

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: DIDÁTICA DA LEITURA

THE TEACHER IN CONTINUED TRAINING: DIDACTICS OF READING

MAESTRO EN EDUCACIÓN CONTINUA: LECTURA ENSEÑANZA

* Silvana Paulina de Souza

RESUMO: Pretendo provocar, neste texto, uma reflexão sobre a prática leitora dos professores e como pode interferir nas ações pedagógicas no ensino do ato de ler. Esta reflexão objetiva pensar como as ações de formação continuada permitem analisar o comportamento leitor dos professores e contribuir para a mudança de postura destes para o ensino da leitura. Mesmo vivendo num momento em que as ações de formação continuada, promovida pelos diferentes instituições e políticas públicas, apresentam a leitura como a busca da compreensão e de sentido do texto, percebemos um número significativo de professores que mantem o conceito leitura baseado na apropriação dos signos linguísticos. A questão é a de como um professor que não gosta de ler, não tem o hábito e não compreende o conceito de leitura para além do código, pode ensinar a leitura? Os dados para esta reflexão surgiram das inquietações que ocorreram durante minha prática em ações de formação continuada de professores. Por meio da observação do comportamento e da fala dos participantes das formações, percebi um discurso formal da compreensão de leitura como atribuição de sentido, porém as práticas relatadas, formal e informalmente, eram de um ensino centrado no código. As observações levou-me a perceber que ainda persiste uma didática da leitura baseada no senso comum pedagógico, clichês e ou paradigmas baseados em práticas sedimentadas pela sua própria história de apropriação da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Leitura. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde a gênese da ideia de realizar pesquisas relacionadas à língua materna, com foco na aquisição da linguagem escrita, as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da leitura provocaram-me inquietações. Dentre as questões relacionadas a Didática da leitura, a mediação do professor no ensino do ato de ler e sua relação pessoal com a leitura, fizeram parte de meus questionamentos.

Após a conclusão do doutorado e por conta das atividades profissionais exercidas por mim, participei da formação continuada de professores em serviço, como técnica de uma Secretaria Municipal de Educação, orientadora de estudos e supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante: PNAIC. Ao realizar as ações de mediação nos

* Doutora e Mestre em Educação (Unesp – Marília). Professora Efetiva (UFAL - Maceió) - Adjunto A - Lotada no Centro de Educação - CEDU: Setor de Didática. E-mail: silvanapaulina@uol.com.br

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p.57 - 71, Maio/Agosto,2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5091

encontros de formação continuada com professores, tendo como foco das discussões a teoria e a prática, os comportamentos e as reações às propostas de leitura, mesmo a deleite, me causava incomodo.

Neste texto, pretendo tratar da apropriação da leitura e apresentar reflexões acerca das ações de leitura; postura e comportamento de professores da Educação Básica - ciclo I, durante as formações, a partir da 1) concepção de leitura como a compreensão e construção de sentidos dos textos escritos, por meio dos processos de apropriação e objetivação na relação construída com os signos linguísticos e da 2) mediação como um ato de acesso indireto entre aquele que se apropria do conhecimento e a fonte do mesmo, que ocorre para além da relação interpessoal. Aqui, com a preocupação na ação dos professores como mediadores da apropriação da leitura, dos atos e modos de ler.

Para isso, é importante destacar a

(...) organização intencional de um contexto propulsor de aprendizagens humanizadoras, a necessidade da participação consciente do aluno no processo, considerando a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado, e reconhecermos a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações, a fim de empregar como ferramenta a linguagem humana, chegamos à conclusão de que leitura precisa ser ensinada por meio da mediação consciente do professor e de estratégias metacognitivas, dentro de um contexto pedagógico. (SOUZA, 2014, p. 22)

Durante as ações junto aos professores, apesar de observar um discurso formal que converge para a leitura como atribuição de sentidos ao texto escrito, as falas informais e mesmo as formais em momentos em que se exige uma elaboração rápida de respostas (debates, por exemplo); emerge uma concepção de leitura como decodificação dos signos linguísticos e esta é que referenda as práticas. As ações de leitura são tratadas como simples descoberta de uma relação entre grafemas e fonemas que, uma vez dominada, permite ao leitor a distinção do código para a interpretação e a compreensão do texto.

Ainda como impressão inicial percebe-se que a formação para o exercício da docência é compreendida como algo que ocorre apenas antes da atuação profissional. Concluído o curso, acreditam que estão preparados para atuarem no trabalho docente. Esse ideário é referendado, também, pelo texto introdutório sobre formação de professores do PNAIC (BRASIL, 2012. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura se pauta na ideia de treinamento, decifração, obrigação e tarefa escolar. Ela é compreendida como uma atividade de reconhecimento, pois tudo estaria no texto e, ao leitor, caberia somente a extração da

informação. Para mediar a apropriação de leitura a partir da concepção do ato de ler para além dos signos linguísticos, os próprios professores precisam estabelecer vivências e experiências pessoais com a leitura como prática social e cultural. Caso isso não ocorra, cabe indagarmos como Kramer & Jobim e Souza:

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de 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? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, leem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER & JOBIM E SOUZA, 1996, p. 18, in KRAMER, 1998).

Para encontrarmos possíveis respostas, podemos pensar em que a formação continuada pôde contribuir para que a realidade do “faça o que eu não faço” seja modificada; assim como também avaliar as necessidades dos professores alfabetizadores em rever postura e concepção sobre leitura e, não menos importante, pensar se as proposições de leitura em serviço e a mediação dos formadores contribuem para a reflexão dos professores.

Assim, neste texto buscaremos apresentar reflexões sobre a leitura como uma conduta superior humana, prática social que ocorre por meio da apropriação dos diferentes gêneros textuais; a importância da mediação consciente e organizada do professor com a finalidade da formação de sujeitos autônomos e a importância da prática de ações de formação continuada dos professores.

Iniciaremos as reflexões a partir do pensamento sobre a importância e a necessidade de ações de leitura e modos de ler que provoquem e promovam o desenvolvimento da pessoa humana, assim como também a sua atuação no mundo de forma autônoma e consciente.

O documento orientador do PNAIC que trata da formação continuada do professor alfabetizador no Brasil, apresenta em seu texto a ideia de que o estudante alfabetizado é aquele capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e consegue ler e produzir textos a fim de atender diferentes propósitos e ampliar o universo de referências culturais (BRASIL, 2012). Destaca, ainda que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber alfabetização.

Esse propósito não diverge dos objetivos dos projetos de formação de professores em serviço da Secretaria da Educação em que colaborei. A busca da formação do leitor competente, que atua na sociedade com pensamento crítico e capaz de lidar com os diferentes gêneros textuais, também se fez presente.

Percebe-se o objetivo comum de formação do sujeito leitor competente e autônomo perpassa pelas políticas públicas de formação continuada. Há a convergência na concepção de leitura e de ações de mediação por meio da Didática da leitura que transcende a apropriação dos códigos apenas. Porém, compreende-se que as práticas educativas e as experiências pessoais dos formadores de leitores tem relação com suas ações em sala de aula.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM LEITURA: AÇÕES MEDIADORAS

O aprendizado e o desenvolvimento da leitura são grandes desafios enfrentados pela escola, pois ultrapassam seus limites. Ao apropriar-se dela, ao leitor será possibilitado um trabalho ativo de atribuição de sentido ao texto, amplia seus conhecimentos e atua na busca de conhecer o mundo. A leitura não é feita somente com objetivos escolares, mas também para a interação com a realidade, distração, diversão, informação. Ao tomar consciência das possibilidades de relações com o texto escrito, os objetivos do leitor orientarão sua leitura. Com o desenvolvimento eficaz desta habilidade, fará escolhas dentre os diferentes gêneros textuais do entorno social, aqueles capazes de atender as suas necessidades.

A leitura, prática cultural, herança da humanidade e forma cultural de conduta (VYGOTSKI, 1995), precisa ser ensinada por meio da intervenção consciente do professor durante as ações de ensinar a ler e da participação também consciente do aluno no processo, a fim de que este empregue as ferramentas cognitivas na apropriação e utilização da linguagem humana.

A consolidação da aprendizagem se dá quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização do discurso. Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora, um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

Ao nos preocuparmos com a formação de leitores autônomos, leitores capazes de ler uma obra literária, ou outra categoria, de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras, atualmente, nas multimodalidades e distintas

interrogações sobre os diferentes gêneros textuais, recai sobre nós a preocupação em mediar a formação e em capacitar os alunos para o desempenho com competência na atividade leitora.

Diante do exposto, é necessário pensar no grau de autonomia que os professores, mediadores de ações de leitura e modos de ler, apresentam após se verem envolvidos com o cotidiano da sala de aula e que, após alguns anos de trabalho docente, apropriam-se do senso comum pedagógico, construído a partir de fragmentos de teorias (MAZZEU, 2017), de modelos de vivências tidos quando aluno e, não raro, se transformam em clichês ou “paradigmas” da educação.

O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das "teorias" cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas. (MAZZEU, 2017, p. 61).

Essa realidade compromete as ações em sala de aula porque, como afirma Smolka (2003, p. 93) os professores possuem um compromisso de ensino da leitura que eles mesmo desconhecem e suas práticas refletem “(...) a negação da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa”.

As ações de formação continuada de professores, pensada como meios de provocar os profissionais a rever conceitos e postura de ação em sala de aula, pode estimular as mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa de formação em serviço. Freire contribui com a nossa reflexão quando trata do ensinar e diz:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996, p. 43).

Ao realizar a revisão sobre conceitos, posturas, as relações em sala de aula e o contexto escolar, com ênfase na leitura, a prática torna-se um elemento importante para a reflexão. Não se descarta as contribuições de outros contextos na formação do indivíduo leitor, porém, há a preocupação com o espaço escolar como mediador da formação de um sujeito leitor competente e com as implicações pedagógicas derivadas da formação continuada do professor ou a chamada formação em serviço. A finalidade é compreender esse sujeito que atua como mediador e quais as suas vivências, experiências pessoais e possibilidades de

rupturas com saberes sedimentados. A compreensão auxiliará na mediação dos conhecimentos historicamente produzidos e também dos novos com reflexos na sala de aula.

Assim como o estudante, o professor também possui uma bagagem de conhecimento e experiências adquirida ao longo de sua história e reflete na sua vida e nos saberes e na prática da docência. Para Vigotsky, a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora (1995, p.153). Na relação do aprendiz com o outro e com os instrumentos, ele se apropria, internaliza, transforma-se em processo intrapsicológico. Os saberes dos professores e dos alunos, num processo dialógico por meio da mediação ocorre nas relações intersíquicas, nas quais o parceiro mais experiente contribui para a construção do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento nas ações de mediação.

AÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR: O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

A preocupação com a mediação dos instrumentos do ato de ler pelo professor em sala de aula, refere-se a ajuda do “outro” na organização intencional das ações para a promoção do desenvolvimento do sujeito. Conforme Beatón (2005), Vigotsky apresenta como “outro” os adultos próximos à criança: os professores, os pais; os pares mais desenvolvidos ou mais avançados e as pessoas portadoras de conteúdos da cultura que permitam ao sujeito em desenvolvimento se apropriar deles.

Os elementos colocados entre o indivíduo e seu entorno são instrumentos mediadores cuja função é portar as informações cristalizadas nos objetos da atividade. Como produtos das experiências das gerações anteriores, as ações leitoras são socialmente elaboradas e encontram-se entre os indivíduos na relação mediada e no objeto sobre os quais eles agem. Assim, sendo o professor um mediador entre o indivíduo e a leitura é preciso pensar como se dá essa mediação, a qualidade dela e as provocações que o professor poderá realizar.

A essência da mediação consiste nas inter-relações. Quando as são capazes (quem?) de fazer algo, independentemente e se apoiam no que estavam produzindo com ajuda do outro, então houve a interação, a transformação do processo de ajuda em processo de ensino e produtor da aprendizagem e do desenvolvimento. Na relação dinâmica das interações o “outro”, enquanto parceiro mais experiente, pode se constituir como sujeito do desenvolvimento e o sujeito em desenvolvimento pode se tornar o “outro” (BEATÓN 2005, p.236).

Reconhecido como relação de mediação a fim de ajudar no processo de apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, o processo pedagógico “é um processo de interação ativa entre o mestre e a criança, onde o mestre organiza e dirige o processo, de maneira tal que a criança tenha uma participação ativa no processo de construção do conhecimento” (BEATÓN, 2005, p. 247). Nele, a ação mediadora intencional do professor como o “outro” será de potencializar as relações do aluno com o meio e promover a apropriação.

As funções e os significados dos conteúdos são determinados: primeiro pela situação objetiva, depois pelas pessoas do entorno. Por isso, “passamos a ser nós mesmos através do outro, [...]. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação de personalidade.” (VIGOTSKY, 1995, p. 149). Pensamos, então, no professor e sua ação intencional de ensino de leitura, atrelado as experiências e vivências pessoais a partir do que já anunciamos anteriormente, os conceitos sedimentados e práticas cristalizadas reprodutoras de ações mecanizadas para a leitura.

O papel do professor que deseja ser potencializador do desenvolvimento é mediar a aprendizagem das crianças com o entorno cultural e social como o outro mais experiente por meio de atividades de busca e investigação. Isto implica conhecer as leis, os procedimentos e os princípios da formação humana, além de estar aberto às descobertas, ao novo.

A compreensão da forma de apropriação de um objeto de conhecimento pelo aluno para tornar-se autônomo, independente e atuante no mundo, capaz de aprender e apreender sobre as necessidades de sua época e interagir com conteúdos significativos deve ser uma preocupação constante do formador de leitor. Ele se tornará crítico, capaz de atuar e transformar sua realidade, reproduzi-la, e também produzir conhecimentos e aplicá-los em situações de uso funcional da linguagem. Porém, para isso, o professor que atuará como o parceiro mais experiente, que lhe apresentará e mediará o mundo da cultura, deverá dominar os conteúdos que contribuirão para a construção da autonomia do estudante.

Pensar numa atuação que contribua para formação integral do aluno, nessa proposta de reflexão, com foco no ensino da leitura, faz parte das necessidades e dos desafios que se colocam no cotidiano da escola e da sala de aula. Se o propósito do professor é a formação de um indivíduo que saiba interagir com os diversos gêneros textuais, apropriar-se deles e de seus conteúdos de forma crítica, esse professor deverá ter essa capacidade de leitura

autônoma. Neste viés, a formação continuada que tem o objetivo de levar o professor a pensar as suas práticas, preocupar-se-á com a reflexão dos educadores sobre a sua atuação afim de continuar o trabalho e/ou mudar de postura, quando necessário.

Segundo Mazzeu (2017): “Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”. De acordo com os documentos orientadores do PNAIC ao tratar da formação continuada de professor:

Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (PACTO/MEC, 2016).

E ensinar também com clareza de objetivo, se compreendermos que a apropriação do conhecimento ocorre por meio de um processo educacional. Ensinar objetivamente, “com foco”, com intencionalidade, para que a relação da pessoa com o mundo seja potencializada.

O professor, nesta dinâmica, deve mediar as ações educativas de tal forma que, as interações e os conteúdos das experiências pessoais do aluno, promovam seu desenvolvimento. É um trabalho de mediação intencional e instrumentalização com a finalidade de formar (?) as máximas capacidades no indivíduo. É o professor que vai elaborar ações significativas e promotoras do desenvolvimento em função de uma objetivação que permita à criança por em jogo suas competências cognitivas e afetivas ao interagir com o mundo, também por meio da leitura. Deverá elaborar, intencionalmente, mediações que ajudarão no processo de apropriação dos conhecimentos pertencentes ao gênero humano (BAKTHIN, 1995).

Se a formação do indivíduo ocorre via interação e relação com seu entorno a fim de construir o seu conhecimento e proporcionar o desenvolvimento, é por meio das experiências sociais que culminarão na internalização dos objetos do conhecimento seguindo uma necessidade, uma objetivação. Nesta perspectiva o papel do professor deve ser o de mediador da interação de cada pessoa com determinado ambiente, por meio da experiência pessoalmente significativa. Para Vigotsky(XXXX), a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Neste ponto da discussão, convém lembrarmo-nos da formação acadêmica recebida pelos professores e como se deu a relação pessoal destes com a leitura. Segundo Vigotsky
*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p.57 - 71, Maio/Agosto,2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5091*

(2001) o desenvolvimento cultural ocorre, necessariamente, mediado pelo “outro”, por isso mesmo, seu fator dinâmico não está na natureza biológica do indivíduo, mas em algo externo a ela. O que permite a mediação entre o indivíduo e o “Outro” é a significação que este atribui às ações entre ambos.

A ação mediadora exercida pelo adulto entre a criança e o mundo é fundamental para o conhecimento que ela construirá e manifestará nas suas interações pessoais com os outros e com os objetos. Assim, ao se apropriar de um instrumento, produto da cultura material carregado dos traços característicos da criação humana, o indivíduo reorganiza seus movimentos naturais instintivos e a formação de capacidades superiores (LEONTIEV, 1978).

Ao mediar a apropriação da leitura, o professor carrega em suas vivências e experiências os conteúdos de sua formação.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: A DINÂMICA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Atualmente, há na escola uma grande preocupação com a formação do leitor e sua capacidade de lidar com os diferentes gêneros textuais, com a habilidade de leitura e releitura do mundo para sua transformação e criação de novos pensamentos e ações. Porém, para essa concretização é necessário o entendimento da concepção de leitura norteadora do trabalho pedagógico.

Retomando o que compreendemos como apropriação da língua escrita com foco na leitura, Bakhtin (2003), aborda a concepção sócio-cognitivo-interacional que privilegia os sujeitos e seus saberes em processos de interação. Esta ocorre no texto, e seu sentido é constituído de elementos fornecidos pelo autor e pelos conhecimentos prévios do leitor em sua relação com o texto. Ele recorre a eles quando faz a leitura. Durante esse processo, há uma atitude ativa, pois sua relação com o texto é dinâmica uma vez que “o significado da palavra se refere a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Nesta dinâmica, o mediador da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura deve apresentar às crianças atividades significativas em torno dos seus conhecimentos prévios e assim possibilitar a aquisição de novos, depois os utilizar conforme as exigências e oportunidades. Esses são desafios para escola, pois ultrapassam seus limites e possibilitam ao

leitor um trabalho ativo de construção de significado do texto e o prosseguimento na busca de conhecer o mundo.

Ao refletirmos sobre mediação do professor no contexto da apropriação da língua escrita – leitura, recordo-me da fala de professores durante as formações sobre a ampliação de seu repertório de leitura e o “desânimo” em buscar contatos com os diferentes gêneros textuais. Por vários momentos, esse desânimo refletia um claro conceito de que conhecer outros gêneros para além dos contidos nos livros didáticos eram desnecessários. Na observação das proposições de leitura de leitura de leitura, percebia-se diferentes comportamentos que não envolvia a atenção e o envolvimento com o texto proposto. Seria incompreensão, desinteresse, o motivo que impediria os profissionais responsáveis pelo ensino da leitura de ter um envolvimento com ela pode ultrapassar o interesse pela leitura proposta.

Destaco também as proposições de leitura dos textos para discussão posterior, ampliação de repertório e fundamentação teórica, o fato de que a leitura prévia dos textos propostos não serem lidos.

Para Foucambert (1998), a dificuldade em compreender o que está escrito é consequência da incapacidade de atribuir sentido ao que está sendo lido. Assim, ao refletirmos sobre o comportamento e falas dos professores, pergunto se a resistência em buscar novas leituras não estariam ligadas a falta de repertório do leitor e conseqüentemente a dificuldade em atribuir sentido ao texto escrito. É necessário colocar como ponto de discussão a formação inicial escolar do profissional que atua como formador de leitores.

O processo de ensino e de aprendizagem, a apropriação e a sistematização do conhecimento, as possibilidades de trocas e interações em um contexto específico ocorrem na escola. Um espaço repleto de significações concretas e abstratas, constituído de materiais com seu simbolismo e interações formais e informais, mediador do aprendizado. O lugar, especialmente destinado a esse processo, ganha expressões, significados e ainda acumula experiências, afetos e aprendizados. A sala de aula potencializa o exercício de trocas simbólicas, de construção de sentidos e comparação de saberes. O professor deve ser o mediador de atividades e interferências, sabedor de que por trás das formas gráficas, há uma operação de linguagem. A escola, com a intervenção do professor, parceiro mais experiente, deve proporcionar momentos de atividades reflexivas para ocorrerem os saltos na aprendizagem do aluno. Caso em sua formação inicial, o professor não tenha vivenciado

ações de leitura significativa e vê-se como um leitor proficiente, terá dificuldades em pensar suas práticas. Nesse sentido, a formação continuada poderá contribuir para reflexão sobre suas ações pedagógicas.

Desta forma, uma das questões principais referente à leitura significativa seria sua importância à formação do aluno com uma participação crítica e autônoma na aquisição do conhecimento, tais como a discussão de seu ponto de vista, emissão de opinião, lançamento de proposta, levantamento de dúvidas e de temas de seu interesse. Tudo isso lhe daria autonomia, no sentido de capacitá-lo na interação com o meio e na realização das objetivações e apropriações. Na leitura, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas questões e rejeita, confirma e/ou reorganiza suas próprias respostas.

Porém,

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos estas finalidades. Onde as crianças vêem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido. Os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita (SMITH, 2003. p. 247).

Porém, como garantir essa relação professor/aluno, se o professor, responsável pela mediação, ele mesmo não vivencia, não experimenta, não participa, não realiza atividades leitoras, como pode-se observar durante as ações de formação continuada.

De acordo com Pacto/MEC (2016), a formação de professores que atuam junto aos estudantes para a apropriação da língua materna é uma das prioridades nacionais no contexto atual. Assim, há a preocupação com a formação de educadores críticos, que atuem por meio de práticas criativas visando a solução dos problemas enfrentados no processo de alfabetização.

De acordo com o Manual do PNAIC:

(...) entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes. (PACTO/MEC, 2016, p.23).

No que se refere a formação continuada em serviço, o que pude constatar por meio da participação como formadora, diferencia do que percebi no PNAIC no aspecto de envolvimento dos professores nas propostas de reflexão e de aplicação. Enquanto no PNAIC os professores experimentam aplicar as propostas de ação e, uma porcentagem significativa, se envolve nas discussões; na outra realidade, o comportamento dos professores era de um ouvinte desejoso de manter o *status quo*.

Esse quadro provoca a reflexão, como apresenta Mazzeu (2017), sobre a separação entre significado e sentido do trabalho docente, separação essa que faz com que o professor e a escola muitas vezes percam de vista os fins sociais de sua existência, (...)

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, 2017. p.60).

CONCLUSÃO

Iniciamos nossa reflexão, destacando que o aprendizado e o desenvolvimento da leitura são grandes desafios enfrentados pela escola. Reconhecemos que os muros da escola não são os limites para o leitor, nem para os objetivos da leitura e os seus significados são construídos na interação com o outro e seu entorno. Neste contexto, o papel do educador como mediador da aprendizagem é fundamental, além da necessidade de pensar a Didática da Leitura inserida na realidade dos textos impressos nos diferentes suportes. Por assim ser, alunos e professores estão em contato com um entorno que exige a prática da leitura que leve a uma interação dialógica e crítica com a realidade.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p.57 - 71, Maio/Agosto,2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5091

Ao planejar atividades didáticas significativas que auxiliarão os alunos a pôr em jogo suas competências leitoras na interação com o mundo, o educador deverá reconhecer seus diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento e a diversidade de contextos sociais e naturais. Para que isso ocorra, é preciso que ele, o professor, faça experiências e vivências leitoras e rompa paradigmas, abandone clichês. Ele partirá dos conhecimentos prévios da criança ao alentar sua curiosidade ante os fenômenos naturais, acontecimentos sociais e objetos da realidade, e enfim, irá ajudá-las no reconhecimento de seu espaço rico de elementos auxiliares na sua formação. Ampliará sua própria bagagem de conhecimento possibilitando novos diálogos, interpretações e interações com o mundo.

Ao pensarmos na formação continuada do professor, na reflexão e revisão de sua formação, há necessidade de preocuparmo-nos com a eficácia desta ação a fim de que seja significativa para o desenvolvimento profissional do mesmo. É certo que é preciso analisar, também, as ações de formação continuada promovidas pelos diferentes órgãos e políticas públicas por meio de cursos, palestras, oficinas, entre outros, porém, a extensão deste texto não permitiu essa discussão. Ao promover um novo olhar do profissional sobre o ato de ensinar, a hipótese é de que ele rompa com conceitos do senso comum pedagógico, assim como também reveja os modelos extraídos de suas vivências escolares. Durante os encontros, ocorrem discussões conjuntas entre os pares e começam a surgir propostas para repensar as ações pedagógicas. Porém, as ações de formação provocadoras de mudanças na postura do professor e em suas concepções, levarão os mesmos a experimentar as sugestões surgidas durante as discussões teóricas sobre sua prática de sala de aula e, assim, fundamentar o seu fazer pedagógico. Sua atuação será de forma autônoma, flexível, pesquisadora e criadora de novos caminhos para ensinar e aprender.

Através da leitura, toma-se contato com a produção do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Porém, uma leitura que permita ao leitor ações de compreensão sobre o texto lido para além da decodificação. Professores e alunos em contato com as produções sociais devem ter condições manter com a leitura, enquanto atividade social, uma relação criativa, crítica e libertadora. Esse é um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social. Para que isto ocorra, a mediação docente desempenha um importante papel, sua função é orientar o aluno, dar-lhe a conhecer os textos e mediar modos de ler e ações de leitura, tendo como base as suas experiências de leitor proficiente.

THE TEACHER IN CONTINUED TRAINING: DIDACTICS OF READING

ABSTRACT: This text intends to present a reflection about how the reading practice of the teachers can interfere in the pedagogical actions in the teaching of the act of reading. This reflection aims to think how the actions of continuous formation can contribute to the change of the posture of teachers for the teaching of reading. Even if we live in a moment in which the actions of continuous formation, promoted by different institutions and public policies, present reading as the search for understanding and meaning of the text, we perceive a significant number of teachers who maintains the concept of reading based on the appropriation of signs Linguistic The question is how a teacher who does not like to read, does not have the habit and does not understand the concept of reading beyond the code can teach reading? The data for this reflection arose from the concerns that occurred during my practice in continuing teacher training actions. By observing the behavior and speech of the participants in the formations, I perceived a formal discourse-reading discourse as attribution of meaning, but the practices reported, formally and informally, were from a teaching centered on the code. The observations led me to realize that there is still a pedagogical practice based on common pedagogical sense, cliches and or paradigms based on practices sedimented by its own history of appropriation of reading.

KEYWORDS: Teacher Training. Reading. Teaching and learning.

MAESTRO EN EDUCACIÓN CONTINUA: LECTURA ENSEÑANZA

RESUMEN: Este documento tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la práctica de los profesores lector puede interferir con las actividades educativas en el acto de la lectura de la educación. Este pensamiento reflejo objetivo como las acciones de formación continua puede contribuir al cambio de actitud maestro para la enseñanza de la lectura. Incluso viviendo en un momento en que las acciones de formación continua, promovidas por diferentes instituciones y políticas públicas, lectura actual como la búsqueda de la comprensión y la dirección del texto, nos dimos cuenta de un número significativo de profesores que mantiene el concepto de lectura basado en la apropiación de signos idioma. La pregunta es cómo un maestro que no les gusta leer, no tiene el hábito y no entiende el concepto de lectura más allá del código puede enseñar a leer? Los datos para esta reflexión surgió de la preocupación de que ocurrieron durante mi práctica en la continuación de las actividades de formación para los profesores. A través de la observación de la conducta y el habla de los participantes de la capacitación, me di cuenta de un discurso formal de la comprensión lectora y la atribución de significado, pero la supuesta práctica, formal e informalmente, fuera un código centrado en el estudiante. Las observaciones me llevaron a darse cuenta de que todavía hay una práctica pedagógica basada en el sentido común pedagógico y clichés o paradigmas basa en las prácticas sedimentadas por su propia historia de la apropiación de lectura.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado. La lectura. La enseñanza y el aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed., S. Paulo, Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p.57 - 71, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5091

BEATÓN, G. A. La persona en El Enfoque Histórico Cultural. S. P., Linear B, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FOUCAMBERT, J. A criança, o professor e a leitura. Trad. M. Cohen e C.M. Rosa. Porto alegre: Artes Médicas.1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra,1996.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação: Leitura e escrita de professores. Jan/Fev/Mar/Abr 1998, nº 7.

LEONTIEV, A. N. Démarche Histórica no desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Trad. Daise Batista. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Silvana P. de. Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2014.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid: Visor, 2000

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor. 1995.

<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2016.

Recebido em maio de 2017

Aprovado em julho de 2017