que um de seus objetivos é criar condições para que o aluno aprenda. Assim, o professor como mediador da cultura e dos saberes escolares, sente a necessidade de se aperfeiçoar, de se preparar para que possa alcançar os objetivos de seu trabalho. Conseqüentemente, boa parte das leituras que os professores realizam está voltada para sua prática pedagógica, o que contribui a sua formação específica à medida que reelaboram saberes próprios de sua disciplina.

É importante dizer que apesar da maioria dos entrevistados entenderem

a leitura prévia de conteúdos de ensino como uma forma de aprofundar conhecimentos dentro de suas disciplinas, de estarem preparados para sua atuação em sala de aula, tal preparação pode ter limites diante do inesperado. Os professores em sala de aula podem deparar-se com perguntas inusitadas, pertinentes a um determinado conteúdo de ensino, que lhes solicitem respostas não previstas anteriormente. De acordo com Tardif (2002), as situações de trabalho muitas vezes são complexas, marcadas pela instabilidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos às receitas e às técnicas estabelecidas de forma definitiva.

Por outro lado, as situações inesperadas de ensino podem ser formativas à medida que provoquem inquietações nos professores, levando-os a refletir sobre seus saberes, sua própria formação e seu agir profissional. Também, a leitura de textos para obter respostas às questões surgidas no contexto da sala de aula contribui para a formação docente, uma vez que implica em (re)construção de conhecimento, em tornar o professor competente no sentido de mobilizar recursos para atuar em sua prática.

Ainda, no que se refere à categoria leitura, constatamos que os sujeitos pesquisados aperfeiçoam suas habilidades de leitura a partir do momento em que estão constantemente em contato com o texto ao preparar ou ministrar suas aulas, selecionando, lendo, relendo ou sintetizando mate-

riais de leitura. Formam-se, então, por meio de práticas de “leituras escolares”, isto é, voltadas para as atividades do trabalho docente.

Em suma, o diálogo entre leitura e prática pedagógica torna-se fundamental para a formação continuada do professor e fecundo pela inter-relação entre ambas. Na organização e execução das atividades de leitura em sala de aula, pela reflexão na e sobre a prática, o professor experimenta um processo de autoformação continuada, de construção e reelaboração de saberes necessários ao desempenho de suas atividades docentes. De acordo com Schön, os ambientes institucionais particulares da profissão proporcionam aos profissionais o “conhecer-na-prática”, por meio de suas atividades características e situações rotineiras da prática (SCHÖN, 2000). Para Tardif (2002, p. 234), o trabalho dos professores é “um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Em se tratando da categoria aluno, um ponto a destacar, é o fato de ele ser o foco de preocupação dos professores entrevistados quando o assunto é a preparação ou a execução das atividades de leitura. Os professores lêem, acima de tudo, em função dos alunos, preparam as atividades de leitura tendo em vista atingir determinados objetivos em suas práticas. Assim, concordamos com Perrenoud

(1997), ao afirmar que o aluno constitui a razão de ser da profissão docente. Pelos discursos dos sujeitos da pesquisa, o aluno é uma peça importante que direciona suas práticas pedagógicas de leitura, tornando-se, assim, um mobilizador da formação do professor já que este se movimenta a partir das necessidades e solicitações daquele.

O aluno não se define como um objeto ou algo abstrato, mas como um sujeito possuidor de uma linguagem, de vivências e culturas particulares, que constantemente solicitam do professor um aprimoramento de seus conhecimentos, um repensar de sua prática, um conhecimento sobre si mesmo. Esses componentes de mobilização da prática docente contribuem para a formação continuada dos professores, à medida que desenvolvem certas habilidades, competências e disposições a serem utilizadas na e pela prática.

Entendemos a relação dialógica entre professor, aluno e leitura como formativa. A prática pedagógica é constituída de inter-relações pessoais, estando embutidos aspectos culturais, políticos, econômicos e afetivos, que contribuem para a formação daqueles que nela estão envolvidos. E, no que diz respeito à formação docente, no intercâmbio das leituras entre professor e aluno em sala de aula, ao ser trabalhada a pluralidade dos significados dados ao texto, no exercício da reflexão e da crítica, o professor não somente exerce seu papel de

orientador e mediador da leitura, como também acaba sendo formado e transformado. De acordo com Tardif (2002, p. 266), “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho”.

O processo formativo por meio da inter-relação professor-aluno abrange aspectos diferenciados da formação docente. O professor ao interagir com o aluno, ao partilhar conhecimentos sociais, experiências e emoções, pode transformar-se sob os aspectos cognitivos, culturais e afetivos. Também, ao experienciar situações práticas de ensino, desenvolve saberes que o formam como profissional, que o auxiliam a compreender e a resolver situações simples ou complexas de sua prática.

De acordo com Tardif (2002), o ensino se constitui como uma atividade instrumental, que se manifesta concretamente a partir de interações humanas, trazendo consigo as marcas das relações que a constituem. Pensamos que o professor em suas práticas pedagógicas de leitura mobiliza um “vasto cabedal de saberes e habilidades” (op cit, p. 264) visando à formação do aluno, ao mesmo tempo em que esse aluno contribui para sua formação. O professor se forma, portanto, pelos variados saberes derivados de uma relação pragmática entre professor, aluno e leitura.

Quanto à categoria livro didático, podemos dizer que o ele não é o úni-

co material de leitura utilizado para se alcançar determinados objetivos de ensino-aprendizagem pertinentes aos conteúdos ministrados dentro das disciplinas investigadas, conforme descrição das práticas pedagógicas de leitura dos professores entrevistados. Outros materiais de leitura se fazem presentes nessas práticas, dentre eles, as revistas, os jornais e os livros paradidáticos, que representam formas de se trabalhar o texto literário, de se aprofundar um determinado conteúdo escolar e/ou levar fatos da atualidade para a sala de aula.

Entretanto, é preciso dizer que indiferentemente dos veículos de leitura apontados acima, em todas as disciplinas pesquisadas, o livro didático é a grande referência de leitura para os professores em sua prática pedagógica, um importante meio para alcançar os objetivos do trabalho docente. Para Tardif (2002), ensinar é perseguir fins, finalidades, empregar determinados meios para atingir certas finalidades, e o livro didático é o principal recurso pedagógico e de leitura empregado pelo professor, já que este não dispõe de muitas ferramentas de trabalho na escola. Conforme Britto (1998), o livro didático é um articulador das práticas pedagógicas dos professores, por estabelecer currículos, procedimentos e conteúdos. Nesse sentido, entendemos que o livro didático acaba por determinar os conteúdos a serem trabalhados e estabelecer procedimentos técnicos para as práticas pedagógicas de leitura dos

professores, o que direciona a formação científica do professor e modula sua prática.

O papel formativo do livro didático sobre a formação dos professores está relacionado às leituras de textos de assuntos e estruturas diversas que o livro possa trazer, às leituras complementares que os professores efetuam para aprofundar conteúdos de ensino abordados pelo livro, à resolução das atividades do próprio livro. Essa interação entre professor, livro didático e práticas pedagógicas de leitura contribui para a formação docente, atingindo os aspectos ligados ao campo de leitura dos professores, aos seus conhecimentos científicos e ao seu fazer.

Zilberman (1982, p. 20) tece algumas críticas ao livro didático, sendo ele apontado como um “depósito de informações e exercícios”, um produto de caráter utilitário, um portador de normas lingüísticas e interpretações autoritárias, que veicula ideologias dominantes. Kleiman e Moraes (1999) fazem referência à obsolescência do livro didático por, geralmente, não abordar os temas de um determinado momento histórico que forneceriam relevância para o aluno. Entretanto, apesar desses aspectos negativos apontados pelas autoras, não podemos deixar de reconhecer que ele representa uma ferramenta de trabalho que estabelece uma relação direta com as práticas pedagógicas de leitura, direcionando-as, contribuindo para a construção e recons-

trução dessas práticas e dos saberes dos professores, à medida que eles elaboram suas atividades de leitura apoiando-se nos textos do livro didático, ou buscando outras fontes de leitura para complementá-los.

Não pretendemos aqui assumir uma postura ingênua frente às contribuições do livro didático, uma vez que ao ser adotado praticamente como um instrumento único do trabalho docente, o professor é privado de uma formação mais ampla, culturalmente mais significativa, pela limitação do diálogo com outras leituras e materiais de leitura, além de resultar em práticas pedagógicas rotineiras, que geralmente desagradam aos alunos e, por que não dizer, empobrecedoras, seja por limitar o trabalho com textos de temas e estruturas variadas ou induzir a interpretações direcionadas, que o livro pode trazer.

Em se tratando da categoria **tempo** em nosso estudo, constatamos que tanto o tempo cronológico quanto o tempo vivido estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas de leitura que os professores desempenham, exercendo um papel formativo sobre eles.

Ao investigarmos a relação dos professores com o mundo da leitura, ou seja, quais leituras realizam ou não realizam, por que as realizam, alguns afirmam não terem tempo disponível para um intenso exercício de leitura ou para ler materiais que não estejam voltados exclusivamente para sua prática pedagógica. Este panorama de

leitura vai ao encontro do que diz Britto (1998, p. 77):

O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos 'literários' é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos [...]

O tempo também modifica a relação do professor com a leitura. Ao longo da profissão, o docente aprende a administrar seu tempo para realizar as leituras que lhe convêm, quando e como lhe convêm, procurando adequá-las às suas necessidades pessoais ou profissionais. Há, portanto, uma relação entre tempo e tipos quantidade e , finalidade de leitura e modos de ler.

Quanto à questão tempo e práticas pedagógicas de leitura, os professores entrevistados afirmam necessitar de tempo para prepararem suas aulas, para realizarem leituras voltadas para essas práticas, visando ao êxito no processo ensino-aprendizagem.

A formação docente está, portanto, condicionada ao tempo. O professor necessita de tempo, no seu sentido cronológico, para realizar leituras diversas, as quais mobilizam e (re)constróem saberes, que podem se

refletir de modo positivo em sua tarefa de ensino e em sua formação continuada - precisa de tempo para se formar, para construir a si mesmo. Contudo, é preciso que o professor queira um "formar-se" e administre esse tempo em favor dessa formação. Parafraseando Charlot (2000), podemos dizer que a relação do professor com o saber é a relação dele com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Assim, de nada adianta os docentes disporem de tempo para sua formação, se eles não estiverem dispostos ou motivados a se formarem. O professor é uma pessoa com intenções, objetivos, valores, crenças, capaz de pensar de forma crítica sobre seu desenvolvimento profissional e administrá-lo.

Tardif (2002) afirma que o tempo não é somente um meio, tampouco um dado objetivo caracterizado pela administração das horas ou dos anos de trabalho, mas sim, um dado subjetivo, que contribui para modelar a identidade do trabalhador. Concordamos com Tardif (op cit), no entanto acrescentamos que o tempo contribui para modelar também a prática do professor, já que pelo exercício das funções docentes, ao longo da carreira, o professor vivencia processos de reelaboração de saberes, de construção e reconstrução de sua prática, aperfeiçoando-a.

A formação continuada do professor está vinculada à dimensão temporal, à dinâmica do tempo cronológico e vivido. Entendemos que o profes-

sor não se forma apenas pelo encontro com as teorias, mas também pelo tempo de serviço, pois, segundo Tardif (2002), os saberes que servem de base ao trabalho docente se edificam com o passar dos anos. Estes saberes são temporais, evolutivos e dinâmicos, construídos e transformados no âmbito da carreira docente (TARDIF, op cit).

Em resumo, tempo, saberes da experiência e formação continuada estabelecem relações intrínsecas. No exercício da profissão, o professor utiliza vários saberes provenientes de tempos e fontes diversas, uma vez que, conforme Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. E, dessa forma, ao longo da carreira, o professor se constrói como profissional por vários processos que abrangem aspectos cognitivos, práticos, sociais e afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação do papel formativo das práticas pedagógicas de leitura, exercidas por professores das séries finais do Ensino Fundamental, sobre suas formações, trabalhamos com o mundo de leitura, com as experiências profissionais e os saberes dos professores. Consideramos que por meio da prática, os professores também produzem, mobilizam e ressignificam saberes que se voltam

para sua formação. Assim, assumimos uma atitude de reconhecimento da relevância do contexto das práticas para a formação continuada docente.

Ao falarmos em práticas pedagógicas de leitura e formação de professores, assumimos uma perspectiva de formação continuada, surgida no Brasil, de acordo com Nunes (2001) e Tardif (2002), a partir da década de 90, que vai além da acadêmica ou sistematizada. Além disso, ao entendermos a formação continuada sob esse aspecto, adotamos um posicionamento perante o conhecimento, considerando ser possível construí-lo ao longo da carreira docente, no contexto das práticas pedagógicas cotidianas.

No caminho da pesquisa, constatamos que a formação continuada dos professores avança por meio de alguns elementos com que estão continuamente em contato em suas práticas pedagógicas de leitura, como o aluno, o livro didático, o tempo e a própria leitura.

No que se refere à leitura, ela não apenas participa da formação do aluno, como também do professor. No trabalho com textos, os docentes adquirem ou aprofundam conhecimentos, aperfeiçoam suas habilidades de leitura, constroem novos saberes e relações com a leitura, questionam essas relações e se deparam com os limites de suas formações.

Com relação ao aluno, concluímos que ele ocupa um espaço importante na vida dos professores. Ele acaba por

determinar a natureza dos procedimentos e a pedagogia docente, à medida que os professores se movimentam em função das necessidades e exigências dele. Assim, esse processo de mobilização torna-se formativo pelo fato dos docentes estarem sempre (re)elaborando seus saberes. Além disso, nas interações humanas em sala de aula, na relação entre professores e alunos, os primeiros não apenas participam da formação dos segundos, como se formam por intermédio de uma troca de saberes derivados dessa relação.

Constatamos também, que o livro didático, principal recurso material nas práticas pedagógicas de leitura, pode solicitar uma (re)construção dessas práticas e dos saberes docentes a partir do momento em que os professores lidam com os textos, preparam e desenvolvem as atividades que o livro apresenta, buscam outros recursos para aprofundar os conteúdos nele contidos.

Por fim, identificamos que tanto o tempo cronológico quanto o tempo vivido exercem um papel formativo sobre o desenvolvimento dos professores. O tempo contribui para modular a identidade, a prática pedagógica e edificar os saberes docentes. Os professores, ainda, pelo seu tempo de serviço, adquirem experiência e segurança para lidar com situações que lhes são apresentadas em seu trabalho cotidiano.

Em nosso trabalho lançamos um olhar para as práticas pedagógicas de

leitura de alguns professores das séries finais do Ensino Fundamental, com o intuito de respondermos à questão norteadora da pesquisa, e pensamos ter alcançado nosso objetivo. Não podemos afirmar, porém, que o estudo tenha encontrado um final; sua natureza exploratória, os limites da sua amostra e outras características constituem-no numa contribuição válida, mas limitada

Assim, apresentamos este trabalho ao meio acadêmico pensando em dividir o que descobrimos, em suscitar reflexões, em instigar outras pesquisas. Que o leitor, através das suas experiências, do seu olhar singular, compartilhe aquilo que descobrimos depois de muita pesquisa e, se for professor, que encontre também um convite para refletir sobre como relacionar leitura e formação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições70, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- EISNER, E. W. **The Enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York, US: Macmillan Publishing Company, 1991.
- FREITAS, H. M. R.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técni-

- cas complementares, sequenciais e recorrentes para a exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, US: Sage, 1990.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, V. L. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: ANPED, 2005, **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt081286int.doc> >. Acesso em: 30 out. 2005.
- ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: _____. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Encaminhado em: 10/07/06

Aceito em: 28/10/06