



ROSANGELA MARIA MAZZIEIRO MOURÃO

**PROFESSORES, TEXTOS PROFISSIONAIS E
FORMADORES: A LEITURA NOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PROFESSORES, TEXTOS PROFISSIONAIS E FORMADORES:
A LEITURA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Rosângela Maria Mazzeiro Mourão

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas

2012

iii

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M866p	<p>Mourão, Rosangela Maria Mazzeiro, 1957- Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada / Rosangela Maria Mazzeiro Mourão. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Leitura. 2. Formação continuada. 3. Gêneros discursivos. 4. Mediação. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-171/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Teachers, professional texts and teacher trainers: reading in
teacher development and education processes

Palavras-chave em inglês:

Reading

Teacher development and education

Discursive genres

Mediation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientador)

Adriana Dickel

Ana Luiza Bustamante Smolka

Filomena Elaine Paiva Assolini

Maria Helena Salgado Bagnato

Data da defesa: 05-10-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: romazzeiro@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PROFESSORES, TEXTOS PROFISSIONAIS E FORMADORES: A
LEITURA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Autora: Rosangela Maria Mazzeiro Mourão

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

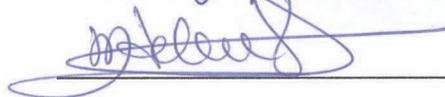
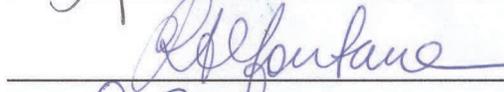
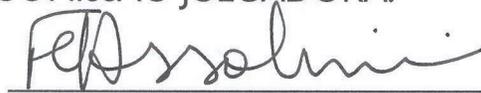
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Rosangela Maria Mazzeiro Mourão e aprovada por Comissão Julgadora.

Data: 05/10/2012

Assinatura da orientadora: _____



COMISSÃO JULGADORA:



2012

Dedico:

- à Rita Heloisa Mazzieiro (in memoriam), minha irmã, que muito orgulho demonstrou sentir com a minha entrada no Doutorado e que partiu antes de poder ver concluída esta importante etapa da minha vida pessoal e profissional. Sei que se sentiria ainda mais orgulhosa...;

- à Vera Sandoval Meirelles (in memoriam) e Marta Paione de Figueiredo Bueno (in memoriam), amigas e incansáveis formadoras de professores;

- aos formadores e às formadoras de professores - muitos deles exercendo sua função na mais completa solidão - com o desejo de que este trabalho possa ser mais um elo, uma voz, que dialogue com os limites e as possibilidades da formação continuada;

- ao Mourão, meu marido e companheiro, pelo apoio incondicional às minhas escolhas e realizações.

Agradecimentos

Quem faz pesquisa não o faz sozinho!

Esta pesquisa teve sua gênese pela convivência com gestores, professores, funcionários, formadores e alunos nos espaços e tempos vividos nas escolas onde trabalhei. As indagações gestadas pelas experiências, vividas e refletidas, não me permitem esquecer estes outros.

Só aconteceu, este trabalho, porque pude ainda contar com pessoas especiais:

- Prof^ª. Elizabeth Maria Rizzatti, Prof^ª. Marina Aparecida Faccioli Goulart e Prof^ª. Fátima Aparecida Passareli por me permitirem adentrar os muros da escola;
- Ângela, Bárbara, Eleuza, Lígia, Márcia, Renata e Zaina professoras-alfabetizadoras - ecoautoras deste trabalho;
- Alzira Araújo Lima e Vera Lima Cheade, amigas queridas, pelos incentivos e interlocuções constantes;
- Dóris Mourão Sansoni e Cristina Mestres, amigas e sócias, que souberam entender a delicadeza do momento de escrita da tese e que assumiram, durante as minhas ausências, também as minhas tarefas no CALENDAS;
- Maria Laura Rodrigues Alves e Maria Cristina Costa Bolissian, amigas e professoras de inglês, imprescindíveis, ao acesso à língua inglesa;
- Zezinho, grande amigo, que me acompanhou por cinco anos no trecho FrancaCampinas, conduzindo-me e acalmando-me, tantas vezes. Com ele aprendi muito sobre as coisas simples e importantes da vida.

A realização deste Doutorado implicou encontros e reencontros no espaço e tempo acadêmicos:

- Prof^ª. Dra. Roseli Cação Fontana, amiga e orientadora dedicada, que com sensibilidade encorajou-me a reunir todas as ferramentas necessárias e, com o poder da palavra, forjou a realização deste desejo, há tanto tempo acalentado;

- Prof^ª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, Prof^ª. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, Prof^ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato e Prof^ª. Dra. Maria OnicePayer, pelas importantes sugestões feitas no momento do Exame Qualificação;
- Prof^ª. Dra. Adriana Dickel, Prof^ª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, Prof^ª. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini e Prof^ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato, professoras, formadoras, leitoras projetadas, que constituem esta Tese;
- Prof^ª. Dra. Eliana Ayoub, Prof^ª. Dra. Maria OnicePayer e Prof^ª. Dra. Ana Lúcia GuedesPinto, professoras suplentes, que tranquilizam e asseguram a Defesa de Doutorado;
- Fabi, amiga incondicional, que viveu comigo as agruras e conquistas desta travessia, sempre me incentivando, apoiando-me e alegrando-se igualmente com a minha alegria;
- Prof^ª. Marília Achete, que me acolheu com sensibilidade e realizou leituras atentas durante todo o processo de construção do texto. Sua interlocução foi fundamental;
- Prof^ª. Andréa Urban, parceira incondicional na formatação do texto, nos acessos virtuais, na organização de documentos, sempre colaborando, pronta e pacientemente, nos dias e horários mais inusitados;
- Prof. Danny Anderson, que teve disponibilidade em iluminar com arte (fotografia) esta Tese.

Por fim, há os andaimes de minha vida:

- Mourão, meu marido, que esteve comigo até aqui, acreditando, compreendendo como ninguém os meus anseios e projetos, compartilhando comigo que “é preciso conhecer melhor para prosseguir”. Esta pesquisa não existiria sem seu suporte afetivo;
- Mariana e Ana Luísa, minhas filhas, que, sem desqualificarem minhas opções, não se cansaram de me interrogar sobre o sentido desta empreitada, possibilitando-me ensiná-las, conforme o poeta Manoel de Barros, que “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”;
- Minhas famílias de origem e a adquirida pelo casamento, que solicitavam a convivência, mas suportaram o tempo de espera e de ausências.

Meus amigos e amigas: “a colheita é comum”. (Guimarães Rosa)

"...o melhor detetive será sempre aquele que tem olhos para descobrir aquilo que nunca esteve escondido, ou o segredo de um personagem que de tão simples não parece ter segredos.
Não se trata de encontrar a agulha no palheiro, mas de atinar com a palha que sempre esteve lá".

O demolidor de clichês. A prosa vivaz de GK Chesterton.
(Marcelo Coelho. Folha de São Paulo. Caderno Ilustradíssima. 24/10/2010.)



RESUMO

Este é um estudo sobre as relações que se tecem no processo de formação continuada entre professores, formadores e textos profissionais, entendidos como um conjunto de produções que engloba textos acadêmicos, teóricos ou relativos a resultados de pesquisa, e textos de caráter teórico-didático. Para sua realização, a pesquisadora inseriu-se, pelo período de um ano, no espaço de formação continuada semanal - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) -, de uma escola pública estadual, para ali documentar através de gravações em áudio e de registros escritos em um caderno de apontamentos, nos moldes da pesquisa participante, a dinâmica enunciativa, instaurada e mediada pela leitura dos textos profissionais, entre professoras-alfabetizadoras e a formadora-pesquisadora. Os encontros de formação foram a fonte de indícios dos sentidos produzidos tanto sobre o que foi lido, quanto sobre o processo da leitura em suas condições de apropriação e elaboração. A compreensão interpretativa desses indicadores apoiou-se, fundamentalmente, nas teses de Mikhail Bakhtin sobre a determinação histórica dos processos de significação e sobre seus estudos acerca dos gêneros do discurso. Essa opção teórica implicou o trabalho articulado com diferentes campos de conhecimento que tematizam a leitura, seu ensino e a formação de professores, tais como o dos estudos da História e da Antropologia da Leitura, da Linguística, da Linguística Aplicada, da Análise de Discurso, da História da Educação e das teorias pedagógicas. Os indicadores reunidos e analisados explicitaram a necessidade de que os professores aprendam a ler os textos profissionais mediados por formadores que conheçam seu funcionamento discursivo, como condição para que a leitura de tais textos não apenas se efetive, mas seja valorizada como interlocutora e mediadora privilegiada das práticas docentes.

Palavras-chave: Leitura, Formação Continuada; Gêneros do Discurso; Mediação.

ABSTRACT

This dissertation has its focus on the relationships woven throughout the teacher development process between teachers, teacher trainers and professional texts, seen as a set of productions that includes academic essays, theoretical or related to research results, and texts of theoretical-didactic nature. For its implementation, the researcher participated, for the period of one year, in a weekly pedagogical programme entitled (HTPC) provided by a public state school. This enabled her to register the enunciative dynamics through the use of audio recordings in combination with hand-written notes, following the "participant observation research mode". Such dynamics was set and mediated through the reading of professional texts by teachers, literacy trainers and the teacher trainer/ researcher. The in-service training meetings provided indicators of the participants' understanding of what was read as well as the process of reading in its conditions of appropriation and elaboration. An interpretative analysis of these indicators was fundamentally supported by Mikail Bakhtin's theses on the historical determination of the processes of meaning and by his studies of discourse genres. Some fields of knowledge that privilege reading, its teaching and teacher education were dealt with from a very articulated perspective. This included the study of History and Anthropology of Reading, Linguistics, Applied Linguistics and Discourse Analysis, History of Education and pedagogical theories. The indicators collected and analysed proved the need for teachers to learn how to read professional texts under mediation by trainers who know its discursive function. Such mediation is seen as an important requirement to guarantee that the reading of these texts not only takes place but that it is also highly valued as a privileged interlocutor and mediator of teaching practices.

Key words: Reading, Teacher Development and Education, Discourse Genre and Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I - A PALHA QUE SEMPRE ESTEVE LÁ.....	5
1 O PROBLEMA E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE.....	7
2 A LEITURA DOS TEXTOS PROFISSIONAIS - UMA ABORDAGEM A PARTIR DO CONCEITO DE “GÊNEROS DO DISCURSO	25
3 A OPÇÃO METODOLÓGICA.....	37
II - O AVESSE DO PROCESSO DA PESQUISA E SEUS “NÓS”	43
1 A ESCOLHA DA ESCOLA E O PROCESSO DE INSERÇÃO	45
2 MODOS DE PARTICIPAÇÃO DA FORMADORA E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	57
III - LENDO COM AS PROFESSORAS	71
1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA	73
2 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS, TEXTOS E FORMADORA NO PROCESSO DA LEITURA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	151
ANEXO I:	157
ANEXO II	159

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre as relações que se tecem no processo de formação continuada entre professores, formadores e textos profissionais, entendidos como um conjunto de produções que engloba textos acadêmicos, teóricos ou relativos a resultados de pesquisa, e textos de caráter teórico-didático. Situa-se, portanto, na intersecção de duas atividades - a leitura e a educação continuada - e dos campos de estudo a elas articulados. Ele configurou-se assim, nessa intersecção, desde as primeiras indagações que o suscitaram e foi realizado com o intuito de *compreender como professores, textos profissionais e formadores se articulavam, no próprio ato da leitura, no contexto da formação continuada.*

Chegar a essa definição de seu objetivo implicou um longo e sinuoso percurso de elaborações, em que se articularam experiências prévias no campo da formação e a apropriação dos pressupostos dos estudos da linguagem em funcionamento, que assumem a determinação histórica dos processos de significação.

Para realizar tal estudo, optei por me inserir, pelo período de um ano letivo, no espaço de formação continuada semanal - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo -, de uma escola pública estadual, para ali documentar através de gravações em áudio e de registros escritos em um caderno de apontamentos, nos moldes da pesquisa participante, a dinâmica enunciativa, instaurada e mediada pela leitura dos textos profissionais, entre professoras - alfabetizadoras e a formadora/pesquisadora.

Para enfrentar a tarefa de entendimento dos enunciados produzidos nas relações intersubjetivas de que nasceram, vali-me dos pressupostos dos estudos da linguagem em funcionamento, detendo-me, em especial, nas contribuições teóricas de Bakhtin, de cuja conceituação de gêneros de discurso apropriei-me¹.

¹ Cumpre esclarecer que por opção Bakhtin não me levou a ignorar os trabalhos da Análise de Discurso francesa baseados nos estudos de Pêcheux.

Tal opção teórica, ao colocar como fundamental a remissão da linguagem à sua exterioridade, partindo do texto e da historicidade nele inscrita, requer que se considere, do ponto de vista metodológico, o processo interlocutivo na situação empírica imediata e nas condições sociais mais amplas de sua produção.

Operando no movimento entre o imediato e o mais amplo, essa abordagem também possibilita o acesso à singularidade dos percursos da apropriação e elaboração dos significados e sentidos culturais pelos sujeitos, na concretude de sua experiência.

Como no caso deste estudo foi focalizada a produção de sentidos nas relações sociais de leitura instauradas na formação continuada desenvolvida na escola, tornou-se necessário trabalhar de modo articulado com diferentes campos de conhecimento, tais como o dos estudos da História e da Antropologia da Leitura, da Linguística, da Linguística Aplicada e da Análise de Discurso, que tematizam a leitura, seu ensino e a formação de professores, da história da educação e das teorias pedagógicas.

Estruturei o texto relativo à pesquisa desenvolvida em três partes. Na primeira, intitulada “A palha que sempre esteve lá...”, abordo o percurso da construção do problema de investigação, que teve como ponto de partida constatações acerca da relação contraditória dos professores com os “textos profissionais”, propostos como mediadores de sua atualização nos processos de formação continuada. Em seguida, apresento os pressupostos teóricos assumidos para discutir o problema formulado e analiso a pertinência da noção de gênero de discurso proposta por Bakhtin para a discussão das relações de leitura produzidas na esfera da formação continuada. Finalmente, analiso as implicações metodológicas da abordagem teórica assumida.

Na segunda parte, sob o título “O avesso do processo da pesquisa e seus nós”, focalizo o estudo empírico realizado, descrevendo o processo de inserção no campo em suas surpresas e dificuldades e como fui aprendendo, aos poucos, a ouvir o outro, a lidar com minha ansiedade, a definir meus modos de atuação nas relações de formação instauradas e a ver com outros olhos, a problematizar as relações vividas e os acontecimentos aparentemente corriqueiros.

Na terceira parte - “Lendo com as professoras” -, apresento e analiso indicadores da leitura produzida nas relações de formação continuada estudadas: suas condições de produção e os modos de ler os textos profissionais.

Nas considerações finais, retomo as principais contribuições deste trabalho para a formação de professores, destacando o papel do formador como mediador da leitura dos textos profissionais, tanto no sentido de assegurar o acesso dos professores a esses textos, quanto no de sustentar suas relações de leitura com eles, colocando-se como alguém que não apenas insiste na leitura, mas que os ensina como ler no espaço da formação continuada na escola.

I - A palha que sempre esteve lá...

1 O PROBLEMA E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Este é um estudo sobre as relações que se tecem no processo de formação continuada entre professores, formadores e textos profissionais. Os textos profissionais, entendidos como um conjunto de produções que engloba textos acadêmicos - teóricos ou relativos a resultados de pesquisa, escritos por pesquisadores da educação e ciências afins - e textos de caráter teórico-didático direcionados especificamente a professores, são a principal referência dos programas de formação continuada, sendo, muitos deles, produzidos especificamente para esse fim²

Sob a inspiração da atualização profissional, apontada como uma exigência da sociedade contemporânea, os programas de formação continuada, projetados e organizados tanto pelos órgãos públicos (Ministério da Educação - MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, em parceria, ou não, com as universidades) quanto pela iniciativa privada, privilegiam, entre outras estratégias formativas (tais como, aulas expositivas, vídeos educativos, trocas de experiências entre os professores, sugestões de intervenções pedagógicas, análises das práticas docentes), a leitura de textos profissionais.

Tais leituras são solicitadas aos professores (e, a partir delas, é que outras atividades e tarefas são propostas), por entenderem, os responsáveis pelos programas de formação, que os textos profissionais são mediadores privilegiados da circulação dos resultados de pesquisas, referentes à educação em geral e à educação escolar, em particular, que podem contribuir para a construção de referências para as práticas docentes.

Dessa perspectiva, a leitura dos textos profissionais é justificada como fundamental para assegurar o acesso dos professores à pesquisa recente no seu campo de atuação, independentemente de sua proximidade dos grandes centros de produção e de circulação de conhecimento. Ela também é apontada como um caminho profícuo para a reflexão e debate

²É o caso, por exemplo, de muitos dos textos que compõem o programa “Parâmetros em Ação”, o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)”, o “Pró- Letramento”, em âmbito federal, o “Programa de Capacitação de Professores - PROCAP”, implementado em Minas Gerais, o “Ler e Escrever”, implementado pelo Estado de S. Paulo, entre outros.

sobre as ideias que circulam na área da educação, por permitir que os professores cotejem suas ações docentes com as referências e problematizações contidas nas pesquisas acadêmicas, ratificando (ou não) tanto as implicações pedagógicas delas derivadas, quanto suas práticas.

Para além dos objetivos imediatos da atualização, a leitura dos textos profissionais aparece defendida também em seu caráter formativo. Como afirma Kleiman (1989)

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará em grande medida suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (p. 20).

Entendendo que os professores são uma das principais referências e os promotores da leitura no processo de formação de crianças e jovens da Educação Básica, os formadores defendem que esses profissionais não só sejam leitores hábeis e apresentem excelência nos vários níveis, tipos de leitura e gêneros textuais, como também que sejam capazes de problematizar conceitualmente o que leem, de “pensar sobre” os textos lidos e de analisar a atividade de ler que cada um realiza, visto que o ensino da leitura é uma de suas atividades principais, estando implicado em qualquer área do conhecimento.

A despeito de todos os argumentos em favor da leitura dos textos profissionais, ela raramente se cumpre conforme as expectativas dos formadores, criando tensões entre eles e os professores. Os formadores reclamam que os professores não leem os textos propostos e, por compreenderem essa atividade como constitutiva de sua proposta, se perguntam por que resistem ao próprio processo de formação. Os professores, por sua vez, reclamam dos textos propostos, alegando, muitas vezes, que essas leituras, além de serem de difícil compreensão, não lhes trazem contribuições para a atuação cotidiana em sala de aula.

Atuando como formadora de professores no interior da escola³, vivi a tensão gerada pelas

³Durante seis anos trabalhei em uma escola da rede particular de ensino atuando diretamente na formação dos professores (educação infantil, fundamental I e II) e também na formação dos profissionais que trabalhavam no setor administrativo da escola: inspetores de alunos, pessoal da secretaria e da informática, recepcionista, atendente da biblioteca, copeira e serviços gerais. Semanalmente reunia-me com os três grupos, por duas horas, em dias diferentes da semana. A proposta era estudarmos temas pedagógicos referentes ao interesse e demanda de cada grupo. A mim coube o papel de organizar estes estudos, de articular e explicitar os princípios que norteavam o projeto educativo da escola, na tentativa de assegurar uma unidade de propósitos na equipe escolar. Para isto foi proposta a todos os grupos a leitura de textos profissionais, a discussão e o debate destes textos à luz de suas práticas. Os profissionais que compunham o setor administrativo da escola leram textos teóricos da área de Administração e textos pedagógicos.

expectativas não realizadas. Constatei que realmente muitos professores não liam os textos indicados para estudo. Eu observava, por exemplo, que, nas reuniões agendadas os textos chegavam limpos, sem marcas de leitura, tais como grifos, comentários ou perguntas indicadas nas suas margens, páginas dobradas, etc. Ao solicitar que lêssemos um determinado trecho do texto, a maioria não sabia localizá-lo, demonstrando não se “recordar” da informação que estava sendo abordada.

Nessas condições, eu era tomada por uma sensação de impotência e, angustiada, acabava cedendo, fazendo a exposição dos textos que deveriam ter sido lidos. Agindo desse modo, não só fazia prevalecer minha leitura sobre outros possíveis sentidos que meus interlocutores poderiam encontrar em seu diálogo com o texto, como também mantinha a “acomodação” que eu atribuía aos professores frente aos desafios do ato de ler. Entendia, então, os sentimentos expressos por outros tantos formadores e me via repetindo, como eles, os argumentos de que os professores eram resistentes à leitura dos textos profissionais e à formação como um todo.

Porém, um fato curioso - configurando um paradoxo - ocorria chamando-me a atenção. Se, por um lado, os professores indiciavam que não liam os textos propostos, que raramente recorriam às leituras dos textos profissionais e pouco se referiam a esses textos como mediadores da prática docente, por outro lado, era possível observar alguns deles com livros relacionados à educação, ou adquirindo-os em feiras de livros, simpósios e congressos de que participavam. Presenciava também alguns professores, verdade que poucos, retirando livros profissionais na biblioteca municipal e na biblioteca da escola. Outros me pediam sugestões de leituras e folheavam os livros que viam na minha mesa de trabalho.

Embora eu não visse, nem ouvisse os professores comentando com seus pares sobre as leituras feitas, as situações observadas indiciavam alguma aproximação, ainda que superficial, com os textos profissionais e tornaram-me mais cautelosa em meus julgamentos acerca das reações dos professores com tais textos.

O que tais gestos poderiam significar?

Considerando, mediada por Petit (2008, p. 41), que “a vida tem mais significados do que parece” e que “o significado não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher, uma forma de estar atento...”, centrei minha atenção nessas situações.

Sempre que via algum professor com um livro em mãos, eu indagava sobre o que estava lendo. Quando se tratava de um texto profissional, geralmente me respondiam: “*estou tentando ler, a leitura é um pouco difícil, me faltam alguns conceitos para entender o texto*”; “*estou lendo este livro, mas a minha leitura trunca muito, desconheço alguns termos*”, ou então, “*este livro é teórico demais, não vejo relação com a prática*”.

Quando compartilhavam comigo essas impressões sobre a leitura, eu os encorajava a que me trouxessem as dúvidas para que eu pudesse ajudá-los na compreensão do que liam. A maioria deles não voltava, indiciando-me que certamente havia desistido de continuar a leitura. Era fato, também, e precisa ficar registrado, que alguns poucos, bem poucos, voltavam com o livro com trechos grifados e com a clássica frase: “não entendo o que o autor quer dizer com isso”.

Certa vez, um professor de Ciências marcou um horário extra ao seu tempo de trabalho na escola, para que eu o ajudasse a compreender trechos do livro “Piaget, Vigotsky e Wallon”, escrito por Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloisa Dantas, publicado pela Summus Editorial. Segundo ele, estava fazendo essa leitura porque “queria compreender um pouco o pensamento de Piaget, Vigotsky e Wallon e entender no que se aproximavam e em que se contrapunham”. Afirmou de uma maneira jocosa que precisava descobrir com qual desses teóricos ele se afinava mais, para decidir para qual “*time iria torcer*”.

Nessas interlocuções, também me deparei com afirmativas que me inquietaram e desafiaram. Embora muitos professores afirmassem reconhecer a importância dos textos profissionais como forma de atualização e como mediadores importantes da compreensão da própria docência, reconheciam preferir as palestras e vídeos à leitura desses textos. Afirmavam que aprendiam mais nessas condições do que quando tentavam ler ou estudar sozinhos. Acrescentavam que, quando a leitura era feita de modo compartilhado com outra pessoa “*mais competente*”, conseguiam apreender melhor os textos e estabelecer relações com as suas práticas. A dificuldade para muitos deles, segundo seus comentários,

residia em ler sozinhos.

Tudo o que ouvi dos professores, em especial o que diziam a respeito de sua dificuldade para lerem sozinhos os textos profissionais, levou-me a indagar acerca das especificidades desses textos e dos modos de dizer que neles são privilegiados, em função das relações autor-leitor projetadas em sua produção.

Essas indagações me aproximaram das elaborações do conceito de gênero do discurso formuladas por Bakhtin e, a partir delas, passei a considerar como insuficiente a constatação, estabilizada, de que os professores não leem os textos profissionais. Posto que não leem, o que fazer com essa constatação? Seguir reproduzindo-a ou tomá-la como uma condição a ser enfrentada, indagando-a em suas possibilidades de sentidos e de superação? Posto que não leem, como entender suas aproximações dos textos profissionais?

O antropólogo Gilberto Velho (1999) utiliza a expressão “estranhar o familiar” para designar o processo em que “somos capazes de confrontar intelectualmente, e, mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (p.131), “desnaturalizando” constatações aparentemente indiscutíveis. Mediada pela possibilidade nela sintetizada, voltei-me para os processos de formação continuada que eram vivenciados na escola, focalizando-os de outro ponto de vista: o do quanto a leitura de textos profissionais era mediada pelos formadores em sua relação com os professores. Nessa empreitada, as ações, intenções e tentativas da formadora ganharam o centro das atenções.

Três experiências de leitura de textos profissionais na formação continuada de professores

O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.
(*Faz escuro mas eu canto*, Thiago de Mello)

Na busca por garantir a leitura de textos profissionais nas situações de formação continuada, na escola particular em que atuei por seis anos como formadora, meu primeiro passo foi incorporar os indicativos reunidos na pesquisa do mestrado acerca da importância de contemplar as demandas dos professores, nascidas da prática cotidiana da sala de aula, e de organizar a própria formação a partir delas e em torno delas.

Assumindo que é “a partir do educador que temos que vamos caminhar ao educador que queremos” (Rios, 1994, p.72), certa vez, propus ao grupo de professores do Ensino Fundamental II que sugerissem temas de estudo para as reuniões semanais de formação, embasando-se nas necessidades que enfrentavam no cotidiano com os seus alunos. Vários temas foram propostos e, dentre eles, o tema da avaliação foi o escolhido por ser de interesse comum a todos e por ser reconhecido, pelo grupo, como uma questão mais emergencial.

Decidi começar o estudo do tema com as memórias do grupo. Essa escolha foi decorrente do aprendizado possibilitado pela pesquisa realizada no mestrado, de que, mais do que episódios da vida individual, as memórias de formação representam elos na corrente da constituição histórico-social da docência. Referindo-se a procedimentos e tradições escolares, as memórias de professores carregam consigo experiências, crenças, práticas e conhecimentos que compuseram e compõem a identidade da docência como ofício e como singularidade de “sujeitos de uma ação social constituída a partir de redes de significados” (Velho, 2003, p.16). Explicitadas e analisadas, essas experiências, crenças, práticas e conhecimentos possibilitam reconhecer a docência em suas continuidades e rupturas.

Dessa maneira, inicialmente solicitei aos professores que se remetessem às suas

memórias de alunos em momentos de avaliação e falassem livremente sobre essas lembranças. Todos fizeram a atividade com muito entusiasmo, e histórias variadas foram compartilhadas. Posteriormente, pedi que selecionassem entre as lembranças evocadas uma em que a situação de avaliação remetesse a uma experiência educativa positiva e uma que remetesse a uma experiência negativa.

Em seguida, sugeri que comparassem as situações de avaliação que propunham aos seus alunos, com aquelas contidas em suas memórias, identificando permanências, continuidades e discontinuidades entre elas. Solicitei-lhes também que elencassem “coisas” que eram feitas pela escola do passado, no tocante à avaliação, que precisavam ser mantidas e outras que precisavam ser descartadas.

No decorrer dessas atividades, muitas indagações foram sendo formuladas. Propositamente, eu não lhes respondia, não argumentava a favor ou contra as ponderações feitas, limitando-me a incentivar o debate e a troca de ideias, explicitando que os sentidos de que se revestia o processo de avaliação em suas elaborações não eram novos, bem como as dúvidas e perguntas que formulavam. Nelas estavam presentes muitas concepções a respeito do processo de ensino e das formas de avaliá-lo, formuladas no corpo das teorias pedagógicas por vezes em tensão com outras concepções.

Selecionei alguns textos de pesquisadores nacionais e estrangeiros que pesquisaram o tema da avaliação escolar⁴, com o objetivo de responder às questões ou problematizar as crenças demonstradas por alguns docentes. Organizei com eles roteiros de leituras a serem desenvolvidos por nós, no grupo semanal de estudos, sempre com a preocupação de explicitar as escolhas, o que me é caro. No entanto, quando iniciei o trabalho de leitura dos textos, visivelmente o entusiasmo pelas reuniões diminuiu, e muitos professores não realizaram a leitura indicada.

Em face da presença de um conhecido e velho problema, compartilhei com o grupo o

⁴Luckesi, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2002; Hoffman, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005; Vasconcelos, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadorado processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006; Libâneo, José Carlos. *A Avaliação Escolar*. In: Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994; Zabala, Anatoní. *A Avaliação*. In: Zabala, Anatoní. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998; Hadji, Charles. **Avaliação Desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

que eu observara sobre a mudança de postura e sobre o flagrante desinteresse por esta etapa do trabalho, o que revelava um problema específico que carecia ser enfrentado. Ouvi os professores um a um, buscando compreender em que consistia a dificuldade em relação à leitura dos textos teóricos e teórico- didáticos, visto que no discurso de todos havia o entendimento sobre a relevância deste tipo de leitura.

Entre as inúmeras explicações e justificativas, os professores destacaram a falta de tempo para fazer as leituras como um fator preponderante. Contudo, no decorrer da conversa, chegamos a outra constatação: a grande dificuldade residia em compreender os conceitos que apareciam no texto e até mesmo na forma como esses textos eram organizados.

Os professores sinalizavam, em seus enunciados, que lhes faltavam o domínio do vocabulário específico ao tema, o domínio de conceitos relativos à área de educação, ambos necessários para compreender a linguagem utilizada pelos pesquisadores em seus trabalhos, além de dizerem constantemente que não compreendiam o discurso pedagógico ou que sentiam que os textos profissionais eram extensos, cansativos e que *“não iam direto ao assunto.”*

Eu observava, no contato cotidiano com eles, que não utilizavam em seus enunciados os conceitos do campo pedagógico. Quase sempre os professores se referiam aos diferentes aspectos do fenômeno educativo usando uma linguagem não específica da área e marcada por jargões. Faltavam-lhes palavras que explicassem adequadamente suas ideias, indiciando que conceitos relativos à sua atividade não estavam incorporados. Por diversas vezes, quando solicitados a explicarem o que haviam lido nos textos, era possível identificar equívocos nos sentidos que atribuíam a determinados conceitos do campo pedagógico.

Outro aspecto recorrente foi a necessidade de que os professores demonstravam de relacionar o que liam nos textos com as práticas que viviam nas salas de aula. Em vários momentos, eles relatavam eventos da sala de aula que relacionavam com o que era abordado no texto. Também não foram raras as vezes em que eles julgavam reconhecer nas suas práticas algum aspecto contestado e criticado pelo texto. Nesses momentos, as discussões aqueciam porque, ao relacionar o texto com a prática, os professores apresentavam suas

crenças, seus valores e seus modos de agir como docentes. Colocavam em pauta igualmente o lugar social de onde liam e replicavam os posicionamentos do texto, suscitando outras tantas réplicas de seus pares.

Em outras ocasiões, mais especificamente quando achavam difícil compreender alguns conceitos, os professores pediam que fosse feita a articulação da teoria em questão com algum elemento das vivências práticas da docência, numa tentativa de apreender o conceito em um movimento de aproximação das generalizações e abstrações nele implicadas com situações empíricas imediatas.

Nesse contexto, fui percebendo também que um grande empecilho para a leitura dos textos profissionais resultava do fato de os professores desconhecerem a quem esses textos se dirigiam e com que objetivos. Ao lerem um texto teórico, uma proposta pedagógica ou um relato de experiência, os professores colocavam-se sempre em uma mesma perspectiva interacional: eles liam procurando por respostas para questões práticas vividas na sala de aula, por modos de proceder. Em resumo: esperavam sempre que essas leituras lhes trouxessem contribuições diretas às suas práticas.

No entanto, preocupações práticas nem sempre figuram entre os objetivos estabelecidos pelos autores de textos acadêmicos e teóricos, da mesma forma que nem sempre os professores estão entre os leitores projetados pelos autores, quando da produção de seus textos. Além do que, como bem sinaliza Oliveira (1995), a própria ideia da ‘aplicação’ de teorias tende a ser vista de forma diversa pelos teóricos e pesquisadores acadêmicos e pelos professores. O desejo de extrair das teorias um ‘como fazer’ eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico, manifestado pelos professores, parece inadequado ao pesquisador, que investe no poder explicativo e na consistência interna de suas formulações e não em seu potencial de geração de propostas de ação.

Decorrido um ano de encontros formativos semanais (reuniões de estudos), ainda que por meio de uma análise aligeirada dos indicadores amealhados nesta experiência, percebi que, ao mudar as condições de produção da leitura dos textos profissionais, atendo-me às demandas dos professores, insistindo para que sua leitura prévia fosse feita e buscando que explicitassem os obstáculos a sua realização, o interesse e a motivação

por tais textos ampliaram. Os professores exprimiam claramente o prazer que lhes causava sentirem-se mais autônomos para ler. Reconheciam que as dúvidas estavam diminuindo em relação ao início dos encontros. Avaliavam como muito produtivo o caminho trilhado nas reuniões de estudos e vários deles exteriorizaram o quanto tinha sido importante analisar e compreender as práticas que assumiam em seus pressupostos teóricos.

Foi possível também presenciar os professores trazendo outras referências bibliográficas, demonstrando que estavam realizando leituras por conta própria, fazendo relações entre a teoria e prática, aproximando as referências contidas nos textos profissionais do exercício da docência e de sua compreensão.

Passada esta experiência formativa positiva, no interior da escola em que eu atuava profissionalmente como a formadora de todos os professores, fui convidada para trabalhar em outra escola, desta vez na rede pública municipal, em um projeto pontual de formação de professores com tempo determinado e de curta duração (encontros quinzenais de 1h30m, por três meses, portanto seis encontros). Nesse trabalho, foi-me solicitado pela professora coordenadora que lesse com as professoras o Referencial Curricular da Educação Infantil. Novamente a constatação e a queixa da professora coordenadora era a de que as professoras raramente liam os textos profissionais e demonstravam certa aversão pela leitura.

Quando, cuidadosamente, sondei as professoras sobre este assunto, verbalizaram a dificuldade que encontravam para compreender os textos que a escola lhes pedia que lessem.

Sabendo de antemão que ficaria pouco tempo, que havia uma leitura já estabelecida, o que não me permitiria levantar suas demandas, optei por fazer uma formação mais dirigida, em que apresentava previamente para as professoras o documento que seria lido nas reuniões de estudos. Nessa apresentação, eu explicava sobre o teor da leitura que iriam fazer e destacava conceitos do texto que eram importantes e que demandavam uma atenção maior.

No dia do encontro, realizava uma leitura compartilhada, em voz alta, com as professoras, fazendo paradas, tirando suas dúvidas, auxiliando-as a estabelecer relações com a prática que desenvolviam em sala de aula.

As professoras participavam muito timidamente, o cansaço estava sempre evidente,

as faltas foram frequentes e dificilmente o grupo esteve completo.

Terminada a leitura e o tempo de formação combinados com a direção da escola, avaliamos o trabalho. Muitas professoras valorizaram minhas exposições orais, algumas delas comentaram o efeito mediador e facilitador das explicações em relação ao processo de leitura. A equipe de gestores da escola fez também a avaliação dos encontros, com base nos comentários da coordenadora que acompanhou o grupo, e ratificou suas crenças iniciais de que as professoras não queriam estudar, não gostavam de ler e que não valorizavam o horário de estudo, faltando constantemente.

Contrapus-me às suas conclusões, fazendo ponderações acerca da tensão e do confronto que quase sempre ocorrem nos espaços de formação continuada e da necessidade de se assegurar a cada experiência formativa, independentemente de suas particularidades, algumas condições básicas, tais como, a necessidade de um tempo de duração maior e de encontros mais frequentes que possibilitassem a aproximação e a criação de vínculos entre o grupo, a formadora e a própria temática em estudo.

Destaquei igualmente a necessidade de se organizar o processo de formação a partir das demandas dos professores, pois, em regra, a direção pedagógica da escola ou da rede de ensino, em que o programa de formação continuada se desenvolve, decide o que os professores devem estudar, quando, onde e mediados por quem. A formação é organizada a despeito do que querem, pensam ou necessitam os professores.

Assinalei também que a desconfiança dos gestores em relação ao interesse dos professores por aprender e sua descrença com relação à dedicação deles à formação quase sempre é captada pelos professores, que respondem a ela de maneira silenciosa através de comportamentos negligentes, tais como faltas às reuniões de estudos, não cumprimento das tarefas, dentre outros.

Focalizei ainda os modos de participação da coordenação nos encontros de formação. Com muito cuidado, pontuei que as professoras demonstravam ficar menos à vontade quando a coordenadora estava presente, pois se sentiam pouco seguras para exteriorizar os não saberes, uma vez que se sentiam censuradas por ela.

Depois de muita conversa, acenou-se uma possibilidade de continuidade do trabalho, para o ano seguinte, desde que “a escola dispusesse de verbas”. A verba não veio,

mudou o secretário de educação municipal, e a formação terminou. Inevitável sentir uma grande frustração, mesmo reconhecendo os aprendizados possibilitados.

Outra experiência, a que me remeto, vivida no processo de minha constituição de formadora, foi o convite feito por uma instituição escolar que se dedicava à formação técnico-profissional de curta duração, cujos professores não tinham formação didático-pedagógica, embora tivessem a formação técnica referente às competências e às habilidades pertinentes ao ofício que praticavam e no qual deveriam formar os estudantes. Eles viveram o processo de ensino desse ofício apenas como aprendizes e, em nenhum momento de sua formação profissional, foram chamados a considerar quais seriam as condições necessárias para ensinar a alguém a atividade profissional por eles exercida. Tornaram-se professores sem nunca terem se experimentado nessa condição e sem terem pensado sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando a supervisora pedagógica da referida instituição me propôs o trabalho, explicou-me que os alunos haviam feito uma avaliação de seus professores, e a queixa maior recaía sobre o fato de que, embora fossem profissionais reconhecidos no mercado de trabalho, não sabiam ensinar. Segundo ela, muitos professores não tinham uma boa gestão da sala de aula, tinham dificuldades de relacionamento com os alunos e enfrentavam vários problemas na avaliação. Solicitou-me, então, que discutisse com o grupo, que era formado por professores e coordenadores pedagógicos, as especificidades da docência. Enfatizou que o foco do trabalho a ser desenvolvido em encontros mensais de três horas de duração recaísse sobre os saberes e fazeres docentes. Na ocasião, alertou-me sobre a resistência, em geral, dos profissionais a realizar leituras de textos profissionais da área didático-pedagógica.

Outra vez, era anunciada a resistência dos professores às leituras profissionais e solicitada à formadora cautela em relação a elas.

Passado o impacto inicial, recorri às experiências anteriores, pois, de cada uma delas, trazia pistas. Estava ciente, conforme nos ensina Freire (1997, p.17), que “experiências não se transplantam de um contexto para outro, reinventam-se”. Tentei novamente mudar as condições de produção da leitura, busquei reinventar um caminho, considerando as condições imediatas deste grupo e também as condições históricas desta

instituição.

Recolhidas as informações sobre o grupo, lida a Proposta Pedagógica da instituição, organizadas as primeiras suposições e selecionadas algumas ferramentas para o trabalho, fui ao encontro do grupo.

Nos primeiros contatos, levantei os indícios de como os professores pensavam e exerciam a docência, o que focalizavam no seu trabalho, e como estavam constituídas as suas identidades profissionais. Percebi que, apesar de um discurso de inovações profundas, o cotidiano das práticas de ensino, nessa instituição, pautava-se nos paradigmas passados da exposição e do treinamento técnico-profissional centrados em um professor que muitas vezes ignorava as compreensões de seus alunos e que reagia a elas através da desqualificação cognitiva e pessoal de seus autores. Eram constantes as queixas em relação à competência leitora e escritora dos alunos.

De imediato, reconheci, nos descompassos diante dos quais me encontrava, os tempos não coincidentes que existem, em tensão, dentro da escola: o tempo das práticas, que é imóvel, o tempo das políticas da educação e dos grandes modelos de organização da escola, que é lento, e o tempo do discurso, de uma velocidade muito rápida (Hébrard, 2000).

Expliquei aos professores e coordenadores como o convite havia sido feito pela instituição, de que lugar teórico eu compreendia a docência, contei minha experiência profissional, explicitiei qual tinha sido a demanda da instituição e pedi para ouvi-los. Silêncio absoluto e total! Esperei alguns segundos e refiz o pedido. Ninguém se aventurava a responder. Só após a intervenção da supervisora, presente nessa aula inicial, alguns professores teceram tímidos comentários sobre a proposta e evidenciaram as suas expectativas.

Signifiquei o silêncio, naquele momento, como indiferença ao tipo de formação que se iniciava. Pareceu-me que aqueles professores e coordenadores não precisavam dela, que estavam ali reunidos por outras razões externas à vontade deles.

Dei continuidade ao trabalho, mas, ao final do encontro, estava visível o não envolvimento da maioria dos professores, tanto que registrei, após esse primeiro contato, em meus apontamentos, que “havia algo truncando a formação, mas que ninguém queria

revelar”.

Recorri à supervisora um tempo depois para conhecer sua opinião. Ela também estava preocupada e me assegurou que *“o grupo realmente estava resistente”*, que *alguns professores e coordenadores não queriam participar e que não tinha sido dada a eles esta escolha*.

A supervisora, diante de meu questionamento, realizou uma avaliação da formação e os docentes teceram críticas ao trabalho, por entenderem que a proposta era vaga, teórica demais, disseram não ter entendido ainda a proposta e um pedido unânime: *“queremos estudar coisas que têm a ver com a nossa prática, a grande dificuldade é conseguir convergir essas questões teóricas com o tipo de prática que usamos.”*

Com este material em mãos, preparei-me para o segundo encontro, tentando construir algumas alternativas que nos tirassem do lugar em que nos encontrávamos. Tudo em vão!

Nesse segundo encontro, informei aos professores que estava ciente da avaliação que haviam feito a partir do primeiro encontro e que me esforçaria para caminhar na direção de suas demandas e expectativas. Não teci nenhum comentário específico sobre as críticas que fizeram e propus que contassem como se tornaram professores. As respostas vieram na direção que eu imaginava. Tornaram-se professores *“com os professores que tiveram”*; *“com pessoas da família que eram professores”*; *“com colegas no trabalho”*; *“sempre quiseram ser professores, nasceram pra isso, tinham vocação”*.

Todas essas respostas confirmavam os estudos de vários teóricos que se debruçaram sobre este tema, tais como Arroyo (2001, p.125), que afirma que *“convivemos por anos com o nosso ofício personalizado, vivido”*. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: *“se um dia você for professor (a) é assim que deverá ser”*; e Santos (1995, p.20), que destaca que *“o desempenho do professor é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores”*, e Cunha (2002), que, na mesma direção, argumenta que a maior força sobre o comportamento docente é do exemplo de ex-professores.

Desse momento, centrado nas narrativas pessoais, os professores participaram mais intensamente, contando lembranças positivas e negativas do tempo em que eram alunos.

Procurei relacionar essas lembranças com a docência exercida por eles no contato cotidiano com os seus alunos. A partir das memórias relatadas, fuiem busca das permanências e rupturas em suas práticas com relação às vivências que tiveram como alunos junto a seus professores: perguntei a eles se identificavam semelhanças e diferenças entre seus modos de exercer a docência e aqueles de seus mestres; indaguei se era possível ser professor do mesmo jeito que seus mestres haviam sido; se era possível lançar mão dos mesmos procedimentos e ter expectativas de aceitação semelhantes às deles, em relação às novas gerações de alunos.

Depois de muita discussão, alertei-os para a dimensão histórico-cultural da docência, que se perde de vista sempre que ela é exercida (e ela o é recorrentemente) “por imitação e contágio” (Arroyo, data, p.125), ou seja, tomando como referência apenas as experiências que tivemos como alunos. Essa condição de produção histórico-cultural exige de todo educador o aprendizado e domínio das formas de ação e dos tipos de enunciados relativamente estáveis, mobilizados e convocados por essa atividade ao longo de sua história, bem como o questionamento frequente de seus postulados constituintes, à luz do tempo presente, refletindo, como sugere Clot (2007, p.40) em seus estudos sobre a função psicológica do trabalho, “sobre os princípios que se impuseram por si mesmos”.

Captei, em alguns indícios não verbais, tais como gestos e postura corporal, que os professores continuavam desinteressados sobre minhas ponderações. Estava certa! A coordenadora informou-me, mais tarde, que se intensificavam as reclamações da equipe em relação à natureza da formação.

Frente a isso, a supervisora insistia para que fossem criadas dinâmicas, que se evitasse a linguagem dos textos teóricos e também aulas expositivas. Fui me desesperando, pois os meus recursos estavam limitados, e eu resistia bravamente em usar as conhecidas dinâmicas motivacionais que são utilizadas na formação dentro das empresas. Eu deveria ajudá-los a pensar a docência, conhecer as especificidades da mesma, problematizá-la, porém sem a leitura dos textos teóricos relativos à educação.

Neste momento, tive uma enorme vontade de abandonar o trabalho, mas fui vencida pelo desejo de enfrentar os desafios, aprender com eles e, quem sabe, construir outras compreensões sobre o tão complexo fenômeno que é o da leitura dos textos profissionais na

formação continuada.

Diante tamanho desconforto e na tentativa de significar o que estava vivendo, mais uma vez fiz comparações entre as experiências, tezi suposições, construí hipóteses e analisei cada fato ocorrido. Escrevi textos para mim mesma, descrevendo e analisando o vivido, os sentidos suscitados, na busca de uma melhor compreensão. Nesse exercício solitário, experimentava-me em uma sugestão de Hébrard (2000, p.7). Esse historiador nos chama a atenção para o fato de que “a escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la”. Segundo ele, para mudá-la, é preciso mudar os dispositivos que são herdados através dos tempos. E só é possível mudar um pouco esses dispositivos se conhecermos muito bem como funcionam. Para ele, a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se formos capazes de descrevê-la, se conseguirmos descrever os fenômenos nela vividos tornamo-nos capazes de “mudá-la um pouquinho”. Incorporei essa sugestão em relação ao processo de formação continuada.

Os encontros mensais foram acontecendo, fui alternando as técnicas de trabalho: ora aplicando aulas expositivas rápidas sobre as especificidades da docência (por exemplo, relação professor-aluno, gestão da sala de aula, planejamento, avaliação, dentre outros), ora provocando o grupo a discutir e problematizar a prática. Para isso criei alguns “casos pedagógicos”, ou seja, organizava “cenas” baseadas em situações reais, por mim outrora vividas na escola, ou às vezes criava uma situação não necessariamente acontecida, mas que poderia ser vivida por eles na relação com os seus alunos, e solicitava que o grupo analisasse o ocorrido. Outras vezes, solicitava que se dividissem em grupos, devendo um deles posicionar-se contra e o outro a favor de uma determinada forma de agir em sala de aula, seja em relação ao processo de ensino propriamente dito, ou à dinâmica das relações entre os alunos, entre os alunos e os professores etc.. Selecionei trechos de filmes em que as relações interpessoais poderiam servir de referência para a análise de situações vividas em sala de aula. Muito lentamente, algumas resistências foram se dissipando, outras adesões ao trabalho acontecendo. Mas nenhum texto havia sido lido: o império do falado sobre o lido!

Essa constatação me incomodava demais frente a um contexto como o atual, que

reconhece a leitura como prática indispensável à participação social, ao exercício e desenvolvimento profissional e como mediadora da construção de subjetividades.

No penúltimo encontro, eu havia criado uma situação para ser debatida sobre avaliação, quando uma professora anunciou: *“me faltam olhos para ver e analisar esta situação, não tenho nenhum parâmetro para avaliar, avalio como os meus professores me avaliaram, não sei enxergar, com segurança, o que a avaliação me informa”*. Pronto! A brecha havia acontecido e, pela primeira vez, pude falar abertamente sobre a leitura dos textos profissionais, inclusive do desconforto que sentia como formadora em não poder contar com este importante recurso, uma vez que o grupo tinha deixado clara a oposição que fazia a este tipo de formação. Explicações e ponderações à parte, e foram muitas, o que era real é que teríamos só mais um encontro. Registrei no meu caderno: “No encontro de ontem, a L. gentilmente me proporcionou discutir a questão que estava “engasgada” e que eu estava planejando abordar no último encontro”.

Essa professora disse-me com todas as letras que precisava de suportes teóricos para entender uma determinada função do professor, no caso, a de avaliar seus alunos. Precisava conhecer melhor os tipos de avaliação e os princípios que subjazem a eles. Outros professores concordaram com ela e contaram como, às vezes, perdiam-se no exercício da docência sempre que “lhes faltavam olhos”.

Registrei nas minhas anotações: “Então... os professores não querem mesmo ler? Não veem valor nas leituras profissionais”?

Passado um mês, tivemos o último encontro em que, autorizada pelo grupo, levei um texto teórico que abordava algumas questões relativas à avaliação. Obviamente não é possível dizer como esses professores leram este texto nem como se comportariam frente à assiduidade da leitura de textos profissionais. A situação, no entanto, permitiu-me reunir mais alguns indícios acerca das condições que assegurariam a leitura dos textos profissionais pelos professores na formação continuada e das razões de os professores não quererem ler tais textos.

Viver essas três experiências possibilitou que eu formulasse questões menos centradas tanto no que fora meu primeiro objeto de indagação - por que os professores liam pouco os textos profissionais? - quanto no que se tornara meu segundo foco - como assegurar, na condição de formadora, a leitura dos textos profissionais aos professores? As novas questões

formuladas dirigiram minha atenção às relações produzidas entre professores, formadores e textos profissionais no contexto da formação continuada.

Como professores, textos profissionais e formadores se articulavam, no próprio ato da leitura, no contexto da formação continuada? Em que condições a leitura desses textos era instaurada e mediada nesse contexto? Como os textos profissionais eram escolhidos para a leitura? Como eram apresentados aos professores nos contextos de formação continuada e com quais objetivos? Como sua leitura era proposta? Como ela era feita? Como formadores e professores dela participavam? Nessas condições, como os professores e os formadores se apropriavam desses textos? O que faziam com eles? Como eram por eles afetados? Como uns e outros, no processo da leitura, relacionavam-se com os textos e entre si? Como replicavam as proposições e intervenções que faziam? Que imagens de si, como leitores, e dos textos com que se confrontavam indicavam e/ou explicitavam nas interlocuções tecidas nos encontros da formação continuada?

Tais questões me aproximavam dos sujeitos e de sua experiência como leitores no próprio ato de ler os textos profissionais no contexto e nas condições de produção da leitura da formação continuada.

No percurso da construção do objeto de estudo, fui-me dando conta de que não se tratava de buscar algo escondido ou pouco evidente - como uma agulha no palheiro, mas “de olhar para a palha que sempre esteve lá”: as relações entre professores, formadores e textos profissionais. Tão explícitas e recorrentes para seus participantes, que estes já não prestavam mais atenção às configurações de seu acontecimento, nem interrogavam mais os percursos em que foram sendo construídas e estabilizadas.

2 A LEITURA DOS TEXTOS PROFISSIONAIS - UMA ABORDAGEM A PARTIR DO CONCEITO DE “GÊNEROS DO DISCURSO”

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável (...) (Mikhail Bakhtin)

O conceito de gêneros do discurso, neste trabalho, tem o sentido que lhe conferiu Bakhtin. Contrapondo-se à noção clássica de gêneros, herdada da retórica, ele os aborda na perspectiva do dialogismo do processo comunicativo, atendo-se à maneira como se constituem nas esferas de usos da linguagem verbal, que incluem toda sorte de diálogos cotidianos - a que Bakhtin denomina de gêneros primários - bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica - a que ele denomina gêneros secundários.

Assumindo que a linguagem vive e se transforma historicamente, na comunicação social concreta, sempre integrada à vida humana, ao usar a palavra diálogo para defini-la, Bakhtin refere-se tanto ao sentido usual dessa palavra - a comunicação, em voz alta, face a face entre dois ou mais interlocutores, na qual alternam-se os enunciados entre eles produzidos, entendidos como a unidade real da comunicação discursiva – como se refere principalmente às relações de sentido entre enunciados, que é constitutiva de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2002, p.123). É da natureza de todo enunciado dirigir-se ao outro, encontrar-se com os enunciados do outro, responder ativamente a eles, participando de um diálogo com outros discursos, de uma maneira “integralmente social e integralmente particular” (Fiorin, 2006, p. 58).Integralmente social porque os enunciados, em sua materialidade, refletem e refratam as condições imediatas e históricas específicas de sua produção, ocupando uma posição social na esfera de comunicação sobre um dado problema. Integralmente particular, na medida em que os interlocutores compreendem os enunciados do outro e “responde[m] às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage[m] com as vozes sociais de um modo único” (Fiorin, 2006, p. 58), que é relativo à concretude da história de suas relações sociais. Tanto aquilo que se enuncia quanto a compreensão que se produz dos enunciados são singulares, uma vez que são tributários das experiências dos sujeitos.

É no âmbito da diversidade das interações que se realizam pelo discurso e que se vinculam intrinsecamente às diferentes atividades humanas, que Bakhtin focaliza os gêneros como esferas de uso da linguagem, como tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

Considerando que os seres humanos, socialmente organizados, agem na interação e dizem no agir, Bakhtin destaca que é nas diferentes esferas de atividade humana - as da escola, da igreja, da política, da jurisprudência, das relações de amizade, e assim por diante - que se produzem, determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma dessas esferas, os enunciados de que os sujeitos se utilizam. Cada esfera, portanto, elabora “modelos padrões da construção de um todo verbal” (Bakhtin, 2000, p.357) que se estabilizam relativamente, que circulam entre as outras diferentes esferas de atividade, que mudam e se desenvolvem em função de alterações nessas esferas de atividade.

Segundo Fiorin (2006), a ênfase na expressão “relativamente estável” remete tanto à historicidade dos gêneros, que não podem ser pensados fora da dimensão espaço-temporal, bem como à imprecisão das características e das fronteiras entre eles, evidenciando que, ao propor seu estudo, Bakhtin não pretendeu catalogar ou descrever as propriedades formais dos gêneros, mas sim destacar a importância de focalizar os enunciados em sua função no processo de interação. Diferentes tempos e espaços definem diferentes situações de enunciação, diferentes interlocutores, diferentes modos de circulação dos enunciados que implicam diferentes modos de dizer, diferentes formas de apreensão e de análise da realidade.

Os gêneros de discurso não são uma noção abstrata. Eles são manifestações culturais que dinamizam as relações entre as pessoas nas diferentes esferas da atividade humana e se diferenciam de outras manifestações culturais como crenças, religião, costumes, etc. por se materializarem como “enunciados concretos que se manifestam nos discursos” das diferentes esferas de uso da linguagem (Machado, 2005,p.156). Sua variedade é inesgotável, assim como é inesgotável a variedade das atividades humanas. Neles, materializa-se a interconexão da linguagem com a vida social: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 2002, p.282).

Os gêneros, conforme destacado por Grillo (2004, p. 45)

são da mesma natureza que o enunciado, ou seja, ele[s] corresponde[m] à utilização concreta da língua em situações sociais bem determinadas. (...) Não há discurso sem gênero, o qual é responsável pelas características comuns entre diferentes grupos de enunciados. Assim como o enunciado, o gênero tem conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três elementos são estritamente ligados a uma esfera de troca, ou seja, a um domínio da atividade humana. (...) Portanto o gênero comporta uma esfera extraverbal e uma esfera discursiva.

O extraverbal determina a estrutura dos enunciados, a recorrência de determinados recursos expressivos em determinadas situações sociais. O entendimento dessa certa estabilidade dos enunciados em termos pragmáticos (objetivos e tipos de relação entre interlocutores, entre outros), formais (recorrência de determinadas formas linguísticas e seu significado dentro do gênero) e institucionais (formas de regulação da prática discursiva) que é reconhecida pelos membros da sociedade.

Ao assumir essa perspectiva, Bakhtin tanto critica as abordagens linguísticas centradas na função expressiva “do mundo individual do falante” (Bakhtin, 2000, p. 256) quanto aquelas que entendem a comunicação como uma relação entre emissor e receptor, assegurada por um código comum em uma referência direta ao subjetivismo e ao estruturalismo. Sua proposta de estudo dos gêneros assenta-se na compreensão da linguagem como manifestação viva das relações culturais no contexto das interações e que se materializa em enunciados que não existem em si mesmos, mas como elos na cadeia da comunicação verbal.

Produzidos entre sujeitos prenhes de palavras, de sentidos, de história, os enunciados supõem sempre, na sua própria gênese e na sua apreensão, no mínimo dois sujeitos. Quem fala dirige-se a alguém e leva em conta como sua fala será por ele recebida, considerando o seu lugar social, o conhecimento que possui sobre aquilo de que se fala, a comunidade cultural a qual pertence, suas crenças, convicções e opiniões. O outro levado em consideração constitui o enunciado tanto quanto aquele que o produz.

O falante e o ouvinte, sejam eles quem forem, lançam mão dos gêneros com as quais se relacionam. Eles

não apenas pressupõe[m] a existência do sistema da língua que utiliza[m] como conta[m] com a presença de certos enunciados anteriores, seus e alheios, com os quais estabelece[m] todo tipo de relação (se apoia[m] neles para problematizá-los ou simplesmente os supõe[m] conhecidos de seus ouvintes) (Bakhtin, 2000, p. 258).

Constituindo-se no diálogo acumulado socialmente através dos tempos, carregando consigo acordos, contradições, relações de poder implicadas na sua produção, os gêneros não se limitam apenas a transmitir uma mensagem entre interlocutores, mas os constituem socialmente como sujeitos de seu tempo e como sujeitos singulares, que assumem uma determinada visão de mundo, resultado do tempo em que vivem e das experiências singulares que vivem nesse tempo. Os enunciados que proferem são, ao mesmo tempo, seus e alheios e estão repletos de conteúdos ideológicos, de apreciações valorativas que indiciam os lugares sociais por eles ocupados e os valores em disputa entre eles.

Produzidos no presente, os enunciados estão geneticamente articulados com enunciados que os precederam e aos quais replicam, seja compartilhando dos mesmos pressupostos, seja refutando-os, completando-os, questionando-os e assim por diante. Ao mesmo tempo se projetam no futuro, antecipando réplicas que ainda estão por vir.

O mesmo processo de articulação espaço-temporal entre os interlocutores se dá no processo de compreensão dos enunciados. A compreensão também é sempre social e individual. Para cada palavra que os interlocutores se esforçam por compreender, fazem corresponder uma série de palavras suas formando, uma réplica (Bakhtin, 2002). A compreensão só é possível porque os interlocutores são sujeitos de sentidos, que cotejam, aproximam a “palavra alheia” das palavras que já os constituem, produzindo réplicas ativas a elas, adotando em relação ao outro e aos seus enunciados uma atitude responsiva ativa, de concordância ou discordância, parcial ou total.

A réplica, reconhecida por Bakhtin (2002) como constitutiva de toda e qualquer situação de produção de linguagem, redimensiona o clássico papel do receptor nas teorias da linguagem, evidenciando-o como um elemento tão ativo da produção de sentido, quanto o locutor. Esse redimensionamento do interlocutor implica também a reconfiguração da subjetividade, classicamente entendida a partir de dois paradigmas - o do sujeito ativo, construtor de si e do real ou o do sujeito passivo, conformado pelo meio. Bakhtin a ressignifica como intersubjetividade, deslocando para as relações sociais entre sujeitos o eixo da sua constituição e da individuação.

A partir da perspectiva de estudo proposta por Bakhtin, são plurais as possibilidades de construção de sentidos para um mesmo enunciado, uma vez que os

sentidos, em sua relação com os significados estáveis da língua, são elaborados nas enunciações concretas que se produzem nas relações sociais, instauradas entre sujeitos, no contexto das diversas esferas das atividades humanas. No fluxo da enunciação, reproduzindo e reafirmando os significados estáveis da língua, tanto quanto questionando, negando e os ressignificando na relação com a singularidade de suas experiências socialmente situadas, os sujeitos produzem sentidos historicamente possíveis, que fazem da palavra uma “arena de luta”, em que valores e interesses sociais de orientação contraditória encontram-se e se confrontam, no jogo entre a estabilização/homogeneização e dispersão /difusão dos sentidos.

O processo de significação se produz na dinâmica das interações verbais, em contextos históricos concretos, sendo igualmente dependente dessa condição extraverbal tanto quanto da língua e de seus significados estáveis. Como salienta Bakhtin, a realidade fundamental da linguagem está no “fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações” (2002, p.123). Na interação verbal nascem os enunciados e nela devem ser buscados seus sentidos, que são sempre sentidos entre enunciados: “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (Bakhtin, 2002, p. 124).

Como destaca Machado (2005, p.157),

o vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação (...). Ainda que o discurso assumo o caráter de um “diálogo inconcluso”, é preciso considerar que o enunciado só pode ser definido como uma manifestação conclusa sem a qual não pode ser contestado(...) Quer dizer, uma conclusividade interna é condição para circulação na cadeia discursiva.

No quadro dessa formulação, Bakhtin propõe, então, que os gêneros, entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, sejam estudados no funcionamento discursivo, na correlação entre propriedades formais e uma esfera de ação. Nessa correlação, reconhecem-se recorrências e contingências tanto nos modos de apreender a realidade, de se conduzir nas relações e de dizer que estão implicados nos gêneros.

As recorrências possibilitam aos sujeitos agir, utilizando-se dos gêneros, e as

contingências permitem-lhes adaptar suas formas a novas circunstâncias.

Assim, Bakhtin afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório de enunciados:

a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2000, p. 268).

Nesta concepção, a língua é entendida como um sistema estabilizado de signos de que os interlocutores se apropriam e se utilizam nas relações sociais, sob a forma de enunciados. Definindo-a como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Bakhtin, 2002, p.17), Bakhtin assevera que os falantes da língua, por a apreenderem no contexto das enunciações concretas, só se dão conta de seu funcionamento e de suas palavras quando podem cotejá-la com uma outra língua, estranha para eles, ou quando as palavras da língua nativa desprendem-se de seu uso cotidiano ou ainda quando se apresentam na “boca de um estrangeiro ou duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica se se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote” (idem, p.100).

Nesse sentido, destaca Bakhtin, que dominar uma língua não significa que não se sentirá dificuldade de participar de uma determinada esfera da comunicação, caso não se tenha familiaridade com o(s) gênero(s) requerido (s) por essa esfera. Assim, uma situação de enunciação, na qual o predomínio de um gênero da esfera da comunicação cotidiana, relacionado diretamente com o contexto imediato de sua produção, pode se revelar extremamente difícil a um interlocutor, falante da língua, que não esteja inserido no grupo social que a produziu. O mesmo pode acontecer em relação a um interlocutor não familiarizado com um gênero escrito pertencente à esfera da jurisprudência, em uma situação que requeira o domínio desse gênero da comunicação cultural organizada em sistemas específicos.

Como alerta Bakhtin, aprender a falar, a escrever e a ler é aprender gêneros e quanto maior for o conhecimento dos diferentes gêneros maior será a liberdade do usuário da língua para produzir efeitos comunicativos e expressivos, pois, mais do que uma forma linguística, os

gêneros de discurso são formas enunciativas que dependem muito mais do contexto enunciativo e da cultura do que apenas do domínio da língua em si.

Os textos profissionais – aspectos formas e enunciativos

As elaborações de Bakhtin acerca dos gêneros levaram-me a considerar os textos profissionais e a relação dos professores com eles a partir das condições de sua produção e da situação interlocutiva instaurada por sua leitura.

Ao falar em textos profissionais, estou me referindo, como explicitarei no capítulo anterior, a um conjunto de produções que engloba textos acadêmicos - ensaios, artigos científicos, textos teóricos ou relativos a resultados de pesquisa - e textos de caráter teórico-didático direcionados especificamente a professores.

Os primeiros são textos analíticos e argumentativos, escritos por pesquisadores da educação e ciências afins e objetivam, prioritariamente, a divulgação de conhecimentos e o debate entre pares. Circulam em periódicos acadêmicos ou na forma de livros e supõem um interlocutor iniciado nas questões da pesquisa e da produção científica, conhecedor dos métodos utilizados na área, interessado nos conceitos que neles aparecem submetidos a cuidadoso escrutínio.

Como decorrência desse leitor assim projetado, muitas informações, pressupostas pelo autor, como sendo de seu domínio, são suprimidas, tornando o texto hermético a um leitor não especialista (Coracini, 1991).

Interessados na consistência interna de suas formulações, em seu poder explicativo e em persuadir os leitores da validade da pesquisa e do rigor científico da mesma (Coracini, 1991), os teóricos e pesquisadores que os produzem, apenas secundariamente, visam a contribuir com seus textos, para a atualização dos profissionais da educação em relação aos achados e problematizações em curso na pesquisa educacional recente. Assim sendo, raramente os professores da escola básica figuram entre os leitores projetados para essas produções.

Outra condição que restringe a presença dos professores da escola básica entre os leitores projetados desses textos é o fato de a maioria de seus autores não ter como

objetivo principal de seu empreendimento investigativo a geração de propostas de ação, componente essencial do empreendimento pedagógico, por entenderem como inadequada a própria ideia da ‘aplicação’ de teorias. Desse modo, em seus textos, eles privilegiam seus pares como interlocutores, sem se comprometerem em proporcionar suporte teórico ou indicar alguma instrumentalização técnica para as atividades docentes e para questões relativas ao exercício da docência que afligem os professores.

Por sua vez, os textos teórico-didáticos, definidos por Magda Soares (2006) como textos redigidos para o leitor-professor, são textos informativos e descritivos que têm o objetivo de esclarecer o significado de conceitos postos em circulação pelos textos teóricos e de divulgação das pesquisas. Eles também apresentam implicações pedagógicas derivadas desses conceitos e visam a provocar e orientar a reflexão do professor sobre sua prática, na direção apontada por tais implicações e a mediar sua incorporação às práticas docentes.

Circulando em publicações dirigidas a professores, tais como as revistas pedagógicas ou como parte dos programas oficiais de formação continuada, esses textos são produzidos tendo em vista sua utilização em atividades de formação, aperfeiçoamento ou de atualização profissional. Tais finalidades a eles atribuídas marcam sua construção composicional didatizada, caracterizada pela explicitação das finalidades da exposição a que se dedica, pela apresentação, definição e ordenação dos conceitos em destaque, pelo cotejamento desses conceitos com outros conceitos supostamente já conhecidos pelo interlocutor, pelo uso de exemplificações e aproximações dos conceitos com situações práticas vividas no contexto da docência e pela derivação de implicações pedagógicas, apresentadas em estilo propositivo-prescritivo.

Considerados em suas condições de produção e de circulação distintas, tais textos evidenciam que o outro a quem se destinam afeta e orienta a função que o autor atribui ao texto e as escolhas relativas a sua construção composicional e a seu estilo. Ao projetar um certo leitor, o autor do texto supõe interesses e conhecimentos prévios necessários a uma postura, a uma atitude de leitura, que, nas palavras de Soares (2006), o autor busca controlar e, de acordo com Chartier, “todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura” (2009,p.20).

Tais considerações suscitaram-me indagações de cunho conceitual, no tocante à

concepção de leitura como dialogia.

Entender a leitura dessa perspectiva incorre em romper com uma visão que situa os sentidos de um texto apenas na materialidade daquilo que se lê, considerando seus componentes linguísticos formais e estruturais como suficientes para sua compreensão e também com uma outra visão que situa a compreensão na subjetividade do leitor.

A concepção de leitura como dialogia considera que os sentidos de um texto produzem-se no entrelaçamento entre o linguístico (a materialidade da língua e suas propriedades) e o extralinguístico (o contexto sócio-histórico ideológico de produção da leitura, do texto, dos interlocutores - autor e leitores), no encontro e confronto entre sujeitos-autor(es) e leitor(es) - constitutivamente sócio-históricos - com o texto e no texto - palco de disputas entre experiências e compreensões distintas, fundadas em razão social e em diferentes inserções culturais.

No ato da leitura, considerado do ponto de vista do encontro do leitor com o texto, este, longe de ser o receptor passivo que decodifica o enunciado, é seu coenunciador (Brandão, 1997), visto que o texto - qualquer texto - não se dirige a um ser privado de palavras, como o diria Bakhtin. Logo, em sua atividade de elaboração dos sentidos do texto, o leitor compreende-o ativamente, cotejando-o aos sentidos que já o constituem. Sentidos esses que também remetem a outros textos.

Dessa maneira, tal como o autor de um texto projeta um leitor e escreve em interlocução com ele e com outros textos que constituem sua memória de referências, seu repertório de enunciados, aquele que lê também não o faz solitariamente. O leitor responde ativamente ao enunciado acompanhado por outros textos, mediado pelos conhecimentos linguísticos, textuais, de mundo, de que se apropriou e elaborou ao longo de sua vida, e também por seus desconhecimentos, por suas expectativas, que podem coincidir ou não com aquelas projetadas pelo autor.

Da confrontação entre os elementos do texto e a memória discursiva do leitor, da interação entre os diversos níveis de conhecimento implicados na linguagem, tanto nascem novas relações, que permitem ao leitor elaborar outras hipóteses interpretativas, quanto obstáculos interpretativos que, por exigirem dele conhecimentos ainda não elaborados, fazem o texto “parecer-lhe sem sentido”.

Nos dois casos, afirma Bakhtin, produzem-se compreensões, ou seja, respostas ativas e singulares de um sujeito às condições objetivas do diálogo social. Tudo o que o leitor elabora em torno de um texto, na contradição dos sentidos em circulação na realidade social e no acesso diferenciado aos gêneros, em seus aspectos formal e enunciativo, é parte do processo de “compreensão”, mesmo quando essa elaboração vai de encontro ao que está escrito.

Os sentidos possíveis, posto que efetivamente produzidos, não são, entretanto, sempre aceitáveis, ideológica e formalmente. Sua aceitabilidade, assim como sua produção, é definida tanto pelo próprio texto - pelo domínio de sentido de que se ocupa na esfera de comunicação sobre um dado problema, por sua construção composicional e por suas escolhas estilísticas, definidas em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado - quanto pelas condições de produção em que sua leitura é instaurada e realizada.

Brandão (1997), apoiada em uma análise de Maingueneau, tematiza a relação entre sentidos possíveis e os sentidos aceitáveis. Ela sinaliza que a relação do leitor com o texto, no ato da leitura, é balizada por um movimento de expansão dos sentidos, que configura compreensões dele possíveis, e por um movimento de filtragem dos sentidos que leva o leitor a selecionar a interpretação pertinente dentre as compreensões possíveis, levando em conta marcas linguísticas, indicadores das estratégias comunicativas eleitas pelo escritor, presentes no texto.

O movimento de filtragem, como analisa Brandão, poderia ser entendido, num certo sentido, como a conformação do leitor ao texto. Essa conformação, no entanto, não é plena, na medida em que o leitor, no seu diálogo com o texto, mediado por outros textos, individualiza, singulariza sua compreensão.

A confrontação permanente, destacada por Bakhtin, entre os sentidos possíveis e os sentidos aceitáveis, que se produzem e se renovam na leitura, conduziu-me à consideração das relações que sujeitos, inseridos em um mesmo campo de atividade, a partir de lugares sociais afins e distintos hierarquicamente - o de professores e o de formadores -, estabelecem com os textos profissionais e entre si, nas condições concretas em que sua leitura é proposta e realizada nas escolas, procurando nelas apreender, como compreendem tais textos, as atividades da leitura, da docência e a si mesmos e ao outro, como leitores e profissionais da educação.

Definida a questão central da pesquisa no quadro teórico até aqui delineado, perguntei-me como e onde realizá-la.

3 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral.

(Mikhail Bakhtin)

Do ponto de vista da metodologia, destacava-se para mim o fato de que o pesquisador, ao assumir a abordagem dialógica de Bakhtin, não pode perder de vista o caráter mediador e constitutivo da linguagem nas relações de conhecimento que se estabelecem na pesquisa.

A linguagem instaura a relação de pesquisa e de conhecimento entre pesquisador e pesquisado(s). Ela mediatiza o processo de produção da pesquisa, tornando possível que a realidade seja significada, apreendida, enunciada, compreendida e partilhada intersubjetivamente, e é também o material sobre o qual o pesquisador se debruça, pois como diz Bakhtin (2003, p.395), “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”, que só pode ser conhecido através dos textos de cuja produção e compreensão participa. Entendidos em sentido amplo como “qualquer conjunto coerente de signos” (idem, p.307), os textos, nos dizeres de Bakhtin, são o ponto de partida de toda pesquisa em Ciências Humanas, independentemente de quais sejam seus objetivos, porque eles são “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) a única da qual podem provir” (idem)

essas ciências que nascem como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos etc.) (idem, p. 395).

Nesse sentido, para o pesquisador, dizia ele, o que interessa são os textos produzidos em sua forma concreta e em suas condições concretas de vida na dinâmica das relações sociais imediatas e mais amplas.

Assumir que a dialogia é constitutiva dos enunciados, que eles são históricos - ainda que singulares e irrepetíveis - e marcados pelas contingências do contexto em que foram proferidos, que sempre se dirigem a um determinado auditório social e que réplicas sempre são

produzidas, redefine a noção de objeto da pesquisa, bem como os papéis clássicos do pesquisador e do pesquisado.

O objeto nas Ciências Humanas, como bem destaca Bakhtin, é ativo responsivo - é significado e significa, é dito e diz - porque nessas ciências encontram-se e confrontam-se dois sujeitos. As ciências exatas, conforme analisa, “são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda”(2000, p.403). Nas Ciências Humanas, “o cognoscente faz a pergunta ao cognoscível”(2003, p.394). Nelas “se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (idem).

Pesquisador e pesquisados, nas relações que estabelecem entre si, mediados pelas condições sociais de produção da pesquisa, a partir dos ocupam lugares sociais que ocupam no contexto de atividades e esferas de uso da linguagem específicas, afetam-se reciprocamente, produzindo conhecimento sobre o objeto da pesquisa - um conhecimento sobre o outro que é apreendido e elaborado com ele. Esse conhecimento é mediado pelos interesses e apreciações valorativas tanto do pesquisado quanto do pesquisador, pelas experiências e vivências singulares de ambos, pelas inúmeras vezes que neles reverberam, pelo excedente de visão que têm, um em relação ao outro. Nesse sentido, ambos - pesquisador e pesquisados - são revitalizados, no processo de pesquisa, como individualidades explicitamente reconhecidas (Oliveira, 1995), em processo de compreensão recíproca.

Tal opção teórica requer, portanto, que se considere, do ponto de vista metodológico, o processo interlocutivo da pesquisa na situação empírica imediata e nas condições sociais mais amplas de sua produção.

Em consonância com as indicações metodológicas de Bakhtin, para a realização da pesquisa, conforme já mencionado inseri-me, pelo período de um ano letivo, no espaço de formação continuada semanal - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de uma escola pública estadual, para ali documentar através de gravações em áudio e de registros escritos em um caderno de apontamentos, nos moldes da pesquisa participante, a dinâmica enunciativa, instaurada e mediada pela leitura dos textos profissionais, entre professoras e formadora.

De início, minha intenção era assumir a posição de observadora dessas relações. No entanto, essa condição projetada foi alterada no processo de negociação para minha inserção na escola, quando a direção e a coordenação solicitaram que eu conduzisse os encontros de formação com as professoras alfabetizadoras. Nessas condições, as interlocuções documentadas foram produzidas entre as professoras alfabetizadoras, a coordenadora da escola e a formadora/pesquisadora.

O lugar assumido por mim acabou por possibilitar a vivência experimental das próprias atividades em estudo (Fontana e Guedes Pinto, 2002), no sentido de que não só me limitei a constatar quais eram as condições imediatas de produção da leitura, mas também participei, no sentido de intervir em sua configuração.

Ecléa Bosi (2001), em seu estudo sobre as lembranças de velhos, retomando as condições metodológicas postuladas pelos antropólogos, destaca que a pesquisa participante envolve o necessário mergulho do pesquisador nas práticas culturais em estudo e um compromisso afetivo, um trabalho, ombro a ombro, com os sujeitos pesquisados. Muito mais do que “excursões saltuárias na situação do observado” (idem, p.38) ou a simpatia pelo objeto da pesquisa, ela requer que o pesquisador se coloque ao lado dos sujeitos pesquisados e compreenda os sentidos por eles produzidos, em uma dada condição humana. Essa compreensão deve assentar-se, segundo Bosi, em uma comunidade de destinos, ou seja, em uma condição que seja comum a pesquisador e pesquisados. No caso da pesquisa proposta, éramos professores, lendo textos profissionais, em condição de formação continuada.

No entanto, a consideração de Bakhtin de que a inserção no universo estudado não é suficiente para a compreensão, uma vez que esta demanda do pesquisador um olhar extraposto, ou seja, que o pesquisador se coloque de um ponto de vista exterior a ela, veio somar-se às postulações de Bosi.

Bakhtin (2000, p. 43) afirma que, ao contemplar um outro sujeito, “dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos”, os horizontes concretos, tais como são vividos por nós e por ele, jamais coincidem, pois sempre temos em relação ao outro um excedente de visão, que permite ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo (GEGe, 2009, p. 44).

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim” (Bakhtin, 2000, p.43).

O meu excedente de visão sobre outro permite que eu o complete “naqueles elementos em que ele não pode completar-se”. O outro, por sua vez, vê em mim coisas que eu também não posso ver, completando a visão que tenho de mim mesmo.

Assim, ainda que a compreensão não prescindia da inserção, da escuta atenta do outro, a extraposição, conforme afirma Bakhtin é seu mais poderoso agente:

Um sentido descobre suas profundezas ao encontrar-se e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio... Colocamos à cultura alheia novas perguntas que ela nunca cogitara, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos, suas novas possibilidades de sentido... No encontro dialógico duas culturas não se fundem nem se mesclam mas cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, mas ambas se enriquecem mutuamente (Bakhtin, 1986, p.7).

Em minhas relações com o grupo estudado, além da comunidade de destinos existente entre nós, como professoras, que me aproximava das vivências que compartilhávamos, que me tornava sensível a elas e facilitava minha inserção na escola, minha posição era definida tanto pela condição de eu não ser parte dele, quanto pela condição de pesquisadora.

Eu não tinha um lugar assegurado de antemão dentro dele e nele me inseri por um interesse como pesquisadora, que foi exposto, desde sempre, aos sujeitos que a ele pertenciam.

A diferença de lugares ocupados por mim e meus interlocutores foi explícita desde o início de nossas interlocuções, do mesmo modo que meu interesse em estar com eles, em ouvi-los e em aprender com eles sobre suas relações de leitura com os textos profissionais.

Os encontros de formação gravados em áudio e transcritos na íntegra, na semana de sua realização, foram os primeiros sentidos produzidos tanto sobre o que foi lido, quanto sobre o processo da leitura em suas condições de apropriação e elaboração. Ao final da transcrição de cada encontro, registrei minhas impressões particulares sobre eles.

Também foram produzidos registros escritos logo após o término de cada um dos encontros. Neles descrevi o que eu observava antes do início e ao final das reuniões, quando o gravador estava desligado: como ocorria o início/término dos encontros; sobre o que falavam as professoras enquanto adentravam (a) ou saíam da sala onde acontecia a HTPC; que sentimentos que exteriorizavam verbalmente e o que eu conseguia apreender em alguns de seus gestos. Descrevi também o espaço físico em que nos encontrávamos, gestos, posturas corporais e expressões faciais das professoras que me chamaram a atenção durante a leitura dos textos, durante as discussões, quando silenciavam e quando o encontro terminava.

Com todo este material em mãos, dediquei-me à análise dos enunciados produzidos, por mim e pelas professoras, no contexto de um processo de formação continuada desenvolvido no interior da escola, tomando-os como unidade de sentido na dinâmica da interação verbal, em ligação direta com as condições concretas em que se realizaram. Condições essas que disseram respeito tanto ao contexto imediato em que os enunciados se realizaram, quanto às condições históricas mais amplas de sua produção.

Para realizar as análises guiei-me por algumas perguntas que remetem a aspectos constitutivos de todo e qualquer texto: as opções temático-conteudísticas e estruturais/formais (o que ele diz e como), a condição imediata em que se inscreve (quem o produz, por quê, para quê e para quem?) e as condições históricas mais amplas de sua produção (a partir de que ponto de vista e lugar social, em interlocução com que outros pontos de vista e em que momento histórico se diz o que se diz).

II - O avesso do processo da pesquisa e seus “nós”

A aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar.

(A paixão segundo GH, Clarice Lispector).

1 A ESCOLHA DA ESCOLA E O PROCESSO DE INSERÇÃO

Apresentei o projeto de pesquisa à equipe gestora de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, Ciclo I, de uma cidade do interior de São Paulo, e solicitei permissão para acompanhar as reuniões de HTPC do grupo de professoras do ciclo da alfabetização, que reunia as professoras de segundos e terceiros anos, visto que o primeiro ano do Ensino Fundamental, na cidade em que a escola se localiza, era de responsabilidade do município.

A opção por esse grupo de professoras deu-se pelo fato de que neste ciclo concentra-se o maior número de programas oficiais de formação continuada de professores. No caso do Estado de São Paulo, a preocupação com a formação desse segmento da escola básica vem desde os anos noventa do século passado e tem resultado em programas de formação organizados pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação, tais como: PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e Pró-Letramento (programas do governo federal), Projeto Ipê, Letra e Vida e Ler e Escrever (programas estaduais), que vêm sendo oferecidos regularmente, seja na forma de cursos vinculados aos órgãos gestores dos programas, de oficinas no âmbito das diretorias regionais de ensino ou de encontros de formação realizados no interior das unidades escolares. Conseqüentemente, as professoras desse ciclo estão expostas, mais frequentemente, à leitura de textos teóricos e teórico-didáticos selecionados por esses programas.

A escolha desta escola deveu-se ao reconhecimento de que desfruta entre os educadores da cidade e a comunidade por ela atendida. Esta escola obteve um desempenho considerado muito bom⁵ nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações oficiais do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP - 2009). Em Língua Portuguesa, atingiu 53,9 pontos dentre os 72 pontos possíveis, o

⁵Segundo a descrição dos níveis da escala de desempenho do SARESP.

que representa um índice de 74,9% de acertos. A média da rede estadual foi de 48,6 pontos. Na área de Matemática, obteve 87,5 pontos dentre os 100 pontos possíveis, alcançando um índice de 87,5% de acertos. A média das escolas do Estado foi de 74,7. A escola em questão é bastante conceituada também pela comunidade interna (funcionários e professores). O corpo docente se sente orgulhoso em trabalhar nesta unidade escolar, e existe um grande interesse dos professores de outras escolas, no momento de atribuições de aulas, por conseguir uma vaga neste estabelecimento de ensino. É grande também a procura por matrículas de alunos, e a escola sempre trabalha com o limite máximo de discentes permitido por sala (média de trinta alunos).

A gestão da atual diretora adquiriu credibilidade perante a sociedade e a comunidade local em virtude da seriedade e do compromisso com que administra a escola. No ano de 2003, inclusive foi a escola que representou o Estado de São Paulo no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar e, na mesma época, destacou-se entre as onze melhores escolas públicas do Estado de São Paulo no segmento em que atua.

A escola ocupa uma área de quatrocentos e trinta (430) metros quadrados e está situada na zona sul da cidade em um bairro comercial e residencial. Embora não esteja próxima ao centro da cidade, é de fácil acesso, uma vez que nas suas imediações se encontram importantes avenidas que cruzam a cidade. A instituição está próxima de uma das Universidades da cidade e de dois colégios particulares.

Ela surpreende pelo seu amplo e bem cuidado espaço físico. Apresenta em seus muros painéis decorativos com cores vivas e alegres que ilustram a importância da leitura e escrita. Internamente, o espaço, além de organizado, é bastante aconchegante. Possui sala de jogos, laboratório de informática, quadra poliesportiva, auditório com recursos de multimídia, sala de professores e amplas e arejadas salas de aula. Dispõe também de um acervo de livros diverso e numeroso. No momento da pesquisa, esta escola atendia a seiscentos e noventa e oito (698) alunos do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, de todos os níveis socioeconômicos, oriundos de vários bairros do entorno.

Funcionando nos períodos da manhã e da tarde, a escola contava com vinte e dois (22) professores, sendo oito professoras de 2º anos e quatro professoras⁶ de 3º anos, uma professora

⁶Vide anexo II.

coordenadora, uma vice-diretora e uma diretora. Em relação aos funcionários que trabalham no setor administrativo, o módulo desta unidade estava completo, ou seja, possuía quatro agentes de organização escolar, três agentes de serviços escolares e uma secretária de escola.

Além das condições descritas, o acolhimento dado ao pedido para a realização do estudo consolidou a escolha feita. Fui prontamente atendida pelas gestoras da escola que não só me abriram o espaço da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) como, considerando que a pesquisa estava relacionada as leituras profissionais, sugeriram que eu coordenasse a leitura dos textos teóricos do Programa Estadual de Formação dos Professores: o “Ler e Escrever”.

Desse modo, inseriram efetivamente a realização da pesquisa nas atividades reais da escola, já que a leitura desse material e a posterior realização de tarefas com as professoras, bem como o registro de toda produção obtida, eram atividades que o referido programa de formação atribuía à professora coordenadora da escola. Nos encontros mensais de formação dos PCs (professor coordenador), a coordenadora era orientada a realizar uma série de tarefas com as professoras, tais como: efetuar leituras, responder a questionários, formular intervenções pedagógicas, relacionar as leituras às práticas docentes, dentre outras. Os resultados deste trabalho deveriam ser apresentados posteriormente na formação mensal dos PCs que acontecia na Diretoria de Ensino polo da região.

Aceitei o encaminhamento sugerido pela equipe gestora, pedindo à coordenadora que me entregasse previamente os textos e as tarefas que precisavam ser feitas.

A chegada à escola e o encontro com as professoras

A articulação entre a pesquisa e as atividades reais da escola mediou minha chegada e minha inserção no campo, dois momentos delicados e decisivos que implicam dificuldades e idiossincrasias, na aproximação do pesquisador com o complexo de situações e de planos interativos constituídos entre as pessoas que compõem a escola, entre os papéis e lugares sociais por elas ocupados, na hierarquia da própria escola e do sistema de ensino como um todo.

Silva (2000, p.36), ao abordar as dificuldades que um antropólogo enfrenta e com as quais precisa aprender a lidar quando adentra o campo da pesquisa, destaca que elas se

relacionam ao maior ou menor domínio que ele (o antropólogo) tem das regras básicas de relacionamento do grupo no qual se insere e de como as categorias de tempo, espaço, hierarquia, entre outras, são pensadas e vividas pelos sujeitos que o constituem. Essa dificuldade surge do fato de o antropólogo ser um estranho à vida do grupo em que está pesquisando. Ele desconhece os rituais e as regras de conveniência (Mayol, 2000) que regem o cotidiano das relações no grupo, necessita aprendê-las, de modo a se aproximar, mas o faz mantendo a distância própria a sua condição de pesquisador de passagem pelo grupo.

A organização de cada escola e o sistema de comunicação nela estabelecido é fortemente controlado pelas conveniências (Mayol, 2000). A coletividade, nas palavras de Mayol (idem, p. 49), “é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento concedendo uma parte de si mesmo à jurisdição do outro”. A essa jurisdição coletiva, Mayol denomina regras de conveniência. São elas, as regras de conveniência, que reprimem o que não convém, banindo os comportamentos indesejáveis em um determinado grupo social. As regras de conveniência mantêm relações estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social: “elas se encarregam de promulgar as “regras” do uso social, enquanto o social é o espaço do outro, e o ponto médio da posição da pessoa enquanto ser público” (idem, *ibidem*).

Nessas condições, é ilusório considerar que a familiaridade com a instituição em estudo assegure uma inserção tranquila e sem sobressaltos no campo. Velho (2003, p.15), comentando a pesquisa em antropologia urbana, desenvolvida em contextos familiares aos antropólogos, enfatiza a importância de se estranhar o familiar, “tarefa nada trivial e, com certeza, nem sempre bem sucedida”, uma vez que “... transitamos por caminhos familiares sem enxergar as diferenças tão próximas”(idem, p.8). Ainda conforme esse autor, em entrevista a Maurício Fiore⁷, todo pesquisador precisa ser cauteloso quando pesquisa alguma coisa que lhe é familiar, pois “ser familiar não significa que ela seja conhecida e que, portanto, para você estudar o familiar, tem que se desenvolver uma estratégia de objetivação, de estranhamento e de distanciamento”.

Assim, apesar de a escola, como instituição, me fosse um espaço familiar em sua organização, em termos das normas que regulam as relações que nela se produzem e das redes de relações que se tecem entre os papéis que a constituem, experimentei dificuldades em

⁷Disponível em: <http://gilbertovelho.blogspot.com>.

face das particularidades de que se revestiam as regras de conveniência da escola em que o estudo se realizava, da singularização das identidades de que os cargos e funções se revestiam em função das pessoas que os ocupavam, dos diferentes universos de significação e modos de interlocução que se estabeleciam nas relações produzidas entre os sujeitos e lugares sociais que a constituíam.

No dia 06 de março de 2010, a professora coordenadora apresentou-me às professoras e explicou minha presença na HTPC, adiantando algumas informações sobre o meu convite para que elas se integrassem à pesquisa que tencionava desenvolver naquela escola. Incentivou a participação das professoras, mostrando a elas o valor de participarem de uma pesquisa da natureza daquela proposta por mim. De acordo com a coordenadora, a pesquisa traria ganhos para ambas as partes: para mim, como pesquisadora, *“a garantia de poder trabalhar com um grupo de professoras sérias e comprometidas, que faziam os seus trabalhos com muita competência, obtendo ótimos resultados em relação à aprendizagem de seus alunos”*. Para as professoras, a oportunidade rica de estabelecer uma interlocução com *“uma pessoa estudiosa, experiente e que tem se dedicado há algum tempo às questões da educação e da formação de professores”*.

A coordenadora pediu-me que explicasse um pouco mais sobre os meus objetivos com a pesquisa, o que seria feito concretamente, qual seria o papel das professoras e que dissesse também o que havia sido pensado em relação aos dias de encontro, tempo de duração do mesmo e que leituras seriam feitas.

Já havia passado por situação semelhante antes, mas novamente vivia a incômoda sensação. Havia um estranhamento mútuo, esperado por mim, mas ainda assim tenso. Sabia de antemão que, naquele momento, muitos sentidos e significados, mais sugeridos do que enunciados abertamente, estavam em jogo e interfeririam no processo de condução da pesquisa. Dessa consciência, originavam-se a insegurança e a estranha sensação que me invadia. Sabia que a simpatia entre o pesquisador e os pesquisados conta com o tempo, mas também com impressões e sentidos, sobre os quais não temos muito controle. Velho (2003, p. 38) sinaliza que *“o aprendizado mútuo de códigos e valores faz-se lentamente, através da interação e conveniência. Por mais que existam certas condições sociais dadas, é no imponderável da própria interação que se constroem, se testam e se*

confirmam identidades”.

Guiada por todos esses conhecimentos e sentimentos, expus para o corpo docente a pesquisa, seus objetivos e o encaminhamento que havia sido acordado com a professora coordenadora. Na ocasião, pedi também autorização para gravar nossos encontros.

O grupo era composto, inicialmente, por doze professoras. Cinco delas se mostraram curiosas e disponíveis para participar, fizeram-me algumas questões em relação à atuação delas, por exemplo: *“Teremos que ler alguma coisa antes dos nossos encontros?”*; *“Teremos que escrever algo?”*. Estas questões vieram seguidas de uma afirmação: *“Porque temos muito pouco tempo, trabalhamos período integral, temos que preparar nossas aulas, corrigir as lições dos alunos e não temos tempo para fazer mais nada em casa”*. Respondi às questões e tranquilizei-as, assegurando que não lhes solicitaria nenhum trabalho extra, apenas a presença regular nos momentos de HTPC.

Outras indicaram-me, em linguagem não-verbal, que não se sentiam confortáveis e muito menos estavam interessadas em participar da pesquisa/formação. Estavam ali porque aquele era seu horário de trabalho pedagógico coletivo semanal.

Nesse primeiro encontro, ficou estabelecido que, na semana seguinte, leríamos juntas o primeiro texto sugerido pela coordenadora.

Atropelando os rituais de abertura

Na semana seguinte, reuniram-se para ler o texto comigo dez professoras e também a coordenadora. Enquanto entravam na sala e se acomodavam, eu as observava: algumas professoras me olhavam com um jeito amável, cumprimentavam-me, outras passavam direto sem olhar para mim e sentavam no fundo da sala. Mesmo havendo uma movimentação, a sala era silenciosa. O ambiente era formal: as professoras, que também estavam em compasso de observação, acomodaram-se nas carteiras uma atrás da outra.

Na tentativa de criar um clima de maior proximidade, pedi-lhes que fizessem um círculo e que se aproximassem mais. Todas me atenderam, menos uma professora que disse de uma maneira séria e decidida *“estou bem aqui”*.

Organizado o círculo, esta professora permaneceu fora dele, mas a que estava sentada na sua frente se deslocou para um dos lados, abrindo assim um espaço de visão para que ela e eu conseguíssemos nos ver.

Iniciei os trabalhos afoitamente, sem pedir que as professoras se apresentassem e sem estabelecer um contato mais pessoal com elas. Retomei brevemente os objetivos da pesquisa e fiz algumas considerações sobre o texto que iria ser lido, dando-lhes algumas informações sobre sua autoria e a obra de onde fora retirado. Só me dei conta dessa forma de encaminhamento no momento em que transcrevia o encontro, quando já não estava mais na escola.

Confesso que o reconhecimento de meu comportamento surpreendeu-me e incomodou muito, ao ponto de despertar o desejo de analisar esse fato. Surpreendeu-me o fato de que, apesar de minha familiaridade com o trabalho de formação de professoras e de meu domínio dos rituais de abertura de que se lançam mão, nesses encontros, eu saí deles sem me aperceber, desconsiderando um procedimento corriqueiro, mas importante no estabelecimento das relações.

Nos rituais de abertura dos encontros de formação de professores, a apresentação de cada participante e o espaço para sua manifestação pessoal, mais do que uma escolha pessoal dos formadores, individualmente considerados, constituem um modo de agir e de dizer, através do qual incluem-se os professores em formação, não apenas como mera audiência, no evento de formação, mas como protagonistas, juntamente com o formador, ainda que ocupem, nesse evento, posições assimétricas. É em decorrência dessa assimetria e do “poder” de que se investe o lugar social de formador que cabe a ele instaurar o espaço de interlocução. Trata-se de um gesto que faz parte da dimensão genérica da atividade⁸ de formação e como tal assinala a pertinência a um grupo. Afastar-se dela, como destaca

⁸Com base nas reflexões de Bakhtin sobre os gêneros de discurso, Yves Clot (2007) define como dimensão genérica da atividade “um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra ‘subentendida’ (...). A parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas (...) entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento(...)” (p.41, 42).

Clot (2007, p.47), tem consequências e repercussões, em termos dos sentidos que se produzem entre os interlocutores, acerca de suas competências e de suas intencionalidades. Disso decorria meu incômodo. Que sentidos meu afastamento desse ritual teria produzido? Que imagem de mim, meu atabalhoamento produzira para as professoras? Que representações e pressuposições foram produzidas? Por que, apesar do domínio da dimensão genérica da atividade de formação, afastei-me dela?

Em face desse incômodo, a primeira coisa que fiz no encontro seguinte foi reconhecer perante o grupo que, ao transcrever a fita relativa ao nosso primeiro encontro, me dera conta de que tinha infringido uma regra básica do ritual de abertura dos espaços formativos: o momento de apresentação dos participantes. Estava tentando me justificar quando fui interrompida pelo comentário de uma professora: “eu percebi”. Ela disse isto de maneira delicada e jocosa, evidenciando que a infração da regra de conveniência produzira, de fato, efeitos de sentido, aos quais eu não teria acesso.

Teci algumas explicações para o acontecido, enfatizando minha ansiedade em relação ao tempo de que dispúnhamos para realizar a leitura do texto e as tarefas relativas a ele que a coordenadora precisava apresentar no encontro de PCs. Desculpei-me por incorrer em erro tão primário.

Na tentativa de tornar observável para mim mesma tal episódio, teci, solitariamente, mais algumas suposições/explicações. Nesse exercício de recuperar e analisar a situação de produção do ocorrido, compreendi os imponderáveis da interação a que se refere Velho (2003). Havia sido delegado a mim um lugar social que, de fato, não era meu, o lugar de formadora das professoras daquela escola. Embora essa condição tivesse sido estabelecida de pleno acordo entre mim e a professora coordenadora, que era a formadora de direito do grupo de professoras, ao assumi-la, eu acumulava dois lugares: o de pesquisadora e, momentaneamente, o de formadora de professores na HTPC daquela instituição. Esses lugares tinham objetivos e uma escala de interesses distintos.

O objetivo da pesquisadora era estudar as condições de produção da leitura dos textos profissionais nas relações de formação continuada e compreender os efeitos de sentido que suscitavam. Esse objetivo era mediado por um interesse imediato: o da manutenção do

espaço para a realização da pesquisa, que implicava garantir e sustentar a adesão da coordenadora - formadora oficial do grupo - e das professoras.

O lugar social de formadora definia, em relação à leitura das professoras, outro objetivo. Ao selecionar um texto para a leitura, um formador leva em consideração não apenas as leituras possíveis desse texto, mas também a relação dessas leituras com seus objetivos formativos. Nesse sentido, ele antecipa e trabalha com dois movimentos simultâneos presentes no ato de ler: o movimento de expansão e o movimento de filtragem dos sentidos (Brandão, 2005). Para a formadora, o interesse primordial era mediar a leitura de modo a assegurar as relações entre expansão e filtragem dos sentidos em jogo na interlocução das professoras com o texto.

Além da diferença de objetivos e de interesses entre os dois lugares sociais superpostos, no momento de realização da leitura, constrangeu-me o fato de que eu desconhecia o modo como a coordenadora conduzia o processo de formação e a tarefa a ser feita e com a qual eu me havia comprometido. Eu assumira com a coordenadora o compromisso de ler o texto com o grupo e encaminhar a tarefa do programa “Ler e Escrever”. Temi que não desse tempo de realizar a tarefa a contento e que o descontentamento da coordenadora ameaçasse a continuidade da pesquisa. Todas essas condições em contradição tornavam-me muito cautelosa e cuidadosa na maneira de abordar o grupo, mas também ansiosa e temerosa em perdê-lo.

Estava sob esses cuidados, quando uma professora, com uma postura corporal séria e voz firme, afirmou que não entraria na roda. Em face de sua recusa, eu me sentira em dúvida acerca de como agir em função do lugar que ocupava. Como interferir, como me dirigir à professora? De que autoridade o lugar de formadora, momentaneamente delegado a mim, revestia-se para o grupo? Como proceder frente ao inusitado e à incerteza que a situação gerou?

Mayol (2000, p 54) ensina que “o equilíbrio de até onde se pode ir na relação com o outro é uma tensão que deve ser a cada passo resolvida pela atitude corporal”. Fiquei atenta aos movimentos, pois sabia que, quando um indivíduo adentra um grupo que é novo para si, deve ser guiado por gestos que “lhe intimam a ordem secreta de comportar-se conforme as exigências da convivência” (Mayol, p.56). Fosse o lugar social de formadora

realmente meu, eu sabia como proceder. Mas não era. Por um segundo esperei que a coordenadora tomasse alguma atitude, mas ela também não se posicionou, restando a mim acatar a decisão da professora, pois sabia que qualquer ação mais incisiva de minha parte poderia ampliar os constrangimentos e colocar em riscos a realização da pesquisa. Segui em frente, porém sob os efeitos de sentidos que este episódio havia causado em mim.

Yves Clot (2007), em seu estudo sobre a função psicológica do trabalho, assumindo com Vigotski que a ação mental se forma mediada pelas emoções, analisa seu papel na inibição das intenções, até mesmo na realização de atividades genéricas estabilizadas.

Na situação por mim vivida e analisada, no jogo entre papéis, as emoções da pesquisadora - a insegurança, o medo, o constrangimento, a dúvida - sobrepuseram - se à dimensão genérica da atividade dominada pela formadora experiente, afetando seu desempenho. Embora racionalmente eu tivesse o domínio dos rituais de formação, sob o impacto da emoção, perdi-me, desorientei-me frente a procedimentos que estavam automatizados.

A análise deste episódio traz luz à oposição, às contradições e à tensão entre os interlocutores que fazem parte das relações intersubjetivas no processo de formação. Formadores e professores são sujeitos históricos, ideológicos, com experiências pessoais e profissionais singulares, que ocupam lugares diferentes na estrutura de poder das escolas, a partir dos quais elaboram diferentes visões do fenômeno educativo. Nessas condições, conforme nos ensina Bakhtin,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (2002, p. 95).

As reações às ressonâncias ideológicas explicitam contradições e geram, muitas vezes, constrangimentos. Durante a pesquisa, duas professoras assim se manifestaram sobre a HTPC: “Eu já presenciei cada “saia justa” no momento da formação, uma vez achei que uma professora iria avançar na coordenadora (se bem que também já vi o contrário acontecer também). Eu pensava, Deus me livre de ocupar este cargo, ninguém merece ser

desrespeitado assim”; “Na outra escola, eu não abria a boca, pois minhas colegas eram muito agressivas e eu não dou conta de enfrentar”.

Tais situações de constrangimento demandam que se explicitem os confrontos ideológicos nelas implicados e que se compreenda o conflito como elemento constitutivo do processo de formação, o que facilita o trabalho do formador, pois evita que ele caia em algumas ciladas, tais como a reação agressiva às manifestações contrárias dos professores, o fazer-de-conta que não percebeu a situação incômoda que foi criada ou assumir o lugar da descrença na formação, entregando-se à queixa - talvez uma das maiores de todas ciladas - procedimento comum e corriqueiro entre educadores.

Fernandez (1994) faz uma análise em relação “à queixa da professora” no interior da instituição educativa e que se aproxima das queixas de muitos formadores. Segundo ela, a queixa inibe o pensamento. Porque, na queixa, reclama-se do que está posto; ao invés de analisar como as relações dadas se produziram e estão se sustentando, ela apenas convalida o que está posto.

Ao analisar episódios relativos ao processo de inserção, procurei evidenciar que a pesquisa não foi uma relação vivida por mim sem conflitos e que um pesquisador, “ao se inscrever em um determinado contexto, nele descreve uma trajetória” (Fontana, Guedes-Pinto 2006 p.39). Essa trajetória vai se desenhando nas relações e negociações que o pesquisador trava com os sujeitos que constituem o contexto em que se insere. Ela diz respeito aos sentidos produzidos e apreendidos nessas relações e também aos efeitos que esses sentidos têm sobre os seus modos de agir, apreender, elaborar e enunciar o contexto em estudo, o outro e a si mesmo.

2 MODOS DE PARTICIPAÇÃO DA FORMADORA E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Era tempo de começar a tomar notas sobre o andamento da busca, os encontros, as conversas, as reflexões, os planos e as táticas duma investigação que se anunciava complexa, Os passos de alguém à procura de alguém...

(Todos os nomes, José Saramago)

Desde as negociações acertadas com a equipe gestora da escola, perguntava-me como conduzir as leituras dos textos profissionais com o grupo, de modo a que as professoras tivessem a possibilidade de aprender a lidar com os gêneros acadêmicos, de se apropriar dos conceitos em circulação nessa esfera da atividade educacional, de conhecer algumas de suas contribuições para o exercício da profissão docente e, acima de tudo, de compreender que os textos profissionais podem ser ferramentas valiosas para a reflexão e análise das práticas.

Guiada por minhas vivências anteriores, por projeções e pelas lembranças de relações tensas e conflituosas que eu experienciara quando da indicação da leitura dos textos profissionais aos professores, como também guiada pelos enunciados por eles proferidos, em que assumiam seu distanciamento deliberado em relação a tais referências, coloquei-me o desafio de realizar essas leituras, de modo a que elas não fossem abandonadas no transcurso da formação.

Também mediaram minhas considerações, trabalhos que tendo se dedicado a estudar as práticas de leituras de adultos escolarizados (Frade e Silva, 1998; Brito, 1998; Batista, 1998; Carvalho, 2002; Rojo, 2004; Oliveira e Santos, 2005; Pullin, 2010; Dickel, 2012) apontam para o fato de que, mesmo tendo passado pela escola e até mesmo por um processo mais longo de escolarização, não lhes está assegurado o domínio de recursos necessários para ler com autonomia, confrontar informações de fontes diversas, interpretar conceitos, construir redes semânticas.

Rojo (2004) enfatiza esse paradoxo ao afirmar que, embora a maior parcela de nossa população esteja na escola, ela “não chega a ler” porque “as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente” (Rojo, 2004, p. 1).

Na escola brasileira, não se ensina a ler cotejando com outros textos, tampouco

desconstruindo a intencionalidade do autor materializada nas escolhas linguísticas que realiza. Não se ensina, da mesma forma, que “as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contextos, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras” (Rojo, 2004, p. 1). Ao não se ensinar que existe uma diferenciação entre os textos, e que todos eles têm sua razão de ser, a escola “acaba por afastar as pessoas da leitura” (Azevedo, 2004, p.39).

Uma sociedade urbana, globalizada e letrada como a nossa exige uma série de capacidades leitoras⁹obviamente não sendo suficiente apenas o que a escola de Ensino Fundamental tem ensinado. Daí, jovens e adultos - dentre eles uma grande maioria de professores - não se sentirem aptos para efetuarem as leituras dos diversos textos que circulam nas diferentes esferas da sociedade.

Com base nesse conjunto de pressupostos, que me levava a não esperar encontrar entre as professoras alfabetizadoras uma competência de leitura instalada, decidi que trabalharia com a leitura.

Assumindo com Bakhtin (2000) que, para compreender um texto, é preciso cotejá-lo com outros textos, perguntava-me como empreender tal cotejamento. Com base nos pressupostos acerca da leitura assegurada pela escola brasileira eu me perguntava como lidar com sujeitos que dispunham de um repertório escasso de leituras de textos profissionais.

Dado o papel assumido por mim como mediadora da condução da leitura e da discussão dos textos em estudo, arqueei com algumas responsabilidades: a preparação da leitura, a manutenção das interlocuções, a sistematização dos sentidos reunidos no processo da leitura, do percurso de leitura feito pelo grupo e a projeção de procedimentos que assegurassem a volta ao texto e sua leitura na íntegra, evitando ficar apenas no âmbito da prática, um território para o qual as professoras sempre chamam os formadores.

Para dar conta dessas responsabilidades, eu me preparava previamente para cada um dos encontros. Realizava a leitura do texto buscando antecipar algumas de suas possíveis réplicas,

⁹ Compreendo com base em Batista (1998 p.12) de por ‘capacidades leitoras’ aquelas capacidades que se referem a “todos os níveis de progressão desde os primeiros atos motores, à apropriação da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens”.

bem como intervenções de que eu poderia lançar mão: as professoras fariam perguntas? Que palavras desconheciam? Sentir-se-iam confortáveis para explicitar seus saberes e não saberes? Compartilhariam dúvidas? Fariam relações com a prática docente? Ficariam em profundo silêncio? Que conceitos eu destacaria? Que trechos eu sugeriria que relessem? O que eu explanaria? Que perguntas faria?

As experiências anteriores haviam me ensinado a ouvir as intervenções e comentários das professoras sobre os textos lidos e explicitado a necessidade de projetar modos de replicar a suas intervenções, visando à manutenção da interlocução com elas. Nessas experiências, aprendera que um procedimento que permitia manter a interlocução era repetir-lhes a sua fala recorrendo aos conceitos e à linguagem do texto, relacionando o que fora dito por elas a enunciados do texto, pedindo sua confirmação sobre essas aproximações, fazendo um breve resumo de forma a retomar a leitura.

Aprendera também a importância de pedir, ao final dos encontros, que o grupo sistematizasse o que havíamos lido e elaborado juntas sobre a leitura. Esse procedimento, além de servir de síntese da leitura feita, possibilitava-me ouvir delas o modo como enunciavam os conceitos tematizados e as relações que estabeleciam entre eles.

Alguns enunciados das professoras do grupo que participava da pesquisa sobre a condução imprimida às leituras em conjunto confirmaram minhas convicções acerca da necessidade de mediar sua interlocução com os textos profissionais:

“A leitura como está acontecendo aqui poderia ser um caminho para a gente aprender a ler textos profissionais, mas teria que ter uma pessoa conduzindo nossas leituras, ajudando a gente compreender os termos, a relacionar com outros termos, a perceber os erros de interpretação que a gente comete, ajudar a gente entender os conceitos, os significados das palavras. Os grupos têm que ser pequenos; o jeito que acontecem aqui, na escola, nos HTPCs não adianta”.

Veredas: a trajetória da pesquisa e da pesquisadora, na escola, vista a partir dos sentidos por ela elaborados nas relações vividas

Olhando para a trajetória descrita pela pesquisa e por mim na escola, a imagem que me ocorre é a de um rio de planície que se esparrama e se desdobra em bifurcações e meandros que me exigiram escolhas, idas e vindas, retomadas e negociações, passo a passo, encontro a encontro. Vivi a sensação de que a pesquisa estava sempre por um triz, soçobrando nos sumidouros que afloravam à superfície ou entrando por veredas que mingravam, obrigando-me a remar com energia, refazendo o caminho de volta ao curso de que me afastara.

Desde o início da pesquisa, algumas professoras mostraram-se mais receptivas à minha presença e aos encontros semanais de formação. Outras me indicaram, em linguagem não-verbal, que não se sentiam confortáveis e muito menos estavam interessadas em participar da pesquisa/formação. Estavam ali por terem sido convocadas pela diretora e pela coordenadora e porque seu horário de reuniões pedagógicas semanais fora absorvido pela pesquisa.

Minha compreensão inicial do grupo foi mais tarde confirmada tanto pelas gestoras como pelas próprias professoras.

Assim me disse uma das gestoras:

“Não se preocupe, nem se intimide com a cara feia de algumas professoras, pois estão lá obrigadas, mas não posso deixar que elas percam esta oportunidade. Mais pra frente vão agradecer”.

Uma professora, depois de vários encontros, confessou-me:

“No começo, quando você veio aqui e fez a proposta, eu não aderi e vou ser honesta: tem horas que dá um desânimo na gente, aí a gente pensa assim: nossa, eu vou escutar mais coisas e não vai resolver os meus problemas. Por que você acha que todas fomos convidadas, convocadas e, de certa forma obrigadas a estarmos aqui e ainda assim poucas aceitaram o convite e acataram a convocação? Não estou julgando ninguém, pelo contrário, até entendo, me parece que a gente não acredita mais. Veja essas “meninas” que estão aí na sala ao lado, (professoras dos 5º anos, cujos alunos fariam as provas do SARESP) estão como umas loucas preocupadas com as provas de avaliação do SARESP, isto é o que nos preocupa, não temos tempo pra estudar, refletir com calma, temos que correr atrás das exigências e cobranças do SARESP, temos que melhorar os índices da nossa escola e mal temos tempo físico para fazer tudo isso”.

Passados os momentos iniciais da pesquisa/formação, tanto eu quanto as professoras fomos nos sentindo mais a vontade umas em relação às outras. Minha ansiedade diminuía gradativamente a cada encontro. Cinco professoras “abandonaram” o grupo, passados os três primeiros encontros. Duas delas se justificaram dizendo-me que teriam que participar das reuniões de estudos na outra escola em que trabalhavam e, as outras três não se justificaram. As professoras que permaneceram participavam efetivamente das discussões, faziam questões e exteriorizavam as suas opiniões.

No decorrer dos encontros, as opiniões das professoras sobre os textos lidos e às práticas de formação vigentes na escola, assim como críticas a elas começaram a se intensificar. Fui sendo integrada às discussões, pois as professoras - umas de forma mais direta e outras ainda timidamente - começaram a pedir minha opinião e ajuda na resolução de questões pontuais da sala de aula. Elas passaram a compartilhar comigo os obstáculos que enfrentavam no cotidiano da docência, as angústias que experimentavam quando não encontravam soluções para os problemas dos alunos. Compartilharam também suas “queixas” sobre a importância que a direção desta escola dava para as avaliações externas (SARESP, Prova Brasil) e os efeitos dessa valorização sobre as relações de trabalho, marcadas pela pressão, descontentamento e intrigas entre pares.

No final de maio, em face da proximidade do final do semestre, as professoras, que demonstravam estar muito cansadas, solicitaram que eu suspendesse a pesquisa/formação apenas no mês de junho para que elas pudessem utilizar o tempo e espaço da HTPC para planejar e se organizar para a realização das várias avaliações dos alunos, das reuniões com as famílias e da festa junina, evento de grande proporção, o mais importante que acontecia na escola, envolvendo toda a comunidade escolar e a do entorno da escola.

Acatei prontamente essa solicitação e pedi uma avaliação do trabalho que vínhamos produzindo. No dia dessa avaliação, estava presente apenas a metade do grupo inicial. Pedi-lhes que avaliassem os nossos encontros, a maneira como as leituras aconteceram, que apontassem pontos positivos, negativos e que fizessem sugestões para quando continuássemos o trabalho em agosto. Avisei-lhes também que, em comum acordo com as gestoras, eu permaneceria na escola durante todas as terças-feiras de junho e durante o mês de julho, para conhecer o acervo da biblioteca, sua organização espacial e formas de uso.

Espontaneamente, as professoras teceram comentários e sugestões a respeito da biblioteca da escola:

“Os meus alunos usam muito a biblioteca, mesmo do jeito que ela está: apertada e cheia de coisas pelo chão e em cima das mesas. Já comentei com a coordenadora que precisamos melhorar o acervo. Os meus alunos já leram quase tudo o que tem lá.”

Outras duas professoras deram suas sugestões:

“Eu acho que biblioteca tinha que funcionar como biblioteca mesmo (...) os alunos precisam aprender a usar este espaço.”

“É mesmo! Tinha que funcionar como biblioteca, com ficha de aluno com fotografia, dia certo pra devolver livro. Temos que criar este hábito nos alunos de ir à biblioteca, como devem se comportar lá, eles precisam aprender a se responsabilizar pela devolução do livro. Se tivesse um esquema deste aqui na escola, com certeza a gente usaria mais.”

Outras professoras reclamaram e sugeriram ações:

“Eu não levo meus alunos na biblioteca, lá é muito apertado, está cheio de coisas pelo chão, tudo o que não sabem onde guardar levam pra lá. Os alunos não cabem lá dentro, ficam se empurrando. Eu levo os livros pra minha sala, fico com eles durante uma semana, depois devolvo e pego outros.”

“Vocês poderiam arrumar outro lugar para a biblioteca, maior e que ficasse lá só coisas da biblioteca”.

“Acho que a biblioteca não poderia fechar na hora do recreio, meus alunos vão lá e sempre está fechada”.

“Precisava ter uma pessoa responsável nos dois períodos. À tarde a biblioteca fica fechada porque não tem ninguém pra ficar lá. Isto não está certo”.

Ouvi todas as críticas e sugestões e pedi que avaliassem, então, os nossos encontros. Todas avaliaram positivamente, elogiaram a maneira como eu os havia conduzido, ou seja, explicando os conceitos, tirando dúvidas de vocabulário, *“ajudando a gente ler o que não está escrito diretamente no texto”* e *“o melhor que você fez foi ajudar a gente pensar na teoria e na nossa prática, juntas”*. O único problema que me apontaram era o horário, *“pois nesta hora do dia estamos muito cansadas para ler textos difíceis, para pensar e refletir. Teve dias que a gente ficou muito cansada”*.

Apesar de terem feito uma avaliação positiva, alguns comportamentos como as faltas frequentes, as mudanças constantes das participantes do grupo, o cansaço, as reclamações

acerca do teor das leituras feitas a contradiziam.

Havíamos definido, no nosso primeiro encontro, ao modo de um contrato, algumas normas para o funcionamento do grupo, tais como o dia e a hora dos encontros, o espaço em que se realizariam, sua duração, a presença das professoras/coordenadora e da formadora e a definição da tarefa a ser realizada: estudo de textos ou discussão de qualquer outro tema relacionado às questões pedagógicas que envolvem a comunidade escolar.

Com o passar do tempo, de forma intermitente e sub-reptícia, de forma alternada e combinada - esses acordos foram sendo burlados e descumpridos. A presença das professoras à HTPC alternou bastante, como assinalado anteriormente. Da mesma forma, a presença da coordenadora também não foi regular. O horário de início das reuniões não foi respeitado, muitas vezes o espaço onde a HTPC acontecia não pôde ser usado (para limpeza ou porque estava ocupado para outra reunião), sem contar ainda que por diversas vezes as HTPCs foram canceladas, sem mesmo ter havido a preocupação de se avisar, previamente, à formadora, rompendo-se assim o contrato inicial.

Isso tudo significava, ainda que as professoras não comentassem nem considerassem essas condições nas sugestões que fizeram.

“Você pediu pra gente dar sugestões para quando a gente continuar no segundo semestre, e eu queria que você trouxesse textos que falassem da prática mesmo (ênfase dada pela professora), que a gente pudesse aplicar na sala de aula”.

“Isso mesmo, você lia o texto com a gente, daria ideias, a gente aplicaria e depois você analisaria com a gente se fizemos certinho”.

“Ótima ideia, a gente faria a atividade sugerida por você, traria os resultados aqui, todas comentariam”.

“É mesmo, a gente escuta uma coisa que uma falou, que fez, que deu certo e aí a gente pensa: vou fazer também, porque às vezes a gente não tem a ideia que a colega teve”.

“Essas reuniões de estudos são boas quando ajudam a gente resolver os nossos problemas com os alunos, aí a gente fica mais interessada em participar”.

Com um ar cansado e desanimado, uma delas desabafou:

“Está passando da hora deste povo entender que o professor não aguenta mais ler e discutir só coisas da alfabetização. Temos muitos outros problemas em sala de aula, e ninguém

se importa com eles. O que vamos fazer com as crianças que não aprendem? Com as crianças que têm problemas de aprendizagem, em todas as áreas? E a matemática, por exemplo”?

Quanta informação estes enunciados me revelavam e quantas reflexões suscitavam, exigindo de mim, pesquisadora, novos posicionamentos. Eu sabia, ao assumir uma pesquisa enunciativo-discursiva, que os dados da pesquisa não são criados artificialmente, mas “se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico (...) no seu processo de desenvolvimento” (Freitas, 2002, p.27).

Mais uma vez voltavam à tona o embate entre teoria e prática, nucleado na ideia de aplicação, e as relações ambíguas entre estudar as questões que a própria atividade de trabalho suscita e a apropriação de procedimentos técnicos para resolver problemas imediatos da sala de aula. Visualizei também nessas sugestões um movimento das professoras no sentido de chamarem para si a indicação das leituras que deveríamos realizar no semestre seguinte, afastando-se das indicações do “Ler e Escrever” e das demandas da coordenadora¹⁰.

Era necessário responder ao que estava dito abertamente nas linhas e ao que estava subentendido nas entrelinhas, instaurando novas negociações para a realização dos encontros.

Ainda no encontro avaliativo feito no início de junho, cumpre destacar dois episódios:

“Você ‘traduz’ tudo, tim-tim por tim-tim e depois”?

Quando estávamos saindo da sala, uma professora se aproximou de mim e disse: “eu tenho curiosidade pra saber o que você faz com essas coisas que a gente fala. *“Você ‘traduz’ tudo, tim-tim por tim-tim e depois”?* Este material é suficiente pra fazer uma tese de doutorado? A gente vai poder ler depois? Mas... no fundo o que você quer saber e provar com esta pesquisa? *Você está vendo alguma luz no final do túnel? Vai contando pra gente as coisas que você for vendo, concluindo*”. Dei-lhe algumas explicações, mas este comentário ficou reverberando em mim.

Em agosto, entreguei para todas a transcrição de dois encontros: aquele em que lemos o

¹⁰Vide anexo I.

texto “ Formação de Leitores e razões para a literatura”, de Ricardo Azevedo e o último encontro de junho.

A escolha dessas transcrições não foi aleatória. No encontro em que lemos o texto de Ricardo Azevedo, todas elas participaram ativamente, deram opiniões, debateram com o texto, fizeram questões. Suas falas estavam ali contempladas. Eu acreditava que elas iriam gostar de ver e rever o que disseram.

A seleção da segunda transcrição foi cuidadosamente pensada, por mim, pois neste encontro elas afirmaram (e estava transcrito literalmente) o que pensavam sobre a formação “nos moldes” em que eu estava proporcionando. Encontravam-se materializadas em seus enunciados não apenas a importância e a necessidade das leituras dos textos profissionais, como também a valoração positiva das mesmas na formação continuada quando devidamente mediadas. Outro fator que me fez escolher esta segunda transcrição foi que nela estavam também transcritas as críticas à biblioteca da escola e as sugestões para sua mudança, e, por sorte, eu tinha uma boa notícia neste sentido: a equipe gestora da escola havia acatado as ideias e sugestões por elas apontadas e estava sendo articulado um projeto para que a biblioteca mudasse para um local maior e melhor. A nova biblioteca teria “jeito de biblioteca”, conforme sugerido por elas.

Minha intenção era a de que as professoras percebessem o trajeto que estávamos começando a construir na formação e que medidas concretas e pontuais começavam a ser tomadas a partir do que elas haviam apontado.

“Posso falar rapidinho com você”?

Já próxima da saída da escola, uma professora, aquela que no início da pesquisa havia se recusado em entrar na roda, aproximou-se e perguntou: *“posso falar rapidinho com você”?* Com o meu assentimento, ela me pediu para orientá-la sobre como escrever a sua monografia de final de um curso de pós-graduação, lato sensu, em alfabetização. Combinamos um encontro em julho, o qual depois se tornaram três. Passados três meses (final de novembro), ela entregou seu trabalho e enviou-me um e-mail dizendo: *“foram*

poucas as alunas que não precisaram refazer a monografia, e eu fui uma delas". Estava agradecendo a minha ajuda, confirmando assim o que eu já suspeitava: havia conseguido "virar o jogo" com aquela professora. Durante o decorrer do semestre, eu fora notando que ela estava mudando sua postura em relação a mim, pois, ainda que se mantivesse reservada, de poucas palavras, o seu jeito de me olhar, a sua presença constante nos encontros, o arriscar a fazer alguns comentários foram me dando pistas de que sua resistência inicial havia sido superada.

Trabalhar individualmente com esta professora foi uma experiência muito interessante, rica e reveladora também do quanto ela havia se beneficiado durante a pesquisa/formação. Com frequência, quando estávamos discutindo a escrita da monografia, ela comentava aspectos das leituras feitas na HTPC e agregou à sua bibliografia algumas sugestões de leituras que fiz durante os nossos encontros.

Agosto: recomeçar...

Na primeira terça-feira de agosto fui para a escola no momento da HTPC. Ali chegando, observei uma agitação no grupo de professoras. Mesmo percebendo minha chegada, nenhuma delas fez qualquer movimento na minha direção e continuaram discutindo o presente do dia dos pais.

Avisei à coordenadora que eu estava me dirigindo para a sala onde sempre nos reuníamos, e ela me disse: "*a sala da HTPC está sendo usada hoje para outra reunião, espera que vou ver pra onde a gente vai hoje*". Falou-me isto, saiu e voltou após 20 minutos. Fiquei ansiosamente esperando. Ao chegarmos à outra sala, pouquíssimas professoras vieram conosco.

Desse encontro apenas cinco professoras do grupo originalmente formado participaram. Observei que havia três novas professoras no grupo. Fui conversar com elas e me disseram: "*viemos porque a diretora nos convocou a vir*". Em seguida, a coordenadora me informou que não ficaria na reunião, pois precisava resolver alguns problemas internos.

Percebi que o grupo havia se dispersado e que teria de me empenhar para rearticulá-lo. Tendo de agir com urgência e na incerteza, retomei com a coordenadora as ponderações que as professoras haviam feito sobre a leitura dos textos profissionais sugeridos pelo programa “Ler e Escrever”.

Ela aceitou as críticas e sugestões e disse: “veja com elas o que gostariam de ler e estudar, podemos parar com as leituras do ‘Ler e Escrever’. Se eu precisar de ajuda, conversarei com você. Eu concordo que as nossas questões e dúvidas vão além da alfabetização”.

Consegui decidir, com parte do grupo, o próximo tema a ser estudado. Depois de várias queixas, que passaram por todas as áreas do conhecimento, as professoras chegaram à conclusão que poderíamos ler textos que abordassem as dificuldades de algumas crianças para aprender, pois em todos os grupos havia crianças nestas condições, o que tornava este tema de interesse de todas. Assim se pronunciou uma professora:

“os nossos alunos que têm problemas para aprender, têm problemas na alfabetização, na matemática, para fazer lição de casa, para se concentrar na hora das histórias, não conseguem recontá-las direito, esquecem os detalhes. Tem dificuldades nas atividades fora da sala, na educação física. E aí? Só pra dar um exemplo: ontem eu contei uma história para os meus alunos, comentamos em voz alta, interpretamos a história, vários alunos deram opinião. Hoje propus que eles escrevessem um trecho da história, foi quando vi que um aluninho meu não se lembrava de nada, nem parecia que estava na sala no dia anterior. E aí o que eu faço? Por que ele não guardou nada”?

Ficou estipulado que caberia a mim decidir qual texto estudaríamos, uma vez que elas não tinham nenhuma sugestão. Escolhi o texto “A Rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida¹¹”, porque sua autora discutia a nomenclatura, problemas de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, coisa que havia sido perguntada por uma professora: “eu falo problema e dificuldade de aprendizagem como coisas sinônimas, é por aí?”

A leitura deste texto foi feita durante três encontros, que não foram sucessivos, pois, em função de demandas internas da escola, não foram feitas: uma reunião em agosto, duas em setembro e duas em outubro. Esta quebra de sequência fez com que o texto fosse retomado várias vezes.

¹¹ Este texto foi escrito por Luciana M. Lunardi Campos, professora do departamento especial da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília- UNESP.

A dinâmica de leitura com este texto foi a mesma realizada com os textos anteriores, mas um fato foi notório: o aumento do interesse e da participação de todas as professoras. Àquela altura da pesquisa, as professoras estavam totalmente à vontade comigo. Fizeram muitas questões relacionadas às suas práticas, e “casos” de alunos foram discutidos, assim como sugestões para as resoluções começaram a surgir das professoras. Não mais se preocupavam em apenas me ouvir. Por exemplo: *“eu tenho um aluno, o J. que não faz nada na sala, não faz as lições de casa. O que eu resolvi fazer?”* Esta professora contou com detalhes como vinha encaminhando as dificuldades deste aluno, as outras professoras trocaram ideias, opiniões e sugeriram várias ações. Uma professora, após ouvi-la, comentou: *“escutar você e conversar sobre estes problemas me ajudam com alguns de meus alunos, pois tem horas que eu penso: vou desistir”*.

Um paradoxo acompanhou a pesquisa/formação durante todo o segundo semestre: enquanto estávamos reunidas, a participação e o envolvimento das professoras eram intensos, todavia, isto não se mantinha e, a cada novo encontro, o grupo modificava-se (apenas 7 professoras, das 12 que formavam o grupo, participaram de todos os encontros), as professoras faltavam e passaram a me pedir para deixarmos de fazer alguns encontros, dizendo que precisavam usar o horário para realizar tarefas burocráticas solicitadas pela direção da escola, preparar provas, reunião de pais, fechar notas. A professora coordenadora também faltava aos encontros devido às providências que precisava tomar para a realização do SARESP.

Neste clima, terminamos a leitura do texto referido e consegui propor mais uma leitura, a transcrição de uma palestra intitulada: *“De Sapo a príncipe: trabalhando as dificuldades de aprendizagem¹²”*. Todas demonstraram apreciar ainda mais esta leitura, que foi realizada ao longo de três encontros.

A pesquisa foi encerrada na primeira terça-feira de novembro. No dia seguinte, tive ainda uma reunião com a professora coordenadora, em que avaliei o que fora realizado. Posicionei-me sobre vários aspectos do trabalho de formação continuada, principalmente sobre os empecilhos que precisavam ser transpostos, e coloquei-me à disposição para ajudá-la a organizar um projeto de formação para o ano seguinte, referendada nas pistas

¹²Proferida pela professora Carmen Sílvia Carvalho.

que as professoras haviam dado durante a pesquisa/formação. Agradeceu-me, apontou alguns desconfortos que a função de coordenadora lhe trazia e confidenciou-me sua intenção de “sair da coordenação pedagógica e pleitear o cargo de vice-diretora, nesta escola, ou em outra onde tiver vagas. Identifico-me mais com o administrativo da escola”.

Combinei com a diretora que, no mês de fevereiro, na abertura do ano letivo de 2011, eu iria para dar sugestões de uso da biblioteca, que já era realidade. O projeto do novo espaço foi feito por uma arquiteta sob a minha orientação juntamente com a diretora e vice-diretora. Ele foi integralmente aprovado e executado pela diretora da escola, que não só se empenhou em conseguir os recursos financeiros junto a alguns empresários da comunidade, como também direcionou os recursos financeiros conseguidos com a festa junina para a transformação de um espaço já existente na escola para a organização da nova biblioteca.

Em fevereiro, cumpri com o prometido, porém as orientações foram dadas apenas para a “nova” professora coordenadora - pois a anterior havia conseguido a mudança de função - e para a professora que foi designada para trabalhar na biblioteca.

Quando deixei a escola, todas as crianças já estavam frequentando a nova biblioteca e aprendendo com suas professoras a “*usar a biblioteca como devia ser.*”

III - Lendo com as professoras

Eu sempre sonho que uma coisa gera,
Nunca nada esta morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.
(*Leitura*, Adélia Prado)

1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA

O que se lê - Um episódio exemplar

Ao receber das mãos da coordenadora a cópia do primeiro texto cuja leitura faríamos a seu pedido e por ser uma tarefa do Programa “Ler e Escrever”, chamou-me a atenção a forma como ele era apresentado.

Tratava-se da reprodução em fotocópia, grampeada, de um texto intitulado “As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita”. Não havia qualquer referência à autoria, nem à fonte de onde fora retirado.

De imediato perguntei à coordenadora: “Quem é o autor (a) desse texto?” E ela: “a Emília Ferreiro, não está escrito? A nossa formadora falou que é da Emília”. Pegou o texto da minha mão e foi em busca da autora. Este seu gesto indiciou-me que só se dera conta dessa ausência quando lhe perguntei pela autoria. Não satisfeita, perguntei-lhe ainda se sabia em qual obra o texto estava inserido e ela me disse: “*Não, ninguém falou*”...

Lendo o material, identifiquei que se tratava de um excerto de um dos textos que compõem a coletânea “Reflexões sobre a Alfabetização”, de Emília Ferreiro, publicado pela Editora Cortez, a partir de julho de 1985. Mais precisamente, tratava-se da reprodução do segundo tópico do texto “A representação da linguagem e o processo de alfabetização”, o segundo texto da referida coletânea: *As Concepções das Crianças a Respeito do Sistema de Escrita*.

O fragmento de texto proposto para leitura reunia doze páginas, e partes dele não estavam nítidas, o que prejudicava sua legibilidade, indiciando-me que várias cópias haviam sido feitas, a partir da cópia original.

Essa leitura havia sido solicitada pelas formadoras do “Ler e Escrever”, entretanto não fazia parte do material de suporte teórico do referido programa chamado “Guia de Estudo para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo”¹³. Cabe ressaltar que, ao longo do tempo em que estive na

¹³<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>.

escola, esse material nunca foi usado ou referido pelas professoras, nem pela professora coordenadora.

Meu encontro com o texto e a relação da coordenadora/formadora com ele fizeram aflorar reflexões acerca das condições de produção da leitura no processo de formação continuada da qual fazia parte.

A materialidade do texto

A primeira delas dizia respeito à materialidade do texto apresentado. Diante dele, eu me perguntava sobre os efeitos, em termos do interesse ou do desejo de ler, que aquele pedaço de texto, anônimo, carregado das marcas daquilo que se convencionou chamar de “apostilas”, nos cursos de formação inicial, poderia mobilizar em seus leitores.

Roger Chartier (1991, p.182), ao trabalhar com a história do livro e das práticas de leitura, afirma que

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor.

Dessa perspectiva, a materialidade mesma do texto e de seu suporte suscitam sentidos e recepções variadas. As formas pelas quais um texto se apresenta à leitura pode tanto convidar o leitor a explorá-lo quanto afastá-lo dele, como também o educa em relação ao ato de ler. Cunha (1999, p.53), do mesmo modo, afirma que “as formas através das quais um texto é proposto possibilitam, além de múltiplos sentidos, recepções variadas”.

Em análise minuciosa dos diferentes suportes materiais que o texto escrito assumiu ao longo da História, “do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico”, Chartier(1994, p.18) chama a atenção para o fato de que “as formas materiais que suportam o texto contribuem largamente para modelar as expectativas do leitor e que suportes diferentes geram práticas de leituras diferentes”.

O rolo de uma longa faixa de papiro ou pergaminho, para ser lido, demandava ser segurado com as duas mãos, limitando a ação do autor/leitor, que não podia escrever ao mesmo

tempo em que lia (Chartier, 1999, p.24), estabelecendo um tipo de relação do leitor com o texto.

A posterior organização material do livro, na forma de cadernos, folhas e páginas, iniciada com os manuscritos medievais, depois herdada por Gutemberg, dando origem ao livro moderno, mudou mais uma vez a relação do leitor com o texto. Chartier ilustra esta mudança dizendo que “o autor dos tempos posteriores, no retiro de seu gabinete, pode escrever ao mesmo tempo que lê, consulta e compara as obras abertas diante de si” (idem, *ibidem*).

Confirmando as considerações de Chartier, por diversas vezes observei que, ao mesmo tempo em que existe um grande descuido com a apresentação dos textos e com as suas referências pelos formadores nas HTPCs, que comumente se referem aos livros e revistas que leram por algum de seus atributos materiais, tais como a cor da capa, a espessura (livro grosso ou fininho), tamanho e forma do livro, a cor das letras do título. Era nos seguintes termos - “li naquele livrinho azul e branco sobre a alfabetização” - que a coordenadora se referia ao livro “Reflexões sobre a Alfabetização”, de Emília Ferreiro. Ou ainda: “sabe aquela revista que saiu informações sobre os educadores? Eu li lá, na revista, sobre a Emília que”... A professora que me dirigiu esses dizeres se referia à revista “Viver Mente e Cérebro”, mais precisamente à Coleção Memória da Pedagogia ¹⁴.

Esses modos de referência aos textos e livros lidos alertaram-me tanto para a importância dos suportes na relação de leitura quanto para o cuidado que os formadores devem ter com a exploração de aspectos relativos à materialidade dos textos, pois, como afirma Chartier, “os livros são objetos cujas formas comandam, senão a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e às apropriações às quais são suscetíveis” (1994, p.08).

Que indicadores de efetivas leituras profissionais comportam os livros azuis, fininhos ou grossos? Que relação com a leitura indiciam os modos de se referir aos textos apenas com base nas particularidades de seus suportes?

¹⁴ FERREIRO, Emília. A Construção do Conhecimento. **Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento/Duetto, n. 5, 2005.

“Faça o que eu mando, mas não o que eu faço”.

A segunda reflexão foi-me suscitada pelo descompasso existente entre os conceitos e princípios que norteiam os programas de formação e a prática pedagógica assumida no desenvolvimento desses programas.

Como explicar o fato de que formadores de um programa como o “Ler e Escrever”, que prescrevem aos professores que informem às crianças sobre as referências daquilo que será lido a elas e por elas (por exemplo, o tema do texto, quem é seu autor, seu ilustrador, a editora, outros textos do autor), ofereçam a eles, como material de leitura, um texto sem essas mesmas referências e informações?

Deparei-me, mais uma vez, com a dificuldade que reconhecidamente existe, em se fazer valer, de fato, nas práticas pedagógicas, dos conceitos e princípios que norteiam os programas de formação. Esta constatação me conduziu para o lugar atribuído ao professor/coordenador (PC) na atual divisão do trabalho escolar, pois ele também está sujeito “ao processo de reprodução e produção de relações sociais baseadas no trabalho alienado, ainda que sua atividade não seja diretamente produtiva para o capital” (Magnani, 1997, p. 27). Nessas relações, ao professor coordenador e formador cabem apenas participar das atividades de formação organizadas e planejadas pelos órgãos oficiais e, seguindo à risca as orientações de leituras e tarefas a serem realizadas nas escolas com os respectivos professores, reproduzi-las, devendo “muitas vezes, “repassar” em duas horas de reunião o que ouviram em 40 horas de curso” (Geraldi, 1997, p. XXI). O PC, nesta perspectiva, ocupa, na hierarquia escolar, o lugar de executor das instruções dos programas oficiais.

Não lhe cabe produzir o conhecimento, nem conceber projetos de execução de seu trabalho. Todas as novas máquinas instrucionais, acompanhadas de treinamento e manuais - e, às vezes, de administradores diretos - estão a seu dispor; basta saber manejá-las ou vigiá-las adequadamente (Magnani, 1997, p. 28).

Este contexto explica, em parte, o desacordo entre o que se prega nos espaços formativos e o que realmente se faz. Ele também fornece elementos explicativos para a participação passiva dos formadores nas decisões que dizem respeito a sua formação, neste caso específico, à despreocupação com as referências do texto, entendendo que esta função, na

divisão do trabalho na escola, caberia ao formador.

De modo a buscar ser minimamente coerente com os princípios do programa, evitando o clássico “faça o que eu mando, mas não o que eu faço”, antes de iniciarmos a leitura do primeiro texto, comentei com as professoras a ausência das referências, fiz a crítica ao descuido dos organizadores do material de leitura para os professores e realizei a pré-leitura prescrita e “declamada em verso e prosa” pelos programas oficiais de formação de professores. Iniciei mostrando-lhes o livro, em que o texto em questão, de autoria de Emília Ferreiro, encontrava-se: “Reflexões sobre Alfabetização”, editado pela Cortez.

Diante de minhas explicações, uma professora se manifestou: “sabia que já tinha lido este texto em algum lugar. Agora me lembrei”.

A divisão de responsabilidades e o desengajamento.

Minha terceira reflexão surgiu da atitude assumida pela coordenadora, que se eximira da responsabilidade e do compromisso de obter informações sobre o texto, ao me responder: “não, ninguém falou”. Sua fala indiciou-me que, no seu modo de entender, a tarefa de informar as referências sobre o texto não lhe cabia e sim à formadora que a formava. No entanto, essa mesma coordenadora endereçou-me, em muitos momentos, críticas e reclamações em relação “à falta de autonomia das professoras”.

Experimentei, a princípio, uma sensação incômoda e tive a tendência de assumir, ainda que apenas internamente, um discurso “para mim mesma”, um dos tantos discursos pejorativos que circulam socialmente, quando nos deparamos com situações e constatações parecidas com essas: que descompromisso! Como esperar e cobrar do professor uma postura que nem mesmo a formadora assume? Que paradoxo: os formadores acusam os professores de pouca autonomia intelectual, mas também demonstram que não a têm. Que círculo vicioso, difícil de ser rompido!

Passado o impacto inicial, quando afastada do episódio e com condições de melhor analisá-lo e, em consonância com os princípios filosóficos que sustentam o referencial teórico assumido, conscientizei-me de que era preciso não cair na armadilha de “ficar na constatação e na denúncia”, conforme nos alerta Smolka (1991), e tampouco moralizar a postura

da coordenadora. Repetir e enfatizar os mesmos discursos que tanto depreciavam os profissionais da educação não só me impediria de melhor compreender os dizeres da coordenadora, como me manteria no lugar destinado ao senso comum. Sabia, guiada por Saviani (2000), que poderia incorrer no perigo de me deter nas aparências e me desviar do fundamental. Era preciso analisar concomitantemente os polos contraditórios constitutivos da fala da coordenadora.

Dirigi meu olhar para as condições em que o trabalho da coordenadora era realizado, no âmbito daquela escola, e ao mesmo tempo dirigi meu olhar para os condicionantes históricos que resultaram na atual política pública educacional implementada nas escolas oficiais. Fui, então, em busca de respostas aproximativas que me permitiriam compreender as relações que levaram a coordenadora a assumir tal postura.

Os estudos de Micholovicz e Pereira (2008), Sá (1986), Hypolito (1991), Saviani (2000), Alves (2008), Geraldi (2010) sobre a divisão do trabalho na escola ajudaram-me a compreender que a situação vivenciada inscrevia-se em uma dimensão mais ampla, relativa às modificações na organização do trabalho e nos meios de trabalho no interior da escola a partir da segunda metade do século XX. O contexto do enunciado da coordenadora era o da passagem do trabalho artesanal ao trabalho parcelar e técnico burocrático na escola atual, que produziu inúmeras e profundas transformações nas relações ali vividas.

Enquanto inexistiu a figura dos especialistas, o professor gozava de plena autonomia em relação à organização do processo de ensino. Definidos os programas pelos órgãos centrais do sistema público de ensino, cabia ao professor, de maneira autônoma, planejar, preparar e executar suas aulas.

Nessas condições, de acordo com Sá (1986, p.23), “... o trabalho docente [era] do tipo artesanal, porque o professor/artesão participa[va] de todo processo de produção de uma aula”. Neste momento histórico, ainda segundo Sá, a principal condição do trabalho docente era o domínio enciclopédico ou erudito do saber que o professor artesão “controla[va] praticamente como sua propriedade privada” (idem, *ibidem*).

O modelo técnico-burocrático de organização escolar, comprometido com a racionalização administrativa e com a hierarquia de funções, resultado da introdução das relações capitalistas na escola, significou, consoante Hypólito (1991), um rompimento com o modelo tradicional e impôs uma separação entre o produto e o processo de produção,

de modo que o processo de ensino (planejamento, definição dos currículos, seleção de conteúdos, material didático e avaliação) passou a ser definido fora da escola e, quando realizado na escola, passou a ser feito pelos chamados especialistas, saindo da esfera das tarefas e responsabilidades imediatas dos professores.

Nesse contexto, definiu-se como tarefa dos professores a execução do processo de ensino prescrito pelos novos programadores de ensino que não têm visibilidade, sendo eles especialistas recolhidos em seus gabinetes, a produzir as prescrições didáticas e a organizar os conteúdos a serem transmitidos no âmbito do trabalho didático (Alves, 2008). Recrutados na universidade e nos centros de pesquisa, a eles cabe a produção do conhecimento sobre o ensino, os principais alinhamentos curriculares, as normativas de avaliação dos materiais de ensino e do processo de ensino realizado.

Participam dessa divisão de tarefas os autores de livros didáticos aos quais cabe a adaptação e a organização das propostas curriculares ao cotidiano escolar (Britto, 1998) e os especialistas - orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino - que adentraram a escola.

A divisão social do trabalho no interior da escola contribuiu para a inevitável alienação que não se restringiu apenas aos professores, que foram alijados das decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, mas também a cada especialista da escola que passou a seguir as orientações de outros especialistas situados em instâncias superiores, externas à escola. Nessas condições, passaram a ser corriqueiras as afirmações de que tudo o que se faz na escola decorre de ordens e orientações advindas das secretarias de educação, que são controladas em sua execução pelas diretorias de ensino locais e pela equipe de especialistas da escola.

Se a fragmentação do trabalho pedagógico deslocou, por um lado, o professor de seu lugar tradicional, subtraindo-lhe algumas funções que lhe eram caras e constitutivas de sua identidade profissional, por outro lado, adicionou-lhe outras tantas funções, para as quais não se sentia preparado, ou não estava interessado e nem disponível a realizar.

De uma hora para a outra, o professor se viu tendo que acolher nas salas de aulas e ensinar os alunos chamados de “alunos de inclusão”, exigindo que diferentes e variadas relações de ensino fossem instauradas, quando o professor não se sentia preparado para

tal. Assim se pronunciou uma professora:

“tem uma coisa que me incomoda: o professor estudou para fazer aquilo (ênfase dada pela professora) que se espera de um professor. Agora, será que não tinha que ter alguém, algum profissional nas escolas com condições para nos ajudar? Veja essa inclusão, o professor tem que dar conta e responder por tudo. É impossível, ele não estudou pra isso, então fica muito angustiado, até quer ajudar, mas faltam-lhe estudos e preparo pra isso. Será que é papel do professor também socorrer essas coisas”?

Aos professores também passou a ser delegada a função de ensinar e discutir a multiplicidade de valores em jogo na vida social, de ensinar as regras de convivência social, de fazer um trabalho preventivo em relação às drogas, à violência e de orientar as questões relativas à sexualidade; enfim, foi lhes incumbida a função de ensinar muitas coisas que outrora eram asseguradas pelas famílias.

Somado a tudo isso, ainda foram convocados a mudar e a diferenciar suas práticas, frequentemente acusadas de tradicionais e ultrapassadas, em um contexto em que eles não têm clareza do porquê mudar e muito menos de como mudar.

Tais situações, inevitavelmente, geraram conflitos e confrontos entre os agentes escolares, instalando-se um campo tenso no interior das unidades de ensino, que tem se acentuado a cada dia, pois, ao não assimilarem como suas certas funções, os professores esperam de outros especialistas da escola e cobram deles que as assumam e tragam respostas positivas a elas, visto entenderem ser dependentes dessas respostas o sucesso da empreitada educativa.

Um discurso queixoso e tenso está instalado nas escolas. Diretores e coordenadores fazem inúmeras queixas em relação aos seus superiores e em relação aos professores. Estes últimos respondem ativamente a essas críticas e procuram “culpados”. Ora são os coordenadores, que não estão preparados para as funções do cargo, ora são as famílias dos alunos que, omitindo-se de realizar sua função, não os educam, nem os preparam para a vida escolar.

As queixas têm consequências nefastas para as relações intersubjetivas, que quase sempre são marcadas por muita agressividade e competitividade entre os pares, desarticulando ainda mais o trabalho pedagógico.

Toda essa situação, inevitavelmente, tem conduzido os profissionais da escola a

caminhos nada promissores: a desqualificação profissional crescente, movimentos de resistência, de acomodação, de submissão, de falta de compromisso e, sobretudo, de perda do sentido social da profissão. Segundo Cavaco (1995), “o professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições que pressente, mas que não tem espaço para esclarecer nem oportunidade de aprofundar”.

O coordenador sofre diretamente o impacto desses confrontos e quase sempre tem sido responsabilizado e cobrado - tanto pela equipe gestora, quanto pelos professores - pela resolução dos inúmeros problemas que assolam o cotidiano escolar.

Ainda que as funções do professor coordenador estejam asseguradas nos documentos oficiais, as fronteiras de suas funções, na escola, são bastante flexíveis e maleáveis. A escola, em sua natureza viva e dinâmica, exige de todos que nela trabalham uma sobreposição de funções, e o coordenador, sem dúvida, é o profissional mais solicitado neste sentido. A ele se pede, cotidianamente, que resolva questões pedagógicas, administrativas, familiares e formativas do corpo docente. Isto contribui para que ele tenha uma imagem social e profissional bastante difusa e confusa, não tendo muito claras para si as funções que realmente lhe cabem no contexto escolar.

Conforme Micholovicz e Pereira (2008), “sem um campo específico de atuação, (o coordenador) responde às emergências da escola e apazigua os ânimos dos professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano não consegue construir uma experiência no campo pedagógico”.

Na impossibilidade de executar com sucesso tudo que lhe é cobrado, cada coordenador acaba se dedicando àquilo que consegue fazer melhor e apenas “apaga incêndios” nas outras atividades, em que não transita bem. Este modo bastante comum de proceder dos coordenadores, nas escolas, tem lhes rendido duras críticas de seus pares e das famílias dos estudantes.

Uma vez consideradas as condições objetivas de organização do trabalho escolar - ainda que aqui abordadas de maneira aligeirada, por não ser este o meu foco de estudo - os dizeres da coordenadora, “não, ninguém falou”, revestem-se de sentidos outros e estão referidos a uma situação concreta e historicamente situada de divisão de responsabilidades e de desengajamento.

Para a coordenadora, no quadro considerado, era natural e esperado que as

informações sobre o texto tivessem sido dadas pela formadora do programa, daí a sua despreocupação e aparente descompromisso.

Diariamente solicitada a “apagar incêndios” vários, essa coordenadora também é cobrada e co-responsabilizada pela aprendizagem dos alunos, pelas avaliações externas oficiais de aprendizagem dos mesmos, é cobrada pela gestão do grupo de professoras, mediando inúmeros conflitos entre elas, é solicitada a resolver questões administrativas e burocráticas, junto à Diretoria de Ensino, é ela quem atende aos pais e ainda quem participa dos inúmeros cursos de formação oferecidos pelo Estado, para, posteriormente, formar as professoras no momento do HTPC. Missão impossível! Assim, dedica-se um pouco a cada uma das atribuições, mas é acompanhada dia a dia pela incômoda sensação de que não dá conta: “sempre deixo a bola cair, não consigo atender e nem satisfazer ninguém”, nas palavras da própria coordenadora que integrava o grupo de pesquisa. Ou ainda,

“o que estudei para passar no concurso, pra este cargo de professora coordenadora e o que foi cobrado na prova à qual fui submetida não me deram condições para exercer o cargo, no que diz respeito às questões pedagógicas. A minha área de formação é a matemática. Estou aprendendo a ser coordenadora com a experiência, fazendo coisas que as minhas coordenadoras faziam, às vezes procurando não fazer o que elas faziam, porque eu não aprovava, não achava legal. Tento ajudar todos que me solicitam; quando não sei algo, procuro me informar”.

Disse-me ainda sobre a sua formação como PC (professora-coordenadora):

“já pedi diversas vezes para as formadoras do Ler e Escrever e para as formadoras da Diretoria de Ensino que nos ajudassem, as coordenadoras, a fazermos as pautas das HTPCs. A dificuldade que encontro é a mesma de várias coordenadoras. Não é só minha, eu converso com as minhas amigas e elas também estão perdidas. Mas de nada adiantou, as formadoras não nos atendem e deixam a gente perceber que não gostaram do nosso pedido. Elas insistem em dar textos de teóricos pra gente ler, de linguistas, o Geraldi, Ca...Cagliari, é isso? E também de teóricos da Matemática, um tal de Brousseau, acho. A gente não compreende o texto, falta base para a nossa leitura e então como vamos trabalhar com as professoras na escola? É muito difícil, pedi pra nossa formadora dar exemplos concretos, que ligassem aquela teoria com a nossa prática, como se fosse a criança fazendo, pois assim nós aprenderíamos, e NADA (falou esta palavra com ênfase). Parece que ela não gosta quando eu falo. Custava construir as pautas conosco? Seria muito mais produtivo, pois todas as coordenadoras iriam para as suas escolas, aplicariam a pauta, analisariam o que aconteceu, o que deu certo, o que não deu e depois seria socializado nas reuniões de formação dos PCs. Isto seria muito mais produtivo pra todos nós... do jeito que é, sinceramente, eu desanimo”.

E concluiu dizendo:

“esta formação pouco me ajuda a ajudar as minhas professoras, é tudo muito confuso e desarticulado. Não vejo relação entre os textos que elas propõem para os PCs lerem e o que tenho que trabalhar/ensinar para as professoras aqui na escola”.

Os dizeres da coordenadora evidenciavam o círculo vicioso que está instalado na maioria das escolas, como uma das consequências do trabalho parcelar, em que as partes, professores, professores-coordenadores e formadores não se entendem e, conseqüentemente, não se ajudam e se criticam mutuamente.

As professoras reclamam da formação que recebem das coordenadoras nas HTPCS, que, segundo elas, não estão preparadas tecnicamente para trazer respostas e dar respaldo às múltiplas demandas do trabalho cotidiano na sala de aula. “É angustiante não ter dentro da escola com quem trocar ideias e tirar dúvidas sobre o trabalho”, conforme me revelou uma professora. Reclamam também de fato de as coordenadoras não conseguirem ser claras quanto às orientações que recebem de suas formadoras, nas diretorias e secretarias estaduais e de lhes cobrarem mudanças em suas práticas docentes, sem precisar exatamente o que precisa ser mudado e o que deve ser feito.

Segundo as professoras, as coordenadoras apontam o que não pode, mas não sabem dizer o quê fazer e como elas devem proceder para superarem suas práticas, chamadas de “tradicionais e ultrapassadas”. “Não adianta ficar apontando nossos erros, os formadores têm que dar exemplos de situações que funcionam, que fazem as mudanças que eles querem”.

As coordenadoras, por sua vez, reclamam das formadoras das diretorias de ensino e da Secretaria Estadual de Educação e também das professoras que coordenam na escola. As primeiras são acusadas de não lhes darem subsídios para que possam fazer adequadamente a formação continuada na escola. E as professoras são acusadas de serem resistentes para mudar suas práticas, de não quererem aprender, de resistirem em participar da formação continuada, de não se comprometerem com os alunos que não aprendem.

A coordenadora da escola em que a pesquisa foi realizada contou-me, em tom confidencial, depois que havia desligado o gravador:

“às quintas feiras estou estudando com o grupo de professoras sobre Vygotsky. Como eu acho a leitura difícil, pedi ajuda para a vice-diretora, pois ela fez pós-graduação e escreveu sua monografia usando o Vygotsky como referencial teórico. No grupo tem 30 professoras, eu fico observando e vejo que a maioria está dispersa e distraída, pensando e fazendo outras coisas que não tem nada a ver com os estudos. Conclusão: estudar assim não adianta”.

Em outra ocasião, reclamou-me também da falta de leitura das professoras: “nem os livros que o Estado manda, elas leem. Aí fica difícil estimular e incentivar os alunos para a literatura”. E em outro momento afirmou: “os alunos não têm modelo de leitor em casa e nem sempre o professor também é. Onde que vão adquirir o gosto e o hábito pela leitura”?

Este quadro que está instaurado na grande maioria das escolas públicas brasileiras, salvo raras exceções, tem favorecido um desengajamento sistemático dos profissionais da educação da vida escolar.

O lugar da leitura

Ao apresentar a proposta da pesquisa às professoras, chamou-me a atenção o modo como responderam a ela.

“Tudo o que tiver que ser lido ou feito precisa ser aqui (no momento da HTPC) pois a gente já tem muita coisa da escola pra fazer em casa: temos que preparar as aulas, corrigir as lições dos alunos, organizar o planejamento semanal, temos que fazer o diário de classe, temos que preparar avaliações, às vezes, temos que escrever relatório de alunos para a coordenadora, enfim, vivemos sobrecarregadas de tarefas”.

“Não temos tempo pra ler nada em casa. Nem adianta pedir, não é má vontade, é falta de tempo mesmo. Acho melhor lermos os textos teóricos na HTPC”.

“Quando chego em casa, depois de um dia inteiro de trabalho, não consigo ler. Nem que eu esforçasse muito. Chego muito cansada e nem consigo prestar atenção no que leio”.

Estou sempre muito cansada, mal consigo tempo para preparar minhas aulas e corrigir as produções dos meus alunos. Trabalho na escola municipal e estadual”.

“Quando chego em casa, cansada, ainda tenho tanto serviço me esperando”.

“O meu dia de trabalho já é tão carregado e ainda chegar em casa e ficar lendo textos como este (teórico) eu não dou conta”.

“Se for pra ler aqui na HTPC, tudo bem”.

Entendendo que todo enunciado revela duas posições, a sua e aquela em resposta à qual ele se constrói, perguntei-me a quem as professoras replicavam. A posição explícita no enunciado era a definição do lugar, no sentido espacial e temporal deste termo, onde a leitura aconteceria - as reuniões de HTPC: *“Tudo o que tiver que ser lido ou feito precisa ser aqui”*; *“Se for pra ler aqui na HTPC, tudo bem”*. A posição não explicitada era sua oposição à ingerência da diretora e da coordenadora que, ao converterem as HTPCS em contexto de meu estudo, haviam definido por elas e a despeito delas sua inserção na pesquisa.

Embora se dirigissem a mim como sua interlocutora imediata, seus enunciados respondiam à privação da decisão que lhes fora imposta frente a uma situação que lhes dizia respeito. Nesse sentido, era à diretora e à coordenadora que as professoras se dirigiam e também às relações de poder em que se inscreviam na escola.

Em seus cuidados para enunciar sua oposição, sem incorrer na quebra das regras da hierarquia, as professoras circunscreveram as condições de sua participação, limitando a produção da leitura ao HTPC. E, nesse caso, o lugar por elas definido mais do que espaço era fronteira, mais do que tempo possível era restrição em relação ao que esperar delas, ao que pedir a elas, já que os tempos e espaços, para além daquele definido por elas, estavam ocupados por tarefas e demandas que o trabalho docente lhes impunha.

De modo a definir as tarefas que lhes demandavam tempo fora da escola e que, apesar do cansaço e da sobrecarga, elas assumiam por reconhecê-las como parte da docência, as professoras elencaram - o preparo de aulas, o planejamento semanal, o diário de classe, a análise da produção dos alunos, a escrita dos relatórios e a elaboração das avaliações.

A escrita e a leitura não eram destacadas entre essas atividades, embora estivessem nelas implicadas. Nessa condição, ambas eram mais instrumentais e atinham-se à imediaticidade do fazer na sala de aula. A leitura de textos profissionais, como mediadores da realização das atividades por elas elencadas, não era referida, remetendo a um discurso histórica e socialmente cristalizado de que o exercício da docência, uma vez que se inscreve na divisão social do trabalho entre as atividades que se assentam na experiência imediata do fazer e do saber-fazer, prescinde da teorização, do estudo, da leitura.

Saviani (2009), em “um rápido esboço histórico” da história da formação de professores

no Brasil, destaca a prevalência de dois modelos contrapostos que desde o século XIX a norteiam. Segundo o autor, (Saviani, 2009, p.72), “podemos constatar que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” porque assentado em dois paradigmas em alternância, ora dominando um, ora dominando o outro: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos entende que “a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor leciona”, não havendo uma preocupação com sua formação pedagógico-didática por considerá-la uma decorrência do domínio dos conhecimentos específicos e sua vivência em situação de ensino.

O modelo pedagógico-didático de formação de professores, que prevaleceu nas Escolas Normais encarregadas da formação de professores primários, ao enfatizar seu preparo pedagógico-didático, desloca da centralidade os conteúdos culturais e científicos que embasavam a docência, fazendo da prática docente seu eixo central.

A formação das professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, é tributária desse modelo histórico que, inscrevendo a docência no âmbito do “saber fazer”, privilegia o domínio dos conhecimentos pedagógico-didáticos em detrimento dos conhecimentos sistematizados em diferentes campos e dos embates epistemológicos e ideológicos, entre esses campos e internos a eles. Embates esses que estão na base das discussões curriculares e daquelas relativas ao papel da escola e do ensino.

Indícios da apropriação dos princípios dessa formação aparecem nas formas como as professoras se posicionam discursivamente em relação às atividades da docência e no fato de não localizarem a leitura de textos teóricos entre elas.

Compreendidos não apenas com um produto verbalizado, que pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou, mas como um elo da atividade discursiva que envolve aspectos da recepção, esses enunciados definem o lugar da leitura na docência pela negação.

Respondendo à situação social da formação assentada no distanciamento entre a docência e a teorização, esses enunciados situam a leitura dos textos teóricos como uma

atividade de interesse e valor alheios ao exercício da docência e alheios às professoras.

O não pertencimento dos textos teóricos à esfera de atividades próprias à docência concorre para o discurso da não necessidade de sua leitura. Em sala de aula, para coordenar as relações de ensino, bastam os conhecimentos advindos da experiência, como explicitado no comentário de uma professora durante uma das leituras realizadas:

“Pra ser sincera, na minha prática eu passo por cima da parte teórica, não sou muito certinha. Eu sei como fazer (ênfase na fala) e dá certo também”.

O distanciamento entre a docência e os estudos teóricos está na base das apreciações valorativas que enunciam as leituras dos textos profissionais como “enjoadas, difíceis, chatas”; das dificuldades para entendê-los - “os textos teóricos são de leitura difícil para mim” - e da falta de motivos para lê-los:

“Primeiro, eu até tento ler esses textos, mas não entendo quase nada. (...) Sem contar que a gente lê, lê e não sabe o que fazer com essas informações”.

“Não vejo relação desses textos com a nossa prática, eles ajudam pouco”.

“Esses textos teóricos estão longe demais da realidade da sala de aula”.

“Não me interessa por esse tipo de texto, não leio por livre e espontânea vontade, só leio quando me pedem. Não sei fazer a ponte entre a teoria e a prática”.

“Se a coordenadora pedisse pra eu ler em casa sozinha esses textos, acho que eu não leria. A gente pensa: pouco adianta eu ler, pois ninguém vai ler, e ninguém sabe tirar as minhas dúvidas”.

Tais apreciações valorativas dos textos profissionais manifestaram-se também de modo não verbal, ao longo da pesquisa, nos pedidos de cancelamento dos encontros em favor da realização de outras atividades do cotidiano escolar, tais como a preparação de provas, de festas ou de presentes e nas faltas recorrentes das professoras.

Analisando o conjunto dos enunciados das professoras sobre sua relação com os textos profissionais, fui percebendo que eles indicavam não apenas as imagens que as professoras faziam desses textos, mas imagens de si como leitoras, imagens da formação recebida, do lugar que ocupavam na formação continuada e do lugar que os formadores e a pesquisadora-formadora

ocupavam nesse contexto.

Consoante assinala Bakhtin (2000), as relações intersubjetivas são um acontecimento muito complexo de circulação de sentidos. Nessas relações, mais do que seres humanos colocados face a face, encontram-se e confrontam-se seres sociais, historicamente situados que dirigem do lugar social que ocupam suas ações, gestos e palavras ao outro em determinadas condições. O outro e a condição em que o enunciador se dirige a ele estão na origem daquilo que se diz e da escolha dos modos de dizer.

A condição de inter-individualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de os interlocutores estarem cientes dela ou não, é constitutiva das enunciações. Elas são reguladas por um jogo de imagens recíprocas que os sujeitos elaboram a respeito de si e a respeito do outro nas condições dadas. Elas são também reguladas pelas imagens que cada interlocutor supõe que o outro dele projeta, bem como pelas lembranças de outras situações similares vividas. Nas palavras de Bakhtin (2000, p.35-36),

na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem.

Nesse jogo de imagens, frente às dificuldades que enfrentavam para ler os textos acadêmicos, tanto pela não familiaridade com a linguagem própria a essa esfera de uso da linguagem escrita, com os conceitos utilizados, com o modo de organização do texto, quanto pelo desconhecimento de seu funcionamento discursivo, as réplicas das professoras eram diversas.

Muitas professoras defendiam que os textos profissionais não fossem lidos - *“Pouco adianta eu ler, pois ninguém vai ler, e ninguém sabe tirar as minhas dúvidas”* -e criticavam as escolhas dos formadores - *“Nossa, que texto difícil! Por que será que eles (formadores do Ler e Escrever) pensam que esse texto pode nos ajudar na sala de aula”*

Outras criticavam sua formação inicial e a formação continuada que as mantinha na condição de não saber lidar com eles:

“É verdade... a gente não aprende a ler estes textos na nossa formação e muito menos na

faculdade e nem aprende a enfrentar os problemas reais da sala de aula. Eu, nem sei qual é o “melhor” autor, pois muita gente escreve sobre o mesmo tema, com opiniões diferentes. Confesso que não sei identificar se textos de autores diferentes estão concordando entre si ou não. É tudo muito sutil. Não sei perceber, nestes textos mais teóricos, se aquilo que está escrito combina com as ideias que assumo, com as posturas que tenho na sala de aula, com aquilo que faço e acredito. Como identificar isso? Não tenho meios pra fazer uma leitura crítica”.

“Eu nunca aprendi a ler os textos... como é que você fala? Profissionais, né”?!

Criticavam então os formadores e os modos como conduziam as relações de formação - “Esse texto é difícil, mas está fazendo mais sentido. Por quê? Porque tem alguém que sabe mais que a gente e ajuda ‘a desatar os nós””.

“A gente faz um monte de cursos e oficinas na Diretoria de Ensino e lá elas ficam só na teoria. Não explicam direito, não sabem tirar nossas dúvidas. Sem querer ofender ninguém, mas o coordenador/formador precisa saber mais que a gente”.

Outras questionavam os próprios momentos de HTPC, como um tempo perdido e estéril, que torna ainda mais cansativa e pesada a extensa jornada de trabalho a que estão submetidas.

Embora historicamente as HTPCs tenham significado uma conquista profissional dos professores que vinham, há muito, reivindicando um espaço/tempo dentro do horário de trabalho, para a formação continuada, o planejamento e a discussão coletiva dos rumos de cada unidade escolar¹⁵ passaram a ser encaradas pelos professores como momentos obrigatórios e entediantes, levando-os a uma recusa constante em participar efetivamente destes momentos. Uma professora disse-me: “HTPC significa hora do tempo perdido coletivamente. “*Lá acontece tudo, menos o que deveria*”.

Infelizmente, esta conquista - a despeito de toda luta inicial empreendida pelos professores e a despeito da legislação e de instruções aos Dirigentes Regionais de Ensino, aos Supervisores de Ensino e Diretores de Escola - tem sofrido mudanças através dos tempos e se afastado da sua real função, isto é, deixou de ser um espaço de formação continuada dos educadores, em que seriam realizados momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do

¹⁵Este direito batalhado pelos professores passou a ser assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9394/1996). Nos artigos 61, inciso I e artigo 67 incisos II e V estão previstas e asseguradas a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento profissional continuado, o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho e com remuneração para este fim.

currículo e melhoria da prática docente.

Em muitas instituições públicas de ensino, a HTPC passou a exercer um papel meramente formal, deixando de ser também um espaço de trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno, conforme garantido na LDBEN, para se tornar um local para recados administrativos: “nas reuniões de quinta-feira leva um tempão para dar os recados, uma coisa puxa a outra e, quando a gente vê, o tempo passou e pouca coisa útil foi feita”, de acordo com uma das professoras desta pesquisa. Na HTPC, muitas vezes são feitos encontros informais, sem pautas pré-estabelecidas, conversas casuais dão o tom desses encontros dos professores, onde, segundo uma professora, “a gente conversa sobre tudo, menos sobre questões educacionais. Até figurinhas as professoras ficam trocando para ajudar a completar o álbum de seus filhos”. Isso tem contribuído para que os educadores se desinteressem e signifiquem a HTPC como “perda de tempo”, deixando de utilizá-la a favor da formação continuada.

Apesar de ser um espaço de relações enunciado com conotações depreciativas pelas professoras, o HTPC foi definido por elas como o lugar para o acontecimento da leitura dos textos profissionais.

2 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS, TEXTOS E FORMADORA NO PROCESSO DA LEITURA

Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra
ou teu melhor silêncio mesmo no silêncio
e com o silêncio dialogamos.
(*O constante diálogo*, Carlos Drummond de Andrade)

O foco de análise, deste capítulo, são as relações que se produziram entre professoras, textos e formadora, em suas mediações recíprocas, ao longo do processo de estudo e leitura que foi instaurado pela pesquisa nos encontros de HTPC.

Nessas inter-relações, mediados pelos silêncios que se instalavam, produzindo efeitos de sentido que afetavam professoras e formadora, foram se configurando modos de ler que repercutiram em suas convicções e posturas acerca dos textos profissionais e dos modos como deveriam ser lidos.

Alguns dos modos de ler que se foram delineando, como a leitura em voz alta, mostraram-se estáveis ao longo dos encontros realizados. Outros se asseguraram graças à persistência da formadora. Alguns se modificaram na dinâmica mesma da leitura, e outros ganharam visibilidade apenas ao final do processo vivido.

Neste capítulo, uns e outros são abordados e cuidadosamente analisados em suas implicações para a atividade da leitura de textos profissionais nos processos de formação continuada.

A leitura em voz alta

Em experiências anteriores de formação continuada, já havia acontecido de o grupo de professores, no momento da reunião de estudos, sugerirem que as leituras de textos profissionais fossem feitas em voz alta. Sugeriam-me que, se não o texto todo, pelo menos trechos dele fossem lidos em voz alta. Outras vezes, solicitavam-me que começássemos a leitura do texto em voz alta e, quando o grupo “*tivesse melhor se inteirado do assunto*”, a leitura passaria a ser silenciosa e individual. Afirmavam que “*os textos eram*

complexos, de leitura difícil” e *“ler junto”* facilitava a compreensão, à medida que se poderia, no transcorrer da leitura, ir esclarecendo as dúvidas.

Esses sempre foram momentos tensos, pois havia também aqueles professores que não concordavam com esse modo de ler, exteriorizando a dificuldade que tinham para acompanhar a leitura em voz alta, utilizando-se dos mesmos argumentos daqueles que preferiam fazer a leitura em voz alta - a dificuldade e a complexidade dos textos profissionais. Afirmavam que a leitura em voz alta dos textos lhes tirava ou dificultava a concentração, não lhes possibilitava fazer as pausas necessárias durante a mesma, para que *“pudessem pensar e tentar compreender o que os autores estavam dizendo”*. Portanto, não eram favoráveis à leitura em voz alta. Nestes momentos, o grupo de professores se dividia, resultando em constrangimentos.

A mim, na condição de mediadora das leituras dos textos profissionais, cabia também a função de encontrar um caminho capaz de garantir que as leituras acontecessem e que esse caminho atendesse aos dois grupos. Sempre solicitei, como formadora, que os professores fizessem previamente uma leitura silenciosa e individual do texto para, no momento da reunião de estudos, podermos discuti-lo e reler trechos em voz alta, buscando esclarecer aquilo que não tivesse sido compreendido. E também sempre pressupus que essa leitura fosse feita. Quando me certificava do contrário, dedicava um tempo da reunião de estudos à leitura silenciosa e individual do texto (ou de parte dele), para em seguida discuti-lo, esclarecer dúvidas e mesmo ler em voz alta partes dele, acompanhadas de explicações.

Nesta pesquisa, vivi uma experiência inédita: as professoras optaram por efetuar a leitura dos textos do Programa *“Ler e Escrever”* em voz alta, sem terem tido, anteriormente, qualquer contato com esses textos.

“A gente tem que ficar aqui na escola, nesse horário, para estudar, então vamos ler juntas, de modo pausado, discutindo, tirando as dúvidas. É muito mais produtivo. Não faz mal se demorar, pelo menos quando acabar a leitura, a gente aprendeu (ênfase) a ler bem alguns (ênfase) textos teóricos”.

Surpreendida por essa opção, argumentei a favor de que a primeira leitura do texto fosse silenciosa, assumindo que ouvir alguém ler ao mesmo tempo em que pode enriquecer, também pode empobrecer o ato de ler, pois, *“permitir que alguém pronuncie as palavras de uma*

página por nós é uma experiência muito menos pessoal do que seguir o texto com nossos próprios olhos” (Manguel, 1997, p. 146).

Argumentei também que a leitura em voz alta poderia significar um entrave à compreensão do texto, pois ela “impõe um ritmo e impede toda modulação que apresse a leitura ou que se volte atrás, segundo o capricho do leitor” (Chartier, 2007, p. 178).

As professoras contra-argumentaram.

“Ler em voz alta é melhor, a gente aprende como pronunciar algumas palavras desconhecidas, os nomes dos autores, por exemplo”.

“Prefiro ler em voz alta, pois quando leio para os outros, fico mais atenta às palavras, à pontuação, ao que o texto está dizendo”.

“Não me concentro neste tipo de texto quando leio silenciosamente”.

“Consigo prestar mais atenção quando a leitura é feita em voz alta. Disperso quando leio sozinha, em silêncio”.

“Nesta hora do dia estamos muito cansadas, então a leitura em voz alta mantém a gente mais acordada e concentrada”.

“Compreendo melhor os textos teóricos quando ouço em voz alta”.

“Gosto que leiam em voz alta para mim. Me concentro mais. Pode ser qualquer tipo de texto jornal, literatura, de estudos”.

Uma única professora explicitou que sua compreensão e atenção eram melhores quando ela própria realizava a leitura em voz alta, o que não significava necessariamente que o mesmo ocorria quando ouvia outra pessoa ler:

“Fico mais atenta e compreendo melhor quando eu (ênfase) leio em voz alta”.

Acordamos, então, que a leitura seria feita em voz alta pelas professoras e que pausas na leitura aconteceriam sempre que alguma das partes (formadora e professoras) sentisse necessidade.

A análise aligeirada desses enunciados mostrou-me de pronto a existência de razões recorrentemente proclamadas em favor da leitura em voz alta: ela ajuda na atenção e na concentração; evita a dispersão; favorece a compreensão; é fonte de aprendizado do léxico e

da organização textual; além de ser uma fonte de prazer e de aproximar os interlocutores que dela participam.

Em alguns estudos lidos encontrei argumentos teóricos que corroboravam os delas.

Manguel (1997, p146), por exemplo, assinala que “o ato de ler em voz alta para um ouvinte atento força frequentemente o leitor a se tornar mais meticuloso, a ler sem pular e sem voltar a um trecho anterior, fixando o texto por meio de uma certa formalidade ritual”.

Chartier (2007) destaca que

A leitura em voz alta feita por um leitor experiente opera um pré-recorte da frase em blocos de significação, permitindo, por procedimentos de ênfase, hierarquizar as informações, fazer ‘sentir’ o que está implícito, manter o suspense (p. 177).

Ainda segundo a autora, ela é um modo de ler que ensina os alunos a compreender, na medida em que coloca

em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais, para os alunos abordarem sozinhos. Uma vez compartilhados, explicados, discutidos, os textos podem ser relidos individualmente de várias maneiras, em silêncio por uns, em voz alta por outros (idem, p.181).

No entanto, provocada pelo primeiro enunciado proferido em favor da leitura em voz alta - “*A gente tem que ficar aqui na escola, nesse horário, para estudar, então vamos ler juntas*”... - eu considerava que essa preferência também tinha relação com argumentos não explicitados e que o essencial em relação a essa questão encontrava-se em outro ‘lugar’. Estava nos limites circunscritos pelas professoras para que a leitura dos textos profissionais fosse feita - “*Tudo o que tiver que ser lido ou feito precisa ser aqui na HTPC*”. Nessas condições, ler em voz alta, mais do que uma escolha, parecia ser o único modo de ler possível no cotidiano de um grupo de professoras que, ao serem inseridas na pesquisa, pela decisão da diretora e da coordenadora, haviam perdido seu horário semanal de realização de tarefas cotidianas.

Explico-me. Na escola em que a pesquisa foi realizada, o espaço da HTPC não estava sendo ocupado conforme o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou

seja, como um espaço de formação em serviço com momentos privilegiados de estudos, discussão/ reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico escolar. Como essa sua função não se realizava semanalmente, nesse espaço/tempo, o corpo docente se reunia para realizar atividades docentes estritamente relativas à organização do cotidiano escolar, tais como preparação de atividades, correção de caderno dos alunos, preenchimento do diário escolar, atendimento aos pais, preparação de atividades relativas a datas comemorativas, dentre outras atividades.

Ao serem inseridas na pesquisa, as professoras-alfabetizadoras tiveram de “abrir mão” desse uso dos horários de HTPC, em favor de estudar os textos profissionais do Ler e Escrever.

Embora não tenham feito nenhuma referência explícita a isso, inserida na escola, fui apreendendo sua dinâmica de funcionamento e as diferenças entre os modos como o horário de HTPC era utilizado pelos grupos de professoras.

Ao passo que as leituras foram acontecendo, as razões que as professoras me deram para ler em voz alta ora se sustentavam ora não, confirmando a necessidade de uma melhor compreensão dessa escolha e fortalecendo minha suposição sobre o porquê de sua indicação como modo de ler.

Observei, ao longo dos encontros, que as professoras, ao acompanharem a leitura feita em voz alta, às vezes compreendiam o texto e às vezes não, bem como se dispersavam, contrariando sua afirmativa de que se concentravam mais nessas condições.

Não foram raros os momentos em que parei a leitura, fiz alguma questão e obtive como resposta:

“Nossa, eu estava longe... Você pode ler esse trecho de novo”?

“Não Prestei atenção, estou muito cansada hoje”.

“Você pode, por favor, voltar um pouquinho a leitura. Me distrai”.

“Hoje estou dispersa. O que foi que você perguntou”?

A professora que anunciara que sentia prazer em que outras pessoas lessem para ela e que se concentrava mais nesse tipo de leitura, por vários momentos, mostrou-se dispersa e teve dificuldade para acompanhar e compreender os textos profissionais: *“que texto difícil, estava longe”...*

Indaguei-me: por que a leitura em voz alta? Nas condições em que a realização da leitura havia sido delimitada pelas professoras, não haveria outros modos de ler? Abrir mão da leitura silenciosa não seria um retrocesso na constituição dessas professoras como leitoras?

Procurei na história das práticas de leitura alguns elementos que me ajudassem a analisar a experiência que estava vivendo e as dúvidas que me assaltavam. Amparei-me basicamente nos estudos de Roger Chartier (1994,1999, 2009) e Manguel (1997) sobre a história da leitura como prática social, buscando compreender as condições que favoreceram o domínio da leitura em voz alta, durante séculos, e que condições levaram à substituição deste modo de ler pela leitura silenciosa, tornando-se esta a prática social hegemônica de leitura.

Ambos indicam que a leitura em voz alta foi uma prática dominante da vida social na Antiguidade persistindo como tal até a Idade Média. Segundo Manguel (1997, p. 59), “ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita”. A leitura oralizada, nesse período, tinha por objetivo tornar público o escrito, dado que poucas eram as pessoas que sabiam ler, além do que também era escasso o material impresso.

Alerta-nos Chartier (1994) que o domínio da leitura em voz alta, para si e para os outros, na Antiguidade, não deve ser atribuído “à ausência de domínio da leitura apenas com os olhos (que foi, sem dúvida, praticada no mundo grego desde o século VI antes de Cristo), mas a uma convenção cultural que associa[ava] fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta” (p.98). Essa característica subsistiu entre os séculos XVI e XVIII, época em que a prática social comum de leitura já era a leitura silenciosa. Para os leitores desse período, ler, ouvir e escutar era quase sinônimo, pois se entendia que o texto tinha uma força maior quando era lido por uma “voz que o retirava da inércia” (idem, p.99). Liam-se em voz alta gêneros muito diferentes: “todos os gêneros poéticos, a comédia humanista (...), o romance em todas as suas formas, até o Quixote.” (idem). A onipresença da leitura em voz alta e compartilhada em salões e sociedades literárias, na Idade Moderna também estava relacionada a uma forma de sociabilidade, era uma maneira de alimentar a conversação e o intercâmbio entre as pessoas.

A leitura oralizada como prática dominante cedeu lugar, gradativamente, a partir

do século IX, à leitura silenciosa e visual. Ela “ganh[ou] o mundo das escolas e das universidades no século XII, e dois séculos mais tarde, as aristocracias leigas” (idem, p. 98). Conforme Chartier, vários fatores concorreram para isso, dentre eles a introdução da separação entre palavras e o início de marcas de pontuação no texto, por escribas irlandeses e anglo-saxões da Alta Idade Média. Aos poucos se deu a introdução da leitura com os olhos, sem o uso das palavras e murmúrios. Os efeitos dessas mudanças nos textos escritos foram fundamentais, pois criaram a oportunidade de ler mais rápido, de ler mais textos e de ler textos mais complexos. A leitura em silêncio, sem dúvida, estabelecia um espaço de privacidade entre o leitor e o que ele lia, assegurando um contato mais íntimo com o texto, em muitos casos favorecendo à sua compreensão. “Com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las” (Manguel, 1997, p. 67).

A leitura silenciosa passou a ser considerada, a partir de então, a prática comum dos leitores letrados e proficientes. A leitura em voz alta, por sua vez, também se manteve como prática social, porém em “circunstâncias institucionais: lê-se em voz alta na igreja, nas aulas das universidades, no tribunal para pronunciar sentenças e na escola em situação de aprendizagem”, segundo Chartier¹⁶.

Essa mudança estrutural no modo de ler configurou, na visão desse autor, a primeira grande revolução na leitura, seguida séculos mais tarde por duas outras revoluções: o crescimento da produção do livro (leitura intensiva para a leitura extensiva) e a transmissão eletrônica do texto, sendo esta considerada, por ele, a maior revolução, pois houve uma modificação no suporte dos textos. Segundo o autor, “ler sobre uma tela não é ler no códex” (...) pois “a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição”(idem, p.100).

Chartier(2004), ao analisar as práticas de leitura na atualidade, aborda os contrastes existentes entre as competências leitoras dos membros da sociedade atual.

Afirma que a clivagem entre alfabetizados e analfabetos, ainda que importante, não é suficiente para explicar as diferenças dos indivíduos na relação com os textos escritos que

¹⁶<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevista-roger-chartier>

circulam socialmente. Foca sua análise também nos indivíduos considerados letrados, mas que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais necessárias à leitura dos diversos textos que circulam socialmente (os analfabetos funcionais). Esses leitores não mantêm a mesma relação com todos os gêneros textuais. Segundo Chartier, “aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas” (idem, p. 13).

Essas ponderações ajudaram-me a compreender outras razões que possivelmente poderiam explicar a preferência das professoras pela leitura em voz alta dos textos profissionais. O fato de não terem aprendido a ler este gênero textual, não dominando, portanto, a linguagem própria a essa esfera da atividade humana, dificultava-lhes a leitura.

Nessas condições, a oralização como um modo de ler aprendido na escola e ainda nela vigente poderia estar também mediando sua escolha. Considerando que a HTPC é um espaço na escola de estudo e aprendizagem, a leitura em voz alta dos textos profissionais seguida de debates e discussões seria legítima e uma maneira eficaz de se promover a aprendizagem, não apenas do conteúdo dos textos, mas a aprendizagem também de como lê-los.

Os enunciados de três professoras também suscitaram considerações sobre a escolha da leitura em voz alta.

“A gente tem que ficar aqui na escola, nesse horário, para estudar, então vamos ler juntas, de modo pausado, discutindo, tirando as dúvidas. É muito mais produtivo. Não faz mal se demorar, pelo menos quando acabar a leitura, a gente aprendeu (ênfase) a ler bem alguns (ênfase) textos teóricos”.

“Eu sei, por exemplo, que é importante ler e conhecer as ideias da Emília Ferreiro, mas eu não dou conta de compreender o que ela escreve. Sozinha não leio, mesmo, esse texto. Então vamos ler juntas, trocando as dificuldades. Talvez a sua ajuda facilite um pouco, mas acho que ainda vou levar um tempo pra ler pra valer (ênfase)”.

“Você acredita que ainda tem tempo pra gente aprender a ler os textos teóricos? Teria um jeito, um caminho pra ensinar quem nunca aprendeu”?

No primeiro enunciado, o mesmo que me remeteu às considerações de que a leitura em voz alta mais do que escolha era nossa única saída nos limites da HTPC, lido e analisado de modo mais atento evidenciou-me outras possibilidades nele contidas.

Nele a professora evidencia que gostaria de aprender “a ler bem” os textos teóricos e apresenta uma proposta de como fazê-lo, assentada na atividade conjunta - “vamos ler juntas” - , dialogada - “discutindo, tirando as dúvidas”-, realizada sem a pressão do tempo - de modo pausado, não faz mal se demorar - e sem a pressão com a quantidade de textos lidos, marcada pelas palavras “pelo menos” e “alguns” empregadas na frase: “pelo menos quando acabar a leitura, a gente aprendeu a ler bem alguns textos teóricos”. Ao usar a palavra aprendeu, ela defende e explicita a confiança em sua proposta.

As características da produção da leitura por ela enunciadas, inscrevem seu projeto de aprendizado da leitura fora dos marcos produtivistas da relação tempo/quantidade tão presente na formação inicial e continuada, às quais responde.

O segundo enunciado contém a autoavaliação da professora como leitora dos textos teóricos. Ela reconhece os limites de sua própria compreensão ao ler esses textos e os expressa de três modos distintos.

Inicialmente, ela afirma que não compreende os textos teóricos - “mas eu não dou conta de compreender o que ela escreve. Sozinha não leio, mesmo, esse texto”. Em seguida, reconsidera esse limite em uma condição mediada - então vamos ler juntas, trocando dificuldades - embora explicita que ainda tem dúvidas de que conseguirá aprender - “talvez a sua ajuda facilite um pouco”. Finalmente, considera o tempo como um fator necessário ao seu aprendizado - “ainda vou levar um tempo pra ler pra valer”.

Sua referência ao tempo sugeriu-me duas imagens: a primeira é a de que as leituras dos textos teóricos são mais difíceis, demandam tempo, mediação, em função de sua complexidade. A segunda é a da relação com a palavra alheia. O processo de apropriação da “palavra alheia” é gradual, portanto “é necessário não apenas tempo para que os conhecimentos veiculados nos cursos possam vir a integrar os saberes docentes, mas também continuidade nos cursos oferecidos” (Valsechi, 2010, p.224).

“Ler pra valer”, na perspectiva desta professora, considerando o modo como inicia seu enunciado, é compreender o que lê, o que implicaria, seguindo sua argumentação - a

mediação (o ler juntas, trocar dificuldades) e o tempo de apropriação e de elaboração.

O terceiro enunciado, também proferido nos primeiros encontros, revelou-me que a professora, em não tendo aprendido a ler os textos profissionais em sua formação, preocupava-se, naquele momento, com a possibilidade de fazê-lo. O tempo também a inquieta. Diferentemente dos outros dois enunciados, neste ele aparece mais como limitação, dificuldade, do que como intensidade e possibilidade. O aprender aparece como urgência temporal, quase como uma corrida em busca do tempo perdido. A que essa urgência responderia? Ao desejo? À necessidade de inserção nos novos requisitos de qualificação profissional?

Como as outras duas professoras, esta também reconhece no outro, no ensino, a possibilidade da concretização do aprendizado.

As habilidades e competências de leitura historicamente ensinadas pela escola que não favorecem e não ensinam os aprendizes a perceberem e apreenderem a realidade histórica e ideológica, nas quais estão imersos, impossibilitando-lhes produzir “novos discursos, em diferentes situações de interação verbal”, conforme atesta Geraldi (2002), estão entre as práticas sociais a que esses enunciados respondem.

Apesar de escolarizadas, as três professoras enunciam-se limitadas como leitoras por uma escola que não cumpriu seu papel social de formar leitores capazes de selecionar informações, de relacioná-las com outras, de inferir ideias, de antecipar conteúdos, produzindo “sentidos aceitáveis” para os textos, pois “cada leitor está limitado ao território das leituras que domina” (Chartier, 1996, p. 114).

Kleiman (2001, p.42) lembra-nos que muitas vezes as professoras

não se percebem a si mesmas, nem são percebidas pelos demais (por exemplo, por nós, da academia) como membros legítimos dos grupos letrados. (...) a escolaridade teria servido para conscientizá-las sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita.

Considerando que este é o quadro em que se inclui a maioria dos professores, acredito que a leitura em voz alta e mediada dos textos profissionais, seguida de discussões, como proposta por elas na formação continuada, poderia se tornar um recurso eficaz para ensinar o professor a ler esse gênero textual.

Ter vivido a experiência de aceitar a leitura em voz alta e de tê-la realizado com as

professoras ao longo desta pesquisa, permitiu-me ressignificar esse modo de ler.

No processo da leitura, percebi que a oralização deixou-as mais à vontade para pedir explicações sobre o significado das palavras, dos conceitos, o que facilitou e possibilitou que elas compreendessem melhor os textos, podendo confrontar opiniões e compartilhar experiências.

“Alguns textos passaram a fazer bastante sentido para mim, mas a sua ajuda facilitou muito a minha compreensão, pois você deu exemplos, explicou outras coisas que facilitou pra eu entender”.

“Não adianta: se tenho que ler sozinha eu voo. Penso no supermercado que tenho que fazer, distraio, aí desisto. Deixo pra lá. Aqui (na HTPC) você me trazia de volta quando eu “viajava”, retomava as explicações para mim, eu podia trocar ideias com as minhas colegas, tipo, eu faço assim, tenta fazer desse jeito. Foi bom, acho que aprendi um pouquinho”.

“Este trabalho que foi feito aqui pode ser um caminho para as nossas HTPCs, desde que tenha um mediador que saiba ensinar, tirar nossas dúvidas e debater o texto conosco”.

A leitura em voz alta também me permitiu identificar e acompanhar alguns dos modos como aquele grupo de professoras lia os textos profissionais. O pesquisador que se dedica a estudar os processos de leitura, inevitavelmente, enfrentará um difícil problema metodológico, que é a dificuldade de captar a recepção da leitura, pois segundo Frade e Silva, (1998, p.98):

a recepção envolve processos cognitivos, sociais e culturais difíceis de serem materializados(...) e é necessário considerar que os dados levantados revelam apenas alguns dos fragmentos que explicam um ato de dimensão tão ampla que envolve a produção de sentidos pelo leitor, as estratégias utilizadas e as interações que ele estabelece com o texto e, a partir deste, com seus interlocutores.

Compartilhada com as professoras, ainda que de maneira fugaz, a leitura em voz alta possibilitou-me compreender como liam, como estabeleciam relação (ou não) com outros textos, como coadunavam teoria e prática, como os saberes da experiência eram (re)significados à luz das leituras dos textos profissionais. Esse modo de ler permitiu-me ainda ver materializado em palavras e gestos como as professoras significavam os textos profissionais e o valor que atribuíam a eles.

Foi possível, também, entrar em contato com seu silêncio, flagrar os

deslocamentos de sentidos (a leitura errada) na compreensão dos textos, bem como presenciar algumas réplicas que as professoras produziam aos textos teóricos. Ter tudo isso em conta, sem dúvida, propiciou-me intervir de maneira pontual, buscando elucidar equívocos, formular explicações, construir exemplos, na tentativa de ajudar as professoras a construir sentidos para as leituras realizadas.

A leitura oralizada - *“pausada, discutindo e tirando dúvidas”* de trechos do texto - possibilitou-me, outrossim, colocar em relevo o que era importante nele e chamar a atenção das professoras para as marcas linguísticas que confirmavam, restringiam ou inviabilizavam a construção de alguns sentidos.

Ao mediar a leitura dos textos profissionais, não perdi de vista que a minha leitura era “uma das” leituras possíveis, por isso, busquei incentivá-las a dialogarem com o texto e com outras leituras e experiências que tiveram anteriormente. Busquei mostrar a elas que a leitura, independente do gênero no qual se insere, é sempre uma atividade discursiva, que se realiza numa permanente relação dialógica entre o leitor e o autor, mediada pelo texto, sendo ele (o texto) o lugar de interação de muitos sujeitos, e, por conseguinte, de muitas vozes sociais que se encontram, confrontam, defrontam e entrecrocamos, na disputa pelos sentidos.

Procurei ser uma testemunha de como esse diálogo acontecia e fiz intervenções pontuais ao ser solicitada a fazê-lo, ou ao identificar a presença de equívocos: “veja, aqui você fez uma leitura equivocada, volte ao texto”. Ou, “o que você está dizendo não é a mesma coisa que o autor do texto fala, é o contrário. Enfim, apontava porque estava inadequada a leitura, por “isso ou aquilo”. Proceder assim, insisto, não se tratava de impor uma (ou a minha) leitura, mas “apenas a tentativa de mostrar o quanto é possível refinar a leitura” (Possenti, 2001, p. 10).

À medida que o tempo foi passando, quando já havíamos estabelecido uma dinâmica de leitura, apreendi os pontos positivos em fazer a leitura em voz alta dos textos profissionais, pois era visível a mudança de posturas, atitudes e valorações das professoras frente a essas leituras. Foi possível presenciar as professoras resolvendo as dificuldades na compreensão do texto entre elas, já não se remetiam só a mim para tirar suas dúvidas, dialogavam entre si, trocavam experiências, socializavam os sentidos que haviam construído para o texto, discordavam do texto e de opiniões entre elas, teciam espontaneamente comentários valorativos sobre os textos, sobre o modo de escrever dos

autores, e era possível flagrá-las começando a fazer a relação da teoria com a prática docente. Enfim, elas davam os primeiros passos em direção a uma leitura dos textos profissionais mais autônoma e com compreensões aceitáveis, “oferecendo às palavras lidas as suas contrapalavras” (Geraldi, 2001).

“Quando leio sozinha, tenho muita dificuldade para entender. Com você foi bom porque você explicou, a gente discutiu. No começo eu estava achando as leituras chatas, muito difíceis, mas nesse último texto foi muito bom. Já consegui ler melhor, compreendi antes das suas explicações”.

“Nem acreditei quando concluí sozinha que tematizar as práticas era aquilo que eu já fazia com as professoras, sem saber o nome”.

Chartier entende a leitura como uma apropriação do texto, ou seja, quando o texto é incorporado e transformado pelos indivíduos em algo que dá sentido à sua relação com o mundo¹⁷. Concordando com essa ideia, pude constatar que as professoras estavam se tornando leitoras desse gênero textual, à medida que ler textos profissionais, no grupo, em voz alta, foi se tornando um momento privilegiado de aprendizagem e de produção de conhecimento, confirmando que “no movimento das interações sociais, nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano” (Smolka, 1988, p.45).

“Acho que como a leitura aconteceu aqui, poderia ser um bom caminho pra gente se tornar leitora dos textos teóricos, mas teria que ter uma pessoa conduzindo nossas leituras ,ajudando a gente a ler, compreender os termos, a relacionar com outros termos, a perceber os erros de interpretação que a gente comete, ajudar a gente entender os conceitos”.

“A gente faz um monte de cursos e oficinas, na diretoria de ensino e lá elas ficam só na leitura da teoria. Elas não explicam direito... Elas não fazem como a gente fez aqui: parou a leitura do texto, tentou entender, a gente pode perguntar o que não entendeu, o que o autor estava dizendo com isso. Aí você explicou, mostrou onde estava no texto, deu outras explicações/exemplos que facilitaram pra gente entender. As leituras do jeito que fizemos, além de ajudar a gente compreender os textos, pra poder ajudar os nossos alunos, a gente aprendeu também a teoria pra hora de um concurso, ou prova de promoção. Estudar esses textos sozinha é difícil demais”.

“Isso que foi feito aqui, com as leituras, ajudou muito. Infelizmente na escola pública a gente não tem um espaço de estudo bem organizado, com um mediador que sabe tirar nossas dúvidas. Ler junto,

¹⁷Entrevista com Roger Chartier feita pela Revista de História: www.revistadehistoria.com.br.

tirar minhas dúvidas, ouvir o que pensam e fazem as minhas colegas, me ajudou muito, aprendi bastante”.

Vale ressaltar ainda que a leitura em voz alta de textos teóricos nos espaços formativos também pode representar um momento de aprendizagem para o formador. Rer textos em voz alta e em interlocução com as professoras modificou as minhas leituras, permitindo-me estabelecer novas relações. Revisitei situações vividas na vida prática - muitas delas esquecidas - dando-lhes novos significados. A leitura em voz alta, de textos profissionais, indubitavelmente, conduziu-me a novas aprendizagens, ampliando e alargando também os meus conhecimentos não apenas dos conteúdos dos textos, mas os conhecimentos relativos ao papel do formador na condução da formação continuada.

Nela percebi uma forma de iniciar e ajudar os leitores não proficientes neste gênero textual a estabelecerem uma relação com o mesmo. A linguagem própria a esse gênero demanda ensino, há que se “alfabetizar” os professores para lerem os textos acadêmicos, com compreensão e condições de elaborações críticas.

Portanto, ao contrário do que assumia como formadora, passei a considerar que ler em voz alta os textos profissionais não significa, de maneira alguma, um retrocesso nas práticas de leitura. Compartilhar oralmente a leitura de um texto profissional, nas HTPCs, “pode ser uma forma de compartilhar o texto e, a partir daí, iniciar uma conversa, uma reflexão coletiva, um intercâmbio entre as pessoas”¹⁸. Em suma, uma forma de aprender a ler.

Por tudo isso posto assumo que a leitura em voz alta e mediada por um formador em condições de dirimir as dúvidas e instaurar o diálogo com o texto é, certamente, uma possibilidade para que os professores adentrem a linguagem e se apropriem dela nessa esfera da produção humana, pois

para compreender um texto é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito ao seu conteúdo e a seu modo de comunicação. Ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos (Chartier, 1996, p. 115).

¹⁸Entrevista com Roger Chartier feita pela Revista de História: www.revistadehistoria.com.br.

Lendo ou fazendo de conta que se lê?

Essa pergunta sobressaltou-me no início dos encontros. Embora houvesse sido acordado entre nós que qualquer uma das integrantes do grupo - professoras, formadora ou coordenadora - poderia interromper a leitura para perguntas, esclarecimentos e comentários, nos primeiros encontros isso não acontecia. O texto era lido e ninguém fazia perguntas, mesmo que não se estivessem compreendendo conceitos, os significados das palavras utilizadas ou as ideias apresentadas pelos autores. Ninguém comentava o que se estava lendo.

O que acontecia com as professoras e com a coordenadora eu não sabia diretamente, apenas levantava suposições. Parecia-me que não se importavam de fato com a leitura, nem com o fato de que assegurar o entendimento de trechos do texto pudesse ter implicações para a construção do seu sentido.

Lembrando-me das considerações de Chartier (2007) acerca de elementos de um texto ou da própria experiência dos leitores que podem tornar sua leitura difícil, inquietava-me com a ausência de indagações e comentários. Conforme Chartier, as dificuldades para ler um texto são provenientes de múltiplos fatores:

o leitor tem dificuldades para representar para si mesmo a situação evocada, por causa de sua ignorância preexistente, ignorância dos conteúdos, mas também ignorância dos códigos de registro textual (por exemplo, texto em verso); o texto tem palavras novas em excesso ou palavras conhecidas, mas utilizadas em um sentido desconhecido (2% de palavras desconhecidas bastam para tornar um texto difícil); o leitor tem dificuldades em constituir em unidades de sentido os blocos de palavras que constituem as frases e as frases que constituem o texto (serve-se mal da pontuação, das marcas gramaticais, dos conectores); não consegue extrair ‘as idéias principais’ nem estabelecer a coerência do conjunto, mesmo conseguindo seguir o fio do texto (p.177).

Embora ela mesma chame a atenção para o fato de que a compreensão raramente se refira a ‘tudo’ ou ‘nada’ e o leitor compreenda quase sempre “alguma coisa”, esses obstáculos dificultam seu envolvimento com o texto e podem dificultar-lhe a percepção dos limites de sua própria compreensão. “Ele pode achar que o texto é muito entediante, inutilmente complicado, em vez de pensar que não o compreende” (idem).

Mesmo me sentindo inquieta, supondo que havia considerações e destaques que mereceriam ser feitos, de início eu evitava interromper a leitura. Conhecendo o texto, eu deixava

que as professoras avançassem um pouco mais, que encontrassem as informações seguintes, os exemplos dados pelo autor e, então, supondo que esses elementos mediarão os sentidos que estavam elaborando, dirigia-lhes as perguntas que antecipara como possíveis em meu planejamento, ou pedia que me explicassem como haviam entendido um conceito ou uma passagem do texto destacados por mim.

O que constatei, com regularidade, nesses momentos de intervenção minha, era que a maioria das professoras realmente não sabia responder às minhas questões, não se recordava daquilo que o texto tinha abordado.

As perguntas não respondidas geravam constrangimento entre nós. Um silêncio se instalava, gestos de enfado ou impaciência se manifestavam, até que eu mesma acabava respondendo a pergunta que fizera, ou alguma das professoras fazia um comentário, geralmente de cunho depreciativo, em relação ao texto: “Texto difícil e enjoado” ou “Precisa escrever tão difícil, meu Deus?” ou “Não me interessa, definitivamente, por essas leituras”, corroborando as ponderações de Chartier (1996, p.114) de que “o leitor nem sempre pode ou quer dar-se conta de que compreende mal”.

Esse comportamento das professoras levou-me a supor que fingíamos que líamos (e eu me incluía nesse fingimento por não explicitar esse sentido que me sobressaltava) ou então se lia de modo fragmentado, compreendendo alguns trechos e outros não. Tal modo de ler favorecia a construção de sentidos nem sempre aceitáveis ao texto, explicando o fato de elas não se concentrarem em sua leitura e de a abandonarem, sem reconhecerem os limites de sua própria compreensão ou as contribuições que o texto poderia ter para o exercício da docência, afastando-se dos textos profissionais.

Quanto a mim, mesmo assumindo que não poderia deixar as professoras continuarem com a leitura, sem terem compreendido certas passagens do texto e certos conceitos nele utilizados, temia que as minhas intervenções fizessem com que elas se sentissem expostas. Esses momentos sempre foram tensos, por mais que eu tentasse atenuá-los, dando explicações, exemplos e retomando a leitura dos trechos.

Apesar de minhas hesitações, minha convicção acerca da relevância de interromper a leitura e de chamar a atenção das professoras para conceitos e argumentos importantes na construção do sentido dos textos prevaleceu. Sobretudo por ter em conta o gênero

em que os textos profissionais se inscrevem (o gênero acadêmico) e, por entender que seu não domínio era um fator que interditava a leitura de grande parte das professoras-alfabetizadoras, considerei que não poderia nem prescindir da sua leitura na formação, nem deixar de ensinar as professoras a como lidarem com eles.

Minha insistência afetou as professoras. Ao perceberem minha persistência em pedir explicações, exemplos e em lhes dirigir questões, aos poucos começaram a parar as leituras para explicitar suas dúvidas ou fazer comentários, antecipando-se a minhas perguntas:

“Por favor, pare um pouquinho, não entendi esse trecho (...) Deixa eu perguntar antes que você me pergunte”.

“Antes de ficar com um ‘carão’, me explique esse pedaço. Não entendi”.

Destaco a mudança apreendida no modo de ler inicialmente assumido pelas professoras, não por acreditar que ele tenha sido superado, mas por entender que, mudadas as condições de produção em que as leituras foram instauradas e conduzidas, outras possibilidades de interlocução, mesmo que obrigativas, entre as professoras e os textos, entre as professoras e a formadora se abriram.

Não só as professoras se voltaram para os textos com mais atenção, sustentando sua interlocução com eles, como eu mesma tive que lê-los e me preparar de um outro modo para discuti-los com elas.

Segundo Kleiman (2001), para a compreensão de um conceito que está sendo explicado, é necessário que o formador, identifique naquele que ouve/lê categorias disponíveis, dele conhecidas, que possam ser utilizadas para subcategorizar o conceito, para enriquecer o conceito com elementos de outras redes significativas e, ainda, para exemplificar e/ou especificar alguma parte do conceito, uma vez que, sem esses procedimentos, torna-se difícil para os professores apropriarem-se de sentidos nele implicados, que afetam os sentidos do texto como um todo.

Identificar categorias disponíveis naquele que lê demanda da parte do formador o conhecimento e a elaboração dos conceitos contidos no texto, em sua polissemia, em termos de sua abrangência, equivalências e diversidade de filiações ideológicas. Demanda também situar o texto e as referências a que ele remete, imediata e mediadamente, na

corrente das discussões pertinentes ao campo em que ele se inscreve. Tudo isso requer estudo e leituras da parte do formador que ultrapassem a imediatividade do texto em si, situando-o nas suas relações com outros textos e com outros discursos¹⁹. Tarefas a que me dediquei.

Os silêncios

No andamento das leituras, a insistência do silêncio que se instalava em determinados momentos da interlocução também me chamou a considerá-la em seus sentidos. Perguntava-me, também em silêncio, o que significava o silêncio das professoras: entenderam de fato? Não entenderam e tinham receio de questionar-me? Ou sequer haviam prestado atenção?

Considerando que, em se tratando do silêncio, “nós não temos marcas formais, mas pistas, traços” (Orlandi, 2007, p.46), dediquei-me a analisar as situações em que o silêncio se instalava e os efeitos de sentido que causavam em mim, pois é por “fissuras, rupturas, falhas, que ele se mostra fugazmente” (idem, *ibidem*).

p.46), dediquei-me a analisar as situações em que o silêncio se instalava e os efeitos de sentido que causavam em mim.

Às vezes, quando as palavras se ausentavam e o silêncio se impunha, era perceptível, nos gestos, na postura corporal das professoras, o incômodo e o desconforto que isso causava. A mim também era difícil esperar e suportar o silêncio.

Muitas vezes, minha falta de tolerância ao silêncio fez com que eu o interrompesse, respondendo afoitamente as questões que eu mesma dirigira às professoras. Outras vezes,

¹⁹Fiorin explicita as distinções que Bakhtin estabelece entre texto e enunciado, entre discurso e texto nos seguintes termos. O enunciado é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é uma manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado então é da ordem do sentido, da discursividade e o texto é do domínio da manifestação. Entre o texto e o enunciado há relações dialógicas. A intertextualidade, de acordo com a interpretação de Fiorin, assumida neste trabalho, diz respeito às relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe a existência de uma interdiscursividade, ou seja, relações entre enunciados. Mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade, pois há textos que não mostram no fio seu fio, o discurso do outro. A interdiscursividade está ali, na relação entre sentidos do dito e do não dito, mas não se materializa como intertextualidade. Fiorin lembra ainda que Bakhtin considera as relações entre textos e dentro de textos, ou seja a intertextualidade e a intratextualidade, defendendo que quando duas vozes são mostradas no interior do texto, não se deve falar em intertextualidade, mas em intratextualidade. (Fiorin, 2006, p. 52).

tentava preencher a ansiedade que os silêncios das professoras suscitavam em mim, com novos questionamentos. Perguntava-lhes se haviam compreendido a leitura e se podíamos continuá-la, pedia-lhes que fizessem uma retomada do que tínhamos lido até aquele ponto ou que comentassem sobre ideias e conceitos abordados no texto, que cotejassem seus pontos de vista ou seus procedimentos habituais em relação a uma determinada questão nele abordada.

Por vezes, recebia como resposta, mais silêncio. Todas se voltavam para o texto e não respondiam a minha questão.

Outras vezes endereçavam-me um pedido de tempo:

“Por favor, espere só um pouquinho, deixe eu ler esse trecho de novo (o que fez em leitura silenciosa, e, após ficar em silêncio por uns minutos, em seguida deu a explicação corretamente).

“Dá um tempinho, deixa eu lembrar (volta-se para o texto e é acompanhada pelas outras professoras). Silêncio. Depois de alguns minutos falou: Então, a gente conversou sobre a questão do professor rotular os alunos etc. etc.”.

“Posso pensar um pouco? Silenciou-se, voltou a ler o texto”. “Como “linkar” isso com a prática? Estou pensando”(...)

Nessas respostas eu vislumbrava que o silêncio era necessário e bem-vindo. Era um espaço que as professoras abriam no fluxo interlocutivo, para elaborar suas próprias considerações. Era um modo de pedirem que eu me calasse.

Outras vezes me respondiam que o silêncio se devia ao cansaço, ao fato de não gostarem do texto - *“Este texto está muito difícil, enjoado”*-, a suas tentativas de compreendê-lo - *“Estou tentando compreender o texto”*; *“Nem sei o que dizer, ainda estou tentando entender o que ela (autora) tá falando”*.

Silenciavam também porque se abstinham de dar a própria opinião, indicando que seria mais prudente não manifestá-la.

“Nem vou dizer o que penso sobre essa questão. É melhor ficar quieta, já criei muitas indisposições com as coordenadoras”.

“Faça como eu, não questione e nem polemize: feche a porta da sala de aula e ensine o que as crianças estão perguntando (referia-se ao ensino das sílabas)”.

“Eu não tenho medo de fazer aquilo em que eu acredito. Faço, não peço permissão e nem dou satisfação. O importante é que as crianças aprendam a ler e escrever”.

“Aqui nessa escola a gente pode fazer o que acredita, mas na escola municipal, aí de nós se não cumprirmos o REC (Referencial Curricular da Educação Básica) e discordar da orientação da coordenadora! Somos advertidas. Então eu fico na minha, faço o que eu acredito e não fico dando muitas explicações, não”.

Aos poucos, fui entendendo que, na verdade, não se tratava de um único silêncio, mas de ‘vários’, que produziam efeitos de sentidos diferentes em mim e no grupo. As professoras silenciavam tanto frente às questões que não sabiam responder, quanto àquelas que necessitavam melhor elaborar ou àquelas que, sabendo responder, consideravam melhor se abster de comentar, evidenciando que o silêncio “é o indício de uma instância significativa” (Orlandi, 2007, p.68) que, assim como aquilo que se diz, não é transparente.

Tal como os enunciados que se verbalizavam, a potencialidade de significação dos silêncios demandava compreensão das relações estabelecidas entre nós, quando líamos os textos profissionais.

Conforme Bakhtin (2000, p. 291):

a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido(...) pode realizar-se diretamente como um ato (...), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão (...)) poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada.

Frente a essas observações de caráter empírico, senti a necessidade de um conhecimento sobre o silêncio que se revertesse em favor da formação continuada, na medida em que, dada a diversidade de formas do silêncio que se instala e dos modos como significa, o formador pode intervir em favor dele, ou contra ele.

Para analisar com mais acuidade as situações em que o silêncio se instalava recorri ao estudo de Orlandi (2007) sobre “As Formas do Silêncio”, obra em que a autora defende a tese de que o silêncio é elemento constitutivo do sentido, tem suas condições de produção, variando e sendo tão ambíguo quanto as palavras que são ditas e que “a fala é silenciadora em vários níveis” (Orlandi, 2006, p. 263) uma vez que “em certas condições , se fala para não se

dizer certas coisas, para não se permitir que se digam coisas que causam transformações limites”... (Orlandi, 2006, p. 264).

Orlandi (2007, p.11) chama de silêncio de fundador “um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio, elas produzem silêncio”. O silêncio fundador é a própria condição da produção de sentido. “Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele instaura falando” (idem, p. 69). Ou seja, o silêncio é condição de produção de sentido, permite à linguagem significar, estando não apenas ‘entre’ as palavras, mas atravessando-as.

Sendo necessário à significação, o sujeito estabelece, necessariamente, em um nível consciente ou não, um laço com o silêncio, que preside qualquer produção de linguagem e torna presente a iminência do não dito que pode ser dito. Tendo-se por premissa que a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras pode-se afirmar que esse movimento perene caracteriza a produção dos sentidos - determinados ao mesmo tempo pelo contexto imediato e pelos contextos mais amplos -, estabelecendo uma relação particular com o sujeito, uma vez que este se apoia no silêncio para construir ‘seus’ sentidos.

Além do silêncio fundador, Orlandi considera o silenciamento ou a política do silêncio, que possui duas formas de existência ligadas: o silêncio constitutivo e o silêncio local.

A política do silêncio define-se pelo fato de que, ao se dizer algo, apagam-se outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Assevera a autora que a relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente ao ‘poder-dizer’.

“Nem vou dizer o que penso sobre essa questão. É melhor ficar quieta, já criei muitas indisposições com coordenadores”.

Ao enunciar desse modo, a professora apaga alguns sentidos como, por exemplo, o do não poder dizer tudo o que se pensa devido à imagem que faz do lugar que ela ocupa e do lugar que ocupam os ‘coordenadores’, assim como dos discursos que são permitidos ou proibidos naquele espaço de enunciação.

O silêncio constitutivo, determinado pelo caráter fundador do silêncio, pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem, representando a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: diz-se ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, sendo este o sentido a ser descartado do dito.

“Este texto está muito difícil, enjoado, teórico demais” ao dizer isso, em resposta a minha pergunta sobre os motivos do silêncio, a professora não diz sobre sua falta de embasamento teórico ou das competências leitoras necessárias para entender o texto, e nem dos conhecimentos prévios de que dispõe para cotejar o texto lido com outros, por exemplo. Dessa forma, pela palavra dita, apagam-se os sentidos que se desejam evitar, sentidos que poderiam instalar uma outra formação discursiva em que o discurso - no caso em questão, da suposta necessidade/obrigatoriedade de que exista uma competência de leitura instalada - é silenciado. Ou seja, o discurso da ‘má-formação’ é ‘apagado’.

Dessa maneira, o silêncio trabalha os limites das formações discursivas, colocando em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer. Isto é, a professora segrega os discursos da má-formação ou do dever conhecer textos profissionais - discursos esses selecionados a partir da imagem que projeta do lugar que ela ocupa como professora-alfabetizadora a quem seria necessário conhecer determinados textos profissionais e ter uma boa formação -, e, a partir daí, enuncia o que pode ser dito, no caso, sua avaliação sobre o texto -‘difícil, enjoado, teórico demais’ - e que não compromete sua imagem.

Nos enunciados - *“eu não tenho medo de fazer aquilo em que eu acredito. Faço, não peço permissão e nem dou satisfação”* e *“O importante é que as crianças aprendam a ler e escrever”* - há tanto sentidos implícitos - que são sentidos não silenciados, porque já instalados na estrutura frasal -, quanto sentidos silenciados.

Assumindo a análise de Ducrot sobre os implícitos, Orlandi (2007, p.65) os define como “os modos de expressão [que] permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito”. Eles viabilizam a frequente necessidade que temos de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, ou seja, “de dizê-las mas de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade” (idem).

No enunciado “*eu não tenho medo de fazer aquilo em que eu acredito. Faço, não peço permissão e nem dou satisfação*”, há os sentidos implícitos de que nas relações profissionais de que o enunciador participa ‘existe o medo de fazer por parte de alguns professores e funcionários, mas não por parte dele; existe a necessidade de pedir-se permissão e de dar-se satisfação’, que ele não acata. Esses sentidos já estão inscritos no modo de dizer, neste caso, no modo de enunciar ‘negando’.

Já ao dizer: “*O importante é que as crianças aprendam a ler e escrever*” - há sentidos silenciados que atravessam as palavras, há um silêncio constitutivo em que se diz o que se diz para não deixar dizer outra coisa. Explicando de modo mais inteligível: ao enunciar ‘o importante é’, a professora modaliza a enunciação, valorando positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita acima de quaisquer orientações pedagógicas oficiais, isto é, ela prioriza o ensino da leitura e da escrita, mesmo que, para isso, tenha de recorrer a procedimentos que vão de encontro às prescrições das normas pedagógicas. E, se com os procedimentos adotados pela professora em questão, as crianças aprendem a ler e a escrever - o que está ‘não dito’, porque não poderia ser dito (eis aqui o silêncio local) -, está dito, de outro modo, que as crianças nem sempre aprendem a ‘ler e a escrever’ quando se seguem as regras prescritas pela coordenação.

Em relação ao silêncio local, Orlandi o define como a manifestação mais visível da política do silêncio: a da interdição do dizer, em que se proíbem certas palavras para se proibirem certos sentidos.

“*Faça como eu, não questione e nem polemize: feche a porta da sala de aula e ensine o que as crianças estão perguntando*” (referindo-se ao ensino das sílabas). Nesse enunciado, evidencia-se que se proíbe não só o ensino das sílabas, mas proíbe-se, principalmente, proferir que o ensinar sílabas é proibido.

“*Aqui nessa escola a gente pode fazer o que acredita, mas na escola municipal... ai de nós se não cumprirmos o REC (Referencial Curricular da Educação Básica) e discordar da orientação da coordenadora! Somos advertidas. Então, eu fico na minha, faço o que eu acredito e não fico dando muitas explicações não*”. Nesse enunciado, explicita-se que a interdição é instaurada por um mecanismo de controle do discurso, assumido pelas coordenadoras, amparadas pelo REC.

Considerarei o silêncio local como uma forma de silêncio profícua para analisar ‘um silêncio’ que se instaurava durante as HTPCs, e que muito me incomodava, quando eu explicava alguns conceitos e perguntava às professoras se haviam entendido. Ao lhes dirigir essa pergunta, eu esperava como resposta algo como “sim, entendemos”, ou simplesmente “não”, ou ainda “estamos tentando”, “acho que sim”(…). Mas, ao invés disso, implantava-se o silêncio.

Orlandi (idem, p.76) nos lembra de que as formações discursivas delimitam, em um determinado contexto, “o que pode e o que deve ser dito”. Nesse sentido, a leitura dos textos profissionais e as discussões que suscitavam eram responsáveis por estabelecer um jogo de força em que ficava configurado o que do dizível não poderia ser dito quando o sujeito falava. Os textos profissionais que estávamos lendo, dirigidos aos iniciados, continham conceitos específicos a alguns campos do conhecimento. Eles instauravam imagens do que se poderia dizer, de quem poderia dizer, dos modos que se poderia dizer, o que se poderia significar, das quais as professoras se reconheciam excluídas por não dominarem tais conceitos, os modos de se referirem a eles, ou ainda, os modos de me abordarem para fazer perguntas ‘corretas’ - conforme imagem que elas mesmas projetavam do texto, do lugar social que elas ocupavam e do lugar que eu ocupava .

Sentindo-se interditadas ao dizer: “*Como é mesmo que você fala? Textos profissionais né?*” ou “*esqueci a palavra certa para isso que estou tentando dizer*”, ou “*não sei se é assim que fala*”, as professoras se calavam.

Orlandi afirma que “quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam” (idem, p.47). Quanto maior a dificuldade que as professoras encontravam na leitura, mais silenciavam e mais se negavam a socializar os sentidos que estavam sendo produzidos.

No empenho de significar o silêncio das professoras, fui-me dando conta, mediada pelas análises e pelas categorias formuladas por Orlandi, que o silêncio que me incomodava não se explicava apenas pelas relações que elas estabeleciam com os textos oferecidos para leitura e com o gênero em que eles se inscreviam. A relação de formação me incluía: como formadora e mediadora do acesso a esses textos, eu participava, tanto quanto as professoras, do silêncio produzido. Eu causava silêncio, interditando sentidos, mesmo que esses não fossem os

meus propósitos.

Meu modo de participação, ao explicar os conceitos dos textos profissionais, o significado das palavras ou questões feitas por elas - respeitando, intencionalmente, a linguagem própria do gênero visando a que elas se apropriassem da mesma, provocava silêncio: *“como é mesmo que você fala? Textos profissionais né?”*

No reencontro com as situações gravadas e com as anotações feitas por escrito, chamou-me a atenção o quanto eu explicava às professoras, o quanto eu lhes perguntava, insistindo se eu estava sendo clara, se estavam compreendendo e se tinham questões a fazer.

Com esse modo de interagir, eu contribuía, na contramão de minhas intenções, para o silêncio das professoras, visto que assumir que não haviam entendido nesse contexto repleto de explicações implicava assumir, reconhecer, publicamente, os limites da própria compreensão.

Tentando colocar-me no lugar das professoras, recordando situações vividas por mim em grupos de estudo e até como estudante, fui me conscientizando de que era possível compreender nesse silêncio uma possibilidade de preservar a própria imagem frente aos pares. Depois de sucessivas explicações, continuar perguntando poderia produzir - daquele que pergunta - uma imagem de que não consegue compreender, de que tem lacunas na aprendizagem, de que é mal formado e, portanto, incapaz de compreender determinados assuntos.

Essa reflexão mostrou-me que a fala instaura o silêncio, que a condição de mediador também não é transparente e não se explica apenas com base em suas intenções. O mediador, conforme destaca Orlandi (2006, p. 275), “tem uma função decisiva na constituição das relações de poder. Ser mediador, no domínio do discurso, é fixar sentidos, é organizar as relações e disciplinar os conflitos”.

Considerar o silêncio que se produzia nas relações de formação, a partir da perspectiva do silenciamento, sinalizou-me a necessidade de o formador aprender a perguntar pelos sentidos postos em circulação nessas relações, visto que o não-dito se instala de modos diferentes nos diferentes modos de dizer, direcionando o interlocutor, tanto quanto aquilo que é dito.

Porque “o sentido está sempre no viés”, nas palavras de Orlandi (idem), para se compreender as interlocuções que se produzem é importante se perguntar: o que se está dizendo? O que não se está dizendo? O que não se está querendo dizer ao dizer isto? O que não se está falando, quando se está falando disso?

Esse aprendizado possibilita um olhar diferente para as práticas pedagógicas, pois sinaliza a nós - formadores - as políticas de sentido em que nos inscrevemos, a despeito de nossas intenções. Sinaliza também a importância da escuta atenta de nossos interlocutores, entendendo, que respondendo ativamente a nossas mediações, eles circunscrevem efetivamente nossas possibilidades de fixar os sentidos, de organizar as relações e de disciplinar os conflitos.

Nesse sentido, retomo um episódio vivido na pesquisa que muito me ensinou a respeito de como sustentar a interlocução com as professoras.

Em uma ocasião, frente ao silêncio das professoras e à expressão facial de uma delas, perguntei-lhe: “como devo significar o seu silêncio”? Parece-me que algo está incomodando você. Estou certa? E ela respondeu-me:

“estava pensando que a gente precisa ler sim, estudar e debater sobre os textos que tratam da nossa profissão, mas existe um porém, as coordenadoras - formadoras pensam que só temos problemas com a alfabetização dos alunos, a gente não aguenta mais ler textos que só tratam disso, temos outras necessidades”.

Tivesse eu perguntado “você entendeu?”, que efeito teria tido minha pergunta para os rumos da interlocução?

Os sentidos apreendidos nas relações com as professoras e nas considerações acerca de nosso próprio modo de participar dessas relações como formadores medeiam e modulam o modo como a língua é “compartilhada” nos enunciados. Ao pedir, por exemplo, às professoras: “fale mais sobre isso”, disponibilizamo-nos a uma escuta mais ampla do que aquela implicada na pergunta: “vocês entenderam?”. No caso do primeiro enunciado, facultamos a nossas interlocutoras mais possibilidades de se aventurarem a responder, a compartilhar os sentidos produzidos, a validá-los e compará-los com os sentidos não aceitáveis, à medida que as referências a que podem recorrer são definidas mais por elas mesmas do que por nós.

Embora o silêncio se instale tanto em uma quanto em outra forma de enunciar, o

formador atua, em um caso e em outro, de modo diferente em relação ao dito e ao não-dito. E isso pode fazer diferença no curso da interlocução.

A prática ocupa a cena

Ao pararem a leitura para perguntas e comentários, muitas vezes as professoras, a partir de diferentes sentidos suscitados pelo texto, “abandonavam” a leitura e apresentavam situações vividas por elas no cotidiano da docência.

Manifestavam sua concordância com o texto, contando experiências com as quais o relacionavam, enredando as companheiras nessas narrativas:

“Nossa, parece que essa autora conhece os meus alunos. Ela fala aqui coisas que eu identifico sempre neles e igualzinho. O JP tem sempre reações como essa”.

“Ainda ontem, aconteceu igualzinho a autora fala aqui, com um aluno meu. Eu estava entregando a lição de casa, quando”...

Ao discordarem do que estava sendo abordado no texto, indignavam-se e contrapunham aos dizeres dos autores situações vividas por elas. Nessas réplicas ativas e responsivas, muitas vezes me foi possível vê-las desmerecendo e não credenciando os autores dos textos, chamando-os de “*muito teóricos*”, ressaltando que na prática “*as coisas são bem diferentes*”. Comentavam entre si:

“Será que este autor conhece escola, aluno e prática pedagógica”?

“Esses teóricos escrevem os textos, sugerem coisas para os professores fazerem, mas nunca entraram numa sala de aula pra ver como as coisas acontecem de fato. Vai fazer uma intervenção no texto com 32 crianças, pra ver se essas ideias se aplicam”.

“Será que esse autor já teve experiência de alfabetizar crianças de 7, 8 anos de idade, ou está só baseado nas pesquisas que faz lá dentro da USP”?

Também pediam exemplos práticos que pudessem facilitar a compreensão do conceito: “ *você poderia dar um exemplo concreto vivido na nossa prática que ficasse mais fácil pra eu compreender o que é ‘reconceitualizar os conteúdos’?*”

Bueno e Sarti (2007, p.457), em uma pesquisa de caráter etnográfico por elas realizada, que “teve como referencial empírico o PEC - Formação Universitária, um

programa de formação continuada em nível superior, implementado junto a professores efetivos da rede estadual de ensino paulista”-, também se depararam com uma situação muito parecida com a vivenciada por mim. Neste estudo, elas descreveram e caracterizaram os modos pelos quais professoras em exercício docente, que eram alunas do referido programa, liam os textos “acadêmicos profissionais” que lhes foram oferecidos no contexto de formação no ensino superior.

Essas professoras/alunas, conforme as pesquisadoras, conferiam valor aos textos acadêmicos e se interessavam por eles, à medida que estes contemplassem suas experiências profissionais docentes. As autoras descrevem uma experiência de leitura, a partir de um texto sobre a alfabetização escrito por Emília Ferreiro, e apresentam suas constatações em relação ao envolvimento das professoras-alunas com a leitura:

A tradução das ideias da autora (Emília Ferreiro) por meio de exemplos pareceu conferi maior dinamismo ao grupo e mesmo as alunas que até então permaneciam quietas - apenas seguindo a leitura empreendida pelas demais colegas - mostraram-se, a partir dali, mais dispostas a participar do debate (p.465).

Apesar de as pesquisadoras, que na ocasião atuavam como formadoras de professores, terem como objetivo apresentar para as alunas as etapas do processo de apropriação da escrita identificadas por Emília Ferreiro, a leitura feita por suas alunas-professoras orientou-se pela “busca de exemplos que pudessem de um lado traduzir-lhes as etapas descritas e, de outro, confirmar - ou não - a pertinência das ideias apresentadas pela autora”. As alunas/professoras abdicavam de construir uma compreensão mais detida do texto lido, assumindo-o

como atalhos para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; fazendo emergir suas percepções e avaliações acerca dos impactos que os temas propostos no texto representavam para a vida diária na escola e para o trabalho docente (p. 461).

Ainda de acordo com Bueno e Sarti (2007), interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o cenário vivenciado nas escolas em que lecionavam e, também, seus conflitos e dúvidas quanto ao modo pelo qual deveriam gerir as dificuldades que aí encontravam, as professoras subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos

lidos e infiltravam nos mesmos um tipo de racionalidade prática, tornando-os mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho.

“Sem conseguir produzir durante as leituras o efeito de distância, objetividade e neutralidade requerido pelo texto acadêmico em relação ao objeto discursivo” (Kleiman, 2001, p.58) e atraídas pela prática e suas demandas, as professoras tanto buscavam imagens sobre a escola que pareciam ultrapassar aquilo que era oferecido pelo texto e introduziam o seu próprio mundo - o mundo docente - no lugar daquele proposto pelo autor do texto, quanto abandonavam a leitura, alegando que o texto não contribuía para seu trabalho nas salas de aula.

Observei, igualmente, entre as professoras, esse movimento de conciliar o texto teórico com a prática e observei também que, quando elas não encontravam nos textos profissionais a prática pedagógica imediatamente contemplada, decepcionavam-se e muitas vezes se diziam céticas em relação àquilo que neles se abordava. Tais observações são compatíveis com as descrições de Bueno e Sarti sobre as reações das professoras. É exemplar, nesse sentido, a reação, por elas descrita, de algumas de suas alunas/professoras, ao lerem, no texto de Emília Ferreiro, a seguinte afirmação: *“as crianças são facilmente alfabetizadas”*. Disseram elas: *“Pra ela é fácil alfabetizar! Vai ver que ela fez como aquele outro, o Rousseau, que alfabetizou somente os próprios filhos! Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35 como a gente”!* (p.467).

Chartier (1996, p.14) enfatiza que “um professor apropria-se de uma informação ou de um conceito quando pode ‘utilizá-lo’ imediatamente, por sua própria conta”. Isso explica, em parte, a preferência que as professoras revelam pelos textos prescritivos, ou seja, aqueles textos que ensinam “como fazer”, que possam ser usados imediatamente na sala de aula, pois, segundo elas, estes são mais eficientes e as ajudam resolver as demandas cotidianas mais urgentes. Essa preferência, ao longo da pesquisa, foi expressa diretamente, em enunciados como:

“Prefiro ler os textos da ‘NOVA ESCOLA’ (revista), lá tem textos que dão dicas do que a gente pode fazer na sala de aula”.

“Por isso que eu gosto de assistir os vídeos (Programa Oficial de Formação), lá a gente vê direitinho como fazer as propostas, como falar com o aluno”.

Ela também foi expressa indiretamente como forma de argumentar sua não

preferência pelos textos teórico-acadêmicos.

“Eu queria ler textos que falassem da prática MESMO (ênfase), que a gente pudesse aplicar na sala de aula”.

“Preciso ler coisas que resolvam os problemas que enfrento nodia a dia”.

“Os textos que ensinam como fazer, eu gosto mais, faz mais sentido”.

“Me interessa em ler coisas que tem a ver com as práticas, com a sala de aula”.

As urgências da sala de aula, espaço onde todos os professores são instados a tomar decisões, a agir para solucionar problemas, refletindo ou não, ao mesmo tempo sobre elas, revelaram-se um poderoso mediador de sua atenção aos textos lidos e da organização e orientação de suas réplicas a eles.

Mesmo que as interlocuções tecidas entre as professoras, com os textos lidos e em torno deles, se direcionasse prioritariamente para a prática, aqueles textos que respondiam de modo mais direto e explícito às necessidades e urgências da sala de aula, mesmo que não se revestissem de maior consistência teórica, faziam emergir interlocuções mais próximas do que neles era dito. Já aqueles em que a relação teoria/prática implicava derivações mais complexas assentadas em interpretações e considerações menos óbvias, as interlocuções tendiam a deles se distanciar mais e mais.

Preocupada com esse fato e entendendo que a atividade docente não pode prescindir dos conhecimentos científicos, ainda que o fazer pedagógico vá além deles, assumi deliberadamente, como formadora, o exercício de chamar as professoras de volta ao texto e à discussão de preocupações, não diretamente práticas, neles presentes.

De modo a mediar a volta ao texto, eu procurava relacionar algumas das falas proferidas pelas professoras a um trecho do texto, mesmo que nesse trecho aquilo que elas estivessem afirmando fosse negado, e procurava fazer com que cotejassem os dois pontos de vista.

Solicitava também que voltassem ao parágrafo em que havíamos parado, que o relessem e então sintetizava as réplicas que haviam produzido a partir dele, cotejando suas referências e seus referentes.

Outras vezes explicitava quais os temas e as questões implicados em suas réplicas, pedia

que relessem o parágrafo em que havíamos parado e que analisassem se ele respondia ou não a suas considerações e questões. Sugeriria que anotássemos tais temas e questões e que prosseguíssemos na leitura, atentas a eles, de modo a avaliar se o texto as abordaria ou não e a partir de que ponto de vista.

Esse exercício também afetou as professoras ao longo dos encontros em dois sentidos. Não silenciou os comentários sobre as práticas, nem nos manteve nelas em detrimento da continuidade da leitura do texto. Ao poucos, além de mim, algumas professoras chamavam o grupo de volta ao texto tanto porque se sabia que eu o faria, quanto por algumas outras razões que consegui enumerar: as professoras percebiam que o grupo estava se repetindo, apontavam isso e sugeriam que voltássemos ao texto; outras professoras pediam a volta ao texto para que pudessem se certificar de que haviam entendido um ou outro ponto da leitura e sua relação com aquilo que se falara sobre a prática; outras vezes, tendo conseguido sintetizar as principais posições assumidas pelo grupo, alguma professora as apresentava pedindo-nos (a mim e/ou ao grupo) sua validação.

“A necessidade da validação da leitura”

Quando as interlocuções se tornaram mais intensas e as professoras passaram a socializar “seus saberes e não saberes”, um modo de proceder foi se instalando e se tornando uma prática recorrente: as professoras paravam a leitura e conferiam entre si e/ou comigo as suas compreensões do texto.

“Vocês compreenderam, como eu, que para a apropriação da escrita, o aspecto construtivo é muito mais importante que o aspecto gráfico”?

“Esperem só um pouquinho: quero saber se entendi certo, a criança nessa etapa vai escrever de forma linear, mas pode pegar qualquer letra, é isso”?

“O que a autora está falando? É para aplicar a teoria na prática”?

“Tematizar as práticas é refletir sobre o nosso dia-a-dia com os alunos? É isso? Entendi assim. E vocês”?

“Entendi que tematizar as práticas é ver se o trabalho do professor está produzindo efeito, se está

sendo produtivo, o que precisa mudar. Sei lá, é isso? Vocês entenderam de outro jeito”?

“O que o Ricardo Azevedo está falando aqui neste trecho: ‘a divisão de pessoas em higiênicas e abstratas faixas etárias, quando utilizada indiscriminadamente, parece ser um procedimento equivocado e redutivo que precisa ser urgentemente repensado’. Ele está questionando e criticando indicar idades certas para as crianças lerem os livros? Eu entendi assim. E vocês”?

“Então, a autora está dizendo que uma criança que não está aprendendo não necessariamente tem um déficit intelectual ou deficiência mental. Nossa, é isso? Entendi direito? Vocês já tinham se dado conta disso? Isso é muito sério, vocês concordam que aqueles alunos complicados que nós temos podem não estar aprendendo por outras razões”?

Na análise dessa forma de relação, reconheci como pertinente a tese de Batista (1998, p.51), em estudo sobre as práticas de leitura entre professores, de que a busca por validação é uma herança, não superada, da leitura escolar. Segundo ele:

quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidos pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso.

Em função das dificuldades, os professores representam-se como “não leitores”, ou como “leitores precários” e “fracos”, trazendo para si a incapacidade de se apropriarem desses textos. Consequentemente, desconfiam da própria compreensão e numa relação tensa e marcada pela ausência de autonomia, buscam a validação de suas leituras em leitores autorizados, tal como os estudantes o fazem em relação a seus professores.

As constatações de Batista e sua tese ajudaram-me a compreender, em parte, a preocupação das professoras com a validação de suas compreensões. Como elas não dispunham das ferramentas teóricas para efetuarem com segurança as leituras dos textos profissionais e encontravam dificuldade para compreendê-las, hesitavam e desconfiavam da própria compreensão. Entendidos como uma forma de “dizer sem dizer” dessa desconfiança, seus pedidos de validação endereçados à formadora relacionavam-se com o modo como as professoras viam-se a si mesmas como “não leitoras”, ou como “leitoras precárias” e “não hábeis” no gênero acadêmico-científico e com o modo como viam a formadora - como representante dos leitores autorizados.

No entanto, essa tese não explicava a recorrente busca de validação da leitura em seus pares, que documentei na pesquisa realizada. Assumindo os mesmos pressupostos com relação aos efeitos das dificuldades sobre a imagem de si mesmas como leitoras, considerei que, na validação dos pares, buscava-se tanto a cooperação quanto o reconhecimento de que, caso não fosse aceitável a compreensão elaborada, ela não expressava uma condição individual.

Conforme Brandão (2005, p. 271), “em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta ‘vazios’ - implícitos, pressupostos, subentendidos - que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro”. A operação do leitor “é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (idem). Para um leitor que se representa a si mesmo como um leitor precário, a entrada no texto e a atividade cooperativa de recriação recorre à cooperação explícita de outros leitores, para o preenchimento de lacunas constitutivas do texto.

Seja como falta de confiança em si mesmo, seja como forma de cooperação, esse modo de ler ‘pedindo validação’ precisa ser considerado pelos formadores, visto que ele cria um campo interlocutivo fértil, favorecendo a circulação de conhecimentos e de referências entre professores e entre eles e os formadores na compreensão do texto lido.

Entre sentidos possíveis e aceitáveis

Estava escrito no texto “As Concepções das Crianças sobre a Escrita”, de Emília Ferreira, que: “ao escrever se está fora do icônico; as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar. Arbitrariedade não significa necessariamente convencionalidade. No entanto, também as formas convencionais costumam fazer a sua aparição com muita precocidade. As crianças não empregam seus esforços intelectuais pra inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual” (Ferreiro, 1985, p. 19 e 20).

Ao perguntar às professoras como haviam compreendido esse trecho, deram-me as

seguintes respostas:

“que escrever é diferente de desenhar”;

“que tem crianças que são precoces pra se alfabetizarem”; *“que primeiro as crianças escrevem de modo linear”;*

“eu entendi que o modo de escrever já é desde o começo o linear, como é mesmo na nossa escrita, mas que a criança vai pegar qualquer letra, mas não garante que pegará as letras certas”;

“eu também entendi desse jeito que a A. e também entendi que as crianças não inventam as letras que usam, elas escrevem com as letras do nosso alfabeto. As convencionais”.

“Se a gente não tiver um olhar certo, a gente não percebe que o aluno avançou”. “A teoria ajuda a gente entender as produções dos alunos, né”?

“A criança que está desse jeito é pré-silábica”?

Mais do que tecer uma análise aprofundada destes enunciados, minha intenção, ao selecioná-los, foi a de mostrar um acontecimento corriqueiro durante as leituras dos textos profissionais: o distanciamento entre os sentidos produzidos pelas professoras e sentidos aceitáveis ao texto lido.

A despeito de reconhecer, como lembra Chartier (2007), que todos os sentidos produzidos na confrontação entre os elementos do texto e a memória do leitor são sentidos possíveis, já que de fato se produzem, e que “tudo o que o leitor fantasia em torno de um texto faz, assim, parte do processo de “compreensão”, mesmo quando esse encadeamento de ‘pensamentos’ provocados pelo texto vai de encontro ao que está escrito” (p. 176), eu concordava com Possenti (200,1 p.12) quando este considera que, embora exista a possibilidade de que se construam inúmeros sentidos (leituras) para um texto, isso não quer dizer que quaisquer sentidos sejam aceitáveis, havendo leituras “que são equivocadas porque são feitas por associação” (p.13).

Nos enunciados das professoras, em resposta ao meu pedido de explicitação de como haviam compreendido o trecho lido, eu reencontrava alguns modos de proceder recorrentes em situações desse tipo, tais como: responder às questões considerando

apenas partes do que foi abordado no texto lido (*“que escrever é diferente de desenhar”*); repetir trechos do texto lido (*“...entendi que as crianças não inventam as letras que usam, elas escrevem com as letras do nosso alfabeto, as convencionais”*); fazer comentários e darem respostas a outras questões e não àquela que foi posta (*“Se a gente não tiver um olhar certo, a gente não percebe que o aluno avançou”*); responder de uma forma que vai de encontro com o que foi afirmado por escrito (*“que tem crianças que são precoces pra se alfabetizarem”* e *“que primeiro as crianças escrevem de modo linear”*).

Mesmo procurando entender as relações que possivelmente elas estabeleceram com o texto e mesmo reconhecendo em seu modo de proceder as marcas de um “modo escolar” (Batista,1998) de ler, segundo o qual os alunos, por não saberem as respostas das questões a eles feitas, preenchem o diálogo “falando sobre outras coisas”, remetendo-se a outros assuntos, eu me via diante da necessidade de explicitar a inadequação de suas respostas ao texto lido e de tornar-lhes observável o porquê da inadequação dos recursos de que elas se utilizavam para dar conta da pergunta a elas dirigida.

Lidar com os sentidos possíveis cotejando-os com os sentidos aceitáveis sempre se apresentou para mim, na condição de formadora, como um grande desafio.

Desafio do ponto de vista teórico, em buscar afinar as argumentações acerca do que seriam “os sentidos não aceitáveis” da leitura, no contexto dos estudos que, assumindo-a como um processo interativo, em que se estabelece um diálogo entre o autor e o leitor, mediado pelo texto (Bakhtin, 1986, 1998 e 2000; Chartier, 2009; Chartier, 1996, 2007; Hébrard, 2009; Possenti, 2001; Geraldi, 1988, 2010; Orlandi, 2006, 2007; Kleiman, 2001; Rojo, 2004; Brito, 2012; Batista,1998; Andrade, 2007, dentre outros) reconhecem que “um texto só faz sentido na sua relação com outros textos” (Possenti, p.15) e, portanto, leitores com diferentes especializações e diferentes repertórios de leitura compreendem os textos de formas diferentes, pois “no ato de leitura o leitor reativa suas aquisições culturais anteriores” (Hébrard, 2009, p.38).

Bakhtin (2000), ao entender o texto como uma prática discursiva, assevera que a compreensão deste é sempre um processo dialógico em que ‘as palavras alheias’ se confrontam com as palavras interiores já elaboradas dos leitores, já que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela,

encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (p.131e132).

Nesse sentido, segundo este autor, os sentidos que um leitor atribui a um texto não só refletem o discurso do autor, mas também refratam este mesmo discurso, pois “apropriar é tornar própria a palavra alheia, submetendo-a e dominando-a a partir de nossas próprias intenções” (Bakhtin, 1998, p.141). Portanto, o processo de apropriação da palavra alheia, dado que “o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (idem), percorre diferentes caminhos. Nele, em função da natureza heteroglóssica do discurso interior, diferentes discursos são revozeados, e nem sempre as réplicas produzidas ao discurso do outro encontram “seu lugar adequado”.

Andrade (2007, p17), nessa direção, destaca que “o gesto efetivo de recepção de um texto constitui frequentemente não uma adesão e uma adequação ao previsto, mas muito frequentemente uma distorção”. Distorção esta que pode se produzir “devido a uma relação com o saber que se revela insegura” (idem, p.23).

Desafio também na imediaticidade da relação de formação. Neste caso, um duplo desafio: o de explicitar para e com os professores quais os sentidos mais aceitáveis e por que e o de conduzir tal ação de modo a garantir que os professores não se “afastem” ainda mais dos textos profissionais e nem se sintam expostos de maneira negativa frente aos seus pares.

Em situações como a que relato no início deste tópico, torna-se muito difícil para o formador fazer as intervenções e correções, pois implica constrangimentos.

Lembro-me, a esse respeito, que certa vez, na escola onde permaneci como formadora por seis anos, após termos vivido uma situação desse tipo, fui chamada em particular por uma professora que me pediu encarecidamente para que eu não lhe dirigisse questões durante as reuniões de estudos, argumentando que por ser a “mais velha” do grupo de professoras, quando não compreendia os textos, sentia-se “muito exposta e constrangida frente às colegas”.

Logo, desconsiderar ou valorar negativamente os sentidos que as professoras produzem

“é a maneira mais eficiente de tornar ineficiente toda e qualquer ação de conclamá-las à ascensão a outros patamares de sentido, a outros objetos recobertos de valor socialmente reconhecido” (Fernandes apud Geraldi, 2010, p.131).

Se uma situação de explicitação como essa não ocorreu na pesquisa diretamente, certamente ocorreu de maneira indireta, mediando minhas ações formativas no sentido de uma maior flexibilidade, tolerância e transigência por reconhecer que a leitura dos textos profissionais, principalmente acadêmico-científicos, conforme já anunciado outras vezes neste trabalho, era um gênero em apropriação e em elaboração pelas professoras-alfabetizadoras.

Uma outra situação recortada dos registros das leituras feitas ao longo da pesquisa traz as dificuldades com que o formador se vê às voltas no momento de explicitar o afastamento entre os sentidos produzidos e aqueles aceitáveis.

Ao lermos o texto “Formação de leitores e razões para a literatura”, de Ricardo Azevedo, a seguinte passagem provocou um comentário por parte de uma das professoras: “sempre que entramos no plano da ficcionalidade, abdicamos da tentativa (válida) de ver o mundo do ponto de vista da objetividade (vê-lo pelo viés do ‘não sujeito’), da lógica matemática e do pensamento analítico - em resumo, o modelo ‘científico’ característico dos livros didático-informativos. Através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade”.

Em seu esforço de atribuir sentido ao texto, uma professora afirmou perguntando: *“então olhar o mundo do viés do não sujeito seria ter uma visão de mundo não individual, mas do coletivo”*.

Em sua réplica, a professora relaciona não-sujeito a não-individual, instaurando uma discussão distinta daquela proposta no texto, mas não alheia a ela. Nesse processo, as contrapalavras produzidas deslocaram o sentido de não-sujeito proposto no texto em favor de outro sentido possível de não-sujeito, inscrito em outra formação ideológica, que mantém relações dialógicas com aquela assumida por Ricardo Azevedo em seu texto.

Porque, a cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos e explicitar o porquê da não aceitabilidade da relação estabelecida pela professora implicava toda uma discussão filosófica acerca dos sentidos de subjetividade e dos conceitos de individual e social, que não são simples, nem estanques.

Como assinala Bakhtin, a complexidade da compreensão reside no fato de que “o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica” (p.102), entendendo-se a mobilidade específica da forma linguística como a orientação que é conferida à palavra (ou enunciado) por um contexto e uma situação precisos.

Em princípio parece simples dizer que sempre que os sentidos produzidos se afastam dos sentidos aceitáveis, é preciso que o formador redirecione o foco buscando nos enunciados suportes que lhe possibilitem fazer uma aproximação entre o sentido produzido pelo leitor e o sentido aceitável. No entanto, os modos como as réplicas são elaboradas no movimento de expansão, em que os sentidos se proliferam, e no movimento de filtragem, em que se “restringe essa proliferação, levando o leitor a selecionar a interpretação pertinente” (Brandão, 2005, p.272), são diversos em termos da complexidade dos sentidos a que remetem, requerendo do formador escuta atenta e conhecimentos a que nem sempre ele próprio teve acesso.

Nessas condições, apesar dos riscos que se correm, o encaminhamento é o de voltar aos enunciados em confronto: o texto e os dizeres das professoras, procurando compreender como se relacionam. Voltar ao texto e chamar a atenção das leitoras para o que as palavras poderiam ou não significar, para as associações possíveis e não possíveis. Voltar aos dizeres das professoras e perguntar pelos caminhos que a recepção do texto lido trilhou, pelas possíveis razões que as levaram a estabelecer determinadas relações com ele, confirmando, nas palavras de Orlandi (2004, p.20), que “a linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”.

Essa afirmação da autora reforçou a minha compreensão sobre a ‘mão dupla’ em que a materialidade linguística atua sobre os sentidos: ao mesmo tempo em que ela promove a polissemia, ela restringe a ‘proliferação’ de sentidos. E essa restrição de sentido cabe ao mediador explicitar, devido ao lugar social que ocupa nos espaços formativos, apesar de toda a complexidade de fatores nela envolvidos e que dizem respeito aos conhecimentos e imagens em jogo nas relações de formação.

Deve-se ter sempre em consideração que cada esfera da criação ideológica - e a

esfera acadêmica é uma delas - materializa-se em enunciados que refletem a visão de mundo (sempre valorativa) de um grupo social. Dominar a linguagem das diferentes esferas é condição para a produção de sentidos aceitáveis aos enunciados que são proferidos. Quanto mais distantes os sujeitos estiverem dessa produção ideológica, mais sujeitos estarão a produzir sentidos "imediatamente" não aceitáveis aos enunciados, mas a eles pertinentes. Possenti (2001, p.16) corrobora esta ideia ao afirmar que "textos são certamente de natureza variada e que nem todos apelam para esquemas tão simples e evidentes". Assim sendo, o formador deverá oportunizar situações de aprendizagem aos diferentes textos.

Dessa perspectiva, ele (o formador) deverá ter sempre em consideração que o complexo processo de compreensão ativa e responsiva, que é desencadeado no interlocutor, mediante a um enunciado, é dependente das experiências e de outros conhecimentos já dominados (linguísticos, textuais e enciclopédicos), de informações extratextuais e de um repertório de textos, uma vez que "o texto só vive em contato com outro texto (contexto), sua lei. Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo" (Bakhtin, 2000, p. 404). Quando os conhecimentos prévios e o repertório de textos de um leitor são limitados, inevitavelmente ele encontrará muitas barreiras para se aproximar da leitura aceitável. Eis o papel do mediador.

As análises feitas dos enunciados que foram proferidos pelas professoras-alfabetizadoras no contexto de formação continuada (HTPC), na escola, deixaram muitas evidências de que, de fato, a leitura do gênero acadêmico é um fator que interdita a leitura dos textos profissionais de grande parte das professoras alfabetizadoras.

Isso, contudo, não pode, definitivamente, fazer com que os formadores prescindam dele na formação. Se eles não solicitarem a leitura dos textos acadêmicos e não a mediarem, inevitavelmente estarão contribuindo (e reforçando) para que seja retirado das alfabetizadoras o direito de se utilizarem da linguagem própria a essa esfera da atividade humana, portanto impedindo-as de produzirem os discursos e os sentidos que são considerados legítimos nessas instituições. Kleiman (2001) lembra-nos que "uma das consequências da ascensão social em consequência da escolaridade bem-sucedida da professora é sua maior conscientização sobre o que é considerado discurso letrado legítimo

pelas instituições de prestígio”. Dominar a linguagem do campo discursivo, ao qual a escola faz parte é, antes de tudo, um direito do professor.

Petit (2009, p.178) afirma que “cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos”. Da mesma forma, cabe ao formador construir os recursos que favoreçam a leitura dos textos profissionais, fazendo com os professores tenham uma “maior familiaridade, que sintam mais confiança” ao se aproximarem desses textos. Há que se dizer, também, que assiste ao formador ter consciência sobre os recursos dos quais lançará mão, cuidando para que não sejam aqueles que possam favorecer a banalização dos conceitos e ideias apresentados nos textos profissionais (publicações aligeiradas sobre conceitos pedagógicos que circulam em revistas e textos não especializados, resumos e resenhas de obras, excertos de textos fora do contexto). Não se pode perder de vista que conceitos devem ser apreendidos na complexidade que lhes são peculiares. O formador precisa calcular os riscos que corre na tentativa de facilitar a compreensão: a banalização e a distorção dos conceitos.

Concluindo, o formador deve ter claro para si que a sua função de mediador de leituras dos textos profissionais lhe exige um duplo esforço: de tentar garantir que as professoras se apropriem do conteúdo pedagógico dos textos profissionais e de tentar garantir que elas estabeleçam uma relação positiva (de aproximação) com o gênero, apropriando-se da linguagem própria a essa esfera da comunicação humana, ultrapassando, assim, os obstáculos que interditam a sua leitura.

À medida que os textos foram sendo lidos e discutidos e que as professoras e eu fomos nos acostumando umas às outras e nos sentindo mais à vontade para ler e para “poder dizer” sobre a leitura realizada, compartilhando dúvidas, emitindo opiniões, formulando questões, cotejando leituras e fazendo juízos de valor sobre elas - “elemento necessário da cognição dialógica” (Bakhtin, 2000, p.404) - pude, gradativamente, apreender respostas ativas aos textos que não se baseavam apenas na experiência vivida nas salas de aulas.

Discursos ouvidos em palestras, nos cursos de formação oferecidos pelos programas oficiais, informações e princípios apreendidos nos vídeos formativos desses programas oficiais ou lidos em revistas não especializadas e até mesmo informações advindas de outros textos teóricos e daqueles que havíamos lido passaram a compor os enunciados de minhas interlocutoras em resposta aos textos que líamos juntas. As palavras do texto nos conduziam para fora dos limites do próprio texto:

“Ontem eu estava estudando com um grupo de coordenadoras, para o concurso, o livro da Jussara Hoffmann, e ela fala como aqui nesse texto: que a atualização da prática pedagógica requer a construção de novos conhecimentos. Esses dois textos ‘batem’”.

“Isso que você falou me lembrou uma coisa que ouvi lá no ‘Letra e Vida’: existe vida inteligente no pré-silábico”.

“Lendo esse texto e discutindo as ideias, lembrei-me de um livro que li, logo que me formei e que me ajudou muito: ‘Como um Romance’, de Daniel Penac. Esse livro também fala dessas coisas que estamos discutindo aqui”.

“Escutar você, ler esse texto juntas, trocar opiniões, me dá uma ideia do que fazer com o meu aluno JP tem horas que eu penso, confesso, vou desistir”.

“Tem uma reportagem na ‘Nova Escola’ que explica direitinho todos esses termos que fazem parte do vocabulário do educador e que nem sempre a gente usa de maneira correta”.

“Não esqueço das coisas que aprendi nos vídeos do ‘PROFA’ e do ‘Letra e Vida’. Tem muito das coisas e dos exemplos que esse texto está falando”.

Esta “viagem” para fora do texto foi se tornando cada vez mais frequente, modificando os modos de participação durante as leituras, abrindo possibilidades de pensar

“num contexto novo” (Bakhtin, 2000).

Selecionei para análise um diálogo ocorrido entre três professoras, orientado pelo texto que estavam lendo, que se desdobrou em um exercício de argumentação extensivo ao grupo.

Em um dos últimos encontros, quando estava sendo lido o texto sobre problemas e dificuldades de aprendizagem, as três estabeleceram um diálogo entre si, que foi seguido (em silêncio), atentamente, por mim e pelas outras professoras.

P1 - *“Como é importante ler textos como esses (teórico)! A gente começa a perceber que nem tudo é tão simples como essas revistas fazem parecer, principalmente nesse tema (inclusão de alunos com necessidades especiais) na escola regular. Pela primeira vez, vi uma autora falando que é preciso incluir, (...), mas que existem muitas dificuldades, que uma rede de proteção ao aluno e ao seu professor precisa ser feita, que todos temos que ESTUDAR (ênfase) e nos preparar paracada caso que nos chega. Esse trabalho não é só do professor não, é de toda a equipe escolar. Nas revistas, as coisas são ditas de um jeito, que a gente fica com a sensação de que a nossa incapacidade é a responsável por eles não avançarem, não evoluírem. A sensação, não, a certeza de que somos incapazes de incluir e ensinar nossos alunos com dificuldades. Sempre tem uma lá (referia-se às professoras que dão depoimentos na ‘Nova Escola’) que conta sua experiência e tudo dá certo e tudo vai bem. Será”?*

P2 - *“São leituras diferentes né? Na revista é mais superficial, pra todo mundo ler e saber um pouco do assunto. Ela (a professora) conta um lado do que deu certo. Neste texto (o que estava sendo estudado) é diferente, você vê que é de uma estudiosa, de alguém que pesquisou, estudou o assunto, que está consciente de que as sugestões dela podem ou não dar certo. Veja como ela escreve aqui: é possível que etc. etc. Ela não está afirmando que é por aí, porque como ela mesma diz, “muitas coisas concorrem”... É diferente”!*

P1 - *“Mas quase todas as professoras só leem essas revistas, e a ideia que fica é a de que dá certo. É só saber fazer”.*

P2 - *“É verdade, esse é o problema”.*

P3 - *“Problema? Eu acho que estas leituras me ajudam bastante. Quando li o artigo sobre a indisciplina, me ajudou bastante, as sugestões que eles davam se aplicaram direitinho na minha sala, me deu uma luz do que fazer com os meus alunos”.*

Frente ao debate iniciado por elas, solicitei que cada professora (P1 e P3) defendesse seu ponto de vista, buscando argumentos de autoridade, e também solicitei a todo o grupo que acompanhasse o debate e que cada uma se posicionasse, em seguida. Sabia com Kleiman (2001) que, quando tentassem explicar e defender suas escolhas, as debatedoras enfrentariam momentos conflitantes, em que aflorariam diferentes concepções sobre os

textos teóricos e os que circulam em revistas pedagógicas. Acreditava que esses momentos de desestabilização, sem dúvida, seriam mais produtivos para a aprendizagem de todas nós.

Uma vez defendidos os pontos de vista, as outras professoras opinaram também, afiliando-se a uma ou outra posição, sendo que algumas defenderam posicionamentos intermediários, como o que se segue:

“penso que um texto completa o outro. Nada impede de que a gente leia um e o outro para tirar nossas conclusões. O (texto) da Nova Escola pode introduzir a gente em um assunto, já que é mais fácil de ler, e o texto teórico pode aprofundar. Eu penso assim”.

A discussão continuou, acalorou-se e ampliou-se, mas, para efeito de análise, entendi que este recorte já seria suficiente.

No início da pesquisa, em nossas primeiras conversas, fiz um breve inventário do que as professoras liam, de modo geral. Observei que, em relação à leitura dos textos que abordavam temas pedagógicos, as leituras preferidas e mais frequentes eram as leituras das revistas “Nova Escola”, “Educação” e “Pátio”. Quase todas as professoras faziam assinaturas de uma das revistas mencionadas, quando não de duas delas, além de afirmarem que eram leitoras de outras revistas pedagógicas que chegavam à Escola, como a “Galileu” e a “Globo Ciência”. Teceram várias razões para explicar esta preferência, sempre valorando positivamente estas publicações: *“elas ensinam como fazer”, “compreendo melhor a linguagem”, “trazem temas de meu interesse”, “sempre falam de algum problema que a gente também enfrenta na nossa sala de aula” e “nos atualizam sobre outras leituras”.*

O debate instaurado pelo diálogo das três professoras produziu uma desestabilização dos sentidos até então construídos para as leituras hegemônicas e, entre elas, as das revistas não especializadas que veiculam temas pedagógicos. À luz da leitura de outros textos, a qualidade, veracidade e profundidade dos textos que compõem tais revistas foram questionadas, confirmando que “o leitor reativa, no seu ato de leitura, suas aquisições culturais anteriores, ainda que seja “difícil utilizar os mesmos modelos para explicar como o encontro com o texto pode remodelar um universo pessoal intelectual” (Hébrard, 2009, p.38).

No episódio relatado acima, evidenciou-se que um importante papel da leitura é justamente seu efeito de deslocamento e de abertura para novos sentidos. Ela,

inegavelmente, possibilitou e instaurou um debate, até então, inexistente no grupo que havíamos constituído.

Quando a P1 indagou-se sobre a natureza do texto das revistas, quando identificou a superficialidade com que os temas pedagógicos são tratados e, ainda, quando desconfiou da veracidade daquilo que é publicado (*"será?"*), inevitavelmente o "vivido foi interrogado" (Geraldi, 2010), transformado, e novas perguntas abriram caminhos para novas articulações que resultaram em outras compreensões e outras possibilidades de conhecimento.

Neste episódio, avalio que meu pedido para que as professoras entrassem na discussão e construíssem/defendessem seus argumentos e contra-argumentos favoreceu que novas opiniões emergissem e outros sentidos fossem suscitados, viabilizando que elas "pensassem num contexto novo".

Ao mediar o debate e ao convidar as professoras para protagonizá-lo, eximi-me, como formadora, de assumir a posição - muito comum nos espaços formativos - de sozinha ter de dar conta "dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada" (idem, p.97).

Quando os sentidos são debatidos no grupo e pelo grupo, cumpre ao formador participar do debate, organizar, juntamente, com os professores, novas perguntas, buscar "em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis" (Geraldi, 2010, p. 97) para o tema estudado, favorecendo que as compreensões até então construídas sejam consolidadas ou ultrapassadas, graças ao seu cotejamento com outras referências.

Poder assumir como formadora esse lugar, como também presenciar e acompanhar a emergência da discussão entre as professoras não foram decorrências naturais de um trabalho conjunto que se desenvolvia com as professoras, nem da convivência com elas, embora ambas as condições também tenham contribuído para isso. O lugar de formadora assumido e a discussão entre as professoras sobre os textos oferecidos para a leitura só se tornaram possíveis porque se ancoraram em um outro modo de ler os textos profissionais que foi sendo aprendido ao longo dos encontros de formação. Esse modo de ler, remetendo-se a outros textos e a outras vivências, que, em termos bakhtinianos, poderiam ser chamados de "ler cotejando textos e compartilhando compreensões", resultou de todo um processo de aprendizado relativo aos

modos de funcionamento da linguagem, à configuração das relações de formações vividas e aos conteúdos propriamente ditos que foram sistematizados nesses textos.

Ler cotejando textos, condição fundamental à compreensão, não é um modo de ler que se desenvolve por si só. Ele requer que se assegure, nos espaços formativos, que o professor, que começa lendo os textos profissionais de modo obrigativo, estabeleça a partir dessa obrigatoriedade uma convivência com esse gênero, que se aproprie de suas características formais e discursivas e que construa um acervo de leituras de textos profissionais, acervo este que vai se organizando com base em suas demandas e necessidades. Demanda, igualmente, que o professor, à medida que vai reconhecendo as especificidades do gênero, aprenda a cotejá-los com a prática docente.

Essas demandas delineiam o papel do formador como o de iniciar e acompanhar o trajeto dos professores como leitores dos textos profissionais, mediando a análise de suas características e sua relação não imediata com as práticas.

Professora: *“Você (dirigindo-se à formadora) explicou uma coisa que é verdade, eu observo que as crianças fazem assim mesmo, mas isso que está escrito aqui (no texto em estudo) está falando isso que você explicou”?*

Pesquisadora: *“Vocês não reconheceram, não relacionaram a prática de vocês, aquilo que os seus alunos fazem, com o que está escrito no texto”?*

Professora: *Agora, depois que você explicou, deu exemplos, sim. Antes não.*

Dirigindo-se às colegas pergunta: *“Vocês tinham ligado uma coisa na outra”?*

Professoras (geral): *“Não”.*

Uma vez asseguradas as condições para que as professoras se lancem “nessa aventura”, o cotejamento entre textos e o cotejamento destes com as experiências práticas em sala de aula poderão se consolidar como um modo de ler relevante para seu exercício profissional.

Considerações Finais

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se vive sempre em um mesmo universo de horizontes estritos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso. Além do mais, quando se viveu nesse estreito registro de referência para pensar a relação com o que nos rodeia, a novidade pode ser vista como perigosa, como uma invasão, uma intrusão. É preciso toda uma arte para conduzi-la, e é por isso que não se trata simplesmente de colocar-se no lugar do outro, de invadi-lo com listas de ‘grandes obras’, convencido do que é bom para ele.

Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar (...) para procurar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto.

(Petit, 2008, p.179).

Esta pesquisa, desde as indagações iniciais, traz dilemas vivenciados em minha prática profissional, há mais de 20 anos envolvida com a formação continuada de professores que acontece, sistemática e intencionalmente, no interior da escola, com tempos e espaços definidos, coordenada por um professor-formador que objetiva atender às inúmeras demandas do trabalho docente.

No exercício do meu papel de formadora, cabia a mim a tarefa de ler e debater, nas reuniões de estudos, os textos profissionais, entendidos como os textos teóricos e teórico-didáticos, que tematizam questões pertinentes à docência e que são dirigidos a um público envolvido com a educação escolar nos seus diferentes níveis.

Nas experiências vividas, neste lugar, observei a relação estabelecida entre os professores e os textos profissionais e fui afetada por ela, considerando, por vezes, a relutância de muitos deles diante da leitura destes textos, os enunciados sobre tais textos e, sobretudo, o fato de afirmarem prescindir deles como referências para as suas práticas.

Diante disso, incômodos e indagações foram se configurando e converteram-se em um problema de pesquisa, inscrito inicialmente nas seguintes questões: por que os professores abriam mão da leitura dos textos profissionais ou resistiam a ela? Como os textos profissionais eram lidos e significados?

Em busca de respostas, inseri-me, pelo período de um ano letivo, no espaço de formação continuada semanal (HTPC) de uma escola pública estadual, em que documentei através de gravações em áudio e de registros escritos em um caderno de apontamentos, nos moldes da pesquisa participante, a dinâmica enunciativa instaurada e mediada pela leitura dos textos profissionais entre professoras-alfabetizadoras e formadora-pesquisadora.

Ancorei-me, fundamentalmente, nas teses de Bakhtin sobre a determinação histórica dos processos de significação e, em especial, em seus estudos acerca dos gêneros do discurso, para olhar e apreender as condições de apropriação e elaboração da leitura dos textos profissionais pelas professoras-alfabetizadoras. A opção teórico-metodológica iluminou as indagações iniciais, reconfigurando-as. Nessa reconfiguração, destacaram-se a dimensão relacional da atividade de leitura e o dialogismo nela implicado. A questão central desta investigação passou, então, a ser a busca pela *compreensão de como professores, textos profissionais e formadores se articulavam, no ato de ler, no contexto da formação continuada.*

O percurso trilhado e o movimento de investigação, ao aproximarem-me das relações

que se tecem entre os professores, os textos profissionais e os formadores no ato da leitura, permitiram-me compreender que os sentidos convergentes e divergentes, as aproximações e resistências que nelas se produzem são relativos e proporcionais ao que está em jogo nas relações da formação continuada, tanto em termos de suas condições imediatas de produção, quanto àquelas mais amplas, relativas à sua inserção no fluxo ininterrupto do diálogo cultural.

No caso da pesquisa realizada, por ter eu mesma assumido o papel de formadora e participado das condições de produção da leitura, pude, mais do que apontar os limites ou denunciar os descaminhos da formação, vivenciar a complexidade e a tensão que marcam os diálogos entre a academia e a escola básica, a primeira personificada no pesquisador e materializada nos textos profissionais, e a segunda concretizada em seus professores, e entre os professores e o formador, este como corporificação da instituição anônima da formação continuada.

Na complexidade desta relação, vários fatores estão implicados. Dentre eles destaco o fato de que, embora haja uma legislação que garanta a existência da HTPC, questões políticas e estruturais, tais como, salários, grupos fragmentados e a impossibilidade de o professor vincular-se a uma única escola, não permitem, inúmeras vezes, que este espaço/tempo se efetive. Além disso, quando as HTPCs acontecem, muitas vezes são atravessadas por emergências e urgências da escola que interferem nos modos de participação dos professores.

Um outro fator implicado refere-se à questão do gênero discursivo, ou seja, os textos profissionais são tipos relativamente estáveis de enunciados, na perspectiva bakhtiniana, e o domínio deste gênero pelos professores é limitado, pois exige modos de ler específicos, pouco apropriados pelos docentes. Por sua vez, os professores-formadores também vivem este dilema da dificuldade da leitura do gênero discursivo textos profissionais.

Ressalto uma última implicação que é gerada pelo fato de os textos profissionais, usualmente, serem escritos para um interlocutor projetado como um leitor proficiente, o que nem sempre é verdade em relação aos professores. Há um pressuposto ainda em circulação de que a formação inicial assegurou as condições de leitura dos referidos textos.

Olhar para essa complexidade anunciada ampliou o meu horizonte. Se, inicialmente, eu focava as limitações de leitura dos professores, as suas resistências, recusas e também as minhas dificuldades e desafios de formadora, a partir da pesquisa, olhei para a **relação** estabelecida

entre professores, textos profissionais e formadores e para as condições de produção dessa relação.

No movimento deste estudo:

-compreendi que, mesmo oferecendo às professoras-alfabetizadoras condições que lhes favoreciam a leitura dos textos profissionais - atendendo as suas demandas, lendo com elas os textos em voz alta, ensinando-as a ler o gênero, buscando tirar suas dúvidas - e mesmo com as professoras afirmando valorizar as relações estabelecidas entre nós no processo de ensino-aprendizagem - assegurar estas condições não foi suficiente para a coesão do grupo, pois apenas seis professoras mantiveram-se do começo ao fim da pesquisa;

- aprendi que as formações continuadas curtas e rápidas, em regra, inviabilizam o estreitamento de vínculos entre professores e formadores, que entendo como facilitadores do trabalho com a leitura de textos profissionais;

- senti a necessidade de conhecer mais sobre leitura (conhecimentos linguísticos, textuais, semânticos, discursivos e tantos outros) para que efetivamente eu pudesse mediá-la, pois, para a apropriação dessa leitura, é preciso conscientizar os professores de que a compreensão do gênero no qual os textos profissionais se inserem supõe a iniciação do leitor a eles. Isso decorre do fato de que a leitura desses textos exige uma maior disciplina intelectual, uma insistência na relação do leitor com o texto e o reconhecimento de que, embora a leitura possa ser uma atividade prazerosa, ela é muito mais do que isso e nem sempre isso. Ler é muitas vezes penoso;

- passei a considerar os modos de ler *em voz alta*, *pedindo a “validação”*, *silenciando*, *deslocando sentidos*, em seu conjunto, bem como, acatei os pedidos das professoras de que a leitura dos textos profissionais tivesse vinculação direta e útil para as práticas como condições de apropriação e de elaboração das leituras dos textos profissionais e não mais como faltas, carências e resistências, que usualmente lhes são conferidas.

Dessa forma, pude concluir que o papel de mediador do formador é possibilitar ao professor o encontro com o texto profissional, ajudando-o a entender suas especificidades, suas escolhas formais, suas escolhas conceituais, a lidar com seus obstáculos e desvãos. O mediador é aquele que acolhe o leitor, possibilitando-lhe expressar suas compreensões iniciais e sua apreciação valorativa do texto na relação com suas outras experiências de leitura, auxiliando-o a analisar e a organizar suas elaborações iniciais. É também aquele que introduz elementos e informações que possam apurar essas elaborações, que suscita outras

compreensões possíveis do texto, cotejando-o com outros textos, que juntamente com o professor aproxima os sentidos do texto das práticas cotidianas de sua comunidade profissional.

Colocando-se como leitor ao lado de outro leitor, o mediador da leitura compartilha sua compreensão e sua apreciação valorativa do texto lido. Para tanto, o mediador necessita ser um leitor proficiente de textos profissionais e de outros gêneros, visto que não se compartilha aquilo que não se tem. Mais uma vez vem à tona o problema endêmico da leitura na nossa sociedade que redundando na formação precária do leitor brasileiro, tema já amplamente estudado por pesquisadores.

A educação brasileira não tem conseguido, salvo raras e honrosas exceções, prover os estudantes dos instrumentos essenciais, tais como, a leitura e a escrita para a aquisição do conhecimento, falhando sistematicamente na tarefa de formar leitores proficientes, capazes de lerem os diferentes textos que circulam socialmente.

O Ensino Superior, espaço privilegiado de formação do formador, tem ainda um agravante: a expectativa de que (e dá por suposto que) os estudantes deste nível de escolaridade já dominaram as ferramentas necessárias para que possam gerir o próprio processo de aprendizagem; por isso, dificilmente os formadores trazem para si a tarefa de ensiná-los a manejar os textos acadêmicos em função das demandas intensas e até de políticas públicas que definem formas de organização curricular. O círculo vicioso se instala e com ele se forma o grande “nó” da dificuldade de ler, e em especial, a dificuldade de ler o gênero do discurso secundário, ao qual pertencem os textos profissionais.

Há que se considerar também que, se pensarmos no Ensino Superior, seja ele presencial ou virtual, a quantidade de material teórico em que os professores se embasam é extremamente ampla e das mais diversas vertentes teóricas. Isso, ao mesmo tempo em que se torna enriquecedor para o conhecimento, uma vez que os textos ‘escritos’ podem funcionar também como uma forma de “reparo” à tradição oral” - conforme Petit (2009, p.26), traz, outrossim, para o ensino uma série de ‘complicações’, visto que os inúmeros enfoques teóricos nem sempre são ensinados de modo aprofundado, deixando os alunos sem condições de identificarem as diversas filiações teórico-ideológicas dos textos, como explicitado no enunciado de uma das professoras que participou da pesquisa:

“A gente não aprende a ler estes textos na nossa formação e muito menos na faculdade e nem aprende a enfrentar os problemas reais da sala de aula. Eu nem sei qual é o “melhor” autor, pois muita gente

escreve sobre o mesmo tema, com opiniões diferentes. Confesso que não sei identificar se textos de autores diferentes estão concordando entre si ou não. É tudo muito sutil”.

A democratização da Educação Básica e as políticas de fomento aos alunos viabilizaram a entrada, no Ensino Superior, de alunos oriundos de diferentes grupos sociais com diversas inserções culturais, histórias de leitura e de acesso a espaços destinados à leitura, sendo mais um nó nos modos dos professores formadores se relacionarem com este auditório heterogêneo. Essa realidade faz com que os docentes encarregados da formação inicial, tendo esse auditório social projetado, selecionem, por vezes, textos ou ‘fragmentos’ de textos a serem lidos, a partir da imagem que fazem das capacidades leitoras dos estudantes, aliando a isso as condições concretas de exercício da docência. As enunciações a seguir, de uma professora do Curso de Pedagogia, são ilustrativas:

“Quase sempre os textos que proponho para as minhas alunas são aqueles considerados mais fáceis, menos complexos, aqueles textos que elas conseguem ler, se decidirem ler. Eu trabalho com as minhas alunas, basicamente, a leitura de textos dessas séries produzidas para o Magistério”.

“É complicado exigir a leitura de textos mais complexos, teóricos, pois as alunas não conseguem ler e reclamam para a coordenadora do Curso, que nos adverte e pede pra gente flexibilizar”.

A fragmentação dos textos, como um critério de seleção de leituras para a formação, fotocopiando-os e retirando-os de sua materialidade real - o livro - tornou-se uma prática comum no ambiente universitário, no Brasil e em outros países, tendo vantagens e desvantagens. As fotocópias, como suportes de textos, não são boas nem más em si (Carvalho, 2002), dependendo muito das formas de uso pelos formadores. No entanto, apoiar-se excessivamente em fotocópias em detrimento dos livros pode dificultar o percurso de leitura integrado e coerente. “Capítulos isolados, separados da obra original, tornam-se de compreensão difícil, deixando os alunos muito dependentes da explicação ou da interpretação do texto dadas pelo professor” (Carvalho, 2002, p.5), carecendo às vezes de referências.

Outro nó a ser considerado é o fato de que muitos professores exercem a sua função sem dominar o conhecimento de sua área. Kramer (1998) assevera que os professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e escrita como práticas sociais e culturais se quiserem que seus alunos sejam leitores e escritores, indagando-se:

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e escrever,

que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? (p. 20).

Estas razões homologam a afirmação de que, nos dias atuais, a formação do professor- sempre ressaltando algumas experiências bem sucedidas e pontuais - trata-se de uma formação bastante frágil.

No Ensino Superior e na formação continuada, há que se considerar ainda a armadilha de um modelo de formação prescritivo, em que os formadores apresentam os conceitos e estabelecem o que “pode” e o que “não pode” ser feito nas práticas docentes. Este modelo prescritivo de formação, principalmente para aqueles que estão sendo formados no trabalho, é cotejado e entra em tensão com os conhecimentos advindos daquilo que se ouviu alguém dizer ou fazer, normalmente esse alguém é um colega de trabalho, ou o formador da escola ou o formador de algum programa oficial. Os conhecimentos adquiridos em vídeos também são muito valorizados pelos professores que afirmam preferir esse tipo de formação à leitura dos textos profissionais.

Logo, é flagrante, nos espaços de formação (inicial e continuada), a leitura fragmentária, simplificada e o domínio da oralidade no tocante ao ensino dos conceitos relativos ao campo pedagógico. Em relação a esta última, vale ainda ressaltar que as relações de ensino na nossa sociedade são muito marcadas por ela, e, em muitos espaços de formação de professores, “a tradição oral muito mais que a escrita, há muito fornece as balizas, os recursos que tornam possível a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas” (Petit, 2009, p. 25). Dessa maneira, as várias questões relativas à organização pedagógica da escola e à atuação docente (o ensino-aprendizagem, avaliação, questões disciplinares, currículo, intervenções didáticas, relação com as famílias dos alunos e com a comunidade, dentre outras) são abordadas, enfrentadas, debatidas e analisadas, na maioria das vezes, oralmente, sem se apoiarem nas referências trazidas pelas leituras dos textos profissionais, resultantes da pesquisa científica.

É imprescindível, neste momento, enfatizar que não me coloco na posição de relegar ou de dar importância menor à oralidade, mas de acreditar que ela, por si só, não basta nos processos de formação dos professores. Conforme sinaliza Brandão (2005, p. 273),

Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque, além

de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais. Da mesma forma, a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político, por ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania.

Assumo, com Carlino (2003), que a dificuldade dos alunos que ingressam no Ensino Superior (e, da mesma forma, das professoras-alfabetizadoras nesta pesquisa) de lerem e escreverem textos acadêmicos não pode ser explicada apenas pelo fato de terem sido mal formados(as) nos níveis de escolaridade que antecederam o Ensino Superior. A dificuldade encontrada na leitura desses textos é explicada também e, sobretudo, no fato de que os textos acadêmicos apresentam desafios discursivos de natureza complexa, “uma vez que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2000), demandando relações de ensino, para que sejam apropriados pelos alunos.

Dessa perspectiva, torna-se, então, responsabilidade das instituições de Ensino Superior, pela mediação dos docentes, currículos e disciplinas comprometidas com a “alfabetização acadêmica de seus alunos”, assumir para si o compromisso de ensiná-los a lerem os textos acadêmicos.

Da mesma maneira, assumo que as HTPCs podem e devem tornar-se um lugar de aprendizagem da leitura dos textos profissionais e também um lugar onde seja possível reparar essa condição a que já está submetida à maioria de professores brasileiros. Representaria, sem dúvida, um grande retrocesso em direção a uma educação de qualidade não considerar e não enfrentar esse problema. Pouco (ou nada) se avançará, se os formadores se conformarem em serem presas do discurso queixoso, que identifica o professor como um “não leitor” dos textos profissionais, entendendo que nada mais poderá ser feito. Já é “passada a hora” de se dar uma resposta afirmativa à questão de uma professora participante desta pesquisa:

“Você acredita que ainda tem tempo pra gente aprender a ler os textos teóricos? Teria um jeito, um caminho pra ensinar quem nunca aprendeu?”

Para isso, dialogando com os formadores de professores na formação continuada - mediadores de leitura, por excelência - no exercício de suas atribuições, vislumbro - nos caminhos e relações vividas, neste processo de pesquisa - que é nossa responsabilidade,

de formadores, ajudar os professores a lerem os textos profissionais. Insisto que a mediação de tais leituras, deste lugar, de formador, implica peculiaridades (conhecimentos semânticos, discursivos e linguísticos) e diferentes responsabilidades por ocupar outro lugar social dentro da escola. Portanto, o formador não pode prescindir dos processos formativos a que está sujeito e também de investir em na sua trajetória de formação.

Uma das veredas pelas quais me embrenhei, nesta pesquisa, leva-me a insistir na importância dos formadores para as instituições escolares, quando assumem seu lugar e papel na continuidade da formação do professor no ambiente de trabalho e, como tal, identificam as necessidades de formação dos professores, no exercício das funções docentes, selecionando as ferramentas pedagógicas, dentre elas, os textos profissionais (objeto de estudos dessa pesquisa), assegurando não apenas o domínio dos conteúdos temáticos destes textos, como também os procedimentos para lê-los. É imprescindível ter em conta a compreensão da complexidade constitutiva deste gênero discursivo como condição para que, de fato, aconteça não só a aproximação do leitor-professor a ele, mas a sua apropriação, a busca e a leitura autônomas do mesmo.

Considerando que entre tantos e possíveis caminhos elegi destacar o formador como mediador possível para enfrentar e, por que não, ter a utopia de desatar alguns nós, não ignoro os limites e os impasses da própria relação de formação e da mediação que, mesmo sendo um modo facilitador para a construção de ‘pontes’ entre leitor e texto, ela não é sinônimo de relações sempre harmoniosas e bem-sucedidas, pois

o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (...) pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas, em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento intersubjetivo que devemos examinar o processo (Góes, p.27).

As reuniões de estudos (HTPC) são espaços de intensas (e exigentes) relações entre sujeitos, portanto, espaços em que relações sociais “dinâmicas, tensas, conflituosas ou harmoniosas” acontecem, pois, há sempre o inevitável jogo de imagens que se produz entre sujeitos e entre esses e os objetos de estudos - textos profissionais, vídeos e tematização de práticas.

A mediação é tecida com as respostas/réplicas ativas favoráveis ou não à formação,

cabendo ao formador a tarefa de coordenar esse complexo processo de encontro com os sentidos nos espaços formativos e de confronto com esses, assumindo não apenas o discurso queixoso, que denuncia as carências, as falhas, faltas e resistências dos professores, mas que toma outras palavras e vozes, como a luta, o enfrentamento das mudanças, o não comodismo, também como suas.

Assumida a mediação, mesmo em contextos difíceis, e dentro das condições em jogo, buscar os limites e as margens de manobra é um caminho, diverso do caminho da impotência, pois, como assevera Petit (2009, p. 28-29), o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação e à leitura constitui um direito de todo indivíduo, que tem sido “excessivamente desprezado”.

E com essa afirmativa chego à dimensão mais ampla da questão da leitura de textos profissionais e da relação desta com os professores e os formadores, ou seja, a do projeto de sociedade e de educação em que estamos inseridos e a do projeto que se coloca no horizonte de nossa utopia. Ambos são parte de nossos destinos e nos fazem conscientes de que se não somos onipotentes, também não somos impotentes. Se esta pesquisa colocar luz sobre “a palha que sempre esteve lá”, fazendo emergir outros sentidos para o dilema que estava, desde o início, posto, então cumpriu sua função. Por outro lado, se instaurar outras perguntas, participará ativamente da corrente ininterrupta e inconclusiva da comunicação verbal. Remetendo-me a Bakhtin (2000, p. 411):

Toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma exotopia recíproca. Se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo im-pessoal em sua essência.

Para democratizar a leitura, afirma Petit (2008, p.183), não existem receitas mágicas. Na tensão entre o projeto vivido e o projeto sonhado, entre a onipotência e a impotência, pequenos detalhes, aparentemente sem importância, como o contato com as pessoas, o fato de interpelá-las, de levá-las a sério, de disponibilizar-se a compartilhar com elas algo que ainda não conhecem, de propor-se a acompanhá-las no aprendizado de algo que ainda não sabem, podem instaurar as possibilidades de ocupar-se um lugar e possibilitar um lugar ao outro, e de juntos, formadores e professores, construírem pontes que os levem para além do ponto em que estão.

*Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.
(Faz escuro mas eu canto, Thiago de Mello)*

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? In: **Revista HISTEDBR** on line. Campinas/SP, nº31, p.102-112, set. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. Formação e razões para literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não leitores”? In: MARILDES, Marinho e CERIS, Salete R. da Silva (Org.). **Leituras do professor**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARILDES, Marinho e CERIS, Salete R. da Silva (Org.). **Leituras do professor**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: um cambio necessário, algumas alternativas posibles. **Educere**, Mérida, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Chirstiane; HÉBRARD, Jean. Trad. Carla Valduga. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

_____. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura, práticas, impressos, letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, jan./abr.1991.

_____. **A ordem dos livros**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

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

_____. (Org.). **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento, 4. ed., São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Trad. por Adail Sobral. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: EDUC; Campinas/SP: Pontes, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 14. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da Sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DICKEL, Adriana. **Do ler para aprender ao pensar sobre o ler para ensinar: a leitura entre estudantes do curso de Pedagogia**. (mimeo.)

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FIORIN, José Luis. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Roseli Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Apontamentos teóricos-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 44 p. 69-87. Dez 2006.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva e SILVA, Ceris Salete R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARILDES, Marinho e CERIS, Salete R. da Silva (Org.). **Leituras do professor**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul.2002.

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderlei. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces de um leitor. São Paulo: FDE, 1988, p. 79 - 84. (Série Ideias).

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **A produção do real em gêneros do jornal impresso**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 33, mai./jun. 2000.

_____. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 91-108.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 1989.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes, 1989.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação – Anped**. Rio de Janeiro, n. 7, p.19 - 41, jan./fev./mar./abr.1998.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MAYOL, Pierre. Morar. In: **A invenção do cotidiano**. CERTEAU, Michel; GIARD, L., MAYOL, Pierre (Org.). 3. ed. Petrópolis/RJ: 1996, p. 37-207.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICHALOVICZ, Cátia Correa e PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. **A divisão do trabalho na escola**: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4263>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Katya L de. e SANTOS, Acácia Ap. Angeli dos. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. **Psicologia reflexão e crítica**, v.7, nº 1, p. 19 - 27. 2006.

_____. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia e reflexão e crítica**, v.18, nº1, p. 118 - 124. 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Intrepretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 2006.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, São Paulo: editora da UNICAMP, 2007.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

POSSENTI, Sirio. Existe a leitura errada? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7. n.40, jul./ago. 2001.

PULLIN, Elsa Maria M. Pessoa. Valoração da leitura por recém-ingressos em Pedagogia: reflexões para a prática docente. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 62, n.3, p. 80-92, 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57. maio, 1986, p. 20-29.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 131, p. 455-479, mai./ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação e condições do trabalho docente**. Revista educação & cidadania, Campinas/SP, Átomo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno CEDES**, Campinas/SP, Papyrus, n. 24, 1991.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALSECHI, Marília Curado. Formação continuada de professores e apropriação de saberes: continuidade ou ruptura? In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Org.). **Letramentos, rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Campinas/SP: Mercado de letras, 2010.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto; KUSCHINIR, Karina. (Org.). **Pesquisas urbanas:** desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ANEXO I:

Textos que foram lidos e estudados com as professoras-alfabetizadoras e que faziam parte das atividades de formação do programa “Ler e Escrever”.

1- *As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita*. Emília Ferreiro. Este texto faz parte da coletânea de textos publicados em REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO. Cortez Editora: Autores Associados, 1985.

2- *Tematização da prática* - sem autor (produção coletiva de professores-coordenadores de uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo).

3- *Formação de leitores e razões para a literatura*. Ricardo Azevedo. Artigo publicado em SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*, DCL, 2004.

Foram lidos posteriormente dois textos, cujo tema - dificuldade e distúrbios de aprendizagem – foram sugeridos pelas professoras-alfabetizadoras:

1- *A rotulação de alunos como portadores de “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida*. Luciana M. Lunardi Campos. In: Secretaria de Estado da Educação. Governo de São Paulo. Série Ideias, n.28, São Paulo: FDE, 1997, p.125-140.

2- *De sapo a príncipe: trabalhando as dificuldades de aprendizagem*. Carmen Sílvia Carvalho. (este texto era a transcrição de uma palestra proferida pela autora em 2002 em uma escola da rede particular).

ANEXO II

Caracterização das professoras-alfabetizadoras – sujeitos da pesquisa

Os dados foram colhidos em Novembro de 2010

Prof. ^a	Idade	Estado Civil	Formação	Tempo Formação	Exp. Profissional	Trabalho Atual
P1	23 anos	Solteira	Magistério (CEFAM) Pedagogia (Particular)	5 anos	Rede Particular	Prof. ^a Ensino Fundamental I; Rede Particular e Estadual
P2	39 anos	Casada – 4 filhos	1 – Magistério 2- Pedagogia 3- História (Unesp) Pós-Graduação (a distancia)	12 anos	Rede Pública (Estadual e Municipal)	Prof. ^a PEB I
P3	41 anos	Casada – 2 filhos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação (a distância)	10 anos	Rede Particular, Estadual e Municipal	PEB I na rede Estadual e Municipal
P4	43 anos	Casada – 3 filhos	Magistério Pedagogia	10 anos	Rede Estadual e Municipal	RE – PEB I
P5	43 anos	Casada – 1 filho	Magistério e Matemática	25 anos	Rede Particular e Estadual PEB I e II	Rede Estadual PEB I
P6	45 anos	Casada - 3 filhos	Magistério	10 anos	Rede Estadual	Rede Estadual PEB I
P7	46 anos	Casada – 1 filho	Pedagogia	23 anos	Rede Particular Sesi Rede Estadual	PEB I Rede Estadual
PC	49 anos	Divorciada – 1 filho	Magistério Fac. Matemática	15 anos	PEB I e II	Prof. Coordenadora (há 5 anos)