

Sentidos da formação para o desenvolvimento profissional docente de professores de Salas de Leitura

RESUMO

Considerando que a experiência com a leitura e a formação são dimensões importantes para a atuação dos professores nas Salas de Leitura das escolas da rede estadual paulista, sobretudo porque não têm formação específica para o desenvolvimento de práticas e projetos de leitura junto aos alunos, investigamos os sentidos que a formação oferecida nos encontros na Diretoria de Ensino de Piracicaba-SP com um grupo de pesquisadores assume no desenvolvimento profissional destes. Os dados foram produzidos no 2º semestre de 2017, no contexto de encontros quinzenais de formação junto a um grupo de 23 (vinte e três) professores. Esses encontros foram audiogravados e transcritos. As análises dos enunciados dos professores, apoiadas nos princípios metodológicos da análise enunciativa de Bakhtin (2002), evidenciaram que a formação orientada pela reflexão sobre as práticas do ensino e da aprendizagem da leitura e estudos de textos teóricos e literários possibilitou aos professores reconhecerem esses encontros como espaços de circulação de conhecimentos que ampliaram seu repertório, fortalecendo sua confiança na proposição de atividades; possibilitaram a elaboração de práticas mais refletidas e fundamentadas teoricamente, que os ajudaram a significar seu papel como mediadores de leitura e a reconhecerem as contribuições da literatura para a formação dos estudantes; colaboraram para valorizar o trabalho que os professores desenvolvem na escola, apoiando seu reconhecimento social. Depreende-se do estudo que o desenvolvimento profissional docente supõe a articulação de experiências, conhecimento específico para ensinar e consciência profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de Professores. Sala de Leitura.

Fabiano Correa da Silva

fabianocosilva@gmail.com

Universidade Metodista de Piracicaba,
Piracicaba, São Paulo, Brasil

Renata Cristina Oliveira

Barrichelo Cunha

renata_bcunha@yahoo.com.br

Centro Universitário Salesiano de São
Paulo, Americana, São Paulo, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro

Nascimento Ometto

cbometto@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Campinas,
Campinas, São Paulo, Brasil

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute e analisa o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam nas Salas de Leitura da rede estadual paulista, mais especificamente na Diretoria de Ensino de Piracicaba.

A discussão é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no contexto de um projeto mais amplo intitulado “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares” (Edital Universal - CNPq 2017-2020, Processo nº 401404/2016-1). Esse projeto tem como objetivo geral compreender como a formação dos professores das Salas de Leitura vai se consolidando nas reuniões com o grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, assimilar aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do ensino fundamental – anos finais.

As Salas de Leitura nas unidades escolares da rede estadual de São Paulo foram criadas pela Resolução SE nº 15/2009 (SÃO PAULO, 2009) para substituir as bibliotecas escolares e com o intuito de garantir que os livros encaminhados pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares fossem utilizados pelos alunos. Nesses espaços os alunos têm oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, como jogos. Segundo a Resolução, as Salas de Leitura devem se constituir como espaços privilegiados de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

A Resolução SE nº 70/2016 (SÃO PAULO, 2016) dispõe que a atuação nas salas ou ambientes de leitura deve ser atribuída aos docentes portadores de diploma de licenciatura plena com vínculo com a Secretaria de Estado da Educação, em qualquer dos campos de atuação, não sendo exigido, portanto, formação específica em Língua Portuguesa. Do ponto de vista funcional, a atribuição segue a seguinte ordem de prioridade: I - docente readaptado¹ II - docente titular de cargo, na situação de adido², cumprindo horas de permanência na composição da jornada de trabalho; III - docente ocupante de função-atividade que esteja cumprindo horas de permanência correspondente à carga horária mínima de 12 horas semanais.

Considerando que a experiência com a leitura e a formação para o trabalho com a leitura na escola são dimensões importantes do desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam nas Salas de Leitura, sobretudo porque não têm formação específica para o desenvolvimento de práticas e projetos de leitura junto aos alunos da escola básica, investigamos os sentidos que a formação oferecida nos encontros na Diretoria de Ensino com o grupo de pesquisadores assume no desenvolvimento profissional desses professores.

O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa, com vigência 2017-2020³, vem sendo realizada junto a um grupo de 23 (vinte e três) professores, ao longo de reuniões quinzenais de formação, com duração de 3h, nas dependências da Diretoria de Ensino. Antes de ser formalizada no contexto do Edital Universal – CNPq, já ocorria sem financiamento, desde 2014, a convite da Diretoria de Ensino.

Caracterizado desde o início como projeto de pesquisa e formação, em 2017 os encontros de formação foram autorizados formalmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), na modalidade “curso”, com publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, 127 (144) – Poder Executivo – Seção I, em 02 de agosto de 2017.

Nesses encontros, o foco das discussões, respeitando-se o escopo do projeto de pesquisa, é a problematização do ensino e da aprendizagem da leitura como atividades intersubjetivas e mobilizadoras da atividade educativa escolarizada. Os estudos com os professores abordam as concepções de linguagem, de leitura, de mediação e metodologias para o ensino da leitura e leitura da literatura na escola. Essas temáticas são desenvolvidas, prioritariamente, por meio de realização de oficinas pautadas na leitura de textos teóricos e literários.

Os encontros de formação são conduzidos pela coordenadora do projeto e, em algumas ocasiões, participam também outros pesquisadores que atuam em temáticas específicas ou em projetos vinculados. As atividades também são acompanhadas por duas Supervisoras de Ensino e por uma Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP), todas responsáveis pelo Programa Sala de Leitura na Diretoria de Ensino.

Os dados da investigação do projeto mais amplo estão sendo construídos pelo recorte de episódios e interlocuções, a partir da base empírica da pesquisa, constituída fundamentalmente pelas filmagens das atividades docentes nas Salas de Leitura e das audiografações dos momentos em que os professores estudam e analisam sua própria atuação nessas atividades, durante as reuniões com os pesquisadores. Mais especificamente: 1. pela transcrição das enunciações dos professores durante as reuniões quinzenais na Diretoria de Ensino; 2. pela transcrição das filmagens e audiografações das atividades de leitura desenvolvidas nas escolas; 3. pelo registro material das produções de alunos e professores no contexto do desenvolvimento das atividades de leitura nas escolas; 4. pelos registros em diários de campo dos pesquisadores e dos professores participantes da pesquisa.

No caso específico do que é discutido neste artigo, que se propõe a analisar os sentidos que a formação oferecida nos encontros na Diretoria de Ensino com o grupo de pesquisadores assume no desenvolvimento profissional dos professores, elegemos as transcrições das enunciações das reuniões quinzenais do 2º semestre de 2017.

As análises das transcrições buscam respeitar os princípios metodológicos da análise enunciativa tal qual propostos por Bakhtin (2002).

Assumimos a concepção de linguagem como constitutiva da subjetividade e compreendemos que ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto (BAKHTIN, 2002).

Desse modo, há que se compreender que a formação do sujeito (sua personalidade e sua formação profissional) constitui-se a partir das possibilidades comunicativas nas quais ele se insere. A palavra, que comporta duas faces, é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2002, p. 113).

A formação profissional docente acontece, portanto, mediada pela linguagem, uma vez que os interlocutores buscam significar ativamente os enunciados postos em circulação, afetando-se reciprocamente em um processo dialógico.

Posto isso, o enunciado relaciona-se às condições imediatas de produção, mas a unidade de análise é a enunciação, na dinâmica da interação verbal, em suas condições mais amplas. Segundo o autor, há que se considerar:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2002, p. 124).

Há, nessa proposta, uma ideia de subjetividade subjacente a essa concepção de linguagem e de desenvolvimento, a de intersubjetividade, mais precisamente, uma subjetividade (pessoal e profissional) que vai se constituindo com/pelo outro, na dinâmica das relações sociais.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

A discussão sobre o desenvolvimento profissional docente tem contribuído com a problematização a respeito da formação do professor a partir de uma perspectiva mais abrangente, que a considera como um contínuo aprendizado, valorizando o “processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 13). Nesta perspectiva ampliada valoriza-se a formação formal e não formal, a formação humana que o docente carrega consigo, bem como todas as suas experiências culturais e familiares.

É importante compreender que profissionalidade e pessoalidade constituem-se como produções históricas que se singularizam ao longo da vida. Isso quer dizer que a formação profissional também é pessoal, ambas se constituem na intersubjetividade (VIGOTSKI, 1989) de forma coerente com um paradigma de inacabamento e como um ser em devir, uma vez que a profissionalidade constitui-se em um processo marcado pela própria experiência do processo de constituição da pessoalidade.

Esse processo de formação permanente compreende, também, o contexto em que o professor exerce a atividade docente. De acordo com Gonçalves (2009, p. 25),

[...] podemos afirmar que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem fatores de natureza pessoal e socioprofissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola.

É preciso destacar que este processo não pode ser compreendido na perspectiva de evolução ou associado à ideia de progresso ou melhoria, uma vez que o desenvolvimento profissional docente, como bem apontado por Anjos (2010), nunca é linear e supõe retrocessos, rupturas, contradições, ambiguidades. Nas palavras de Vygotsky (1989), no que diz respeito à constituição da subjetividade humana, o processo pressupõe evoluções e involuções.

Para Roldão (2009, p. 60), o desenvolvimento profissional também está associado à ideia de percurso e processo contínuo, que combina a formação básica a múltiplas situações formais de aquisição de conhecimento específico. Chama a atenção, no entanto, para a necessidade de se considerar “a construção e reconstrução cotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola”.

Isso significa que a escola – lugar onde os professores ensinam e aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 2005) – deve ser o ponto de partida e chegada dos processos sistemáticos de formação.

Ensinar é a especificidade profissional do professor (ROLDÃO, 2007) e, nesse sentido, é oportuna a reflexão de Marcelo (2009, p. 9), para quem a denominação desenvolvimento profissional docente adéqua-se melhor à “concepção do professor enquanto profissional do ensino”, além da superação da ideia de justaposição entre formação inicial e continuada.

Muito embora seja necessário reconhecer a validade das experiências diversificadas que compõem a história de vida dos professores, há que se valorizar, segundo Marcelo (2009), as experiências planejadas, isto é, as experiências formais, intencionais e que pretendem atingir determinados objetivos de formação profissional. Isso porque há saberes específicos que compõem a base de uma profissão.

Como bem apontado,

[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009, p. 8).

Ainda nessa direção, Cruz (2013, p. 42) afirma que a profissionalidade refere-se “à ação docente que consiste num conjunto de comportamentos, conhecimentos, diretrizes, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para a autora, ensinar, orientar, ajudar os alunos e regular suas ações, organizar espaços e atividades, entre outros atos, são manifestações da profissionalidade dos sujeitos.

Roldão (2005) concorda que o saber específico do professor é indispensável ao desenvolvimento de sua atividade e que seu reconhecimento social é, entre outros aspectos, dependente dele.

Isso justifica a importância do trabalho de formação com os professores que atuam na Sala de Leitura, justamente por oportunizar encontros nos quais a troca

de experiências entre os docentes e o aprendizado sistemático dos conceitos a respeito da leitura são pontos marcantes.

O QUE APRENDEMOS COM OS PROFESSORES SOBRE O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?

Os professores que participaram do grupo de pesquisa e formação no 2º semestre de 2017 tinham entre 45 e 64 anos de idade, com formações diversas: licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa, História, Matemática, Psicologia, Educação Física, Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia⁴.

A falta de experiência com a leitura em determinadas licenciaturas, como se pode observar nos enunciados abaixo, analisados por lexias⁵, foi sendo construída nas interações e atividades promovidas ao longo do curso.

Maria, professora readaptada da área de Matemática, relata:

Maria: Como sou de matemática, estou aqui como todos aprendendo. Senti mais confiança em mim mesma, estou trabalhando roda de leitura online. Estou me sentindo mais segura, pois ser de matemática é difícil para mim, apesar de que em matemática tem leitura. Então, é assim... Nossa, eu nunca fui de me levantar e ir lá na frente e ler, e aconteceu isso na semana passada aqui. Estou me sentindo bem, porque é gratificante a gente aprender mais e passar lá na escola.

Ao enunciar “Estou me sentindo mais segura”; “Nossa, eu nunca fui de me levantar e ir lá na frente e ler, e aconteceu isso na semana passada aqui”, Maria indicia modos de (re)construção de sua relação com a prática de leitura. Vivenciar a leitura de modo diferente do que vivenciou em seu percurso escolar pessoal, em um curso de formação profissional, possibilitou-lhe a sensação de gratificação, ou seja, “Estou me sentindo bem, porque é gratificante a gente aprender mais”.

Diante desse enunciado, é possível afirmar que Maria indicia vivenciar um processo de formação permanente, que também possibilita alterações na natureza de seu reconhecimento social, ou seja, se ela pode “passar lá na escola” as vivências do curso não é só porque estão abertos para ouvi-la, mas sim porque se sente mais confiante, tal como apontado por Gonçalves (2009) e Roldão (2005).

Ainda nessa direção aprendemos com Selma, engenheira, a importância que a leitura teve nesse processo de formação:

Selma: [...] essa minha mudança de visão é a partir da minha participação neste grupo. Eu não sabia de nada, sou da área de exatas, matemática, sou engenheira também, entendeu? Então, a minha parte de organização é bárbara, mas esta parte que eu não tenho de leitura, com este curso a mudança é fantástica, esta mudança, esta ampliação de visão de mundo é sensacional.

As leituras a que Selma se refere não são somente de textos teóricos, mas também de textos literários. A leitura de textos literários nos encontros de formação com objetivo de fruição possibilitou aos professores experiências estéticas, bem como vivenciar o ato de ler simplesmente por apreciação: “essa minha mudança de visão é a partir da minha participação neste grupo”. Selma,

por ser engenheira, afirma que sua “organização é bárbara”, “mas esta parte que eu não tenho de leitura, com este curso a mudança é fantástica, esta mudança, esta ampliação de visão de mundo é sensacional”.

Se no caso de Maria a leitura de um texto teórico aprofundou as compreensões acerca do estudo de um tema específico, no caso de Selma a leitura da literatura por fruição possibilitou a ampliação de visão de mundo. Mais ainda, foi possível tematizar com o grupo a ideia de que leitura não é um hábito ou um processo de mera interpretação, mas constitui-se numa prática plural, visto que a leitura de um texto científico se produz pela seleção (filtragem⁶) de sentidos ao contrário da leitura de um texto literário que se produz pela expansão dos sentidos do texto (sua polissemia).

Fábio, professor de Educação Física, assim exprime sua relação com a leitura dos alunos na sala em que atua:

Fábio: Nossa, para mim foi um baque violento, porque sou professor de educação física, eu era de uma sala de leitura que até dormiam, mas uma coisa que não sei se tem explicação, primeiramente é você cativar as pessoas, eu cheguei lá e comecei a cativar as crianças.

Fábio faz um depoimento emocionado dizendo que vivenciou “um baque violento” como professor de Educação Física ao ser readaptado como responsável por uma Sala de Leitura. Não é possível depreender se o baque a que ele se refere diz respeito ao fato de que seus alunos “até dormiam” ou se das vivências do curso que lhe possibilitam a tomada de consciência sobre o que lá acontecia, sendo possível alterar essas relações por compreender a necessidade de cativar as crianças. No entanto, é possível afirmar que o curso lhe possibilita a compreensão acerca da necessidade “primeiramente [de] cativar as pessoas”, ou seja, seus alunos.

Cativar o outro significa trabalhar no âmbito das emoções (TASSONI, 2000), ou seja, entrar em relação com o outro e afetar/afetar-se passando de um plano exclusivamente orgânico – o sono, por exemplo – para outro simbólico, no qual os processos de significação e sentido são construídos; as experiências emocionais superiores, como “eu cheguei lá e comecei a cativar as crianças”, indicia que elas, ao serem cativadas por Fábio, muito provavelmente passaram a participar das atividades de leitura que ele propunha. Esse é um dos princípios do nosso trabalho, pois entendemos que o desenvolvimento profissional docente acontece, também, no afetamento recíproco com os pesquisadores.

Esses enunciados nos fazem crer que um curso voltado para a formação profissional docente precisa valorizar o processo de transformação dos sujeitos ao longo do tempo, no contexto da ação formativa (CRECCI e FIORENTINI, 2013), que não se esgota em um tempo restrito, a fim de promover a circulação de conhecimentos e de outras experiências: “esta ampliação de visão de mundo é sensacional” (Selma); contribui com um sentimento de segurança: “estou me sentindo mais segura [...] estou me sentindo bem” (Maria). Foram essas possibilidades que permitiram aos professores elaborar uma prática mais refletida e fundamentada, evidenciada, por exemplo, nos enunciados de Fábio: “primeiramente é [necessário] você cativar as pessoas”, ou ainda, “é gratificante a gente aprender mais e passar lá na escola” (Maria).

Outros sentidos atribuídos à formação podem ser destacados das transcrições. A troca/vivência de experiências entre/pelos participantes, constitutiva da formação a que nos propusemos, permitiu-lhes, por meio da vivência da leitura e estudo de textos e conceitos teóricos, compreender a função do professor na mediação da leitura e, ao mesmo tempo, a compreensão das contribuições da literatura para a formação dos sujeitos, fossem eles ou seus estudantes.

Sobre isso, disseram-nos os professores:

Saulo: Eu não entendia a leitura naquela forma que o Sírio Possenti escrevia. Aprendi sobre o conceito de leitura principalmente na forma de entender o interlocutor, ter uma compreensão sobre a demanda dele, acho que isso é importante.

Meire: Estes estudos abrem o leque para trabalharmos uma leitura mais profunda, como trabalhar um conto, a experiência que estamos recebendo.

Fernanda: Tive facilidade para montar oficinas pelo que aprendi aqui. Os textos da Michele Petit preparam você para o seu aluno, para entender, para ver o que ele pode ter ali.

Cinira: O efeito deste grupo, o que eu aprendi aqui é um desenvolvimento para que o aluno seja autônomo, para que o que ele aprendeu na escola ele possa usar na vida adulta, para mim é importante porque os livros que nós lemos me ajudam.

Kely: Os contos de artimanha e do Drummond, trabalhei no formato que aprendemos nos encontros. Usei como espelho o que aprendemos aqui, seguindo aquele modelo.

Destacam-se, desses enunciados que aconteceram no momento de avaliação de final de curso, algumas apropriações dos professores. No que diz respeito à concepção de linguagem, compreendida como processo de interação humana, Saulo afirma que passou a “entender o interlocutor, ter uma compreensão sobre a demanda dele”, isso porque em nossas relações ele mesmo se sentiu um interlocutor privilegiado. Meire, por sua vez, indicia ter compreendido a importância do trabalho com leitura que estabeleça relações entre textos, pelo cotejamento, possibilitando a compreensão do sujeito. Nas suas palavras, o curso possibilitou que ela aprendesse modos para “trabalharmos uma leitura mais profunda”. Essa percepção de Meire foi possível, pois, como nos ensina Bakhtin (2003), ler é cotejar textos, e esse foi o movimento vivido no decorrer do curso, proposto por nós, pesquisadores, para os estudos e leituras literárias.

O curso teve como propósito que os professores se apropriassem de modos de fazer, fazendo, vivenciando as práticas pela mediação dos pesquisadores e, sobre isso, é interessante destacar as apreensões de Fernanda, Cinira e Kely.

Para Fernanda, “os textos da Michele Petit, estudados no contexto do curso, preparam você para o seu aluno”, uma vez que a antropóloga francesa anuncia já no título do livro estudado, “Os Jovens e a Leitura” (PETIT, 2008), a importância dessa prática para os jovens. No livro, por meio dos sujeitos de sua pesquisa, a autora evidencia que a literatura não é apenas diversão, uma vez que nos constrói, permite imaginar e, portanto, criar o novo. Como afirma Petit (2009, p. 113), a literatura é capaz de transformar o inenarrável em narrável, modificando

o ser humano. Parece-nos que esse processo foi vivido pelos professores, no contexto do curso de formação.

Cinira destaca: “o que aprendi aqui é um desenvolvimento para que o aluno seja autônomo, para que o que ele aprendeu na escola ele possa usar na vida adulta, para mim é importante porque os livros que nós lemos me ajudam”, ou seja, seu enunciado explicita que o material lido e discutido no grupo ajudou-a a sentir-se mais confiante, mais autônoma para realizar seu trabalho de mediadora da leitura junto ao seu aluno e que, por sua vez, pode torná-lo mais autônomo.

Para reafirmar a importância de um curso de formação que priorize o desenvolvimento profissional docente, reafirmamos a importância do tempo e elaboração dos sujeitos, da relevância do processo em detrimento do produto final, tal como anuncia Vygotsky (1989). Nossas compreensões acerca das elaborações dos professores só foram possíveis pois focalizamos a partilha e consideramos que os processos de aprendizado demandam tempo de elaboração pelos sujeitos em formação. Kely nos brinda com seu importante relato acerca do papel do mediador, aquele que faz junto e aos poucos retira sua ajuda para que o outro venha a realizar sozinho o que antes foi realizado compartilhadamente (VYGOTSKY, 1989): “os contos de artimanha e do Drummond, trabalhei no formato que aprendemos nos encontros, usei como espelho o que aprendemos aqui, seguindo aquele modelo”.

Além de subsidiar as práticas pedagógicas destes professores nas Salas de Leitura, os encontros de formação contribuíram, como se pode depreender dos enunciados, como forma de valorização do trabalho que realizam nesse espaço. Isso fica evidenciado quando estes professores se referem à relação que estabeleceram com os demais docentes da escola, das parcerias que conseguiram efetivar e dos projetos que colocaram em prática com os colegas de profissão.

Germano: A gente fica na sala e muitas vezes não temos tempo, é bom a gente adquirir um pouquinho mais de experiência, está sendo bom... e vamos ganhando espaço nas escolas, no nosso trabalho, mudanças no comportamento das pessoas, mesmo no HTPC parece que os professores têm mais confiança.

Cristina: Muitos professores vêm pedir sugestões como trabalhar com a leitura na escola, a gente sente mais prazeroso, nos sentimos mais respeitadas, a gente tem critério para transformar o projeto em algo melhor, pois tivemos subsídios para auxiliar os projetos da escola. Se ele [o professor] vem com um projetinho, nós podemos transformar em um projeto.

Teresa: O trabalho que estamos fazendo com os professores também é muito bacana, porque eles achavam que a Sala de Leitura era para os alunos irem lá, ler e pronto, a leitura pela leitura, mas nós estamos mostrando que não, que eles podem ler com os alunos em sala de aula. Tudo o que eu aprendo aqui eu passo para os professores e eles estão tendo outra visão da Sala de Leitura. Os professores agora estão indo mais na Sala de Leitura, eles nem sabiam o que trabalhar porque eles pouco iam para a Sala de Leitura.

Destacamos esses depoimentos de Germano, Cristina e Teresa, pois seus enunciados não somente indiciam, mas explicitam o quanto o curso tem sido importante no processo de valorização do trabalho que realizam nas Salas de Leitura.

Seus depoimentos nos permitem afirmar que a formação possibilitou que eles não só se sentissem mais autônomos e confiantes, como já havia sido explicitado anteriormente por Cinira, mas, mais do que isso, o sentimento de confiança no próprio trabalho abriu possibilidades de que na escola buscassem afetar os outros professores pelo estabelecimento de parcerias que pudessem ser fecundas para os estudantes. Germano afirma com todas as letras: “vamos ganhando espaço nas escolas, no nosso trabalho, mudanças no comportamento das pessoas”. Cristina diz: “nos sentimos mais respeitadas [...] se ele [o professor] vem com um projetinho nós podemos transformar em um projetão”, ou ainda, Teresa: “tudo o que eu aprendo aqui eu passo para os professores, e eles estão tendo outra visão da Sala de Leitura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das transcrições dos encontros com professores da Sala de Leitura evidenciou múltiplos sentidos atribuídos à formação promovida no contexto do projeto “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares”.

A formação orientada pela reflexão sobre as práticas do ensino e da aprendizagem da leitura e estudos de textos teóricos e literários possibilitou aos professores reconhecerem esses encontros como espaços de circulação de conhecimentos que ampliaram seu repertório, fortalecendo sua confiança e segurança na proposição de atividades; possibilitou a elaboração de práticas mais refletidas e fundamentadas teoricamente que os ajudaram, inclusive, a significar seu papel como mediadores de leitura e a reconhecerem as contribuições da literatura para a formação dos estudantes; e, ao subsidiar as práticas pedagógicas dos professores nas Salas de Leitura, a formação colaborou para valorizar o trabalho que desenvolvem na escola, apoiando o reconhecimento social dos professores.

O desenvolvimento profissional docente é um processo que integra as várias dimensões da experiência pessoal e profissional, individual e coletiva. Não sendo considerado uma sucessão de etapas ao longo de uma carreira, pode ser compreendido, como evidenciado nos enunciados e discutido por Marcelo (2009, p. 11) como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria [conhecimento específico para ensinar] e consciência profissional”.

Meaning of training for professional development of teachers of reading rooms

ABSTRACT

Considering that the experience with reading and training are important dimensions for performance of teachers who work in Reading Rooms in schools in São Paulo- Brazil, specially when they do not have specific training to develop reading practices and projects with students, we have investigated the meanings that the training offered in meetings at Teacher Board of Piracicaba -SP assumed to a group of researchers in their professional development. All data was produced during the second half of the year 2017 when this group of 23 researchers was meeting fortnightly. These meetings were audiographed and transcribed to be analysed in our study. The analysis of teachers' statements; based on the methodological principles of Bakhtin's 2002 enunciative analysis, showed that reflection about oriented training on teaching and reading and studies of theoretical and literary texts enabled teachers to recognise these meetings as spaces of circulation of knowledge that expanded their repertoire, strengthened their confidence in proposing activities. It was made possible the elaboration of practices more reflected and theoretically grounded that helped them to signify their role as mediators of reading and to recognise the contributions of the literature for the formation of students. Their actions collaborated to give value to the work that teachers develop in their schools, supporting their social recognition. It emerges that the study that professional teacher development involves articulation of experiences, specific knowledge to teach and professional awareness.

KEYWORDS: Professional teacher development. Teacher training. Reading room.

Sentidos de la formación para el desarrollo profesional docente de las maestras de clase de lectura

RESUMEN

Considerando que la experiencia con la lectura y la formación son importantes dimensiones para la actuación de los maestros que actúan en las Clases de Lectura de las escuelas de la red estadual paulista, especialmente porque estos no tienen formación específica para el desarrollo de prácticas y proyectos de lectura junto a los alumnos, investigamos los sentidos que la formación ofrecida en los encuentros en la Directoria de enseñanza de Piracicaba-SP con un grupo de investigadores, los cuales asumen el desarrollo profesional de ellos. Los datos fueron realizados en el 2º semestre de 2017 en el contexto de encuentros de formación quincenales junto a un grupo de 23 maestros. Esos encuentros fueron grabados y transcritos. Los análisis de los enunciados de los maestros, basados en los principios metodológicos del análisis enunciativa de Bakhtin (2002), evidenciaron que la formación direccionada por la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lectura y estudios de textos teóricos y literarios posibilitaron a los maestros el reconocimiento de esos encuentros como espacio de circulación de conocimientos que ampliaron sus repertorios fortaleciendo sus confianzas en las propuestas de las actividades; posibilitó la producción de prácticas más reflexivas y teóricamente basadas, las cuales ayudaron a significar su papel como mediadores de lectura y a reconocer las contribuciones de la literatura para la formación de los estudiantes, auxilió para valorar el trabajo que los maestros desarrollaron en la escuela, apoyando su reconocimiento social. Se depende del estudio que el desarrollo profesional docente supone la articulación de experiencias, conocimiento específico para enseñar y conciencia profesional.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo Profesional Docente. Formación de Maestros. Clase de Lectura.

NOTAS

- 1 Readaptado em outra função diferente, da qual exercia por motivos de doença e/ou outros de força maior (SÃO PAULO, 2017).
- 2 Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos.
- 3 A pesquisa recebeu aprovação do CEP/UNICAMP sob o nº do CAAE 71272217.1.0000.5404.
- 4 Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar suas identidades.
- 5 Recortes por lexias são recortes de um texto por unidades de sentidos que podem ser exploradas pelo leitor. Segundo Barthes (1977), a proposta de um trabalho por lexias é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Assim sendo, algumas vezes, as lexias compreendem frases inteiras, outras vezes, apenas poucas palavras. O que importa é que seja escolhido o melhor espaço para se observar o sentido.
- 6 O termo filtragem foi utilizado por Brandão (1997) em análise da leitura a partir das teses de Bakhtin, mediada pelas ideias de Maingueneau (1990).

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-150.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. Análise textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: CHABROL, C. (Org.). **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 36-62.
- BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 281-288.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto, 2005.
- CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 9-23, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/346>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CRUZ, M. S. C. **As contribuições da leitura para as práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior em São Luis-MA**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2013.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 08, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MAINGUENEAU, D. **Pragmatique pour le discours littéraire**. Paris: Bordas, 1990.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008.

_____. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/v1n1_2c/4>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 15, de 18-2-2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 118, n.34, p.39, 19 fev. 2009. Seção 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 18**, de 10 de abril de 2017. Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/04/11/resolucao-se-182017-readaptacao-de-servidores-da-secretaria-da-educacao/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 70**, de 19 de dezembro de 2016. Altera a Resolução SE nº 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_16.HTM?Time=14/07/2018%2003:50:51>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 70**, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_11.HTM>. Acesso em: 06 ago. 2018.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 246p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido: 14 ago. 2018.

Aprovado: 22 out. 2018.

DOI: 10.3895/rtr.v3n1.8691

Como citar: SILVA, F. C.; CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N. Sentidos da formação para o desenvolvimento profissional docente de professores de Salas de Leitura. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Fabiano Correa da Silva

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

