

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**NARRATIVAS DE MULHERES-ESTUDANTES NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES: A BUSCA DE UM SONHO E O
ENCONTRO DA REALIDADE**

AUTOR: ELISETE DE OLIVEIRA E SOUZA FRIGO

ORIENTADOR: ANA LUCIA GUEDES-PINTO

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

Campinas
2011

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

F916n Frigo, Elisete de Oliveira e Souza, 1955-
Narrativas de mulheres-estudantes na formação inicial de
professores: a busca de um sonho e o encontro da realidade /
Elisete de Oliveira e Souza Frigo. – Campinas, SP: [s.n.],
2011.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Leitura. 3. Portfólios
em educação. 3. Ideologia. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-192/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Narratives of women students in initial teacher training: the search
for a dream and the reality of the meeting

Palavras-chave em inglês:

Teacher education

Reading

Portfolio in education

Ideology

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientador)

Ezequiel Theodoro da Silva

Telma Ferraz Leal

Cláudia Lemos Vóvio

Pedro da Cunha Pinto Neto

Data da defesa: 05/12/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: elisetefriigo@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**NARRATIVAS DE MULHERES-ESTUDANTES NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES: A BUSCA DE UM SONHO E O
ENCONTRO DA REALIDADE**

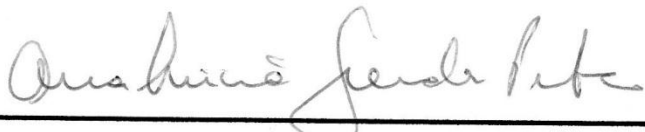
Autor: Elisete de Oliveira e Souza Frigo
Orientadora: Ana Lucia Guedes Pinto

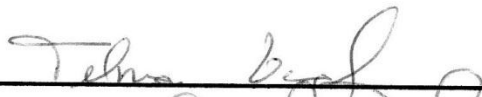
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Elisete de Oliveira e Souza Frigo e
aprovada pela Comissão Julgadora.

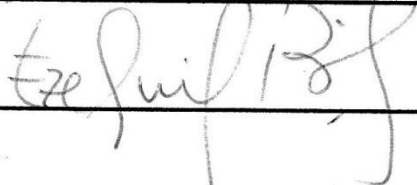
Data: 05 / 12 / 2011

Assinatura Orientadora:

COMISSÃO JULGADORA:







RESUMO

Esta pesquisa enfoca a implementação de um recurso pedagógico na formação inicial de professores, realizada em uma universidade privada da região metropolitana de São Paulo. Concentrando o estudo da leitura, no contexto da História Cultural, as narrativas das mulheres-estudantes, sujeitos do grupo de pesquisa, forneceram indícios de seus percursos de leitora e de seus desejos e sonhos contidos, desvelando a dura realidade que ainda vivem, em uma sociedade que legitima a divisão desigual de funções sociais entre homens e mulheres. Utilizando o referencial da metodologia da História Oral e princípios da pesquisa etnográfica, ocupando o papel de professora e de pesquisadora, a prática pedagógica constituiu-se de *táticas* (CERTEAU, 2009), que indicaram formas alternativas para o tratamento da leitura como processo e projeto de combate à alienação e ignorância. O estudo realizado nos traz indícios de que o uso do portfólio contribui para a ampliação de práticas de leitura e indica o professor como um mediador de leitura que pode auxiliar na (re)constituição de leitores no contexto das demandas atuais da escola básica.

Palavras chave: Formação de Professores, Portfólio de leitura, Ideologia.

ABSTRACT

This research highlights the implementation of an educational resource for teachers in the beginning of their careers, held in a private university in São Paulo downtown. Focusing on the study of reading in the context of cultural history, the narratives of women students, subjects of the research group have provided evidence of their path as readers, their desires and restrained dreams revealing the stark reality still present in a society which legitimizes the unequal division of social roles between men and women. By using the reference of the methodology of oral history and the principles of ethnographic research, through the role of teacher and researcher, pedagogical practice has consisted of strategies (de Certeau, 2009), which indicated alternative ways to treat reading as a process and a project to struggle alienation and ignorance.

The study brings evidences about the use of the portfolio for the widening of reading practices and indicates the teacher as a mediator who assists the readers reconstitution in the context of basic school current needs.

Keywords: Teacher Education, Reading Portfolio, Ideology.

Dedico este trabalho ao meu esposo Airton: amante, companheiro e amigo, que me ajudou a concretizar um sonho antigo; sonho que se tornou realidade por ele estar sempre ao meu lado, acompanhando-me e auxiliando-me a superar todas as dificuldades, por compreender minha ausência e distanciamento e oferecer seu amor e carinho incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ana Lucia Guedes-Pinto, por acreditar, apoiar e contribuir com meu desenvolvimento profissional de maneira tão grandiosa. Por sua sapiência e apoio nos momentos decisivos de minha trajetória acadêmica, ajudou-me na concretização de um sonho antigo.

Ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro Silva, por suas aulas e contribuições, momentos de aprendizagem, criação e transformação constante, tornando-a mais complexa e desafiadora.

Ao Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior, pela oportunidade de aprender a ouvir com emoção, paixão e razão, as vozes dos textos literários pelas palavras do autor e na imagem do leitor.

À Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Roxo, por descortinar o universo do estudo dos multiletramentos, indicando um caminho para os futuros professores.

Aos colegas e funcionários da UNICAMP, que me acolheram de maneira simpática e calorosa, uma universidade que tive orgulho de conhecer e frequentar.

Ao grupo de mulheres-estudantes, participantes da pesquisa, por fazerem parte deste momento tão importante de minha vida, confiando em meu trabalho e desvelando suas trajetórias da infância à universidade.

Aos meus filhos, à minha mãe e à minha sogra, pelo amor e carinho, tolerância e compreensão nos momentos de que mais necessitei. A cumplicidade deles foi essencial para que eu conseguisse concretizar este trabalho.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa, contribuindo direta ou indiretamente, meu agradecimento.

SUMÁRIO

REMEMORANDO: DA CRIANÇA LEITORA À PROFESSORA UNIVERSITÁRIA PESQUISADORA.....	01
1. A ESCOLHA METODOLÓGICA, A OPÇÃO DO PORTFÓLIO E AS VOZES DAS MULHERES-ESTUDANTES.....	10
1.1 OS REFERENCIAIS METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA CULTURAL, AS PRÁTICAS COTIDIANAS E A ETNOGRAFIA.....	10
1.2 APRESENTANDO O PORTFÓLIO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO.....	15
1.3 CONHECENDO E OUVINDO AS MULHERES-ESTUDANTES.....	21
2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL.....	39
2.1 UM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	40
2.2 UM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL.....	47
2.3 AS DIMENSÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR: PESSOAL E PROFISSIONAL.....	53
2.3.1 Desenvolvimento pessoal: constituir-se como leitor.....	55
2.3.2 Desenvolvimento profissional: fortalecer-se e ampliar-se como leitor.....	59
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA COMPETÊNCIA.....	66
2.5 MEDIADORES DE LEITURA, NARRATIVAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	77
3. A PESQUISA.....	86
3.1 APRESENTANDO E SITUANDO OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	88

3.1.1 Na busca de diagnóstico: os questionários.....	89
3.1.2 O cotidiano da sala de aula e o campo de trabalho.....	92
3.1.3 Ampliando o olhar, a escuta e as relações: a entrevista.....	96
4. OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS MARCAS ENCONTRADAS.....	99
4.1 CONHECENDO TODOS OS ESTUDANTES.....	100
4.1.1 Estudantes do curso de Pedagogia do período matutino.....	100
4.1.2 Estudantes do curso de Licenciatura em Letras do período noturno.....	106
4.2 BUSCANDO INDÍCIOS A PARTIR DAS MARCAS DEIXADAS PELO CAMINHO NOS QUESTIONÁRIOS E NA ENTREVISTA.....	110
4.2.1 Conhecendo um pouco mais as mulheres-estudantes do grupo de pesquisa.....	110
5. REFLETINDO SOBRE AS PISTAS DEIXADAS PELOS ALUNOS.....	124
5.1 A ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS.....	126
5.2 BUSCANDO AS RAZÕES DE TEREM CONFECCIONADO O PORTFÓLIO.....	138
5.2.1 Portfólio visto como instrumento “quase” obrigatório, um compromisso com o professor.	139
5.2.2 Portfólio como um instrumento auxiliar de organização e registro.....	140
5.2.3 Portfólio como resumo de atividades e referencial para o percurso acadêmico.....	142
5.3 PORTFÓLIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO QUE CONTRIBUI PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA E ESCRITORA.....	143
5.3.1 Compreendendo as capacidades de leitura e de escrita da estudante H.2	147
6. REFLETINDO SOBRE AS RESPOSTAS ENCONTRADAS E INDICANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES.....	152

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
APÊNDICES.....	169
APÊNDICE 1: Questionário inicial.....	169
APÊNDICE 2: Questionário final.....	175
APÊNDICE 3:Tabelas que integram o portfólio.....	180
APÊNDICE 4: Texto depoimento de uma estudante.....	181
ANEXOS.....	182
ANEXO 1: REPORTAGEM 1 DE H.2.....	182
ANEXO 2: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 1.....	183
ANEXO 3: REPORTAGEM 2 DE H.2.....	184
ANEXO 4: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 2.....	185
ANEXO 5: REPORTAGEM 3 DE H.2.....	186
ANEXO 6: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 3.....	187
ANEXO 7: REPORTAGEM 4 DE H.2.....	188
ANEXO 8: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 4.....	189
ANEXO 9: REPORTAGEM 5 DE H.2.....	190
ANEXO 10: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 5.....	191
ANEXO 11: REPORTAGEM 6 DE H.2.....	192
ANEXO 12: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 6.....	193
ANEXO 13: REPORTAGEM 7 DE H.2.....	194
ANEXO 14: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 7.....	195
ANEXO 15: REPORTAGEM 8 DE H.2.....	196
ANEXO 16: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 8.....	197
ANEXO 17: REPORTAGEM 9 DE H.2.....	198
ANEXO 18: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 9.....	199
ANEXO 19: REPORTAGEM 10 DE H.2.....	200
ANEXO 20: ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 10.....	201

REMEMORANDO...

DA CRIANÇA LEITORA À PROFESSORA UNIVERSITÁRIA PESQUISADORA

Os pensamentos postos no papel nada mais são que pegadas de um caminhante na areia: vemos o caminho que percorreu, mas para sabermos o que ele viu nesse caminho, precisamos usar nossos próprios olhos
(Arthur Schopenhauer, *Sobre livros e leitura*, p.21).

Cursar o mestrado em uma universidade pública é o ideal de muitos universitários, mas o que nem sempre é divulgado é que, para concretizar este sonho são necessários estudo, dedicação e investimento pessoal no percurso de aprendizagem. Alguns iniciam a carreira acadêmica assim que ingressam na universidade, pois são introduzidos na iniciação científica durante a graduação; desta forma, o mestrado passa a ser a trajetória natural para os que iniciaram os estudos e as pesquisas desde cedo e em território familiar.

Minha história acadêmica é bem diferente! Pude concretizar este sonho, somente após aposentar-me, como profissional de ensino da rede pública estadual paulista. Passaram-se pelo menos trinta e cinco anos para que eu pudesse contar minha trajetória que se reflete nesta dissertação. Da criança leitora à professora universitária pesquisadora!

Para narrar minha ligação com a leitura, objeto de pesquisa neste trabalho, busco em minhas memórias o início de minha alfabetização. Embora me remeta a um tempo longínquo, algumas das lembranças sobre esse período foram muito marcantes. E pretendo aqui retomá-las.

Inicialmente tive contato com a cartilha Caminho Suave; posteriormente, o recebimento do primeiro livro de leitura - um rito de passagem comemorado ao término do primeiro semestre da primeira série primária -, as leituras da Coleção Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato, as Fábulas de Esopo e os Contos de Grimm. Lembro-me do ritual que cercava os momentos de leitura, sentada numa cadeira de lona, após o almoço, no quintal de minha casa. Lembro-me de

meu pai, hoje uma lembrança saudosa, pedindo a todos os filhos - éramos quatro - , que lessem uma curiosidade do Dicionário Universal e a contassem durante o jantar. Momentos de fruição da leitura que foram essenciais para que eu desenvolvesse a paixão por sua prática, pois a leitura me conduzia a lugares mágicos, me apresentava a novos amigos, me permitia aprender fora da escola; uma avidez que me fazia trocar as brincadeiras de rua pelos livros que eram trazidos por meus pais, na época, professores.

Na pré-adolescência lia escondida as revistas *Capricho* e *Romance Moderno*, consideradas pertencentes a um gênero proibido para meninas. Sonhava com o “príncipe encantado” que seria o meu primeiro namorado, entre pitadas de erotismo que possibilitavam uma identificação com os personagens. Avançava em minhas leituras e apaixonei-me, assim como Nunes¹, pelos autores e personagens dos livros. Lugares diferentes visitados a cada dia, paixões desenfreadas, compartilhadas e mistérios desvendados; sempre com um livro nas mãos, fui me transformando em uma leitora voraz. Entre as leituras incluía as Seleções da revista “*Reader’s Digest*”, ocasião em que eu esperava ansiosa pela seção Livro do Mês, que trazia literatura contemporânea, ou o livro de capa dura que continha algumas das condensações. Parceira do pequeno príncipe de Antoine Saint-Exupéry e a menina Pollyanna, de Eleanor H.Porter, aprendi a valorizar o que eu possuía em termos afetivos e materiais.

Mais velha, retirava livros em bibliotecas e os emprestava de colegas, fato que me levou a conhecer Hermann Hesse, Sidney Sheldon, Agatha Christie e outros autores até me associar ao Círculo do Livro². Cursando o colegial, hoje equivalente ao ensino médio, percorria o trajeto em ônibus de linha transformando a viagem de São Bernardo do Campo, município da região metropolitana, até a cidade de São Paulo, em espaço e tempo para a prática de leitura.

¹ NUNES, Lygia Bojunga: Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes, 2ª ed. Rio de Janeiro. Agir, 1990.

² Editora atuante no mercado editorial brasileiro na década de 1970, que criou um sistema de clube para a venda de livros. O associado era indicado por outro sócio e recebia uma revista trimestral contendo os títulos a serem escolhidos. Havia a obrigação de comprar ao menos um livro no período. Os livros eram bem encadernados, em capa dura e com preços competitivos.

Já formada em Matemática, nos anos 1980, e dando aulas no ensino fundamental na rede pública, dediquei-me à família já constituída e, por essa razão, a leitura tornou-se mais diversificada, embora mais periódica, pois outras atribuições me impediam de ler por tantas horas. Depois de licenciar-me em Matemática e tornar-me professora efetiva da rede pública, percebi que geometria, conteúdo fundamental de Matemática e integrante do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, era pouco explorada pelos professores da escola em que trabalhava por ser considerado muito complexo. Propus então aos colegas, como proposta de formação continuada, realizar horas- atividade³ em horários concomitantes, para que, aperfeiçoássemos a formação inicial. Os encontros ocorreram ao longo de um semestre no ano de 1982, e foi o início de meu interesse pelo trabalho realizado com práticas de leitura e pela formação de professores que atuavam nas séries iniciais do então 1º grau.

Minha formação em Matemática levava-me a pesquisas empíricas, de cunho quantitativo, adotando métodos de coleta e observação e transformando as respostas dos alunos às situações problemas, em gráficos, tabelas e curvas, modelos matemáticos que dariam respostas às minhas inquietações: como auxiliar os professores das séries iniciais a apreenderem os conceitos matemáticos essenciais à sua formação?

A busca de respostas levou-me à decisão de cursar Pedagogia, ocasião em que passei a me interessar por leituras mais específicas e me envolvi com autores que discutiam o processo educativo, sendo então instigada por novas temáticas, pois, por ter formação em ciências exatas, acabei não tendo contato com filosofia, história e sociologia com a intensidade que era proposta. Esta época foi decisiva para que eu refletisse sobre minha prática pedagógica, buscasse respostas para a não aprendizagem dos alunos, as alternativas para a apreensão do conhecimento,

³ Das horas-atividade, 50% deviam ser realizadas na própria escola e destinavam-se, entre outras atividades, à atualização e ao aperfeiçoamento cultural e pedagógico do docente, assim como preparação de material didático aos alunos. A composição da carga horária do professor estava regulamentada na Lei Complementar nº 210 de 9 de novembro de 1978 e no Decreto nº 14 379 de 29 de novembro de 1979.

a desconstrução das leituras realizadas, novas visões permitidas às interpretações textuais.

O curso de Pedagogia levou-me à ascensão na carreira do magistério público, tendo-me permitido chegar ao cargo de direção. Concomitantemente a esta nova função, eu ainda exercia a docência em uma escola particular ministrando aulas de Matemática para o segundo grau. As atribuições de Diretor de Escola, professora, mãe e esposa eram muitas e minha escolha em relação aos gêneros literários diversificou-se. Naquela ocasião, eu não tinha interesse em ler jornais; até que, no primeiro curso de pós-graduação, intitulado Metodologia do Curso Superior iniciado em 1997, fui despertada por uma professora que me instigou a ler jornais diariamente. Essa mediação teve um papel muito importante em meu trabalho, e, a partir dali incorporei a leitura diária como parte de minha rotina de vida e passei a confeccionar um portfólio⁴ pessoal de reportagens, uma estratégia que me permitiu resgatar reportagens relevantes ao meu exercício profissional. Utilizava as reportagens guardadas sempre que surgia uma oportunidade e, a partir de então, a leitura diária de jornais tornou-se prática efetiva em meu cotidiano.

Mais tarde me tornei Supervisora de Ensino e fiquei responsável pela Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo. Fazia parte do trabalho a promoção de cursos e/ou encontros de formação continuada oferecidos a professores, coordenadores e diretores de escola da rede pública estadual. A leitura, então, se firmava como uma prática frequente, intensa e sempre ligada a novos conhecimentos. Em outros momentos, acontecia a leitura pela fruição, pelo prazer de envolver-me nas histórias com os personagens. Queria compartilhar com todos os livros lidos, as reportagens significativas, os conhecimentos adquiridos.

⁴ Optamos por utilizar portfólio, por constar nos dicionários de Língua Portuguesa Houaiss, Michaelis e Pasquale, mas, encontramos também porta-fólio e portfolio. Trata-se de uma pasta em que são guardadas as reportagens consideradas significativas, divididas por categorias e abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Continuando a narrativa de minha trajetória profissional, enquanto Dirigente Regional de Ensino, na zona leste de São Paulo, preparava as reuniões e encontros com entusiasmo, buscando pensamentos que pudessem nos motivar para reflexão, textos para discussão nas reuniões e indicava livros e revistas especializadas aos grupos de professores com quem me encontrava. Meu desejo se voltava para que as pessoas de meu convívio fossem contagiadas pelo prazer e pela exigência da leitura como integrante da formação de todo educador. Como esses profissionais poderiam estimular e contagiar os alunos com o prazer proporcionado pela leitura se não os tivessem compartilhado com outrem? Como envolveriam alunos e professores na rede de conhecimento que só a leitura proporciona? Como auxiliá-los a tomarem a prática de leitura como parte fundamental de sua atuação pedagógica junto aos alunos na sala de aula?

Aposentei-me da rede pública em 2003 e iniciei minha trajetória como professora universitária – tutora do Curso Normal Superior da UNIARARAS, participando da formação de professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Por dois anos consecutivos, tempo de duração do curso, introduzi no trabalho com os estudantes a leitura compartilhada, percorrendo um caminho de socialização das leituras realizadas por eles e instituindo o portfólio de leituras coletivo, para que as alunas do curso vivenciassem a leitura diária como integrante de seu percurso de aprendizagem. Diariamente era lido um conto ou capítulo de livro constante dos títulos de nosso armário - biblioteca⁵, estimulando as inferências, promovendo a socialização da leitura enquanto vivenciávamos momentos de emoção, tristeza, inquietação, contentamento, surpresa e envolvimento com os personagens. Momentos mágicos e significativos que contribuíram para que, em conjunto com a leitura de reportagens, que também eram rotineiras, influenciassem a relação das alunas com a prática da leitura. Autores renomados como Clarice Lispector, Orígenes Lessa, Fernando Sabino,

⁵ Um armário contendo dois computadores, uma impressora e vários títulos compondo um acervo literário e acadêmico destinado a cada sala de aula, que era usada como pólo de ensino.

Rubem Fonseca, Luiz Fernando Veríssimo, André Sant'Anna, Bartolomeu Campos de Queirós, entre outros, eram nossos parceiros diários.

Em 2006, meu percurso profissional voltou-se para uma universidade particular de São Paulo, ocasião em que passei a ministrar aulas nos cursos de licenciatura. A partir daí, passei a me responsabilizar por diversas disciplinas nos cursos de licenciatura, fato que me levou a intensificar outra forma de me relacionar com a prática de leitura, a compreender a importância da intertextualidade⁶ como propriedade constitutiva de um texto, a ampliar a exploração do conteúdo em busca paralela na Internet, enquanto hipertexto. Como não tinha mais o contato diário com os alunos, mas sim por meio de duas ou três aulas semanais, solicitei a confecção de um portfólio para todos os alunos das séries iniciais. Poderíamos considerar essa estratégia relativamente fácil de ser seguida, se não exigisse o acompanhamento constante por parte do docente. Ao instituir a prática de uso do portfólio, fiz um contrato didático com as turmas exigindo o acompanhamento e o retorno das leituras apresentadas aos/pelos alunos. Utilizei este recurso didático durante três anos, considerando-o como parte da avaliação docente nos termos regimentais. Após a modificação do critério avaliativo adotado na universidade, o que ocorreu em 2009, o portfólio passou a ser optativo⁷, não mais obrigatório, e foi sob este foco que desenvolvi a pesquisa que apresento nesta dissertação. Mais adiante tratarei com mais vagar as condições de realização do trabalho de campo da pesquisa.

Acredito na necessidade de o professor formador ser um leitor com amplo repertório de textos para que possa estimular e contribuir para a formação de outros leitores. Buscar este caminho na formação docente não é muito fácil, pois

⁶ KLEIMAN e MORAES (1999), ao tematizarem a prática da leitura, destacam a importância da intertextualidade como uma característica fundamental dos textos para sua compreensão pelo leitor. Enfatizam que o professor pode e deve explorar a intertextualidade das leituras para aprofundar o entendimento dos textos e para construir um trabalho interdisciplinar.

⁷ Houve uma alteração nos termos regimentais, especificamente no sistema de avaliação, da universidade. Desta forma, as estratégias metodológicas, utilizadas pelos docentes para aferir o grau de aprendizagem e/ou desempenho do aluno não podiam ser aplicadas em aula. O espaço da sala de aula seria reservado apenas para o desenvolvimento dos conteúdos, e os resultados observados pelo docente, sobre o desempenho do estudante, não seriam computados para efeito de promoção e progresso deles no curso.

demanda a superação de inúmeros obstáculos institucionais e estar à disposição dos alunos nos momentos de intervalo, pré-aula ou pós-aula para que possam apresentar as reportagens e os textos escritos sem que haja “prejuízo” do desenvolvimento dos conteúdos previstos na ementa da disciplina. A possibilidade de atendimento aos alunos durante as aulas é inviabilizada sob o risco de não se cumprir o programa estabelecido. A universidade, a partir dos respectivos planos de disciplina, aplica um instrumento unificado de avaliação, ao final de cada semestre, para todas as turmas do mesmo período, do mesmo curso, de diferentes campi. Pela unificação, considera interesse primordial do aluno, exigir do respectivo docente, o cumprimento integral dos conteúdos estabelecidos na ementa disciplinar.

Durante os quatro anos de docência universitária, me questionava se a construção e o uso do portfólio pelos alunos contribuiria para que eles participassem mais da aula, ao mesmo tempo em que, atuando para ampliar suas fontes de leitura, estariam desenvolvendo e aprimorando sua criticidade. Nestes anos exerci a função de professora e não de pesquisadora. Buscava apoio para sustentar minha opção metodológica em alguns teóricos, tomando como base minha experiência como leitora e buscando a melhor forma de implementar este recurso didático. Não convenci todos os alunos a confeccionarem o portfólio, até porque o sistema de avaliação institucional tem caráter somativo e não formativo⁸, mas, durante o processo, consegui a adesão de algumas alunas que acreditaram, como eu, que seria necessário e relevante para sua formação (re)construir a relação que mantinham com a leitura.

Na realização da pesquisa, especificamente a partir dos momentos de entrevista com as alunas que constituíram o grupo de observação, me dei conta de que elas, com idades próximas à minha, não tiveram a oportunidade de realizar muitos de seus sonhos. Na interlocução, que mantive com elas, suas vozes puderam ser ouvidas; vozes que foram silenciadas ou ignoradas em suas

⁸ Avaliação somativa classificatória ou seletiva, com a função de classificar o aluno, segundo seu rendimento que é expresso por notas valorizando o produto final.

trajetórias pessoal, familiar e escolar. Suas famílias, em sua maioria de condição socioeconômica baixa, e, posteriormente, seus casamentos, contribuíram ideologicamente para que as representações e os valores sociais, delegados aos papéis de mulher que elas exerciam, se sobrepujassem a qualquer desejo ou possibilidade de buscar outra condição que não fosse a de deixar os estudos para se dedicar à família.

As entrevistas, ou gritos não mais silenciados, deram novo rumo à pesquisa. As vozes ouvidas e gravadas, e agora publicadas, contribuíram para que eu percebesse que a atuação do professor dos cursos de formação de professores, principalmente no caso de universidades privadas que atendem os alunos de classes econômicas mais baixas, vai muito além da instrumentalização com o saber e/ou dos recursos pedagógicos utilizados. Sugere desvelar a condição de dominação que muitas das alunas destes cursos vivenciam em pleno século XXI.

A pesquisa realizada, já redesenhada a partir de minha inserção no programa de pós-graduação, com alunos dos anos iniciais de cursos de formação docente, é que será retratada nesta dissertação e tem por objetivos:

1. Analisar em que medida o portfólio, apresentado como um recurso didático, pode contribuir para a (re)constituição⁹ do aluno leitor.
2. Problematizar se o professor, considerado um mediador de leitura, contribui para a ampliação de práticas de leitura dos estudantes, ao disponibilizar o acesso a objetos diversos de leitura.
3. Verificar como as práticas de leitura, vivenciadas na universidade, podem contribuir para que o aluno amplie seu repertório de textos, interaja com os diferentes gêneros textuais e desenvolva habilidades leitoras.

⁹ Considerado como um fenômeno cognitivo, o estudante, pela prática de leitura, pela compreensão do que lê e pelos sentidos que atribui à sua leitura, num processo interativo com o texto e o autor, vai alterando sua subjetividade.

Na sequência, indicamos a opção metodológica da pesquisa apresentando o portfólio como um recurso pedagógico e as narrativas com as vozes das mulheres estudantes. No capítulo 2, discutimos a formação de leitores e de professores nas dimensões de seu desenvolvimento pessoal e profissional num determinado período histórico brasileiro e na exigência da sociedade contemporânea que preconiza a formação docente sob a égide das competências. Os capítulos 3 e 4 apresentam a pesquisa, seus participantes e a análise dos instrumentos que geraram dados quantitativos e qualitativos. No capítulo 5, e, posteriormente na conclusão, são apresentados os indícios e as marcas encontradas durante o processo de pesquisa, apontando caminhos que poderão contribuir para a formação de professores que tem por fundamento a busca de uma práxis fundada na visão crítica da realidade educacional que ocorre em muitas das universidades privadas do país.

1. A ESCOLHA METODOLÓGICA, A OPÇÃO DO PORTFÓLIO E AS VOZES DAS MULHERES ESTUDANTES.

A memória da aprendizagem se constrói e reconstrói-se ao longo da vida. A memória é reativa e reconstrói o passado a partir daquele momento.
Anne Marie Chartier¹⁰

1.1 Os referenciais metodológicos: a História Cultural, as práticas cotidianas, a etnografia.

Assumindo que a opção metodológica escolhida pelo pesquisador está intimamente ligada às ações do professor, tomando-o como pesquisador de sua prática educativa, uma questão inicial permeou o início do trabalho: quais os referenciais teóricos que fundamentam o discurso da relação entre pesquisador e professor em um tempo e espaço coincidentes?

Diferenciando as ações do pesquisador e do professor, Charlot (2002) assinala que a pesquisa educacional se ocupa de aspectos específicos da educação e de forma analítica dá inteligibilidade a algumas ações do professor para melhor entender o que ocorre na sala de aula. Por outro lado, o professor se defronta com a necessidade de decidir o seu dia a dia, em ações contextualizadas, com metas e objetivos específicos inseridos em uma dimensão axiológica e política. Afirma o autor que *ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula; a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula.* (p.91), pois, continua:

É impossível assumir, ao mesmo tempo, os dois papéis: o de professor e o de pesquisador. Dois papéis diferentes. [...] Mas acho que devemos aceitar a idéia de que, no sentido estrito da pesquisa, pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação. E não podemos fazer as

¹⁰ “1980 a 2010: 30 anos de pesquisas sobre história do ensino de leitura. Qual o balanço?” Conferência proferida por Anne Marie Chartier, no Auditório da Faculdade de Educação da USP em 17 out. 2010.

duas coisas ao mesmo tempo; podemos fazer as duas coisas no mesmo lugar, mas em vários tempos (p.103).

Consideramos que esta afirmação se aplica parcialmente a esta pesquisa, pois professor e pesquisador exercem dois papéis diferentes na essência, mas iguais em seus objetivos educativos. Ambos buscam desenvolver um olhar de pesquisa e de ação, encontrar outros caminhos que contribuam para a formação do professor leitor e, para tanto, a interlocução é necessária. O pesquisador interfere nas ações do professor e esta intervenção é essencial para que os objetivos do educador sejam atingidos. Diferentemente de Charlot (2002), acreditamos que é possível ocorrer, ao mesmo tempo, a docência e a pesquisa. Uma atividade não é concorrente da outra. Muito pelo contrário, se complementam.

Para dar sustentação teórica a esta interpretação, buscamos Amorim (2001), que indica que a situação do pesquisador não se diferencia do sujeito de pesquisa, apenas torna este sujeito um *Outro* a partir de uma relação de alteridade.

Colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de se pretender estudá-lo (p.31).

O encontro do *Eu* e do *Outro* ocorreria, segundo explica a autora, num lugar exotópico¹¹, local onde a partir de métodos, técnicas e projetos, a questão da alteridade indicaria

como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como se deixar influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá

¹¹ Refere-se ao conceito bakhtiniano de exotopia. Para uma melhor compreensão ver BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso (AMORIM, 2001, p.31).

Neste contexto, foi necessário ampliar os referenciais teóricos e metodológicos por entender que o lócus da pesquisa passa a ter uma importância significativa; descrever o espaço da sala de aula como não autorizado, como um domínio autônomo, como um local de *prática*, um dos paradigmas da História Cultural. Este referencial possibilitou outro olhar para a história da leitura, para a história da escrita e para a história das narrativas entre outras histórias. (BURKE, 2008; HÉBRARD, 2000; CHARTIER, 2007). Segundo explica Burke (1992), em a História Cultural, por se preocupar com as práticas sociais, por abarcar o ponto de vista dos sujeitos comuns e por abrir espaço para as experiências do cotidiano, essa abordagem fornece ao pesquisador um rico arcabouço teórico, provendo fundamentação sólida para o estudo do cotidiano.

Buscando, então, apontar o que ocorre na formação docente, alguns procedimentos da abordagem etnográfica foram necessários, como a preocupação com a descrição das condições da pesquisa e a utilização de um caderno de campo. Apontando a “vida cotidiana”, quase como um desvio das normas da universidade, *táticas*¹² encontradas pelo *Eu* professora, com o apoio do *Outro*, pesquisadora, nossa opção metodológica apoiou-se em Ezpeleta e Rockweell (1986), assim como em Certeau (2009).

Ezpeleta e Rockweell (1986) assinalam que o conceito de *vida cotidiana* conserva a heterogeneidade que existe em qualquer escola, delimita e recupera as atividades empreendidas e articuladas pelos sujeitos individuais que ganham importância, ao mostrarem os movimentos sociais que ocorrem em seu interior.

¹² Termo apresentado por Certeau (1985, 2009) refere-se à ação calculada por sujeitos ordinários, que manipulam as relações de força existentes por não terem um lugar próprio e fazerem parte de uma ordem imposta. Muitas práticas cotidianas como falar, ler, fazer compras, cozinhar são do tipo *táticas*.

A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos (p.28).

Considerando que, na universidade, lócus da pesquisa, estão presentes a normatividade e o controle, *mas que não determinam toda a trama de inter-relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observáveis (ibidem, 1986, p.58)*; recorremos a Certeau (1985, 2009) que indica o homem ordinário como aquele que não se conforma aos mecanismos disciplinadores, que encontra “maneiras de fazer”, práticas cotidianas, que são apontadas como *táticas*, pois joga com os acontecimentos transformando-os em possibilidades, utilizando as “ocasiões” que se apresentam. *Uma maneira de lutar contra o mais forte para o contornar* (CERTEAU, 1985, p.8).

Partindo das contribuições da observação participante que destaca o papel da interação entre os sujeitos, o *Eu* professora e o *Outro* pesquisadora, apoiamo-nos em Silva, V. (2000), ao apontar que a realidade de campo não só condiciona o que observar e a quem, mas também promove o envolvimento do pesquisador que

Seleciona entre as inúmeras possibilidades aquilo que ele deseja ver e ouvir, seja no momento em que os fatos se desenvolvem, seja posteriormente ao selecionar quais partes desses registros serão significativos para a sua interpretação. [...] no trabalho de campo, a utilização das técnicas de pesquisa ou a decisão sobre o que ver e ouvir e como registrar, não depende somente do antropólogo, mas da representação que os grupos observados fazem sobre essas técnicas e que determinam as restrições impostas ou os consentimentos dados (p.59).

Investigar as práticas de leitura dos alunos e seus mediadores de leitura tendo em vista suas narrativas, suas histórias de vida e de leitura, levou-nos à

metodologia da História Oral. Tal perspectiva confere significado às narrativas dos sujeitos depoentes, pois o processo de recordar o que se passou torna suas experiências inteligíveis (AMADO, 1995), passíveis de análise e de problematização. A Interpretação das narrativas requer procedimentos éticos por parte da professora/pesquisadora que deve *ser fiel não apenas às palavras dos informantes, mas ao sentido da entrevista, evitando, por exemplo, citar trechos onde apenas uma parte das opiniões é revelada, para não lhes alterar o significado global* (AMADO, 1997, p.149).

Neste aspecto, alguns procedimentos éticos baseados nas relações humanas fundamentadas na responsabilidade e no compromisso foram observados: a explicitação dos objetivos da pesquisa no início do trabalho; o resguardo da identidade dos participantes; a explicitação dos usos da entrevista na pesquisa; a reescrita de pontos da narrativa identificando e diferenciando cada um dos alunos submetendo-a à apreciação dos mesmos. Diante disso, procuramos ter preservado a indissociabilidade entre ética e História Oral preconizada por Amado (1997).

Entendendo a prática educativa como uma prática social realizada em um contexto específico, num determinado tempo escolar, que pode propiciar a produção de conhecimento de forma concreta, caso a professora visualize possibilidades de mudanças nos dispositivos¹³ escolares vigentes, buscamos em Hébrard (2000) algumas orientações que reforçam a necessidade da descrição das práticas como forma de conhecê-los de dentro. Segundo ele, a descrição possibilita a compreensão e a aproximação do objeto. Hébrard (2000) observa:

A escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam (p.7).

¹³ Para uma melhor compreensão ver Chartier (2007) que apresenta os dispositivos das práticas escolares como práticas de controle sobre os professores, que constituem espaços de estabilidade e segurança aos seus usuários, mas que também geram espaços de invenções possíveis.

A utilização do portfólio, recurso didático da professora e objeto da pesquisa, demandou a confecção e a utilização deste instrumento pelos alunos e a análise por parte da professora e da pesquisadora no contexto de uma prática educativa específica. A discussão sobre sua elaboração, finalidades e objetivos exigiu a análise individual de cada um e a devolutiva a todos os participantes da pesquisa, pois, desta forma, uma relação igualitária poderia configurar-se ao oferecer aos alunos um tipo de conhecimento que eles não possuíam e que poderia contribuir para que avançassem em seu percurso acadêmico.

A apresentação desta estratégia metodológica na prática educativa constituiu-se como um recurso pedagógico que visava a contribuir com a prática leitora e escritora dos estudantes que estavam inseridos, na ocasião da pesquisa, no ambiente universitário, que lhes exigia saber-ser e um saber-fazer acadêmicos.

1.2 Apresentando o portfólio como um recurso pedagógico

Conforme apresentado antes, o comprometimento com a formação de professores leitores sempre esteve presente em minha prática educativa, pois via, no trabalho com portfólio de leituras, uma opção metodológica desde 2003, quando iniciei meu percurso como professora universitária. Ao longo do tempo, sua estrutura foi modificada e adequada ao sistema de avaliação da universidade, mas somente a partir desta pesquisa, ampliei e aprofundei as questões teóricas que permeiam sua implementação nos cursos de formação de professores.

Seu significado, no dicionário online Priberam¹⁴ de Língua Portuguesa aparece como *portefólio* (em inglês “portfolio”) como

conjunto de material gráfico utilizado em apresentações; conjunto de trabalhos ou de fotografias de trabalho de um profissional das artes; dossiê ou documento com o registro individual de habilitações ou de experiências; pasta ou cartão duplo para guardar papéis, igual a dossiê ou porta-fólio.

¹⁴ Dicionário Priberam. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo>.

O conceito de portfólio migrou da área das artes para a área da educação e da formação de diferentes profissionais. Para Carlos Ceia (2002), professor da Universidade Nova de Lisboa em Portugal, um *porta-fólio* é um conceito novo nas ciências da educação e é utilizado na formação inicial de professores como um resultado do processo educativo do professor-estagiário. Resultado da ligação entre Estágio Pedagógico e Seminário específico da disciplina, representa um olhar auto-crítico do professor-estagiário que pode refletir sobre sua prática pedagógica. Nos Estados Unidos e na Austrália, muitas instituições de ensino exigem a apresentação de um porta-fólio profissional daqueles que pretendem lecionar. Nesta situação,

ele deve conter uma descrição pormenorizada das habilitações profissionais do candidato, incluindo provas de práticas de ensino realizadas ou um documento comprovativo do desenvolvimento curricular e pedagógico de um determinado curso desenhado e lecionado (2002,p.1).

Villas-Boas, em outra perspectiva, apresenta o portfólio como um dos procedimentos de avaliação e assim o define:

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (2006, p.38).

O estudo de Isabel Alarcão (2008) sobre o *professor reflexivo*¹⁵ levou-a a Idália Sá Chaves, professora dedicada à prática e à teorização do portfólio, enquanto estratégia formativa e reflexiva na formação de professores em Portugal. Sob a designação de *portfólios reflexivos*, possuem vários objetivos que

¹⁵ A noção de professor reflexivo é baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2008, p.41).

contribuem para o desenvolvimento reflexivo dos participantes no nível cognitivo e metacognitivo, assim como nas dimensões pessoal e profissional do percurso formativo dos professores.

A escolha do portfólio como estratégia de ensino revelou-se ao longo da pesquisa que o mesmo poderia ser considerado um *recurso pedagógico*, tendo em vista a referência expressa por Hébrard (2000), como uma prática que poderia funcionar, na escola, no espaço e tempo específicos, prática realizada por sujeitos ordinários, considerada como *artes de fazer* individual e não como produtos de uma determinada cultura que possui uma significação específica ou um sentido fixo (CARVALHO e HANSEN, s.d).

A adoção do portfólio como recurso pedagógico, em minha prática educativa, caracterizou-se por ser uma *ação cotidiana, uma forma de produção* que procurei utilizar, *tática* de uso, alternativa encontrada ao sistema já estruturado de forma fechada pela universidade, para que eu conseguisse dar som à minha voz, *ato de resistência e de transformação, nem sempre consciente*. (VIDAL, s.d). Como prática cotidiana inserida na sala de aula, fiz uso do portfólio como uma forma de contornar as imposições de um currículo centrado em conteúdos o qual não apresenta alternativa para, no desenvolvimento das aulas, possibilitar aos alunos a ampliação de suas práticas de leitura, saindo da decodificação para a compreensão e interpretação dos textos. Geraldini (2004) indica que, por meio da leitura de textos curtos, *o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade* (p.64).

Certeau (1985) assinala a prática cotidiana, o “modo de fazer” no contexto de seu estudo dos sujeitos comuns, como *tática*, uma

ação calculada ou a manipulação de relações de força quando não se tem algum “próprio”, ou melhor, quando não se tem um lugar próprio e, portanto, quando estamos,[...] dentro do campo do outro. Sou locatário, estou na rua imposta por uma sociedade política [...]. Estou no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculo a relação de força [...] no interior de uma ordem imposta e é pelo fato dessa

situação que sua operação tática será diferente da estratégia (p.16).

O portfólio contempla registros contínuos dos alunos sobre suas ações leitoras e se revela como um processo de aprendizagem condizente com os princípios da avaliação formativa e do desenvolvimento metacognitivo¹⁶ do mesmo. Espera-se, com o seu uso, alcançar os seguintes objetivos em relação aos alunos:

1. Incentivar o hábito de leitura de jornais, periódicos e livros.
2. Ampliar o interesse por práticas de leitura e realizar sínteses de sua leitura.
3. Utilizar as diferentes linguagens e formas de expressão.
4. Incentivar a produção de trabalhos das diferentes disciplinas do curso.
5. Incentivar a prática de atividades culturais, curriculares e acadêmicas.
6. Evidenciar e acompanhar sua aprendizagem coletando sínteses de seu desenvolvimento.
7. Possibilitar a troca de experiências entre os alunos.

A implantação do portfólio como recurso pedagógico ocorreu em fevereiro de 2010, na primeira semana do ano letivo, ocasião em que foram discutidas, com os alunos, sugestões de como elaborá-lo. Ressaltando ser um procedimento opcional, apresentado por mim aos estudantes, até porque o Regimento da Universidade não contempla a avaliação docente¹⁷, solicitei que elaborassem quatro tabelas para condensar as leituras e atividades realizadas (Apêndice 3). Ao final do primeiro semestre, 19 alunos do Curso de Pedagogia e 04 alunos do Curso de Licenciatura em Letras tinham elaborado o portfólio.

¹⁶ Reportando-se a Klenowski, Villas-Boas explica que a metacognição envolve o pensar sobre o próprio pensar ou o conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz (2004, p.44).

¹⁷ O Regimento da Universidade prevê duas Avaliações da Coordenação (AC) que são aplicadas no final do primeiro e no final do segundo semestre do curso. A média final ponderada, resultado do cálculo das notas AC, obtida nos semestres, não contempla qualquer outro tipo de instrumento avaliativo que resulte em nota para o aluno.

No segundo semestre, o número de alunos do Curso de Pedagogia que confeccionou o portfólio foi reduzido para 07 alunos, permanecendo fixo o número de alunos participantes do Curso de Licenciatura em Letras. Desta forma, o grupo de sujeitos pesquisados foi composto por 11 alunas¹⁸ dos 71 alunos matriculados no 1º ano dos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia.

Descobrir por que muitos dos alunos não aderiram à minha proposta fez com que eu os questionasse, e as respostas que me foram fornecidas sempre incidiam sobre o fator ausência de tempo para fazê-lo, visto terem muitas atividades para realizar. Uma aluna do grupo de pesquisa, reticente inicialmente em confeccionar o portfólio, indicou: *Porque aluno que fala que não é obrigatório, ele não faz. Eu ouvi várias pessoas falando assim na classe: Não é obrigatório, eu não vou fazer! (I.2)*¹⁹

Ao chegar à universidade, os estudantes têm contato com várias exigências acadêmicas que demandam práticas de leitura, de pesquisa e a realização de atividades diversas. Sobre isso, Matencio (2006) delinea a importância da mediação do professor universitário na introdução dos ingressantes a práticas acadêmicas de escrita. Deparar-se com um trabalho que não tem retorno imediato, principalmente na reversão em nota, favorece que os alunos não se interessem em realizá-lo, razão provável da baixa adesão ao recurso pedagógico proposto. Perrenoud (2007) denomina *ofício de aluno* aos recursos estratégicos, às competências estratégicas e aos recursos expressivos que os alunos fazem uso em situações de avaliação escolar²⁰. Gastar o tempo disponível em trabalhos

¹⁸ A opção pelo gênero feminino deve-se ao fato de que o grupo de pesquisa era composto somente por mulheres.

¹⁹ Apresentaremos cada aluna designando-as por uma letra inicial, em sequência alfabética, seguida pelo algarismo 1 para alunas do Curso de Pedagogia e pelo algarismo 2 para as do Curso de Licenciatura em Letras.

²⁰ A partir da análise da pesquisadora sobre a não adesão dos alunos à proposta metodológica, o *eu*, professora buscou outro caminho em 2011. Alterei a forma de apresentação do portfólio para que eles não o compreendessem como um similar da “ficha de leitura”, um ato obrigatório e complementar à leitura. A nova estrutura destinava-se ao registro de leituras de reportagens e livros listadas no final do caderno de uso diário dos alunos. Um marcador de textos que foram lidos e comentados durante as aulas. O objetivo de programar a prática de leitura como atividade regular continuou preponderando, mas a “cobrança” e o “ofício de aluno” foram substituídos pelo incentivo e motivação, discutindo todos os assuntos abordados

que valem a pena constitui, para o autor, uma habilidade que é adquirida desde o início da escolarização dos alunos. Isto ocorre quando a avaliação apresenta um caráter artificial, pautada em produtos apresentados pelos alunos.

Optar pelo portfólio como recurso didático significava encontrar um caminho que me auxiliasse a atuar didaticamente, de forma a promover o desenvolvimento dos alunos no que concerne à ampliação da prática de leitura, principalmente porque são oriundos predominantemente das camadas populares e egressos de uma escola pública reconhecidamente deficitária²¹. A proposta da pesquisa procurou conhecer quem são estes jovens e adultos que buscam a formação docente e, de alguma forma, poder contribuir para a melhoria na sua qualificação e também para auxiliá-los em sua inserção no mercado de trabalho, num processo de realização pessoal e profissional.

Descobrir os motivos que levaram as alunas do grupo de pesquisa a aderirem à confecção do portfólio fez com que eu me detivesse na análise das suas entrevistas. Nas entrelinhas trazidas pelo não-dito, elas indicavam que poderiam ser beneficiadas em sua formação ao atender a uma solicitação da professora, que com sua *seriedade e postura profissional* (apontado pelas estudantes A.1, B.1, F.1, L.2)²², valorizava e reconhecia o trabalho que realizavam. Das 11 alunas, 9 tinham idade superior a 34 anos, e apenas uma, com 19 anos, apresentava um percurso regular de escolaridade sem interrupções. A condição de mulher, com várias atribuições sociais a cumprir revela que, ao ingressar no ensino superior, parte dos sonhos que ficaram no passado começa a se realizar. Estas mulheres, assim como muitas outras em situação semelhante,

por eles. Constatei, nos primeiros meses de aula, que o número de alunos que traziam reportagens aumentou, passou a uma média de 12 alunos por aula num universo de 30 alunos. Infelizmente esta prática não pôde ser intensificada, pois a utilização do “tempo de aula” para tratar dos conteúdos específicos da disciplina reduziu-se na mesma proporção em que aumentou o número de leitores.

²¹ Sobre este aspecto, o Secretário de Educação do Estado de São Paulo apontou, em entrevista, que o ensino médio está enfrentando os piores indicadores e, segundo ele, sem um “trabalho muito forte”, não teremos “um ensino superior de qualidade, e o menino não vai ingressar no mercado”. (Folha de São Paulo, 10 jan. 2011, p.A12)

²² Mais adiante, me deterei às condições de produção da pesquisa e à geração de dados. Explicarei como e por que foram feitas as entrevistas.

encontradas nos cursos de licenciatura na rede privada de ensino, colocam, em primeiro plano, a constituição da família e a criação dos filhos, conforme fica evidenciado nos relatos abaixo:

“seis meses depois de casada engravidei, [...] então eu tive que sair do serviço para cuidar do filho, [...] tinha um sonho, mas a gente acaba colocando a família e filhos em primeiro lugar, mas eu nunca me conformei com isso” (C.1).

“Aí não dava para pagar [a faculdade], comecei a ter filhos, aí, ou estudava ou criava os filhos. Optei por criar os filhos” (D.1).

“Faz exatamente 22 anos que não coloco os pés dentro da escola e aí parei de trabalhar, mas assim... Sempre tinha aquela vontade... eu vou voltar! (F.1)

Compreender a realidade social das alunas, suas crenças, seus valores, suas explicações e suas justificativas sobre os motivos pelos quais se afastaram de seus sonhos pessoais e profissionais e escolherem o curso de licenciatura, levou-nos ao estudo da ideologia; a entender como o senso comum social descreve e explica o mundo. Buscamos ajuda em autores como Chauí (2000, 2008) e Severino (1986), para, em confronto com as vozes das mulheres, apontar aspectos da ideologia da “função feminina”, elaborada e descrita pela classe dominante da sociedade e compreender um pouco mais os dizeres dessas mulheres-estudantes do ensino superior na formação de professores.

1.3 Conhecendo e ouvindo as mulheres - estudantes

No estudo sobre ideologia, optamos pela definição apresentada por Chauí (2008) quando assinala a formação do senso comum da sociedade que aparece como explicação para a situação social de seus integrantes. Diz a autora:

Esse senso comum social, na verdade, é o resultado de uma elaboração intelectual sobre a realidade, feita pelos pensadores ou intelectuais da sociedade – sacerdotes, filósofos, cientistas, professores, escritores, jornalistas, artistas –, que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade. Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a **ideologia** (p.174).

Afirma, ainda, a autora, sobre o discurso competente que nos “ensina” a conhecer e a agir:

A sistematicidade e a coerência ideológicas nascem de uma determinação muito precisa: o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica de identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade, para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante (CHAUÍ, 2000, p.3).

Por meio das narrativas das alunas sobre seus percursos de vida, podemos identificar vestígios da produção ideológica que faz com que os indivíduos aceitem as condições em que vivem, julgando-as como naturais sem buscar modificá-las, ao mesmo tempo em que vemos as marcas de suas insatisfações com esta realidade. O senso comum social, ao afirmar que a mulher é um ser talhado para o lar e a maternidade, destinada por natureza, para a vida doméstica e o cuidado com a família, coloca o “ser feminino” como causa da “função social feminina”. Desta forma, deixar de estudar e de exercer uma profissão para se dedicar às funções de dona de casa e de mãe, assenta-se em um **imaginário social**, imaginação reprodutora que prescreve as normas e valores e explicam como as mulheres devem pensar e agir (CHAUÍ, 2008).

Observamos a presença do *véu de imagens* estabelecidas entre a consciência e a realidade das alunas, quando elas assinalam, em seus dizeres, os dilemas vividos por elas na condição de serem mulheres e que estavam cursando a graduação:

“a gente acaba colocando a família e filhos em primeiro lugar [...] Eu quis estudar uns anos atrás, [...] meu marido falou assim: você acha que vai dar? Tem trabalho, as crianças ainda são pequenas [...] a gente vê aquilo como um balde de água gelada porque eu dependia dele financeiramente, e ele tinha um lado de razão, ele não estava totalmente errado, mas agora não!” (C.1)

“Chega uma fase da vida em que eu acho até que é um erro, mas você fica entre lavar louça e ler, limpar a casa e cuidar de você, é impressionante! A gente tenta se policiar, mas não sei por que, parece que pega. É impressionante, às vezes eu fico me perguntando por quê? Parece uma coisa que prende a gente mesmo, e a gente vai deixando de lado mesmo e eu sinto falta.” [...] Mas ele [o marido] quer aquela roupa, quer aquela comida. Até um professor falou uma coisa engraçada: gente, quem não estiver bem no casamento, até o final do curso, não se preocupe que se separa. É bem isso mesmo!”(E. 1)

“Meu sonho era fazer Serviço Social, trabalhar com crianças carentes, mas meu marido breiou e me propôs fazer Pedagogia na qual eu poderia atuar em vários departamentos.” (G.1)

“Parei de trabalhar depois que me casei. Trabalhava em banco e aí tive filhos e fiquei só em casa. [...] O motivo [de fazer o curso de Pedagogia] foi o de realizar um sonho antigo, que estava adormecido. Hoje, passado um ano, [...] me sinto quase realizada e espero que o conhecimento não me deixe arrogante, tenho que me vigiar.” (F.1).

Segundo foi indicado por suas falas a respeito de suas trajetórias de vida, os sonhos de estudar e seguir uma carreira profissional foram interrompidos para que as alunas se dedicassem à família que se constituía. Severino (1986) indica que a *ideologia ocorre quando a consciência passa a ilusão de que as ações*

humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não vendo sua vinculação à realidade social (p.9). Apoiando-se em Chauí (2000), apresenta a ideologia como corpo de representações e de normas que explicam as relações sociais e políticas, sem que os indivíduos percebam que as ideias que são produzidas pela ideologia são explicáveis pela própria sociedade em suas relações.

As mulheres-estudantes do grupo de pesquisa revelam, em seu discurso, que, ao mesmo tempo em que moldaram sua vida em função das determinações sociais àquelas que foram submetidas e formadas, a partir do ingresso na universidade e no processo de rememoração, o **uso do silêncio** é quebrado pelas narrativas; pois a coerência e a unidade da ideologia vêm do que é silenciado (CHAUÍ, 2008). Dessa forma, uma das operações da ideologia deixa de existir. Elas desvelam as desigualdades sociais a que se submetem por serem do gênero feminino, desigualdades essas as quais foram e continuam a ser submetidas em pleno século XXI.

Conhecer as mulheres que tiveram a coragem de se expor, denunciar a “relação de dominação em que vivem”, revelando, ao mesmo tempo, que estão alterando seu modo de vida, se torna indispensável e necessário, razão pela qual busco a perspectiva teórico-metodológica da História Oral. Os depoimentos orais, colhidos através de entrevistas, são tratados como documento que pode e deve ser consultado. As narrativas recebem outro estatuto, são valorizadas, se transformam em história do tempo presente. A História Oral tem o compromisso com seus entrevistados de incorporar seus pontos de vista à história oficial.

Preservando as relações entre pesquisador e pesquisado, pautadas numa relação de confiança e cumplicidade, as alunas do grupo de pesquisa contaram sua trajetória, indicando as marcas que o grupo social lhes imputou, e, para desvendá-las, apresento as 11 mulheres integrantes deste grupo.

Estudante A.1 tem 37 anos, mora com o marido (união não legalizada), que é também seu primo, há 26 anos, tem dois filhos²³ com idades de 6 e 9 anos. Concluiu o ensino médio em escola pública, em 1994, e formou-se em Técnico em Secretariado. Em 1998, iniciou o curso de Direito em uma universidade particular de São Paulo, por meio de bolsa de estudos concedida pela firma em que trabalhava como secretária. Vinda de uma família sem condições financeiras para investir em sua educação, aos 25 anos dela desligou-se, abandonando o emprego e os estudos para viver com o marido, no interior de São Paulo. Sua família rejeitava essa união e em 2001, após seu primeiro filho completar um ano, voltou sozinha para São Paulo, ocasião em que foi acolhida por uma amiga. Exerceu vários trabalhos como auxiliar, faxineira, lavadeira e passadeira. Trabalhando muito, teve o auxílio de sua mãe na educação do filho até reconciliar-se com o companheiro. No período de 2004 a 2010, passou por um período de depressão que, segundo conta, foi superado pelo carinho de seu marido e filhos, pois teve perdas importantes em sua vida: sua mãe, seu padrasto, sua irmã e seu pai biológico, que veio a conhecer recentemente. Lembra-se de sua mãe como uma pessoa humilde e pobre em questões econômicas, mas de forte caráter e valores morais. Trabalhava, até outubro de 2009, em uma empresa terceirizada de limpeza na qual ascendeu profissionalmente de recepcionista a coordenadora de grupo até ser desligada e, então, investir o dinheiro recebido (pela dispensa) em seus estudos. Atualmente é autônoma e diz acreditar que, com o curso, conseguirá auxiliar as pessoas a aprender e a superar os obstáculos, atuando como uma educadora que impõe regras e limites.

A.1 relata, em sua narrativa, que deixou de viver a sua vida para viver a de pai, de mãe, de irmãos, pessoas problemáticas, que precisavam dela, enfatizando não ser tão qualificada porque tiraram sua crença em si mesma. Ao mesmo tempo, ao escrever no questionário final²⁴: *“Decidi retornar os estudos, porque acredito que eu possa ajudar muitas pessoas a acreditarem em si mesmas [...]”*

²³ Utilizarei o gênero masculino para facilitar a narrativa e por não comprometer a apresentação do grupo participante da pesquisa.

²⁴ Um dos instrumentos geradores de dados da pesquisa. Será detalhado no capítulo 3.

estou escrevendo minha história, e educando, possibilitando a meus filhos vencerem no tempo certo”, traz reflexão sobre a sua trajetória e uma conquista, no sentido de buscar a formação educacional desejada, num viés contra-ideológico.

Estudante B.1 tem 26 anos, está casada há 6 anos e não tem filhos. Criada por sua avó materna, não conheceu seu pai, ou o de seus dois irmãos. Sempre se sentiu julgada em suas ações por ser a mais velha e por ser mulher e *então falavam assim..., que eu seria igual à minha mãe. E assim, a minha avó é muito dura, não tem jeito de conversar com a gente e então eu fui crescendo.* Aos 14 anos, foi morar com uma tia para ter *privacidade, porque tinha muita gente.* Começou a trabalhar aos 15 anos para ajudar sua tia, e aos 19 anos foi morar com uma colega, ocasião em que iniciou o trabalho na empresa em que se encontra até o momento. Ascendeu profissionalmente, passando de vendedora a gerente, ganhando o reconhecimento profissional e destacando-se no relacionamento com os clientes. Por trabalhar em uma loja de shopping, exerce sua função das 09h às 22h, sem finais de semana ou feriado, o que, segundo seu relato, a faz sentir-se muito cansada. Conseguiu concluir o ensino médio em 2002, em escola pública, após ter sido reprovada na 4ª e na 5ª séries, talvez porque não tenha tido apoio da mãe ou avó nos estudos, avalia ela. Escolheu o Curso de Pedagogia pelo custo da mensalidade, que é inferior aos outros cursos que gostaria de fazer como fisioterapia e nutrição, embora esclareça: *mas eu adoro [Pedagogia] não porque adoro criança, mas porque eu tenho paciência, tanto que, no estágio, os professores me adoravam [...] eu tenho facilidade de comunicação com eles [as crianças].*

B.1 indica, em seu questionário, o poder político-social exercido pelos que detêm o poder econômico sobre aqueles que não o detêm (SEVERINO, 1986). Isso pode ser percebido em uma de suas falas: *“Meus planos [...] é ter horários mais controlados para refeições, leitura e lazer, pois, no meu trabalho atual, trabalho nos finais de semana e a carga horária é puxada e acaba não me sobrando tempo para fazer as coisas de que gosto.”*

A reflexão de B.1 de que a conclusão do curso poderia lhe oferecer condições de pleitear um trabalho menos opressor, traz indícios da consciência da situação de exploração em que vive; ao mesmo tempo em que a ideologia se faz presente quando afirma *“sou uma gerente em destaque, todos me elogiam, as minhas funcionárias, a minha supervisora [...] É que eu quero passar [num concurso], quero sair da loja, eles não pagam mal, mas eu gostaria de seguir carreira.”*

Estudante C.1 é casada, tem 48 anos e três filhos com idades de 24, 25 e 26 anos. Apenas o filho mais velho não reside mais com ela e o marido. Casou-se aos 20 anos, após quatro anos de namoro. Após o nascimento do primeiro filho e dezoito meses depois de casada, deixou de trabalhar em banco, pois não tinha familiares (mãe ou sogra) que a auxiliassem a cuidar da criança. Apesar de sonhar com uma carreira profissional, abandonou-a em dedicação à família. Lia e fazia cursos para não ficar restrita à vida familiar, embora não se conformasse com a situação. Com os filhos crescidos e formados, buscou a universidade após vinte e oito anos do término do ensino médio em escola pública e percebeu que sua visão de mundo expandiu-se. Segundo conta, entendeu que não existe um modo único e correto de pensamento e que as pessoas devem ser compreensivas com *a forma que o outro pensa, a forma com que ele age daquele jeito*. Responsável pelo departamento infantil de uma igreja trabalha com a catequese de crianças, e busca, na pesquisa sobre assuntos religiosos e artigos científicos sobre educação, instrumentos para melhorar sua forma de trabalho que é voluntário; e, pelo fato de muitas mães a procurarem para conselhos, pensa em fazer psicopedagogia. Organiza-se diariamente para cuidar da casa, estudar e pesquisar na Internet para aprofundar seus conhecimentos. Seu marido a apoia na decisão que tomou de retornar aos estudos e sente-se feliz pelo orgulho que os filhos demonstram.

A importância que ela atribui à educação, que pode propiciar condições de reflexão crítica, para o indivíduo contrapor-se ao discurso autorizado, gerando um discurso contra-ideológico no contexto do pensamento (SEVERINO, 1986), fica

ressaltado na fala de C.1 quando assinala em sua entrevista: “*curso superior abre os olhos da gente para muitas coisas, principalmente para quem não trabalha fora, a gente acaba vivendo muito no senso comum*”. C.1 complementa ainda no questionário final: “*percebo grande diferença na forma como avaliava certas situações antes e como avalio agora, principalmente no que diz respeito ao senso comum.*” Tal afirmativa deixa pistas da importância da formação universitária, na construção de um contradiscurso ideológico (SEVERINO, 1986) forte, que fundamenta a criticidade adquirida.

Estudante D.1 reside apenas com o marido, pois, aos 57 anos, seus dois filhos, com 32 e 28 anos já estão casados. Quarta filha de uma família de pais nordestinos, foi a única a nascer em São Paulo e acompanhou sua labuta para progredir em vida, pois ambos trabalharam muito. Quando enfrentou o exame de admissão²⁵ não obteve êxito, o que fez com que seu pai buscasse uma bolsa de estudos numa escola particular, a mesma onde cursou o ensino técnico em contabilidade e secretariado. O curso levou-a ao trabalho em um banco, aos 17 anos, após ter trabalhado em loja de departamentos como caixa. Esclarece, em seu dizer, que trabalhou em vários bancos por ter autonomia e não gostar de receber ordens, mas sempre sonhou em ser professora ou assistente social; mas, ao se casar, deixou de cursar o ensino formal, embora buscasse cursos diferenciados e cuidasse dos filhos. Após o casamento de seus filhos, o desejo de continuar os estudos e exercer uma profissão levou-a ao curso de agente social e, em continuidade, procurou uma faculdade que oferecesse curso de Serviço Social no período diurno. Como não encontrou, lembrou-se de seu sonho de ser professora e optou por Pedagogia para alfabetizar adultos. Assim manifesta seu desejo em trabalhar com adultos: *Eu cresci querendo alfabetizar adulto. Porque eu*

²⁵ Exame prestado pelos alunos que pretendiam continuar seus estudos na década de 1960. O ensino fundamental dividia-se em primário (4 séries) e ginásio (4 séries) e para ingressar no ginásio, após a conclusão do 4º ano primário, o aluno deveria ser aprovado no exame, pois as vagas eram escassas.

achava incrível. Como o adulto não sabia ler e escrever? Sei, eu, adolescente, ficava revoltada. Tio analfabeto, avô analfabeto.

Chauí (2008) assinala que uma das funções da ideologia é negar as desigualdades sociais, sublimando os sofrimentos. Podemos notar esse aspecto da ideologia na fala de D.1, quando afirma em sua entrevista: *“Antigamente a escola de Estado era muito difícil de entrar [...] eu fiz o vestibulinho para entrar e eu não consegui entrar, que era muito difícil. [...] Meu pai conseguiu uma bolsa de estudo numa escola particular, aí eu fiz o básico e o técnico. Isso para mim foi ótimo.”*

Estudante E.1 tem 39 anos e dois filhos, de 7 e 9 anos, casada há onze anos, não acredita que o marido aceite que ela estude, pois exige dela os mesmos cuidados com a casa que ela mantinha anteriormente à sua entrada na universidade. O marido, que trabalha em indústria automobilística como soldador, estudou até o 2º grau por exigência da empresa e nunca se interessou em estudar. Afirma ser uma correria para cuidar da casa, dos filhos, de si e ler, algo que ela gosta de fazer, sente falta, mas, segundo relata, não encontra tempo. Lembra-se de que sempre foi uma excelente aluna, tendo recebido o prêmio de 2º lugar em Matemática no Estado de São Paulo, ocasião em que ganhou uma coberta [um cobertor, segundo ela]. Frequentou a faculdade até o 3º ano, em curso de Processamento de Dados que não foi concluído por conta do Plano Collor²⁶, ocasião em que não pode mais pagar as mensalidades, mesmo trabalhando na área. Às vezes, se pergunta como pode uma pessoa inteligente, como se considera, ter ficado tanto tempo sem estudar, sem trabalhar, apenas cuidando da casa e dos filhos. Retornou agora aos estudos por insistência de sua amiga que lhe conseguiu uma bolsa de 50% do valor das mensalidades e, mesmo assim, enfrentou a oposição do marido que questionou quem faria os pagamentos. Afirma que, se tivesse que retornar ao curso de Matemática, não gostaria, pois

²⁶ O Plano Brasil Novo implantado no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e estendido até 31 de julho de 1993, abrangia um conjunto de reformas econômicas e planos para estabilizar a inflação e era conhecido popularmente como Plano Collor.

chegou até a pesquisar como proceder, mas financeiramente não compensava. Reforça sua opção por Pedagogia, explicando: *parei em 90 [1990], faz 20 anos e já estaria me aposentando. Hoje eu penso... se eu for seguir [curso] eu queria Artes. Eu já não sei se estou mais para exatas. Não sei se tenho cabeça.*

A operação ideológica é desvendada e torna-se visível várias vezes na entrevista de E.1, ao relatar em sua narrativa: *“Minha mãe também é muito inteligente [comparando com o pai], fazia cursos. Hoje eu me espelho. Hoje eu fico pensando igual a ela, lavando, passando...”*. Perguntada se algo mudou em sua vida, após entrar na universidade, responde: *mudou muito em relação ao marido. Ele reclama desde o dia em que eu entrei. [...] Mesmo sendo bolsista meu marido pergunta: quem vai pagar isso? Meu marido é bem machista.*” O conflito entre o inconsciente e a ideologia se faz presente em seu dizer como deliberação involuntária. O inconsciente manifesta-se de atos falhos para tornar-se perceptível e, ao mesmo tempo, esconder-se de sua consciência (CHAUÍ, 2008).

Estudante F.1 é casada, tem 48 anos e dois filhos com idades de 15 e 17 anos, e se define *como uma pessoa que ficou muito tempo sem estudar, desde que [se] casou. Parei de estudar, faz exatamente 22 anos que não coloco os pés dentro da escola e aí parei de trabalhar.* A vontade de retornar aos estudos fez com que prestasse o ENEM²⁷ e o utilizasse para entrada na universidade. Às vezes, se sente *como um peixinho fora d’ água*, mas, aos poucos, ela nos conta, foi se entrosando com os colegas e ampliando seu mundo que era *fechadinho*. Recordase de que quando criança, brincava de escolinha com seus irmãos, embora tenha exercido a profissão de bancária até se casar. Às vezes, sente que passou da idade de estudar, mas afirma que tem *muita coisa para ensinar*, pois está *na hora certa, no lugar certo*. Tem muita esperança de que seu esforço em retornar aos estudos não seja tardio, emocionando-se quando relaciona a sua idade e a sua vontade de estudar e ter uma profissão.

²⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

Os dizeres de F.1 indiciam o processo de conflito ideológico de forma contundente quando narra em sua entrevista: *“Eu dava aula para meus irmãos [...] Vai indo [o tempo] a gente vai modificando nosso querer, nossa maneira, vai valorizando outras coisas. Trabalhava em banco e aí tive filhos e fiquei só em casa. [...] Na minha idade, passei da idade... [...] mas eu acredito que não depende da idade, porque eu sinto que tenho muita coisa para ensinar [...] Eu espero que não seja tarde demais”*.

Tendo em vista sua narrativa, percebemos que F.1 é levada a acreditar, pela ideologia, que talvez deva aceitar a condição de “não ter mais idade” para estudar. Sua voz, que traduz um imenso desejo, é ouvida, e quem sabe encontrará outra condição que lhe permita vivenciar uma realidade diferente. F.1, cursando o segundo ano do curso de Pedagogia, em 2011, foi persuadida pela família a deixar os estudos por “ter passado da idade”. Ausentou-se da faculdade por três semanas consecutivas e, ao retornar às aulas, emocionava-se com o carinho que recebia de todos que intervieram para que ela retornasse ao curso para continuar os estudos. Excelente aluna, participava das aulas e estudava com afinco, mesmo considerando-se *quietinha*.

Estudante G.1 tem 44 anos, casou-se há 16 anos após 10 anos de namoro com seu marido e tem dois filhos com idades de 13 e 10 anos. Seu pai é analfabeto e sua mãe fez até a 4ª série, e, na família de sua mãe, apenas um tio de Minas [Gerais] fez com que todos os dezoito filhos concluíssem uma faculdade. Após terminar o ensino técnico em Secretariado [1992], deixou de estudar devido ao fator financeiro, embora trabalhasse numa empresa construtora como secretária. Sentindo a necessidade de auxiliar seus filhos na escola e buscar uma vida mais produtiva, soube que sua amiga, com 55 anos, que desenvolvia um trabalho com as crianças do prédio em que reside, estava fazendo faculdade de Pedagogia. Decidiu voltar a estudar e interessou-se inicialmente pelo curso de Serviço Social para trabalhar com as crianças carentes, *mas meu marido breçou e me propôs a fazer Pedagogia na qual eu poderia atuar em vários departamentos*, pois ele se

dispôs a pagar. Afirma que está complicado conciliar as atividades domésticas com o estudo, então reserva a noite para estudar, pois quer se sentir valorizada e útil.

A ideologia como lógica da dominação social e política, um processo que envolve o jogo das relações de poder, no qual os homens exercem, uns sobre os outros, um domínio (SEVERINO, 1986), forma expressão na narrativa de G1 quando afirma: *“Eu me sentia um pouco diferente de meu marido. Porque um cara que sempre lê, ele tem tempo para a leitura. Ele chega em casa, janta e todos os dias ele faz isso: senta para ler! Não vai para a cozinha, não cuida do cachorro, o tempo é dele!”*

Conforme a estudante diz em seu relato, G1 não tem um tempo para si, tem um tempo para realizar as coisas que toda mulher casada e com filhos deve realizar: “não trabalho, cuido da casa normalmente e estudo à noite. À tarde faço as coisas de casa”.

Severino (1986) explica que a interpretação da ideologia num primeiro nível pode ser identificada com a própria atividade da consciência humana, pois

Também a consciência humana pode desenvolver uma atividade que, no seu conteúdo específico e sem cortar as suas raízes do tecido sócio-cultural, seria desideologizante, ou seja, contra-ideológica, na medida em que é capaz de denunciar as formas mascaradoras das várias formas de discurso sobre a realidade (p.32-33).

Estudante H.2 tem 19 anos e deixou a companhia de sua avó e de dois irmãos no Paraná, no início do ano, para residir com seus tios em São Paulo, estudar e trabalhar. Não conheceu seus pais, pois sua mãe faleceu quando era muito pequena e sempre sonhou em fazer faculdade de jornalismo, sonho que nasceu, ao assistir à apresentação de jornalistas [âncoras] nos telejornais. Sua tia a

inscreveu no PROUNI²⁸ e, após ser aprovada, *por impulso, falta de opção*, escolheu o Curso de Letras, um primeiro curso, pois, diz ela, tentará concretizar seu sonho de ser jornalista.

H.2, das mulheres do grupo de pesquisa, é a única que não apresenta uma interrupção significativa de tempo dedicado aos estudos, pois concluiu o ensino médio em 2008 e ingressou na universidade em 2010. Severino (1986) assinala que *a ideologia decorre de um posicionamento da consciência frente à realidade social* (p.29). Tal asseveração pode ser encontrada na narração de H.2, quando indica que “eu não queria fazer Letras, eu queria fazer jornalismo. [...] eu estou aqui, tentando levar adiante, até o fim.” No questionário final, a aluna reforça esta posição acrescentando que “meus planos são terminar a faculdade e me especializar na área e trabalhar.” O sonho do jornalismo se afasta perante a realidade que se apresenta; uma sociedade capitalista, com desigualdades sociais profundas em que as condições e a valorização do trabalho podem disciplinar e conter os desejos dos indivíduos.

Estudante I.2 é solteira, mora sozinha. Tem 34 anos e se define como *apaixonada por palavras*. Concluiu o ensino médio em uma escola pública, em 1994, e cursou um ano do Curso de Licenciatura em Letras, ocasião em que não deu continuidade à graduação por questões financeiras. Lembra-se de que sua mãe foi uma grande incentivadora de leitura, embora fosse de forma sutil, pois não tinha muito estudo e desejava aos filhos aquilo a que não teve acesso e oportunidade. Sem insistir com os filhos para que lessem, sempre comprava revistas na banca de jornais e, *com mais dois reais, ganhava um livrinho*. Tinha a coleção do Cachorrinho Samba²⁹ que foi comprado para seu irmão, quando ele estava na escola e que ela pegava para ler, além dos livros indicados para ela. Do jornalismo, sua ideia inicial e à qual não teve acesso, por não *conseguir entrar*,

²⁸ Programa Universidade Para Todos é um programa que distribui bolsas parciais ou integrais para estudantes de todo o Brasil. O candidato à bolsa se cadastra no site do ProUni (MEC) e deve atender obrigatoriamente a alguns pré-requisitos.

²⁹ De autoria de Maria Jose Dupret, editado pela Ática.

seguiu o conselho de um amigo que a orientou para fazer Letras e eliminar matérias para o curso de Jornalismo. Ela conta que está gostando tanto do curso que não quer mais fazer jornalismo e quer, *na verdade, ser paga para ler o dia todo! A curiosidade como característica pessoal foi de grande importância para minha paixão pelas letras, e quase sempre a leitura foi consequência da curiosidade e de uma sede de conhecimento/saber que trago comigo.* Mesmo indicando gostar muito de ler e ver sua leitura como um vício, I. 2 sinalizou, nos dois questionários aplicados (abril e novembro), ter um pouco de dificuldade na leitura de textos acadêmicos.

I. 2 em sua narrativa rememorativa, relata que, há 13 anos, iniciou o Curso de Letras. Coursou um ano e, *“por questões financeiras, eu fui obrigada a parar. Parei e agora tive a oportunidade de voltar [...] pensar em deixar o curso, pela segunda vez, me deixou muito triste, considerei trancar a matrícula, não me achando capaz de acompanhar o curso estando numa cama, pois não saberia quanto tempo eu ficaria sem andar [resultado de um grave acidente].”* Considerando as condições econômicas adversas, percebemos, em seu relato, que I.2 se aproveita dos espaços educacionais que a classe dominante foi forçada a ofertar para as camadas economicamente inferiores, como, por exemplo, clássicos da literatura vendidos em bancas de jornais e a editora Círculo do Livro com livros oferecidos a preços menores dos que os da livraria. A estudante, segundo conta, buscou o acesso ao saber e aos bens culturais em geral e reconhece a leitura como essencial à sua formação, ao afirmar: *“Quanta coisa eu soube, porque eu fui ler!”*

Estudante J.2 é casada e com 45 anos, tem dois filhos com idades de 21 e de 24 anos respectivamente; identifica-se como dona de casa, mãe, estudante e mulher, admitindo ser a faculdade um sonho antigo em virtude de sua paixão pelos livros, desde que aprendeu a ler e a escrever com aproximadamente 7 anos de idade. Concluiu o ensino médio, em 2009, em uma escola particular. Em seu relato, sinaliza um pouco de decepção com o curso, embora aponte ter gostado de

algumas disciplinas que pensava não fazer parte da matriz curricular, como Metodologias de Ensino, enfatizando que *achava que ia aprender português, literatura, inglês, jamais linguística, eu jamais pensei....* A opção pelo curso surgiu por gostar de ler, realizar pesquisas e de estudar e aprender, tendo por objetivo *conhecer a fundo tudo que a gramática e a literatura possam me oferecer*, para, posteriormente dar aulas e se especializar em literatura.

Em sua narrativa, J.2 pouco expôs sobre sua trajetória pessoal, mas inicia a resposta à questão “quem é você?” indicando: “Dona de casa, mãe e agora estudante, e mulher...”. Chauí (2008) indica que, historicamente, se atribuiu à mulher o lugar subordinado e auxiliar, e a ideologia da “função feminina” como atributos naturais e não históricos. Antes de ser mulher, com suas vontades e necessidades, J.2 indica uma ordem de prioridade em sua narrativa que corrobora com o ideário feminino, inculcado pela ideologia em torno do papel feminino.

Estudante L.2 com 42 anos, tem dois filhos com idades de 11 e 13 anos, casada. Concluiu o ensino médio em 1989 e reconhece seu marido como mediador e *preparador* de leitura, pessoa que a incentivou a ler a partir do primeiro livro presenteado: *A Revolução dos Bichos* de George Orwell, época em que estava com 23 anos de idade e o reencontrou por acaso, visto ter sido seu marido, seu aluno de catecismo. Relata ter tido uma infância muito difícil, filha de pais nordestinos que trabalhavam muito e não tinham tempo para os nove filhos. Segundo conta, eles *não tiveram muito estudo* e, por ser a mais velha das meninas, seus estudos foram preteridos em virtude da necessidade de trabalhar. Ao iniciar o ensino fundamental em escola pública, enfrentou dificuldades de aprendizagem, apanhava da professora e não se expunha, o que a levou a ser reprovada na 1ª série; na 5ª série foi retida duas vezes, *por não saber fazer interpretação de texto daquilo que eu lia*. No colegial, repetiu o 1º ano, pois seu professor de matemática lhe disse que *não tinha um raciocínio muito bom e se eu realmente queria continuar estudando*, ocasião em que buscou outra escola por conta própria e começou a trabalhar. O ensino técnico, segundo ela relata, foi para

a aluna uma referência em relação à organização, fator que considera essencial na vida e motivo que a levou ao curso de secretariado e posteriormente, ao de contabilidade. Embora tenha passado no vestibular de uma universidade particular para cursar Direito, não se matriculou por problemas financeiros, pois ficou desempregada e *não podia contar com meus pais nesse sentido*. O Curso de Licenciatura em Letras surgiu com a oportunidade de uma bolsa de estudos e representa para a aluna a possibilidade de lecionar no ensino superior, sonho que é acalentado junto com a vontade de cursar o mestrado em Filosofia. Sua vontade e perseverança estão presentes nas ações que vai concretizando no trajeto de *sua nova história*, conforme assinala L.2.

A história de vida narrada por L.2 elucida três procedimentos da operação ideológica indicada por Chauí (2008): a operação por **inversão**, fabricando ideias e falsas causalidades; a produção do **imaginário social**, por meio das representações que explicam a realidade e prescrevem modos de agir, pensar e sentir e o **uso do silêncio** que garante a coerência e a unidade do imaginário social. Podemos percebê-los nas afirmações da aluna, ao mesmo tempo em que L.2 demonstra não ter aceitado as imposições sociais à sua vida:

“Sou filha de muitos irmãos e por ser a mais velha das meninas, na cabeça de meus pais a mais velha tem que trabalhar e não estudar. [...] tinha dentro de mim que eu queria estudar, independentemente da posição deles; então, muitas vezes, eu tive que bater de frente com meus pais para conseguir estudar.”

“No 1º colegial, eu também parei [de estudar], porque meu professor emperrou. Eu tive medo do professor, mais uma vez [...] ele falava se eu realmente queria continuar estudando. Então eu, por conta própria mudei de escola.”

“Eu fui reprovada duas vezes na 5ª série por não saber fazer interpretação de texto daquilo que eu lia. [...] Eu tinha essa grande dificuldade”.

Acredito que as mulheres-estudantes do grupo de pesquisa puderam dar eco a suas vozes e puderam ser ouvidas, mostrando que “não entregaram os pontos”, embora enfrentem dificuldades no âmbito familiar para sua independência

e para definirem seus rumos. Suas falas indicam que querem lutar para modificar a situação e escrever uma nova história de vida.

As estudantes entrevistadas residem na região metropolitana de São Paulo, onde se localiza a Universidade, lócus da pesquisa. Moreno (2010), em sua pesquisa, trouxe um dado significativo sobre a formação dos professores que ministram aula na rede municipal de São Bernardo do Campo. A autora constatou que *85% dos professores das escolas da rede pública de ensino municipal de São Bernardo do Campo [...] têm sua formação superior realizada em instituições privadas da região* (p.63). Num movimento contínuo, é muito provável que grande parte dos futuros professores exerça a docência em escolas descentralizadas que atendem alunos oriundos da população carente e que terão a escola pública como única oportunidade de ascensão social. Demo (2002) assinala que o aluno nesta situação

precisa de um docente extremamente competente, de uma escola com condições adequadas, de um sistema honesto e eficaz. Do ponto de vista do docente, o desafio é precisamente dar conta desse aluno. Nesse sentido, qualquer estratégia de confronto com o fracasso escolar há de privilegiar o trabalho com este docente inicial, que é a **chave de qualquer solução** (grifo nosso, p.37).

Ou seja, o autor alerta sobre a relevância do papel do professor, principalmente quando este se depara com uma realidade desguarnecida de capital cultural das camadas mais altas.

Apresentar e analisar os resultados desta pesquisa nos permitem refletir sobre como poderemos participar na solução do fracasso escolar. Talvez na análise dos questionários aplicados, dos portfólios apresentados, das narrativas das alunas e na reflexão sobre minha prática docente no contexto da universidade particular, para muitos considerada de *qualidade duvidosa*³⁰, possamos encontrar

³⁰ Referimo-nos aos artigos de PONDÉ, Luiz Felipe, **Casa Grande**, Folha de São Paulo, 24 jan. 2011, p. E8; COSTA, Wanderley Messias da, **Cenário de crise no ensino de graduação**. O Estado de São Paulo, 30 dez. 2010, p. A2; ALVAREZ, Luciana e IWASSO, Simone. **Cresce número de professores sem diploma na educação básica do país**, O Estado de São Paulo, 13 jul.2010,p.A16.

as pistas de que necessitamos para cumprir uma função desejada pelos profissionais comprometidos com a educação e esperada pela sociedade. Sabemos que são vários os obstáculos a enfrentar e *táticas* a utilizar.

Esta inquietação me levou a pesquisar a formação de professores buscando autores que apresentam aspectos históricos da formação docente no Brasil; que apontam valores de referência, deslocando o debate centrado apenas nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva de formação profissional; na polêmica relativa à pedagogia das competências como política de formação de professores e na questão sobre a constituição da identidade docente, itens que serão apresentados no capítulo seguinte.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

*A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.
Roger Chartier³¹*

Minha geração, na década de 1960, brincava de “escolinha”, fato que hoje não encontramos com tanta regularidade, embora ainda persista como opção de brincadeira. Era motivo de orgulho receber a medalha de honra ao mérito e portar na blusa a estrela de “melhor aluno da classe”, fato indicado como a primeira etapa para ser professor, principalmente se você pertencia ao sexo feminino³². Acredito que fatos como este contribuíram para que, a partir do modelo ideal de professor, um pouco de “quando crescer quero ser professor igual a você”, as crianças e adolescentes sentiam o desejo de ser professor.

Conforme foi apontado pela pesquisa realizada em âmbito nacional, idealizada pela Fundação Vitor Civita³³ e realizada pela Fundação Carlos Chagas, o projeto profissional do jovem brasileiro não comporta a carreira docente que se encontra atualmente num momento de busca da (re)valorização social. *Apenas 2% dos estudantes de ensino médio em escolas públicas e particulares do país cogitam seguir a carreira de professor, sendo que estes pertencem ao grupo dos*

³¹ A aventura do livro: do leitor ao navegador. Ed. UNESP. Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999, p.77.

³² Guedes-Pinto (2002) e Silva (2010) fazem uma reflexão crítica sobre o fato de o magistério ser uma profissão eminentemente feminina. Demartini e Antunes (1993) trazem contribuições ao debate ao analisarem o fato de a profissão ser eminentemente feminina e a carreira masculina.

³³ Os resultados finais da pesquisa encontram-se disponíveis em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>. Acesso em 03/12/2010.

30% com as piores notas no boletim³⁴. Resultado da combinação de fatores extrínsecos como aspectos de sua formação, circunstâncias de vida, perspectivas de renda e status, com fatores intrínsecos como interesse, maturidade, autoconceito e expectativa com relação ao futuro, a carreira docente mostra-se mais atraente para jovens de segmento social mais desfavorecido que, muitas vezes, possuem uma escolarização precária. Silva (2010) corrobora minha preocupação em compreender quem é o aluno que busca os cursos de formação docente, ao apontar que, *nas últimas três décadas em virtude do desprestígio crescente do magistério, a pessoa que busca a profissão de professor se origina das camadas populares ou da classe média-baixa* (p.77).

Nesta situação, as universidades formadoras de professores recebem a tarefa e a responsabilidade de ampliar o universo cultural dos alunos que ascendem a ela, assim como oferecer um curso que concorra para que os jovens e adultos, que anseiam pela profissão, tenham condições de se tornar bons docentes e contribuir efetivamente na formação de seus alunos.

Com esta preocupação, buscamos entender como se desenvolveu o processo de formação dos professores no Brasil, assim como acompanhar o discurso presente nos teóricos que sugerem possibilidades e caminhos para a formação docente.

2.1 Um diálogo com a formação docente no Brasil

Buscando em Saviani (2009) os aspectos históricos da formação docente nas questões relativas à profissionalização do trabalho do professor, percebemos a inexistência da atenção do governo brasileiro até o início do século XIX com a formação de professores. Característica da sociedade vigente à época, descomprometida com a educação elementar, a formação docente passou a ter uma atenção explícita do governo apenas após a independência, ocasião em que

³⁴ Bortoloti, M., Prestígio Zero. Revista Veja 10 fev.2010, p.87.

ocorre a organização da instrução popular, na Lei das escolas de primeiras letras, em 1827. Neste dispositivo legal aparece a *exigência de preparo didático, embora não se tenha feito referência propriamente à questão pedagógica* (p.69).

O autor aponta que a preocupação com a formação docente estaria ligada apenas ao exercício docente, sem que houvesse inquietação com as condições de ensino deste profissional que, após receber treinamento específico, ministraria o ensino pelo método mútuo - lancasteriano³⁵.

Guedes-Pinto e Fontana (2004) buscaram, em um estudo sobre a iniciação à escrita, partindo da literatura, um entendimento de como se processou a formação de professores no Brasil, voltando-se para as mulheres professoras e nos indicaram que, ao contrário da Europa,

No Brasil, apenas no final do século XVIII e início do XIX, tem início uma certa organização da instrução elementar. Esta ocorre com o envio de mestres régios portugueses e, ao longo do século XIX com algumas iniciativas de organização de um sistema de instrução primária e de organização e normatização do exercício da profissão docente (p.178).

Encontramos um país com uma educação precária no século XIX, ainda mais precário no campo da formação de professor. Em 1834, por determinação de Ato Adicional, o Brasil adotou as características da formação de professores da Europa criando as escolas normais que apresentavam um currículo à formação de professores primários e que possuía a característica do “modelo pedagógico-didático de formação de professores” que propiciaria a cultura geral, a formação específica e a preparação didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Transferindo para as províncias a responsabilidade pela formação de seus professores, inicialmente *estas escolas destinavam-se apenas aos homens, sendo*

³⁵ Método de ensino mútuo ou de monitoria copiado de Joseph Lancaster (1778-1838) propiciava o atendimento a vários alunos, pois o professor prepararia os melhores alunos que atenderiam os demais colegas.

franqueada às mulheres somente nas últimas décadas do século XIX (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2004, p. 181).

A primeira Escola Normal criada, entre muitas outras que surgiram nas outras províncias, foi a de Niterói, Província do Rio de Janeiro, em 1835. Ela visava à preparação de professores para as escolas primárias, hoje séries iniciais do ensino fundamental. Nestas escolas³⁶, ao contrário do que se esperava, predominava o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”, modelo a ser adotado para a formação de professores secundários que contemplavam a cultura geral e o domínio específico das disciplinas. A formação didático-pedagógica ocorreria em decorrência do domínio dos conteúdos, da prática docente ou do “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009).

Desta forma, os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos que seriam transmitidos às crianças, e o preparo didático-pedagógico não seria preocupação das universidades ou cursos específicos de formação docente.

Até a década de 1920, ocasião em que a educação é impulsionada pelo movimento renovador, a formação dos professores passou por algumas modificações em programas que vinculavam a formação teórica e o exercício docente, principalmente nas escolas-modelo que enfatizavam os exercícios práticos de ensino nas séries finais do curso (ibidem, 2009).

Saviani (2009) assinala que, a partir da criação das universidades do Distrito Federal (1935) e de São Paulo (1934), que incorporaram a Escola de Professores e o Instituto de Educação Paulista, respectivamente, foram instituídos, em 1939, os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil, emergindo o modelo para a formação de professores secundários e para as escolas normais.

Ao englobar a formação docente para os cursos primário e secundário, a estrutura proposta previa o domínio de conteúdos e a didática, promovendo a conciliação entre os modelos apontados por Saviani (2009), um privilegiando o

³⁶ De ensino formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, funcionaram de maneira irregular (ARANHA, 2003).

conteúdo e o outro, a forma, aspectos considerados pelo autor como constitutivos e indissociáveis do ato docente. Desta forma,

previa-se uma estrutura composta de três anos de bacharelado para o domínio dos conteúdos e um ano de didática. Está aí a origem do paradigma conhecido como “esquema 3+1”. Tal esquema sugere uma espécie de conciliação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (ibidem p.71).

Esta estrutura proposta que foi generalizada e, por conta disso, não se apoiava em escolas experimentais, que dariam sustentação científica ao processo formativo, foi enfraquecida e prevaleceu até a aprovação da Lei 5.692 de 1971, quando desapareceram as Escolas Normais e foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau³⁷ (HEM); organizada em duas modalidades, com três ou quatro anos de duração, que habilitaria o professor a lecionar até a 4ª série ou até a 6ª série do 1º grau respectivamente.

Em 1982, o governo paulista lançou o projeto CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, objetivando a recuperação e a especificidade dos cursos de formação docente e a supressão das deficiências do atendimento às séries iniciais de escolaridade. Mesmo em regime de tempo integral, não obteve resultados quantitativos em virtude de sua descontinuidade e da ausência de políticas educacionais que aproveitassem os egressos na rede pública de ensino (SAVIANI, 2009).

Concomitantemente, a mesma Lei 5692 previa a formação de professores licenciados em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) para a docência do primeiro grau ou licenciatura plena (quatro anos de duração) para a docência de segundo grau e os pedagogos que poderiam ocupar os cargos de especialistas

³⁷ A lei 5692/71 ampliou a obrigatoriedade de ensino de quatro para oito anos aglutinando o primário e o ginásio e alterando a denominação para primeiro e segundo graus.

em educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores de escola e inspetores de ensino.

Com a Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram, como alternativa aos cursos de licenciatura e de pedagogia, os cursos oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores que, em seu artigo 63, regulamentado em 1999, preconiza:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nos documentos legais em vigência do Conselho Nacional de Educação, especificamente a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002³⁸ e a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006³⁹, encontramos os dois modelos básicos de formação de professores apresentados por Saviani. A separação entre forma e conteúdo é sacramentada com a criação dos Institutos Superiores de Educação de um lado e as universidades, com as faculdades de educação de outro lado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, artigo 3º da Resolução de 15 de maio de 2006, encontramos uma ampla gama de responsabilidades e de expectativas ao futuro pedagogo. A ele espera-se a tarefa de lidar com a interdisciplinaridade, a ter uma sólida formação de conteúdo e garantir a inclusão:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de

³⁸ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, licenciatura plena.

³⁹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Estará a cargo do próprio docente, após a conclusão de sua formação, encontrar as respostas sobre como ensinar, se a instituição responsável pelo seu desenvolvimento profissional não propiciar a articulação teórico-metodológica necessária para que ele tenha domínio dos conhecimentos intrínsecos ao exercício da profissão?

Saviani encontra uma resposta ao desafio de se contrapor conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático na formação docente, sugerindo para a faculdade/universidade a concretização de um espaço de ensino e pesquisa que coloque os futuros professores em um

ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual [...] que consiga articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico [...] recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação⁴⁰ (pp.74-75).

Ainda inquieta com a pesquisa realizada e buscando encontrar respostas sobre a formação docente no contexto das práticas educativas e do fracasso escolar, percebi outros sentidos no estudo sobre a formação docente apresentada por Guedes-Pinto (2002), ao traçar as trajetórias da professora-alfabetizadora⁴¹.

⁴⁰ O autor apresenta esta formulação teórica como orientação da pedagogia histórico-crítica, apontada em seu livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

⁴¹ A utilização do termo pela autora se refere à profissional que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental.

Recuperar e compreender as práticas culturais dos professores significa ampliar nosso olhar visando a entender sua trajetória e o significado social de seu trabalho em um determinado momento histórico em uma sociedade específica. Não bastaria nos apoiar em análises particulares ou gerais sobre a atuação do professor ou do sistema escolar, mas, antes de tudo, enxergar o professor com a sua singularidade e legitimidade, procurando não enquadrá-lo em modelos ideais, mas reconhecê-lo como produtor de conhecimento que pode contribuir para a sua própria formação. Neste aspecto, os estudos de Guedes-Pinto (2002) se direcionam para o fortalecimento da construção da identidade⁴² do profissional do magistério, ao focalizar as histórias dos professores, a partir das narrativas de suas vivências tendo como referencial teórico a História Cultural⁴³.

Ao mesmo tempo, Saviani (2009) nos alerta sobre o enfrentamento da formação docente que não deve se centrar apenas nas mudanças dos projetos para sua formação, mas por uma política educacional consistente que eleja a educação como prioridade.

Enquanto isso não ocorre, pergunto: como enfrentar a realidade que vivenciamos cotidianamente nas universidades privadas, como é o meu caso, onde se concentra o maior contingente de alunos que busca a formação docente? Hoje há em torno de 67,4%⁴⁴ de estudantes matriculados, em 2009, nos Cursos de Pedagogia. De que forma conseguiremos concretizar o ambiente universitário como um *lócus privilegiado* da formação docente, procurando tomar a

⁴² Moita Lopes (2002) e Kleiman (1998) já mostraram, em seus estudos, os aspectos da multiplicidade e instabilidade que constituem as identidades dos professores. Tendo como referência a centralidade da linguagem na construção de suas identidades, os autores apontam para o constante processo de construção de identidades, que estão em curso com relação à profissão docente.

⁴³ Para entender o significado de História Cultural e suas implicações nos estudos sobre a formação de professores, buscamos as análises de Burke (2008). O autor indica a redescoberta da História Cultural por volta dos anos de 1970, pois sua origem remonta a 1897, ao historiador alemão Karl Lamprecht com o nome de *Kulturgeschichte*. A Alemanha, antes da unificação que foi finalizada em 1871, era uma comunidade cultural mais do que política, fato que explica o desenvolvimento da história cultural nesta língua. Ao mostrar a maturidade dessa perspectiva teórica, Burke (2008) também revela quanto ela tem se consolidado e ramificado em muitos olhares na atualidade.

⁴⁴ Cf Censo 2009, matrículas em cursos de graduação presencial, disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 13 jan. 2011.

indissociabilidade entre forma e conteúdo preconizada por Saviani (2009) aliada a uma prática educativa que valorize a (re)constituição do professor leitor? Para esclarecer algumas dúvidas apresentamos alguns pontos sobre a formação de leitores presentes nas diretrizes da política cultural brasileira.

2.2 Um diálogo com a formação de leitores no Brasil

A preocupação com a formação de leitores no Brasil leva-nos a buscar referências teóricas no contexto da política cultural brasileira, assim como assinalar as oportunidades de acesso da população aos bens culturais como bibliotecas, centros culturais e museus, entre outros, que podem ser considerados centros de formação de leitores.

Lindoso (2004), que trata da política para a cultura e para o livro a partir do ponto de vista editorial, assinala a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento da indústria editorial, o crescimento da rede escolar e o número de estudantes. A partir da Proclamação da República e a atenção voltada para o desenvolvimento do sistema escolar a uma parcela maior da sociedade, o mercado de livros didáticos é ampliado, ao contrário da oferta e procura dos livros de literatura que era restrito às camadas mais abastadas⁴⁵. Destaca o autor que o crescimento da demanda escolar não foi acompanhado por uma ampliação da rede de bibliotecas públicas, um dos locais considerado como difusor e implementador da prática de leitura.

No movimento de reformulação da educação conhecido como Escola Nova, na década de 1930, houve um crescimento da produção e do consumo de livros escolares, adquiridos pelos pais dos alunos por meio das livrarias; visto que a

⁴⁵ Lajolo e Zilberman (1996), ao abordarem a formação da leitura no Brasil a partir de uma perspectiva histórica, também descrevem como o mercado de livros didáticos floresceu com a regulamentação e as atenções cada vez maiores do governo com o ensino elementar. Ainda sobre questões relacionadas ao livro didático e a prática da leitura, ver Rojo e Batista (2003) e Batista e Val (2004).

aquisição dos livros didáticos de forma direta pelo governo foi institucionalizada depois do Golpe de 1964 (LINDOSO, 2004).

Com a criação do Conselho Federal de Cultura⁴⁶, em 1966, e a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) *executado inicialmente pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted), que recebeu fundos do MEC e da Usaid*, houve uma *injeção substancial de recursos para proporcionar livros para os estudantes pobres* (LINDOSO, 2004, p.93). Batista (2004), em seu texto, também aponta o histórico, fornecendo várias informações do PNLD, avalia alguns de seus impactos e sinaliza suas políticas de atuação. Em 1985, operado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) o processo de distribuição de livros sofreu transformações, encarecendo os livros destinados ao mercado, embora assinale Lindoso (2004) que *esse enorme e contínuo investimento do governo nas publicações escolares foi fundamental para o desenvolvimento do livro no Brasil* (p.95).

Não só o livro didático pode contribuir para a formação de leitores, é essencial também o acesso da população às bibliotecas públicas. No histórico brasileiro encontramos o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), iniciado em 1977 pelo Instituto Nacional do Livro. Com a extinção do órgão, em 1990, o sistema vinculou-se ao Departamento do Livro. Posteriormente em 1992, o Decreto Presidencial nº 520, que tinha por principal objetivo o fortalecimento das bibliotecas públicas consideradas, em sua função social, como essenciais ao crescimento dos indivíduos e à formação de sua criticidade passa a ser coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional.

Sobre o número de bibliotecas públicas existentes no país, Ribeiro (2008), em seu estudo sobre as Bibliotecas Públicas no Brasil, indica, a partir do levantamento realizado pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas em 2007,

⁴⁶ Entre as atribuições do Conselho, previstas na legislação, estavam: formular a política cultural nacional; articular-se com os órgãos estaduais e municipais; estimular a criação de Conselhos Estaduais de Cultura; reconhecer instituições culturais; manter atualizado o registro das instituições culturais; conceder auxílios e subvenções; promover campanhas nacionais e realizar intercâmbios internacionais.

630 municípios brasileiros, localizados em sua maioria na região Nordeste, sem biblioteca pública. O Primeiro Censo Nacional de Bibliotecas Municipais⁴⁷, realizado em 2009 indica a existência de 420 dos 5 565 municípios brasileiros sem Biblioteca Pública Municipal, indicando ainda, que os usuários as utilizam para pesquisas escolares (65%), pesquisas em geral (26%) e para o lazer (8%). Em relação à existência de bibliotecas nas escolas, um ambiente que pode servir como apoio ao planejamento das aulas dos professores, assim como ao desenvolvimento da leitura e da pesquisa escolar, embora tenha ocorrido a promulgação da Lei nº 12.244 em maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, a mesma prevê um prazo de dez anos para os sistemas de ensino se adequarem; prazo excessivamente longo se queremos formar leitores em nossas escolas. Serra (2003), ao fazer a análise do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, apresenta um sólido histórico das políticas recentes do estado brasileiro na promoção de práticas de leitura e na aquisição de acervos para as escolas e os estudantes brasileiros. Embora a autora reconheça a crescente mudança neste sentido no cenário nacional, mostra que ainda temos uma paisagem precária. Serra (2003) alerta que ainda não é obrigatória a biblioteca nas escolas de educação básica. Destaca, finalmente, quanto é relevante ter políticas de integração da cultura, de modo que setores menos privilegiados possam acessar os bens culturais distantes.

Buscamos outros programas de incentivo ao livro e à leitura, elaborados pelos Ministérios da Educação e/ou Cultura e encontramos:

- **Projeto Pró-leitura na formação do professor**, criado em 1992, no âmbito do Acordo de Cooperação Educacional Brasil-França. Constituindo-se de um documento de referência básica, com a finalidade de criar uma política nacional de leitura, foi firmado por um protocolo de intenções em que é assinalado o

⁴⁷ Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2010/04/30/primeiro-censo-nacional-das-bibliotecas-publicas-municipais>. Acesso em 07 ago. 2011.

compromisso com a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica, na área da aprendizagem da leitura. Sobre este ponto, ao discutir a exigência de uma política nacional de leitura, Yunes (1994) indica a necessidade da

Inclusão, de imediato, nos currículos dos cursos de formação de licenciatura em pedagogia, letras, biblioteconomia, comunicação social, da disciplina “promoção da leitura” como ferramenta indispensável de informação e formação de agentes capacitados (p.22).

A autora assinala, a partir da análise das ações do Estado na promoção da leitura, que o país, nos últimos cem anos, revela falta de decisão política, estratégias equivocadas e superficialidade de iniciativas que afastam o livro e a prática de leitura dos indivíduos.

Embora criado em 1992, não existe nas Diretrizes e nos Referenciais de Formação, documentos oficiais de formação de professores, já apresentados anteriormente, qualquer menção a disciplinas que integrem o currículo de formação de professores que abranja o estudo da leitura como um ato social, um instrumento de cultura, informação, conhecimento e prazer.

Foina (1994), ao referir-se ao processo de alfabetização, assinala a necessidade de o professor ter um conhecimento da língua que vá além daquele que se restringe ao domínio da ortografia das palavras e das regras gramaticais. Para tanto afirma a necessidade de que seja ele mesmo um leitor. Apoia-se em Abaurre que menciona:

Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que “as atividades de leitura da criança devem ser, desde o início, significativas”? (p.63)

O Projeto ainda não conseguiu seu intento, o que contribui para que a qualidade da educação básica no país não seja concretizada.

- **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)**, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura, o PROLER, criado em 1992, por meio de seus 70 Comitês, instalados em 500 municípios brasileiros, realiza ações descentralizadas, traduzindo-se como política de difusão de livros e bens de leitura, visando à formação de leitores e agentes de leitura. É reconhecido como um programa que teve uma proposta forte e de largo alcance, mas como pontua Serra (2003), ainda é preciso mais. Junto disso, os estados e municípios tinham que tomar para si parte da responsabilidade na manutenção e formação de leitores.

- **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1997, tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos e professores. Distribui acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, atendendo todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Desta forma, contemplando escolas de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio e de educação de jovens e adultos, contribui para que os estudantes possam desenvolver práticas de leitura, se apropriando e dominando o código escrito, de modo que possam transitar com autonomia pela cultura letrada. Da mesma forma, o acervo do professor, ao fornecer material de apoio teórico e metodológico para o trabalho docente em sala de aula, contribui como ferramenta para o planejamento de aulas e o aprimoramento das práticas educativas entre os docentes.

- **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, o Ministério da Educação adquiri e distribui livros didáticos para alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Contribuindo para ampliar o universo de referências culturais dos alunos e suas

práticas de letramento na escola, o programa contempla obras complementares, de diferentes áreas de conhecimento, para os anos iniciais do ensino fundamental. Configurando-se como instrumento de apoio de alfabetização e formação do leitor, é um programa voltado para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar que precisa ser conhecido e analisado por todos os professores que priorizam o acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada.

- **Plano Nacional do Livro e Leitura** (PNLL), resultado da participação do governo brasileiro ao subscrever a “Declaração de Santa Cruz de la Sierra”, na XIII Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo dos 21 países ibero-americanos, realizada em 2003; o Plano foi instituído por Portaria Interministerial, pelos Ministros da Educação e da Cultura, em 2006. Constitui-se de um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país. Tendo por objetivo trazer a leitura para o cotidiano dos brasileiros, suas ações são agrupadas em quatro eixos: Implantação de novas bibliotecas; Fomento à Leitura e à Formação de Mediadores; Valorização do Livro e da Leitura e o Desenvolvimento da Economia do Livro. Fazendo parte do PNLL, em 2005, foi criado o Prêmio Vivaleitura, que tem por objetivo estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura.

As conclusões dos trabalhos do “Seminário Nacional sobre a Formação do Leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental”, realizado em Brasília, em 1992, indicava o efetivo domínio da leitura como condição essencial à educação de qualidade e sinalizava:

A questão da leitura, porém, não está circunscrita ao âmbito escolar. O quadro de leitura do país é determinado por fatores conjunturais de natureza econômica, política, histórica e cultural, que extravasam o ambiente e os agentes escolares. É um problema de educação, mas não é, meramente, um problema escolar (CADERMATO, 1994, p.132).

Silva (2009a), ao analisar diversas iniciativas no campo da leitura e da implantação de bibliotecas no país, destaca o caráter de luta e do suor daqueles que estão na escola para que os projetos possam, de fato, se concretizar. Portanto, o autor chama atenção para a garra e para a insistência que devem ter aqueles que vislumbram na biblioteca escolar uma forma de marcar a cultura humana e fazer história. Não desistir nunca, pois, segundo Silva (2009a) nos lembra: “água mole em pedra dura bate, bate, até que fura!”

Revelando uma preocupação do *Eu* professor, que busca respostas junto ao *Outro* pesquisador, retomo a questão já apontada anteriormente: se não existem políticas públicas consistentes nos programas oficiais e nos currículos dos cursos de formação docente de valorização do livro e da leitura, como garantir uma boa formação aos professores para a educação básica estimulando a prática de leitura, no processo de simetria invertida⁴⁸, facilitando uma prática que teve a oportunidade de desenvolver em si mesmo?

2.3 As dimensões na formação do professor leitor: pessoal e profissional

Abordamos a formação docente sob o ponto de vista da profissão a ser exercida, derrubando os mitos sobre o dom, a vocação e/ou o sacerdócio, características da visão de professor sob a perspectiva do “otimismo ingênuo” predominante no Brasil até meados dos anos de 1970. Esta visão atribui à escola um caráter messiânico e exige do professor uma vocação, uma tarefa quase religiosa, que propiciaria, pela Educação, o desenvolvimento e o progresso do país (CORTELLA, 1998).

Ultrapassando a visão de que os professores são formados para exercer suas atividades de forma neutra, politicamente desinteressada

⁴⁸ Mello (2001) assinala que a situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Enquanto aluno, o estudante que se prepara para ser professor, vivencia o mesmo papel que seu aluno viverá, tendo a ele como professor.

numa sociedade igualitária, recorremos a Nóvoa (1995, 1995a) que sugere novas maneiras de pensar a formação docente.

A separação entre a concepção e a execução do trabalho docente, legitimando a intervenção de especialistas que Nóvoa (1995) aponta ocorrer em Portugal, também no Brasil esteve presente de forma marcante, na década de 1970, ocasião em que

A educação e, mais apropriadamente, a Escola, teria a utilidade de "fazer a cabeça" dos que a frequentam, criando disciplina e um sistema meritocrático de avaliação; para melhor controle, a Escola foi invadida por uma hierarquia assemelhada à do setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes etc., fragmentando o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo (CORTELLA, 1998, p.134).

Desta forma, a proposta de Nóvoa (1995) apresenta a formação de professores sob a perspectiva de três dimensões: o professor como pessoa, como profissional e como membro de uma organização social e política: a escola. O professor é compreendido como sujeito singular que se forma individualmente, mas age coletivamente. No processo de formação ou *processo identitário, a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino*. Um encontro entre a pessoa e o profissional, ao ser e ao ensinar [...] *É impossível separar o eu profissional do eu pessoal*. (NÓVOA, 1995a, p.17).

Kenski [s.d.] e Mello (2001), ao indicarem a relação existente entre a memória das experiências vividas na escola como estudante e a prática docente, assinalam que os professores criam formas de atuação em sala de aula fundamentadas não só no conhecimento dos conteúdos disciplinares e suas metodologias, mas se apoiam nas vivências que tiveram e que são recuperadas no contexto em que se encontram.

Na tríade de dimensões proposta por Nóvoa (1995), acrescentamos

as ideias de Silva (2009b) que coloca a leitura como cerne do desenvolvimento da identidade de um professor. Julgamos esta junção necessária para explicar a preocupação existente com a formação do professor leitor, pois como afirma Silva *professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar* (2009b, p.23).

Concomitantemente também, recorreremos a Silva (2010), para abordar a formação do professor como um processo dinâmico, uma construção contínua e permanente da identidade do professor como *vir a ser e não o que é*, num movimento que envolve relações e interações sociais em contextos sociais que dificultam ou facilitam sua configuração. Para Silva, este movimento pode ser fragmentado, próprio das conjunturas sociais conservadoras, ou transformante, inerente das conjunturas sociais democráticas regidas por mecanismos de participação⁴⁹.

Desenvolveremos as dimensões pessoal e profissional propostas, discutindo como se dá a constituição e o fortalecimento do professor leitor, no contexto pessoal e profissional de sua formação e quando no/do coletivo da instituição escolar.

2.3.1 Desenvolvimento pessoal: constituir-se como leitor

Na trajetória de sua vida, cada sujeito se constitui enquanto ser social, em determinados momentos histórico, social, cultural e político, percorrendo tempos e espaços de criança, de jovem, de adulto. Momentos em que a família, os amigos, a escola e outras instituições sociais contribuem para a formação da pessoa como leitor, com fases caracterizadas e marcadas por determinados gêneros de textos.

⁴⁹ Nesta perspectiva transformante, Ferreira e Leal (2010) acreditam que a formação continuada possa ocupar um lócus importante na questão da identidade profissional. As autoras mostram que, imersas em processos formativos, as professoras têm condições de desenvolverem a reflexividade sobre suas ações pedagógicas, assim como têm acesso a um espaço de partilha de trabalho entre os pares.

Ouvir histórias narradas por pessoas de seu convívio familiar e realizar a leitura de diferentes gêneros textuais como os contos de fadas, os contos de assombração, as histórias de ficção científica, as revistas ilustradas, os romances e a telenovela entre outros, contribuem para a construção de sua identidade leitora (SILVA, 2009b; GROTTA, 2000).

Grotta (2000) apresentou seu estudo a partir da história de vida de quatro sujeitos, professores universitários, considerados bons leitores por seus alunos, sujeitos marcantes que estabeleciam as finalidades de leitura e atuavam como interlocutores e mediadores. Em suas narrativas, situadas no contexto da história oral que reconhece o relato como uma das fontes documentais e constituintes da história, sejam experiências vivenciadas ou descrição de acontecimentos ocorridos com outra pessoa, destacaram quais experiências em relação à leitura e ao texto escrito foram determinantes em seu processo de formação de leitor. A interação e a mediação de familiares ou pessoas de sua convivência foram consideradas essenciais no processo de formação destes como leitores, pois os mediadores se apresentavam para os sujeitos como pessoas que valorizavam e incentivavam a leitura como um objeto cultural e social importante, além de seu sentido afetivo.

Dessa forma, *a dimensão pessoal do ofício de professor é intensamente permeada por práticas de leitura* (SILVA, 2009, p.25) e se constrói *através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (NÓVOA, 1995, p.25).

Kramer e Souza (1996), na perspectiva da formação, destacam o papel das narrativas de professores como possibilidades de reflexão sobre seu próprio trabalho. As autoras optaram por incluir as vozes dos professores em um trabalho no Rio de Janeiro, apostando no potencial que as narrativas possuem de transformação do sujeito ao narrar-se.

Para que o professor se desenvolva como sujeito leitor, buscamos o paradigma de leitura proposto por Silva (2005), quando apresenta a *leitura crítica*, um conjunto de exigências composto pelas ações de CONSTATAR, COTEJAR E

TRANSFORMAR; o ato de ler, enquanto fenômeno cognitivo, ato consciente, que integra, fundamenta e amplia a existência do homem. O indivíduo realiza simultaneamente, a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra”; de forma que esta leitura compreendida, interpretada e inserida em seu contexto de mundo permite a realização de um diálogo polifônico (outros pontos de vista), provocando uma transformação no mesmo; o surgimento de um novo SER. Desta forma, a leitura constitui-se como PROJETO⁵⁰, um “vir a ser”, uma possibilidade, provoca um desejo e uma busca causando grande inquietação. Permite, com isso, que o conteúdo seja desvelado de forma a gerar novas expressões, um novo leitor que expande seu universo a partir de sua interpretação e criticidade, *a fim de tornar-se aquilo que ainda não é* (p.68). Nesta perspectiva, o tornar-se leitor se insere em um entendimento de mundo no qual a prática da leitura é uma das ações que enobrecem o homem, que o constituam como ser humano. A leitura traz valor à sua humanidade. Portanto, ler, a prática leitora forma o homem mais homem, por possibilitar à espécie humana a produção e o consumo de um bem cultural que é fruto da ação humana. Formar, então, sujeitos leitores, significa inserir mais sujeitos na partilha coletiva dos produtos culturais.

No paradigma de leitura proposto por Silva (2005), encontramos uma possibilidade de trabalho na formação do professor, que deve ser leitor por excelência de ofício e por ser ele exemplo para outros futuros leitores, seus alunos. Subjacente ao processo de ler nas linhas e entrelinhas, buscando sentidos e novas interpretações, o professor é, antes de tudo, um ser humano social situado entre outros de diferentes culturas. Sua posição e leitura de mundo ocorrem a partir de linguagens específicas que devem ser compreendidas para que se interpretem os sentidos e gere comunicação. Dessa forma, a leitura é uma necessidade concreta para o desenvolvimento pessoal de todos os indivíduos, pois, além de ampliar o acesso às informações, facilita a organização das ideias e

⁵⁰ Vista como um esforço empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo. É planejado, executado e controlado desenvolvendo-se em etapas de forma progressiva.

a argumentação, a produção de novos textos e a possibilidade de sonhar e ter prazer, e viver a vida mais plenamente.

Também Zilberman (2001) indica que o ato de ler estabelece uma relação dialógica entre o leitor e o texto. O leitor ocupa-se dos pensamentos do outro modificando sua própria subjetividade, alterando seus pensamentos, descobrindo um mundo que até então não tinha acesso,

Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas e principalmente, sobre si mesmo (p.53).

Da mesma forma, Lajolo (2010) assinala que o avanço dos estudos literários que trazem uma visão mais aberta sobre a interpretação de textos pelo leitor, está fundamentada *no pressuposto, segundo o qual, dependendo da vida que teve e que tem, daquilo em que acredita ou desacredita, da situação na qual lê, cada um entende uma história de um jeito*. Amplia-se, então, a visão de mundo do leitor a partir da leitura dos diferentes tipos de gêneros textuais a que tem acesso. Lajolo (2009), em outro estudo, chama atenção para a importância do contexto no trabalho de formação do leitor.

Considerando o acesso à leitura um direito de todos os indivíduos auxiliando no desenvolvimento de todos os seres humanos num processo contínuo de aprendizagem, a leitura crítica, proposta por Silva (2005), envolve processos suplementares ao leitor, pois, ao descobrir o significado de determinadas passagens literárias, ele faz referência; vê implicações de sua leitura em outros contextos; faz julgamentos sobre a adequação das idéias apresentadas pelo autor, comparando diferentes pontos de vista de diferentes autores sobre o problema apresentado; aplica as ideias que apreendeu e as incorporou em outras situações, solucionando problemas. Desta forma, estimula e promove a crítica reflexiva, favorecendo e propiciando a existência de um pensamento autônomo que não se encerra na dimensão do desenvolvimento

pessoal, pois se amplia para o desenvolvimento profissional e organizacional, quando ocorre a troca de experiência e a partilha de saberes entre os pares, considerando os espaços de formação coletivos.

2.3.2 Desenvolvimento profissional: fortalecer-se e ampliar-se como leitor

Partindo da premissa de que a universidade é uma das instituições de ensino responsáveis pela formação de professores, apontamos nossa preocupação com a formação docente, a partir da experiência que vivencio no meu exercício profissional, encontrando ressonância na seguinte história retirada do jornal O Estado de São Paulo, que a exemplifica deste modo:

Clarissa Gonçalves de Souza nunca achou que o magistério fosse sua vocação. Filha de guardador de carro e de secretária, pensava em entrar na universidade, mas para se formar em produção cultural. A relação candidato vaga (17 por 1) para o curso da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, acabou por desanimá-la. Impossível para quem tinha repetido duas vezes a 2ª série do ensino médio e havia conquistado o diploma em supletivo. “Fui realista. Não tinha chance”, lembra. Procurou um curso que tivesse algo a ver com arte, mais fácil de entrar. Achou que era o caso de Pedagogia. “A relação candidato/vaga não chegava a quatro”. Em 2010, aos 25 anos, se tudo der certo, Clarissa sai da UFF com o diploma de Pedagoga. Será a primeira da família a chegar tão longe. Os pais não concluíram o ensino médio. A trajetória dela é um padrão entre alunos de Pedagogia da UFF. Dos 29 que cursam o último ano, só 11 escolheram a carreira por vocação. Vinte e três são da escola pública. Só sete querem dar aula.⁵¹

A mesma reportagem traz mais uma informação sobre a história da Clarissa e que também constitui um dos aspectos da realidade que vivencio, enquanto professora universitária: até entrar para a faculdade não havia lido um romance ou mesmo após três anos de curso não havia incorporado a prática da leitura em seu

⁵¹ Vieira, M. Aluno chega à faculdade sem preparo. O Estado de São Paulo. 31 mai. 2009, p.A27.

cotidiano. Este fato é corroborado pelos Dados da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que mostram que 23% dos estudantes da Universidade Federal do Maranhão não leem um livro sequer, durante o ano⁵².

Como tratar a formação profissional do professor de forma que ele se constitua e se fortaleça como leitor?

Ferreira e Leal (2010), citadas antes, ao se voltarem para a formação continuada de professores, ressaltam a importância de se efetivarem momentos de partilha de experiência entre seus pares. As autoras, baseadas no estudo de Nóvoa (1995) e Houpert (2005)⁵³, sinalizam que a valorização das trajetórias individuais de cada professor pode auxiliar nos processos formativos. No caso da divulgação e ampliação da prática de leitura, esse parece ser um caminho a seguir na consolidação de um projeto de formação profissional.

Ferreira (2001) aponta, em sua investigação sobre a produção acadêmica sobre leitura, que, na década de 1990, a produção existente já indicava a necessidade de se repensarem os cursos de formação para professores e a formação dos mesmos como leitores. Subsidiava suas afirmações, indicando que, dos quinze trabalhos encontrados com este foco, de 1980 a 1995, nove se encontram no período de 1990 a 1995. Salienta ainda que a crise do ensino universitário se revelava *pelos usos da escrita e pelas práticas de leitura muito aquém do desejável*, ressaltando ser o professor um leitor em formação, responsável pela formação de outros leitores, exercendo a *importante função social da escola, que é formar leitores* (pp.147-150).

Considerando-se que o desenvolvimento profissional do professor ocorre, a partir de práticas de formação contínua que contribuam para que se aproprie dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para o exercício docente, Nóvoa (1995) apresenta, nesta dimensão, a necessidade de

⁵² O Estado de São Paulo, Vida, 13 ago. 2011, p. A20.

⁵³ HOUPERT, Danielle. Quels principes pour la formation continue? **Enseigner, um métier qui s'apprend**. Cahiers pédagogiques, n.435, p.45-49.

Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas [...] É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico (pp.27-28).

Entender o conceito de *professor reflexivo* criticamente nos levou a Pimenta (2006), que faz uma análise contextualizada deste conceito. Assinala a autora que tal conceito surgiu com o intercâmbio de bibliografia amplamente discutida no Brasil a partir dos anos 1990, e que foi produzida por autores portugueses, espanhóis, americanos, franceses e ingleses. A centralização no professor valorizando sua singularidade, suas crenças e seus valores, levou os pesquisadores à busca da compreensão do

exercício da docência, os processos de construção da identidade⁵⁴ docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA, 2006, p.36).

Apontando que o termo *professor reflexivo*, presente nas propostas governamentais brasileiras para a formação de professores *superior significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar*; a autora também assinala que os professores são produto de uma *formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresa* (PIMENTA, 2006, p.41).

⁵⁴ Assim como Moita Lopes (2002) e Kleiman (1998), Pimenta (1999) aponta a identidade do professor como resultado de um processo de construção do sujeito historicamente situado, em resposta às necessidades sociais. Os significados são conferidos a partir de sua atividade docente, seus valores, suas representações, seus saberes e relações estabelecidas com seus pares (pp.18-19).

Os limites, que o termo *professor reflexivo* assumiu de forma massificante, poderiam ser superados, se ele for considerado na sua dimensão político-epistemológica e, assim, a formação do professor, inicial ou continuada, seria traduzida em medidas que contribuiriam para a profissionalização docente e a melhoria das condições escolares.

Enfatizando que a maneira de ser professor, a sua ação pedagógica, é resultado da influência de suas características pessoais e seu percurso de vida profissional, na junção imediata de duas dimensões - a pessoal e a profissional, Nóvoa (1995a) menciona os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *Adesão* a princípios, valores e projetos; *Acção* na escolha da melhor forma de agir e trabalhar na sala de aula e *Autoconsciência*, resultado do processo reflexivo sobre sua própria ação. Desta forma a identidade do profissional é construída a partir de um processo complexo e dinâmico, no desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Silva (2010) também entende a identidade do professor como um *processo*, um *movimento*, uma *metamorfose* que se dá historicamente numa dada estrutura e ordem social; desta forma conhecimento e posicionamento político são constituintes da identidade do professor.

O preparo acadêmico seria então determinante no processo de construção da identidade do professor (Silva 2010; Mello, 2004), principalmente nos aspectos relativos ao conhecimento técnico e pedagógico que servem de apoio para suas ações educativas. Porém, para se apropriar destes conhecimentos, haveria a necessidade premente de que este professor em sua formação inicial ou continuada vivesse e incorporasse “porções contínuas de leitura”, pois

O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e

dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura (SILVA, 2009b, p.26).

Desta forma, na dimensão profissional, o professor se fortalece como leitor a partir da *compreensão e interpretação* de diferentes gêneros textuais que permeiam o trabalho docente como os jurídicos (leis, decretos, resoluções); os acadêmicos (teorias pedagógicas e pesquisas científicas); as mensagens (avisos da coordenação e direção); os livros técnicos; os livros de literatura para os alunos; os trabalhos escritos e os relatórios de avaliação entre outros. Rodeado de textos e muitas vezes conectado à Internet, o professor amplia sua capacidade leitora à medida que interage com os autores, estabelece relações entre as ideias vinculadas, (re)construindo novos conhecimentos, construindo a maturidade fundamental ao leitor: estabelecer e reconhecer a finalidade de suas leituras. A compreensão e a interpretação dos diversos gêneros textuais que estão à nossa volta se realizam a partir do entendimento do funcionamento dos gêneros nos diferentes campos da vida social. Por isso, a importância ao amplo acesso a repertórios diversificados de leitura, em relações dialógicas que contribuam para o avanço cognitivo sobre determinadas questões e decisões sobre o processo educativo (SILVA, 1988).

A vivência pessoal alimenta a profissionalização do professor e no contato com seus pares, participando do trabalho da instituição escolar, explanando sua forma de agir no contexto coletivo e buscando sua autenticidade, de forma que não seja um mero reproduzidor de ideias alheias, amplia-se como leitor. Conceber a escola como um ambiente educativo, que propicie a transformação de práticas pedagógicas, trata-se de investimento, um processo permanente integrado ao dia a dia dos professores e das escolas (NÓVOA, 1995).

Mais do que socializar as experiências inovadoras e ampliar as redes de trabalho, os momentos de formação docente na instituição constituem-se como *oportunidades históricas, para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais*. (ibidem, p.30). Nesta

dimensão, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a execução das atividades curriculares numa direção comum que conduzam às metas da instituição, refletem a formação do professor, enquanto leitor, dentro de uma organização (SILVA, 2009b).

Pimenta (1999), apoiando-se em Nóvoa (1995), indica o duplo processo de formação dos professores: o de autoformação ao reelaborar seus saberes⁵⁵ em sua prática educativa confrontando suas experiências; e o da formação que ocorre nas instituições escolares. Nesta situação, as organizações escolares adquirem um status de *espaço de trabalho e formação*, o que implica *gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a de formação inicial* (grifo da autora, p.30).

Freire (2008) indica três movimentos básicos que se entrecruzam a partir de avanços e recuos: o *simbiótico*, o da *diferenciação* e o da *autorização* que contribuem para que o professor se amplie como leitor, ao participar de momentos de reflexão coletiva, respeitando seu limite, reconhecendo o outro e a si próprio, além de praticar o exercício do militante que possibilita a construção de transformações na realidade pedagógica. Na construção do grupo seus elementos iniciam o processo de construção partindo do primeiro movimento em que se busca a homogeneidade e as semelhanças. A partir da instigação do exercício do conflito na construção das diferenças, emerge o processo de diferenciação, o segundo movimento, a busca do eu (diferenciado) e do nós, do grupo. A reflexão do educador é necessária para que o terceiro movimento emergja num exercício de síntese, desenvolvimento da autonomia e da produção de pensamento do grupo.

Similar à construção do grupo apresentada por Freire (2008), Silva (2009b) aponta o sair do “eu” para formar um “nós”, tarefa necessária, mas não fácil, que propicia a ocorrência da discussão, do debate e do cotejo entre os diferentes profissionais da escola, num movimento ampliado para outros recursos adicionais

⁵⁵ Os saberes da docência, apresentados por PIMENTA (1999), constituem-se pelos saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos e contribuem na formação da identidade do professor.

que podem ser oferecidos como biblioteca, laboratório de ciências e sala de informática.

Ressaltamos a necessidade de que a equipe escolar entenda que a partilha de experiências e de leitura são significativas para a inovação do sistema educativo e compreendam a leitura como um processo dialético, um

Instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor (SILVA e ZILBERMAN, 2004, p.112).

As dimensões pessoal e profissional propostas para a formação docente por Nóvoa (1995, 1995a) e Silva (2005, 2009b, 2010) se entrelaçam com a formação do leitor; e deveria ser objeto de estudo por todos os que se preocupam com as inúmeras Clarissa⁵⁶ que não sofreram influência ou motivação para leitura por parte de pais ou professores ao longo da educação básica e, hoje, fazem parte do contingente dos estudantes que pretendem ser futuros professores.

Como afirma Silva (2009b)

Existe sempre uma porta aberta ou a esperança de que o professor adentre os textos e desenvolva competências de leitura, mesmo aquela que já deveria ter dominado em etapas anteriores de sua vida. Dessa forma, seja pelo esforço pessoal, seja pela implantação de políticas de formação continuada, voltadas ao incremento do repertório cultural dos agentes da educação formal, o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem (pp.34-35).

Seria um sonho, uma utopia ou uma realidade possível?

⁵⁶ História retirada do jornal O Estado de São Paulo e apresentada no item 2.2.2 neste capítulo.

2.4 Formação de professores sob a égide da competência

A noção de competência(s) é apresentada de muitas formas, por diferentes autores, sendo compreendida por meio de diversas perspectivas teóricas nem sempre convergentes (Rios, 1994, 2006; Perrenoud, 2000; Demo, 1996, 2002; Freitas, 2002 e Pimenta, 2006). Iniciamos nosso estudo com Rios (1994, 2006) que, a partir de sua investigação na década de 1980 sobre a noção de competência, define

competência como conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade [...] A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis (2006, pp.87-88).

O *saber fazer bem*, para a autora, é entendido como a capacidade de dominar os conhecimentos teóricos, considerado o domínio dos conteúdos articulados aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, no contexto de uma determinada sociedade historicamente situada e definida pelos homens. Há o resgate das dimensões técnica, política, ética e estética e, no domínio das dimensões, o professor é um profissional que necessita apresentar um conjunto de competências exigidas para o seu exercício profissional na sociedade da qual é participante. A competência é considerada em sua totalidade: ter o domínio dos conteúdos que abrangem sua área de trabalho, definir as finalidades de sua ação educativa e buscar atingi-las por meio de uma prática educativa que reafirme os direitos coletivos e o bem comum⁵⁷.

⁵⁷ Valores determinados historicamente e definidos a partir de uma reflexão crítica e problematizadora do que é considerado bom ou mau; contrário aos valores determinados por interesses particulares.

Demo (1996) amplia o significado da formação da competência humana, em seus aspectos político e formal, ao apontar que ela representa a

gestação do sujeito histórico capaz de se conscientizar crítica e criativamente e de intervir eticamente na realidade. Está na base do combate à condição de massa de manobra, objeto de manipulação alheia, favorecendo a oportunidade e sobretudo *de fazer-se oportunidade*. Desdobra as potencialidades da pessoa, à medida que a torna artífice de seu destino e apta a conviver solidariamente em sociedade (p.22).

Analisando as competências do professor, o autor assinala que se fundamentam pelos fatores que contribuem com a “qualidade⁵⁸ do docente”, sob a perspectiva da superação do fracasso escolar. Aponta que as múltiplas causas do fracasso escolar estão ancoradas em causas endógenas e exógenas, sinalizando que, para combater o fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, nos momentos de alfabetização,

A competência do docente é pressuposto indispensável, exigindo-se dele qualidade formal e política iniludíveis. Porquanto, é mister competência para colaborar na formação da competência do aluno, ainda mais partindo-se de sua pobreza material e política, muitas vezes extrema (p.29).

A competência docente estaria ligada às condições endógenas favoráveis que aglutinam o desempenho do sistema educativo no tocante aos recursos físicos, materiais, financeiros e pedagógicos, aliados ao contato aprimorado que o professor mantém com os alunos, num *processo de formação da competência histórica, no sentido da gestação de um sujeito crítico e criativo, capaz de dar conta de seu destino com devida autonomia e participação* (DEMO, 2002, p.29).

⁵⁸ Vista como um atributo humano, gestada historicamente, em processo permanente, envolve a criatividade, a inovação e a intervenção alternativa como manifestação política (DEMO, 1996, p.29).

Compreendemos, assim como o autor, que existe a exigência de um professor competente e qualificado para o exercício profissional da docência se quisermos conquistar um ensino de qualidade, em escolas que sejam capazes de dar conta de sua função social em termos formais e políticos (ibidem, 2002).

Para Perrenoud (2000), que adota um *inventário* de competências reagrupadas em dez famílias⁵⁹ indicado para a formação continuada no sistema de ensino genebrino, competência é designada como *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações (sic)* (p.15). Ressalta que cada situação vivenciada pelo professor é singular e específica em uma dada situação-problema e, para resolvê-la, é necessário utilizar *esquemas de pensamento*, operações mentais complexas construídas no processo de formação intelectual.

Partindo de *uma declaração de intenções*, a proposta apresentada por Perrenoud (2000) prevê a profissionalização do professor como

Uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho [...] não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas concertadas que digam respeito à formação dos professores, a seu contrato, à maneira como eles prestam conta de seu trabalho ao estatuto dos estabelecimentos e das equipes pedagógicas (p.178).

Embora o autor enfatize a importância de se trabalhar, coletiva e individualmente, o citado referencial de competências numa prática reflexiva e em um contexto amplo de projeto educativo, não descarta a herança e tradição histórica que a escola possui de ter de prestar contas ao Estado ou ao poder organizador da mesma. Desta forma, o desenvolvimento de competências poderia ser visto como a profissionalização de um ofício, de refinamento de mecanismos

⁵⁹ 1.Organizar e dirigir as situações de aprendizagem;2.Administrar a progressão das aprendizagens;3.Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;4.Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;5.Trabalhar em equipe;6.Participar da administração da escola;7.Informar e envolver os pais;8.Utilizar novas tecnologias; 9.Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10.Administrar sua própria formação contínua.

de controle que expropria o professor de sua condição de sujeito, fato que vai ao encontro da política brasileira de formação de professores, denunciado por autores como SAVIANI (2009); PIMENTA (2006) e FREITAS (2002).

Saviani (2009), diferentemente dos autores citados anteriormente, tem um posicionamento crítico à utilização de competências como referência ao trabalho docente. O autor refuta o termo. Apresenta ressalvas à “pedagogia das competências” impressa nos documentos oficiais em relação à retomada do termo competência pelas teorias hegemônicas nas propostas educacionais. O autor chama atenção para o fato de as competências legitimarem um projeto conformista e conservador, como vemos:

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo emergiu a teoria construtivista, agora convertida no neoconstrutivismo que se funde com o neopragmatismo e as competências resultam **assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social** (grifo de Ramos, 2003, p.108 In SAVIANI, p.73).

Para entender a noção de competência impressa nos documentos oficiais, buscamos os seguintes documentos que estabelecem as diretrizes para a formação docente no Brasil:

1. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); que, em seu artigo 3º indica **a competência como concepção nuclear na orientação do curso** de formação de professores e, em seu artigo 4º, itens I e II, afirma ser fundamental que se busque **considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional, adotando-as como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.** (g.n.) Seguindo na leitura dos demais

artigos que orientam a construção do Projeto Pedagógico estão presentes, de forma contundente, as competências exigidas para o futuro professor, conforme apontado;

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Observamos que as competências exigidas na formação docente referem-se ao comprometimento do professor, em seu exercício profissional, com os valores sociais determinados numa sociedade específica; com o domínio dos conteúdos que serão trabalhados; com o domínio dos processos pedagógicos, assim como a responsabilidade com a sua formação contínua⁶⁰.

2. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura); prevê o domínio de competências por parte do estudante nos momentos de Estágio Supervisionado, previstos no Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional,

⁶⁰ Não cabe aqui analisar como o documento entende a responsabilidade pela formação contínua do profissional professor.

em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Seria nos momentos de observação e participação de/em atividades pedagógicas que ocorreriam nos ambientes educativos das escolas/instituições promotoras do estágio que o estudante iria adquirir as competências necessárias à sua profissionalização? Estariam as universidades particulares brasileiras em condições de se articularem com os sistemas de ensino redimensionando os estágios existentes?

3. Portaria Normativa nº 14/2010 Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente⁶¹ que institui o exame nacional constituído de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades necessárias aos docentes para a educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Em seu artigo 3º o exame será elaborado a partir de uma matriz de competências, um referencial de conhecimentos necessários, que o professor deverá dominar para exercer a profissão.

Art. 3º O exame avaliará conhecimentos, competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame, a ser divulgada anualmente pelo INEP.

⁶¹ Publicada no Diário Oficial da União em 22/05/2010, disponível em <http://edsonokubo.blogspot.com/2010/05/mec-portaria-normativa-n-142010-exame.html>. Acesso em 19 jan.2010.

Freitas (2002), analisando a proposta do Sistema Nacional de Certificação de Competências, nas condições atuais do exercício do magistério, sinaliza para uma proposta que

...aprofundará o quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução de recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo (p.46).

A autora se posiciona contrariamente à incorporação da noção de competência como sinalizadora do trabalho docente; e, assim como Saviani (2009), adverte que a concepção de formação por competências presentes nos documentos oficiais relativos à proposta dos cursos e avaliação de professores acabou transpondo as categorias de avaliação do trabalho produtivo sob a égide do neoliberalismo para os novos perfis de professores. Freitas (2002) chama atenção para a necessidade de olhar com cuidado para o modelo de competências, que estão diretamente atrelados às determinações avaliativas colocadas pelos grandes agentes financiadores externos da educação como FMI, BIRD etc.

À vista do exposto e das próprias condições de produção desta pesquisa, julgamos, assim como Freitas (2002), que focar a formação dos professores no domínio apenas de competências, enfatizando a avaliação de suas capacidades por exames de certificação ou de desempenho, incide na responsabilidade individual do professor na sua aquisição e pode contribuir para o rebaixamento dos requisitos em relação à qualidade da formação desses profissionais. Uma sólida formação cultural, com o domínio dos conteúdos e metodologias dos objetos de ensino, com o conhecimento das teorias pedagógicas, psicológicas, sociológicas e antropológicas que fundamentem sua prática educativa, no contexto de uma formação que enfatize os espaços coletivos de socialização de saberes e de produção de conhecimentos, dificilmente se concretizará, se o corpo de conhecimentos necessários para o exercício profissional for *reduzido a uma lista de desempenhos e ao “saber fazer”* (FREITAS, 2002, p.57).

Pimenta (2006) posiciona-se contrariamente à substituição dos conceitos *saberes* e *conhecimentos* utilizados em educação e *qualificação* empregados para o trabalho, pelo termo *competência*, fato que a autora analisa como expropriação do professor de sua condição de sujeito do seu conhecimento. Assinala que o discurso das competências pode favorecer um entendimento de retorno aos postulados tecnicistas e a um aperfeiçoamento do positivismo. Pimenta (2006) também enfatiza que o termo competência pode ajudar, em função de ser genérico demais, a um processo de desvalorização profissional dos trabalhadores, e particularmente, dos professores.

Concordamos com Pimenta (1999, 2006), ao afirmar que competência se diferencia de ter conhecimento⁶² e informação sobre a ação exigida em uma determinada situação, pois, para buscar soluções, há de se problematizar a questão, refletir sobre ela em uma visão de totalidade, exige o conhecimento de sua origem, de suas implicações locais e gerais, e requer a utilização de saberes experienciais, de conhecimento e pedagógicos que conduzam aos melhores resultados sociais.

Alcançar uma formação docente que contemple as questões apresentadas, exige do estudante a leitura, a compreensão e a interpretação de diferentes tipos de textos, uma capacidade⁶³ leitora e escritora que lhe propicie o desenvolvimento do letramento acadêmico, mas

Várias pesquisas sobre leituras apontam-nos uma prática de leitura, no interior da Universidade, de forma inadequada e não valorizada formando, conseqüentemente, um ciclo de formação deficiente, demonstrando-nos, então, que, no ensino superior, os alunos ainda não têm consciência da importância dessa prática em sua formação. No cotidiano universitário, a leitura, em geral, não

⁶² Apoiando-se em Edgar Morin apresenta três estágios para transformar a informação em conhecimento: buscar informação; trabalhá-las contextualizando-as e utilizá-las de maneira útil e pertinente, consciente de seu poder para a humanidade.

⁶³ O termo está associado a conhecimentos, procedimentos e atitudes, escolhido por ser mais amplo e que abrange dimensões motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas e estéticas. Pró-letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. MEC. Fascículo 1: Capacidades Linguísticas. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1645>. Acesso em 19 jan. 2011.

está diretamente relacionada às atividades acadêmicas. Não são raros os universitários demonstrarem desinteresse na leitura dos textos, frequentando as aulas sem apresentarem uma leitura prévia dos assuntos a serem discutidos. Observamos, também, uma frequência baixa de estudantes às bibliotecas, ou seja, muitos não têm o hábito de usar diretamente a biblioteca, mas sim esporadicamente (ALVES, 2007, p.2).

Compartilhamos da posição apontada por Alves (2002), ao assinalar que a universidade é um lugar privilegiado para favorecer e desenvolver mudanças que conduzam a uma melhora no desempenho acadêmico dos alunos. E isso pode ocorrer, enfatiza a autora, se houver ênfase em práticas de leitura que contextualizem e ampliem os sentidos pensados pelo autor do texto.

Práticas de leitura que privilegiem apenas o estudo de textos acadêmicos, como fonte de conhecimento, sem vinculação com a realidade social, histórica e cultural dos estudantes, colocando neles a responsabilidade por qualquer fracasso que venha a sofrer, nos remete a pedagogia das competências que não possibilita ao aluno conhecer melhor sua realidade e, de forma crítica, transformá-la, se este for seu desejo. Ressaltamos, assim como Alves (2002), como Silva (2010) e como Zilberman (2001), já mostraram que a leitura, no ensino superior, precisa ser crítica, contextualizada e ampliada nos sentidos pensados pelo autor da obra, pois a prática da leitura nos propicia o despertar da imaginação, do sonho, da fantasia; nos possibilita conhecer melhor o mundo em que vivemos e sonhar com a construção de um novo horizonte, solucionando problemas aparentemente impossíveis, ir além da pedagogia das competências que prevalece no discurso oficial de formação de professores.

Para entender como se desenvolve o processo de construção da identidade do professor em formação, a partir de sua inserção em práticas acadêmicas de leitura e escrita, recorreremos também a Matencio (2006) que nos apresentou a

importância da prática da retextualização⁶⁴ de textos acadêmicos dentro da proposta de escrita em curso superior de formação de professores.

Segundo a autora, a imersão nas práticas de produção de gêneros textuais da modalidade escrita ou falada, o aluno estabelece

novas condições de produção, recepção e circulação do texto. Em outras palavras, se textualizar – produzir um texto - é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas, então, retextualizar implica um trabalho do sujeito sobre tais estratégias para, então, projetá-las, tendo em vista nova situação de interação (2006, p.97).

Remetendo-nos às posições apresentadas por Pimenta (1999) em relação à construção da identidade do professor e seus saberes didáticos, Matencio (2006) indica ser a atividade de retextualização essencial para a construção da identidade profissional do professor, a partir de seu contato com os gêneros textuais que circulam em sua área de formação. Desta forma, se constitui o seu saber-científico e propicia colocar em funcionamento seu domínio discursivo, passa a construir um *saber fazer*, apropriação de conceitos e procedimentos acadêmicos, e um *saber dizer*, a retextualização de textos acadêmicos e outros gêneros. A prática de escrita, portanto, no contexto de formação de professores institui um diálogo com textos específicos da área profissional. Tal prática, por demandar a re-escrita, requisita junto dela a prática da leitura.

Concordamos com a autora, quando sinaliza que todas as disciplinas do curso de formação de professores devem atentar para as *pistas didáticas*⁶⁵ que as atividades de retextualização proporcionam, pois

o trabalho do aluno com os mecanismos enunciativos na retextualização não se resume à escrita – está implicado na leitura

⁶⁴ Retextualização, segundo a autora, é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, podendo ser de texto escrito para texto escrito; de texto escrito para texto falado; de texto falado para texto escrito e de texto falado para texto falado.

⁶⁵ Refere-se à forma como os alunos, em suas retextualizações, gerenciam as vozes (mecanismos enunciativos) e as reformulações dos objetos de discurso do texto-base (manutenção da equivalência semântico-pragmática).

-, e representa muito mais do que gerenciar as instâncias enunciativas na superfície textual (MATENCIO, 2006,p.103).

Na formação de professores, o uso do portfólio como recurso pedagógico que utiliza atividades de retextualização, exige do aluno operações linguísticas, textuais e discursivas, a partir da compreensão do que foi escrito; pois, ao ler uma informação publicada em uma reportagem de jornal, o estudante ao interpretá-la, pode gerar modificações no seu modo de pensar ou de crer em relação à temática abordada. Podemos, então, afirmar que esta experiência de leitura contribuiu para a sua formação (MATENCIO, 2006; GROTTA, 2003).

Inserir o aluno em práticas de leitura e de escrita, durante seu percurso na formação de professores, sem desqualificar suas leituras anteriores, levou-nos a Guedes-Pinto (2008), mais uma vez, a qual pesquisou as narrativas dos professores tomando por base os pressupostos da perspectiva da História Oral. Partindo do estudo das memórias dos professores, compreendidas como possibilidade de mudança, momentos de rememoração⁶⁶ que dão visibilidade às suas ações, a autora sinaliza alternativas para a prática docente na universidade ao indicar a necessidade de se perceber a *singularidade dos percursos e as diferentes maneiras de apropriação e de significação da cultura escrita pelos sujeitos*.

Guedes-Pinto (2008) destaca o papel da universidade na formação dos professores trazendo depoimentos que apontam as leituras exigidas pela instituição como uma influência motivadora na formação do leitor, sinalizando a autora, que as leituras obrigatórias vividas na universidade desempenham um papel importante. As diferentes práticas leitoras indicam a necessidade de sermos receptivos e abertos para a pluralidade de manifestações culturais dos alunos professores. Na análise das narrativas das professoras pesquisadas, encontramos as memórias de leitura como **possibilidades**, ao trazer à tona a multiplicidade de

⁶⁶ Apoiada em Portelli, a autora indica a rememoração como um processo individual que se vale de instrumentos socialmente criados e compartilhados e, por esse motivo, as memórias podem ser semelhantes, contraditórias, ou sobrepostas (2008.p.33).

situações desejadas em relação ao repertório de leituras das mesmas e/ou como **alternativas** às suas práticas escolares, alterando seus modos de organizar e vivenciar o trabalho de leitura com seus alunos (g.n.).

Consideramos a possibilidade de trabalhar com a narrativa dos estudantes sobre seu percurso leitor como muito significativa na formação de professores, fato ressaltado em nossa pesquisa quando encontramos nas entrevistas os seguintes depoimentos surgidos em um momento de reflexão sobre suas práticas de leitura: “*A tendência é continuar a ler cada vez mais*” (C.1); “*Os professores falam de vários livros, eu vou ler todos.*” (F.1); “*Agora eu estou conseguindo, não estou no patamar dele [marido em relação a práticas de leitura], eu tenho de chegar ao meu.* (G.1); “*Pegava para ler [o registro de suas leituras como um diário], nossa, como foi diferente, nossa, eu mudei!* (I.2). “*Eu já estou me projetando para fazer o mestrado em filosofia, já fui buscar isso! Já tenho uma bagagem e nada me impede de fazer o mestrado. Vou fazer filosofia!* (L.2)

As diferentes práticas leitoras relatadas pelos estudantes indicam a necessidade de sermos receptivos e abertos para a pluralidade de manifestações culturais, o que nos levou a pesquisar a formação docente a partir do referencial da História Cultural e dos estudos do letramento.

2.5 Mediadores de leitura, narrativas e práticas de letramento: possibilidades na formação de professores

Burke (2008), ao procurar situar historicamente a corrente da História Cultural e ao explicitar suas características, nos chama a atenção para o grande processo de expansão dessa perspectiva teórica⁶⁷. Afirmo o autor que entender a História Cultural significa reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados, em permanente tensão existente

⁶⁷ Na contemporaneidade do século XXI, a História Cultural congrega diversas ramificações de estudo das práticas culturais. O autor chama atenção para o difícil trabalho do historiador cultural de definir sua própria filiação, uma vez que a História Cultural se vê cada vez mais abrangente.

entre as suas capacidades inventivas e as restrições impostas pelas convenções histórico-sociais. O conceito de “representação”⁶⁸, apresentado por Chartier (2007)⁶⁹, nos ajuda a entender as práticas sócio-culturais em que os sujeitos se engajam, mesmo dentro de um contexto complexo como o da sociedade ocidental. Segundo o autor, tal conceito,

permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais [...] incorporam nos indivíduos, sob a forma de esquemas de classificação e juízo, as próprias dimensões do mundo social [...] e encontram, na existência de representantes individuais ou coletivos, concretos ou abstratos, as garantias de sua estabilidade e continuidade (2007, pp.49-50).

Desta forma, buscar autores que tratam da formação docente procurando construir um diálogo com a perspectiva da História Cultural implica optar por fazer uma análise das narrativas e das memórias de trabalho dos atores sociais, os estudantes foco do estudo, buscando a escrita de suas práticas culturais. Implica, junto disso, olhar para o significado do letramento na formação docente e do sentido da retextualização como prática discursiva. Entender o percurso traçado pelos estudantes, perceber as exigências histórico-sociais em relação à formação docente e encontrar possibilidades de trabalho do lugar social de professora formadora de professores, levou-nos a um encontro com alguns teóricos como Certeau (1985, 2009) que estuda as práticas cotidianas dos sujeitos ordinários e Guedes-Pinto (2001, 2002, 2008) que, apoiada nos estudos de Certeau, tomou as histórias de leitura dos professores para problematizar as relações entre a universidade e os professores em formação.

Nossa trajetória de pesquisa sobre a formação docente com fundamento nestes referenciais teóricos depara-se, inicialmente, com a exigência da

⁶⁸ O estudo da história das representações sejam literárias, visuais ou mentais é apresentado por Burke (2008), que indica diferentes autores para seu estudo.

⁶⁹ Roger Chartier é reconhecido como um estudioso e pesquisador renomado dentro da história Cultural, principalmente no que se refere à pesquisa da história das práticas culturais, em especial, a história das práticas de leitura no mundo ocidental.

compreensão do significado de práticas culturais; entender quais representações os estudantes e/ou professores têm sobre sua formação leitora, práticas muitas vezes não reconhecidas pela universidade, considerada local de saber e de formação. Práticas que podem ser vistas sob outra perspectiva, produzidas pelos *sujeitos ordinários*, pessoas com suas *maneiras de fazer*, que se *reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural* (CERTEAU, 2009, p.41).

Duran (2007), em suas investigações sobre a formação docente, apresenta o significado de cultura, a partir da contribuição de Certeau que

considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (Certeau ,1994,p,142, in DURAN, 2007,p.120).

Este deslocamento dos modos de pensar as práticas e, desta forma, a escola, conforme proposto por Anne-Marie Chartier (CARVALHO e HANSEN, s.d.), indicou-nos que deveríamos reconhecer e perceber as necessidades dos alunos, futuros professores, para que, em seu percurso acadêmico, pudessemos buscar e utilizar *táticas* que permitissem aos mesmos avançar em sua trajetória acadêmica rumo à profissionalização docente.

Poderia a universidade, com suas práticas socioculturais instituídas ideologicamente concorrer para a formação de professores leitores? Seria ela uma das instituições responsáveis pela formação do professor leitor, uma *mediadora social de cultura*⁷⁰?

⁷⁰ Guedes-Pinto (2008), fundamentada em Chartier, A. e Hébrard, J., considera os procedimentos ou instâncias que, ao responderem às políticas de divulgação da leitura, instauram medidas para formar leitores. São considerados mediadores das práticas leitoras as bibliotecas públicas, a família, a escola, a religião, a lista de livros dos vestibulares de universidades renomadas e a bibliografia divulgada pelos concursos públicos e pela universidade.

Encontramos algumas respostas para elucidar estas questões, estudando autores que consideraram o percurso trilhado por estudantes e professores, por meio da narrativa de suas histórias de vida, que abarcam desde o período da infância à maturidade. Tais autores focalizaram seus estudos dando voz aos sujeitos pesquisados, validando suas memórias no contexto da História Cultural.

Destacamos Guedes-Pinto (2001, 2002, 2008), já citada, que, ao investigar as práticas de leitura cotidiana das professoras alfabetizadoras por meio de suas narrativas, deu visibilidade ao processo de apropriação, invenção, usos e gestos de leitura das mesmas, contribuindo para a discussão sobre a formação das identidades dos professores; Grotta (2000) que, investigando como professores universitários se tornaram leitores, buscou, por meio de entrevistas recorrentes, identificar quais experiências e interações com o texto escrito, com a leitura e mediadores de leitura foram significativas para o processo de sua formação de leitor, e Lima⁷¹ (2001) que, investigando sua própria prática e de professores em formação continuada, observou que a prática do ato de ler e de escrever são elementos primordiais ao desenvolvimento da prática pedagógica que se efetiva em sala de aula.

A contribuição da universidade na formação de leitores fica evidenciada nestes estudos, nos depoimentos dos professores e estudantes, revelando que os docentes universitários, considerados modelos de leitores, exercem uma influência motivadora na indicação de livros e nas exigências de leitura obrigatória. No espaço escolar da educação formal, as relações estabelecidas entre professor e aluno, marcadas pela admiração e respeito, contribuem para que haja o empenho em continuar o percurso já iniciado em relação à leitura. Ao assumir um papel ativo na formação dos alunos como leitores, o professor se torna um *informante de*

⁷¹ Sua pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, entre os anos de 1994 e 1998, período em que foi professora orientadora de vinte professoras atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública. Seu objeto de estudo era a própria prática, entendendo o espaço da universidade como local de formação de quem ensina e de quem aprende numa relação dialética.

leitura, desvelando o que é constitutivo de sua formação subjetiva e profissional, enquanto leitor (GUEDES-PINTO, 2008; GROTTA, 2000).

Corroborando a ideia de que a universidade, na formação continuada, é um locus para mediação de leitores, encontramos o trabalho de Lima (2001) que destaca a importância da leitura e da escrita na formação e atuação docente. Lembra-nos de que o trabalho de pesquisa que envolve a formação de outros sujeitos deve estar ancorado na responsabilidade ética que implica acreditar na potencialidade e na capacidade do outro; que o pesquisador deve buscar, nos conhecimentos produzidos pelos alunos e pelos professores, o que se apresenta como novo, como peculiar ou potencial, de forma a valorizar suas produções em contraposição à crítica existente ao trabalho pedagógico; que a constituição de uma prática docente deve estar ancorada sobre as experiências de vida escolar dos professores, seus valores, suas posições e suas crenças; e que a formação docente é um processo que tem início antes da formação inicial e se prolonga por toda a carreira docente, sendo cada professor responsável por seu próprio desenvolvimento favorecido pela reflexão em grupo que oportuniza a relação dialógica.

Guedes-Pinto (2008), no contexto da metodologia da História Oral, nos aponta *a singularidade dos percursos e as diferentes maneiras de apropriação e de significação da cultura escrita pelos sujeitos* (p. 433), indicando a necessidade de sermos receptivos e abertos para a pluralidade de manifestações culturais dos alunos professores; um campo de experiências que, quando explicitadas, nos revelam sinais e indícios, reforçando que nossa forma de abordar a leitura exige uma ampla compreensão do significado do ato de ler e dos leitores com quem nos defrontamos.

Recuperar as trajetórias de alunos e professores, em um processo de rememoração, possibilita que o pesquisador tenha um comprometimento político-ideológico com os leitores e suas leituras, proporcionando uma *desconstrução de hierarquias de valor com relação às práticas culturais* (GUEDES-PINTO, 2002, p.43). Dialogando com os depoimentos das professoras, confrontando-os com

outras fontes documentais, as narrativas são consideradas como um ponto de vista, como uma versão de cada sujeito que conta sua própria história. Assim como o pesquisador interpreta o que ouve e registra do depoente, o sujeito, também, o interpreta. Ou seja, há reciprocidade entre as ações dos sujeitos durante a entrevista, ressalta a autora. E esse movimento revela o não-controle que temos da situação vivida quando da escuta dos depoimentos.

O comprometimento político-ideológico, apontado pela autora, exige por parte do professor universitário *modos plurais de ação pedagógica* que serão propiciados a partir da postura aberta de interpretação das narrativas de professores e/ou estudantes em seu processo de rememoração. Fontana (2002), ao tratar a narrativa como opção metodológica para compreender a constituição do professor, salienta que faz parte desse processo um re-conhecer-se entre os sujeitos que dele participam.

Guedes-Pinto (2001, 2002, 2008) aponta o ato de narrar como um ato de possibilidades (no sentido de abrir novos horizontes), de trabalho (no sentido de requerer a tarefa de rememorar), de versão (no sentido de construção de mais de um olhar para o passado), de esquecimento (no sentido de se optar pela lembrança de certos acontecimentos e não de outros), de resistência (no sentido de guardar viva certas memórias), da relação com o outro (no sentido de que a narrativa se desenvolve a partir da relação entre entrevistador e entrevistado) e de reflexões sobre si mesmo (no sentido de que rememorar envolve a auto-reflexão). Extraímos de suas pesquisas as contribuições de que o trabalho com a memória tem como possibilidade de mudanças e/ou como alternativa de futuro, no tocante ao processo reflexivo, podendo oferecer alternativas à formação de professores. Embora apresentadas individualmente, intercalam-se em um movimento circular, revelando que a universidade, ao legitimar práticas diferenciadas de leitura que permeiam a experiência dos professores e/ou alunos, pode criar um espaço dialógico e interativo que contribua para a ampliação de práticas de leitura que contemplem os variados gêneros textuais. Por outro lado, utilizar critérios balizadores de leitura, reprimindo, desqualificando ou hierarquizando certas

práticas de leitura de forma que diferentes sentidos sejam homogeneizados, ignorando a multiplicidade de trajetórias e concepções sobre práticas leitoras dos professores e/ou alunos, não concorre para pensar a *cultura no plural*, necessária para a construção da identidade do professor (CERTEAU, 2009).

Os estudos desenvolvidos pela autora apontam que é indispensável uma re-conceitualização da prática de leitura por parte dos cursos de formação de professores, pois esclarece que muitos cursos desqualificam as leituras realizadas pelos estudantes e/ou professores. Muitos são considerados não leitores por não terem como referência de leitura os cânones tradicionais. Diversas práticas de leitura como as de gibis, de cordel, de livros de bolso, de almanaques, de revistas e de romances “femininos”, entre outras, não são muitas vezes reconhecidos como “leituras de qualidade” estabelecidas de forma hierárquica pela teoria literária⁷². Por esse viés, não seriam autorizados como leitores.

Essa situação leva-nos à segunda contribuição desses estudos, o surgimento de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida nos cursos de formação docente. A partir do processo de rememoração, e, principalmente, pela relação que é estabelecida entre o professor e o narrador, a imagem de não leitores pode ser desconstruída, possibilitando aos mesmos o fortalecimento da imagem que os estudantes/professores têm de si,

Olhando para o seu passado e presente, tendo a possibilidade, durante este processo de se reconhecerem leitoras, legitimando, elas mesmas, os percursos que anteriormente desqualificavam [...] a formação da leitora autorizada construída na interação experienciada em nossos encontros [...] mostrando um caminho possível para se trabalhar a formação da professora-leitora (GUEDES-PINTO, 2002, p.240).

Uma terceira contribuição é a ressignificação da visão de leitor do estudante/professor tem no desencadear da narrativa a partir de seu olhar para o

⁷² A autora cita Fraisse et alii (1997, p.8) para indicar o papel da crítica literária que apreende leituras e leitores, colocando-se como leitura de excelência apta a introduzir ordem na diversidade dos gêneros e das práticas (2002, p.247).

passado, o presente e para o futuro. Nesta situação, proporcionar *disparadores para reflexão* sobre as práticas de leituras dos estudantes/professores tem a potencialidade de ampliar os repertórios de suas práticas leitoras, pois, como suas memórias se referem às práticas de antes da formação profissional, ainda tem, pela frente, o período relativo ao transcorrer de sua graduação.

Reportando-se a Ecléa Bosi, psicóloga social, Guedes-Pinto nos adverte que no processo de rememoração como é o caso da História Oral, *ao recuperarmos o passado, ao reconstruirmos nossas memórias, estamos também projetando nosso futuro e alterando nosso presente* (2008, p.422).

A quarta contribuição refere-se à forma como o professor universitário relaciona-se com os estudantes/professores, pois se delineia a necessidade do seu comprometimento fundado em uma relação de busca pela igualdade que conduz à cumplicidade e não a uma relação de poder.

Referindo-se a Alessandro Portelli, pesquisador da História Oral, Guedes-Pinto (2002) indica a escolha de um caminho metodológico que permitiu outro tipo de relação, que não a de exercício do poder, mas uma relação construída e pautada no pressuposto e aceitação das diferenças existentes entre pesquisador e pesquisado. O ambiente de troca e confiança é essencial e possível, desde que a forma de diálogo seja alterada na busca de um interlocutor qualificado pelo processo interativo historicamente construído na relação que se estabelece.

Compreender o processo de inserção dos professores em formação, nas práticas acadêmicas de leitura e escrita, transporta-nos novamente a Matencio (2006) que discute a importância das atividades de (re)textualização de textos acadêmicos na formação de professores em relação à construção de sua identidade profissional.

Conforme foi mencionado antes, fundamentando nossa pesquisa em autores que discutem a formação da identidade do professor, na visão proposta por Kleiman (1998), de *que a identidade seria resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso* (pp.276-277), e de Moita Lopes

(2002), ao destacar que *nossas identidades, são, portanto, construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro* (p.32), buscamos compreender em Matencio (2006) como ocorre o processo de inserção dos professores em formação nas práticas acadêmicas de leitura e escrita e, assim, dar relevância às atividades de (re)textualização de textos acadêmicos .

Como já foi dito, defendendo a posição de que deveriam existir disciplinas que tratem da leitura e de produção de textos na formação inicial de professores, Matencio (2006) aponta a retextualização como atividade que ocorre durante todo o trajeto de formação e ao longo da atuação profissional. Desta forma, todas as disciplinas dos cursos de formação de professores deveriam atentar para as *pistas didáticas* fornecidas pelos alunos. Esta prática acadêmica de leitura e produção de textos não parece estar presente de forma sistematizada na universidade em que atuo, razão pela qual acredito que o portfólio pode contribuir na formação inicial dos professores. Proporcionar eventos e práticas de letramento, inserindo os alunos em práticas letradas contemporâneas, contribui para que eles desenvolvam capacidades de leitura e de escrita requeridas pela atualidade. A sociedade atual presencia a sofisticação dos letramentos⁷³ que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias, os denominados letramentos múltiplos, mas encontramos, na universidade, estudantes que trazem consigo dificuldades com os letramentos jornalísticos e de divulgação científica entre outros (ROJO, no prelo).

⁷³ Utilizamos o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p.19).

3. A PESQUISA

Acho que existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas para dizer essas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas.
Bernard Charlot⁷⁴

Assumir o papel de ser professor e ser pesquisador de sua própria prática pedagógica, remete-nos a Amorim (2001), citada anteriormente, que faz uma analogia interessante, ao citar o processo de *alteração recíproca* que ocorre a partir da relação que se estabelece entre a equipe produtora, o cineasta e o ator durante o desenrolar das filmagens⁷⁵. Tal analogia é vista por ela entre a relação existente entre o professor e o pesquisador e a relação criada entre as equipes de filmagens e os atores. Partindo da diferença que existe entre os personagens deste cenário, *o outro é posto, como enigma, e, a todo o momento, ambos, cineasta e personagem* podem sofrer alterações, mas o processo de descoberta e conhecimento não implica alteração dos papéis que exercem na produção do filme.

No âmbito da pesquisa da própria prática docente, o trabalho exige um distanciamento entre os personagens implicados, pois

Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final:

⁷⁴ Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA e GHEDIN (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

⁷⁵ A autora se refere aos filmes de Kiarostami, cineasta iraniano, que faz um jogo de proximidade com a realidade em filmes frequentemente baseados em histórias reais, quase-documentários, interpretado, na maioria das vezes, por artistas amadores.

do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente (AMORIM, 2001, p.26).

O pesquisador e o professor produzirão o conhecimento a partir do próprio trabalho de campo⁷⁶ e da escrita, mas, de toda forma, mesmo existindo e tomando forma um único indivíduo, o professor deve ser colocado como *o Outro*, um sujeito a ser conhecido. Não significa apenas que devemos vivenciar a experiência do conhecimento, pois, se não temos um percurso acadêmico de investigação já apreendido e trilhado, o de pesquisador distanciado, o envolvimento com diferentes leituras calcado na ansiedade faz-nos querer chegar aos resultados apressadamente, descobrir a resposta às inquietações, mudar a prática pedagógica enquanto professor.

Não perceber que a essência do processo investigativo, no trajeto da pesquisa, reside nos pequenos significados que vão se desvelando ao longo do caminho e que a escolha dos procedimentos metodológicos nos auxilia na direção a seguir, fez com que eu cometesse alguns erros. Sem orientação, pois ainda não cursava o mestrado, iniciei a pesquisa buscando dados sobre meus alunos de graduação que fornecessem indícios para minha atuação docente. Quem são os estudantes que buscam a formação docente? Por que a escolha desta profissão? São sujeitos leitores? Dedicam-se ao estudo? Ansiosa por obter as respostas nas ciências duras e, ancorando-me em dados quantitativos, resquício de minha formação inicial, elaborei um questionário extenso, acreditando ingenuamente que poderia abranger todas as informações e, assim, milagrosamente, obtivesse as respostas para minhas intervenções. Em seguida apliquei um teste Cloze⁷⁷ para verificar a compreensão leitora e escritora dos alunos.

No meio do caminho, precisamente em julho de 2010, na reescrita do projeto de pesquisa, percebi que o teste Cloze, que foi aplicado e depois analisado

⁷⁶ Entendemos *campo* como nossa experiência concreta que se forma através dos livros que lemos, dos relatos de outras experiências, além dos dados que obtemos (SILVA, V. 2000).

⁷⁷ Técnica utilizada como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. CONDEMARÍN, Mabel e MILICIC, Nevam. Test de Cloze. Procedimiento para El desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora..4^a ed. Santiago de Chile. Andrés Bello 2009.

seu resultado junto aos alunos, não se enquadrava no referencial teórico, no contexto das práticas de letramento que pudessem trazer informação sobre a relação interativa do aluno com o texto. Se, enquanto professora e pesquisadora, minha intenção era contribuir para a formação de leitores, que tivessem um amplo repertório de textos, o teste Cloze mostrou-se inadequado e improcedente para tal fim.

Entre momentos de excitação e de desespero, de satisfação e de dúvida, percebi que não conseguiria obter todas as respostas que procurava, mesmo após mudar de direção no trajeto da pesquisa. Entretanto, reconheço que aprendi que nunca chegarei a todas as explicações, a tudo que me inquieta, mas poderei avançar nas descobertas e, com isso, ampliar a estrada na qual escolhi caminhar.

3.1 Apresentando e situando os instrumentos de geração de dados

Ao buscar identificar como o estudante de graduação na formação inicial de professores se constitui como leitor e intervir em seu percurso acadêmico, contribuindo para que (re)construa sua relação com a leitura, a partir da utilização do portfólio⁷⁸, elaborei três instrumentos para utilização em campo. Dois questionários⁷⁹, um inicial e outro final, e uma entrevista com cada estudante do grupo de pesquisa.

O questionário inicial tinha a intenção de fornecer indícios que caracterizassem os estudantes que buscam os cursos de formação de professores, suas práticas de leitura e as atividades culturais que vivenciam; o processo de aprendizagem e a produção textual dos mesmos. Foi aplicado a todos os alunos matriculados no primeiro ano do Curso de Pedagogia (período matutino) e do Curso de Licenciatura em Letras (período noturno) de uma universidade privada, localizada na região metropolitana de São Paulo, totalizando 71 (setenta e um) estudantes pesquisados.

⁷⁸ Apresentado no item 1.2 do primeiro capítulo.

⁷⁹ Os questionários encontram-se nos Apêndices 1 e 2.

O questionário final, similar ao inicial, foi aplicado junto aos onze estudantes que compunham o corpus da pesquisa, e incorporou as informações sobre a utilização de um recurso didático específico, o portfólio.

A elaboração do portfólio foi observada e acompanhada durante oito meses, de abril a novembro de 2010, e objetivava a geração de dados sobre os sujeitos pesquisados, situados historicamente em dois momentos distintos, o inicial e o final de um ano letivo. Guedes-Pinto (2008) assinala que o intervalo de tempo da graduação é uma oportunidade para que nós, formadores de professores,

possamos proporcionar disparadores para reflexões sobre suas práticas de leitura e, quem sabe, oferecer outros horizontes para o fortalecimento de suas imagens como leitores e para a ampliação de seus repertórios de práticas leitoras (p.72).

Desta forma, professora e pesquisadora se coadunam em processos que se comunicam e se constituem e, por ser *processo, nem um dos dois controla de antemão os objetivos e os desdobramentos de uma pesquisa* (SILVA, V. 2000, p.40), razão pela qual o portfólio se constitui simultaneamente como um objeto de pesquisa (para o sujeito pesquisador) e um recurso pedagógico (para o sujeito professor).

3.1.1 Na busca do diagnóstico: os questionários

Após elaborar o questionário, antes do início das aulas, observei que sua análise deveria pautar-se na abordagem quantitativa, no tratamento estatístico dos dados e em sua quantificação, exigindo rigor e cuidado no seu tratamento, ocasião em que eu deveria apresentar objetividade, neutralidade e distanciamento dos fatos para apreender a realidade. Neste aspecto, naquele momento, buscava, na lógica racional positivista e no método sociológico de Durkheim, o distanciamento

cognitivo entre o pesquisador e seu objeto de estudo, assim explicado: *o cientista, isento de paixão, desejo ou preconceito, dispõe de métodos objetivos, como a observação, a descrição, a comparação e o cálculo estatístico, para apreender suas regularidades* (COSTA, 2005, p.83).

O questionário inicial (apêndice 1) foi dividido em cinco categorias e continha os seguintes objetivos:

- **Categoria dados pessoais:** identificar as características pessoais dos alunos como faixa etária, pessoas com quem reside, formação acadêmica e ocupação.
- **Categoria leitura:** identificar as práticas de leitura; os gêneros de interesse; a frequência com que liam; a motivação e os mediadores ou interlocutores de leitura que influenciaram os alunos em seu trajeto de vida.
- **Categoria atividades culturais:** identificar a participação em diversas atividades culturais e a sua frequência.
- **Categoria processo de aprendizagem:** identificar as características e as atividades de ensino que realizaram em seu percurso escolar.
- **Categoria textual:** identificar os motivos apontados para a escolha do curso e os seus projetos futuros em uma proposta de escrita.

A ansiedade e a insegurança surgiram de forma contundente por ocasião da tabulação das informações, pois a dúvida sobre a adequação das perguntas aos objetivos da pesquisa levou-me a gerar um questionário extenso que dificultou a compilação e a interpretação dos dados. O fato de a professora, naquele momento, ter se sobreposto à pesquisadora, ao elaborar as categorias, as quais queria verificar com os alunos, fez com que o foco da pesquisa se voltasse para minha intervenção enquanto professora. As categorias “processo de aprendizagem e textual” tinham relação com a atividade docente, pois queria obter informações que diagnosticassem a capacidade leitora e escritora dos estudantes, assim como seu envolvimento com a aprendizagem para vislumbrar alternativas na minha prática educativa.

A aplicação do questionário inicial marcaria o início da pesquisa empírica que se pautava na observação, mensuração e análise de dados coletados. A geração de dados, por meio deste instrumento inicial, foi precedida pela explicação e orientação a todos os alunos do escopo da investigação. Os estudantes responderam ao questionário e aceitaram o termo de consentimento livre e esclarecido no mês de abril de 2010. Nesta ocasião, 71 alunos do primeiro ano de curso responderam o questionário, sendo 48 do Curso de Pedagogia e 23 do Curso de Letras.

O segundo instrumento, denominado questionário final (apêndice 2), através do qual pretendia verificar possíveis alterações entre o início da pesquisa de campo e o final, não sofreu alterações significativas em seu formato, para que pudessem ser confrontadas as respostas. As cinco categorias elencadas no primeiro questionário foram mantidas, com uma redução nas perguntas referentes aos dados pessoais no tocante às pessoas com quem residiam e o percurso escolar. As demais perguntas, dentro das respectivas categorias, permaneceram em sua integralidade.

Apenas os sujeitos participantes diretamente da pesquisa, um grupo de 11 alunas⁸⁰, escolhidas por terem produzido o portfólio sugerido ao longo do ano letivo, sendo 7 alunas do Curso de Pedagogia e 4 alunas do Curso de Licenciatura em Letras, responderam ao questionário final. A análise foi realizada individualmente, a partir da correspondência biunívoca de questionários, entre cada uma das onze alunas pesquisadas. As diferenças e semelhanças serão apontadas no capítulo 5.

No momento de análise e confrontação dos questionários inicial e final, busquei sinais ou indícios que revelassem que algo mais poderia ser buscado e, quem sabe, descoberto, análise permitida sob o referencial do paradigma indiciário no contexto da História Cultural.

Apesar de a pesquisa quantitativa, realizada no início do trabalho, ter sido relevante e necessária para a obtenção dos dados, para descobrir as

⁸⁰ Apresentadas no capítulo 1, item 1.3.

características dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura, percebi que esta metodologia não seria suficiente para situar e conhecer os sujeitos em suas singularidades, revelar as marcas de seu percurso leitor.

Ghedin e Franco (2006), situando a pesquisa em educação, apontam que, em uma travessia, nos sentimos cheios de dúvidas epistemológicas, pois, *é no exercício da dúvida metódica que se continua avançando, mesmo sem as tradicionais certezas defendidas pelo positivismo*. Desta forma, a Educação e as pesquisas em Ciências Humanas avançam no conhecimento quando *reiventam metodologias que procuram dar conta da complexidade que exigem os objetos que se procura conhecer (p.8)*.

Foi necessário, desta forma, ampliar a metodologia de pesquisa, partir para as metodologias de pesquisa interpretativa⁸¹; busquei, então, na pesquisa qualitativa, um modelo epistemológico ou um paradigma, como nos indica Ginzburg, que talvez pudesse *ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre „racionalismo“ e „irracionalismo“* (1989, p.143), fato imperioso, visto o pesquisador estar profundamente envolvido com a investigação.

Na esperança de encontrar os indícios, as palavras não-ditas, nos instrumentos, dados que revelassem a tradição cultural dos sujeitos pesquisados, de forma que fosse possível *remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente* (ibidem, p.152), partimos para a utilização de outro instrumento, as entrevistas dos sujeitos pesquisados.

3.1.2 O cotidiano da sala de aula e o campo de trabalho

Procurando dar uma visibilidade mais ampla das condições de produção da pesquisa e compreender o espaço ocupado pela professora no desenvolvimento de seu trabalho, retrato, aqui, como se desenvolveram as aulas as quais lecionei na instituição, ocupando o lugar social da professora.

⁸¹ Conceito apontado por Kleiman que trata de metodologias que procuram compreender os contextos interdisciplinares dos vários campos de estudo cujos referenciais teóricos/metodológicos são redimensionados e re-elaborados (2001, p.23).

Como foi dito anteriormente, o corpus da pesquisa centrou-se na produção de um portfólio confeccionado pelos alunos do primeiro ano do Curso de Pedagogia e do Curso de Licenciatura em Letras, durante o período de abril até novembro de 2010. O portfólio surge como uma pasta que contempla o registro de leitura dos estudantes, mas tem sua origem nas leituras realizadas diariamente no início das aulas da semana. Os alunos cursavam as disciplinas de “Sociologia da Educação”, no Curso de Pedagogia, e “Teorias e Práticas de Ensino” no Curso de Licenciatura em Letras, ambas com duas aulas semanais consecutivas, ministradas por mim, com 50 minutos de duração cada uma.

A apresentação do texto da notícia ou da reportagem ocorria no início da primeira aula, ocasião em que um ou dois alunos socializavam com os colegas o artigo que haviam trazido⁸². O processo se iniciava com o aluno apresentando o título e um resumo oral do que havia entendido sobre o mesmo. Na dificuldade de resumir a notícia e/ou a reportagem, liam alguns trechos, ocasião em que eu, a partir da formulação de algumas perguntas, os estimulava à reflexão e a buscar a relação entre a manchete, o lide e o corpo da mesma. Em diversos momentos, os estudantes percebiam que a notícia não continha elementos suficientes que explicassem o fato com argumentos ou comentários, embora não fosse meu objetivo trabalhar as características estruturais e funcionais do gênero textual em questão e, sim, estimular a prática de leitura e contribuir para a ampliação de sua capacidade leitora. Simultaneamente à apresentação do artigo, que abordava variados assuntos como sociedade, educação, política, ciência, saúde etc., ocorria um debate entre os presentes, que deveriam buscar argumentos para defender as suas opiniões. Após este momento inicial, que durava entre 15 a 20 minutos, eu retomava a sequência didática apontada inicialmente na lousa e explorávamos o texto acadêmico de diferentes formas, com a leitura compartilhada, com esquemas ou com questões a serem respondidas individualmente, em duplas ou grupos maiores. Em várias ocasiões, os alunos relacionavam os conteúdos

⁸² Sempre levava comigo artigos variados, para serem comentados, caso os alunos não os tivessem. Ou seja, de minha parte, procurava garantir a realização daquele momento reservado à prática de leitura.

estudados nos textos acadêmicos, a partir da explicação da professora, com as questões abordadas na leitura das reportagens.

Na prática educativa adotada, alguns pontos foram observados:

- Os jornais eram procurados pelos estudantes que os folheavam, assim que eu os entregava⁸³. Repartiam entre eles os diversos cadernos que os estruturava, de acordo com os seus interesses. Os cadernos mais disputados consistiam no de Cotidiano e o Ilustrada do jornal Folha de São Paulo, e o Metrópole e o Caderno 2 do jornal O Estado de São Paulo. Artigos referentes à política, economia e esporte frequentemente eram rejeitados. Este fato foi percebido e, do lugar de pesquisadora, concluo que talvez isto ocorresse por ter solicitado aos alunos que evitassem os artigos que levassem a discussões de cunho pessoal, principalmente os referentes à política partidária, religião e esporte. Não me dei conta, naquela ocasião, que esta ação pode ter restringido suas escolhas e que eu poderia estar desqualificando algumas práticas de leitura. Também não percebi que as polêmicas que poderiam surgir contribuiriam para vislumbrar outros sentidos, transformar idéias, rever nosso modo de pensar e de ser; condições essenciais na formação universitária. Creio que esse se constituiu como um dos limites de a pesquisadora e a professora residirem na mesma pessoa.
- Apenas os alunos mais expansivos levavam notícias e/ou reportagens para serem discutidas em sala. Os demais alegavam falta de tempo para a prática de leitura. Como pesquisadora, percebo que eu poderia ter estimulado mais todos os alunos, dar voz aos que não se manifestavam. A perspectiva da História Oral nos alerta sobre a importância de adotarmos uma escuta atenta aos depoentes. Neste sentido, creio que poderia ter exercido mais esta atenção. Foi uma lição que aprendi e que teve desdobramentos, pois hoje procuro incentivar cada um, não

⁸³ Diariamente, eu levava para a sala de aula os exemplares dos jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e, semanalmente, a revista Veja. Os exemplares eram divididos entre as duas salas de aula, que funcionavam em períodos diferentes.

deixando de atingir a todos. Neste caso, a análise da pesquisadora para os procedimentos da pesquisa converteu-se em fator da alteração da prática pedagógica da professora.

- Alguns alunos, nos horários do intervalo das aulas ou ao término das aulas que eu ministrava, pediam auxílio para compreenderem textos argumentativos e sobre procedimentos que poderiam contribuir para a melhora de sua capacidade leitora e escritora. Este fato exigia da professora disponibilidade total, pois era nestas ocasiões que os alunos mais introspectivos se expunham.
- Os minutos iniciais da aula tinham que ser “controlados”, pois, frequentemente, avançávamos no tempo e eu não conseguia cumprir os objetivos previstos, inicialmente, no plano de aula, presa à ementa da disciplina⁸⁴. Buscava *táticas* para referenciar um lugar próprio, encontrar maneiras de utilizar um espaço, buscar um caminho não autorizado, um procedimento astucioso (CERTEAU, 2009). Assim, minha prática didática com relação à promoção de leitura se desenvolvia nas brechas do tempo. Como diz Certeau (2009), os sujeitos ordinários realizam micro-práticas.
- A exigência, junto aos estudantes de trazerem notícias e/ou reportagens, ampliava o número de participantes na aula, o que exigia a votação, em sala, para a escolha do tema a ser abordado no momento. Como professora, esta situação apresentava-se dúbia: de um lado positiva, pois mais alunos estavam lendo; de outro, mais tempo “roubado” da instituição tornava-se necessário.
- Ao longo do ano, em alguns dias/semanas não pude fazer a discussão inicial, sob o risco de não concluir os textos apontados para a avaliação discente.

⁸⁴ Os tópicos elencados na ementa da disciplina, em conformidade com os textos teóricos apontados pelos professores tutores das disciplinas e constantes da bibliografia, compunham as questões da avaliação da universidade (ver nota de rodapé 15) que é única para todos os Campi.

Era difícil enfrentar as estratégias do sistema, as ordens de poder a que somos submetidos, ocasião em que seria necessário uma dose de enfrentamento. Quando havia a interrupção desta prática educativa era perceptível que poucos alunos mantinham a rotina de levar à sala de aula os artigos solicitados. O interesse e a motivação esvaíam-se, tendo que buscar novas táticas para retomar o processo.

A todo o momento orientava os alunos sobre a necessidade da leitura regular de jornais e revistas e na possibilidade de guardar os artigos no portfólio, reservando este material para uso futuro. Esse recurso pedagógico era estimulado, de forma que, cotidianamente, se atualizassem com as notícias e percebessem as variadas possibilidades de uso dos jornais e revistas como recurso e preparo de aulas. Em muitas aulas, as reportagens abordadas pelos alunos contribuíam para que ampliassem seus conhecimentos e suas concepções de mundo, mas não tinham relação direta com os conteúdos elencados no plano disciplinar.

3.1.3 Ampliando o *olhar*, a *escuta* e as *relações*: a entrevista.

Após analisar os portfólios dos estudantes e constatar a diversidade de interpretações dadas a eles, senti necessidade de obter mais informações sobre o percurso de leitor, os mediadores de leitura, a concepção que tinham do portfólio e os motivos de terem atendido à solicitação de o terem confeccionado. Buscava interpretações e justificativas para a prática educativa implementada, confrontando ideias, dando escuta à voz do aluno e a mim, abrindo a possibilidade de autocrítica e, talvez, até chegar a conclusões não esperadas e almejadas sobre a opção metodológica do portfólio como *recurso didático*. Buscava outra forma de aproximação dos sujeitos. Foi quando a perspectiva da História Oral ganhou maior significado na pesquisa. As leituras dos autores da História Oral faziam agora mais sentido. A escuta dos estudantes poderia me trazer mais indicativos para aquilo

que estudava. Resolvi, então, fazer uma entrevista com cada aluna participante do grupo de pesquisa.

Foi realizada apenas uma entrevista com cada estudante e a definição do tempo foi dada por elas, que se expressavam à vontade, apontando as suas considerações sobre a trajetória até a universidade, o trabalho, as dificuldades enfrentadas na rotina de estudo, as suas relações com a leitura e seus mediadores de leitura, o significado do portfólio e os motivos por terem confeccionado o mesmo.

A análise das entrevistas do grupo de pesquisa revelou-se complexa e, muitas vezes, senti-me impotente para categorizar os itens constantes de cada um dos instrumentos pesquisados. Ciente de que várias marcas deixadas pelos sujeitos pesquisados poderiam ficar invisíveis, ignoradas ou apagadas, lia e relia várias vezes minhas anotações, buscando a construção de um *olhar sensível*; encontrar os *recursos e práticas*, através dos quais os sujeitos reorganizam suas vivências, os *mecanismos* produzidos pelas alunas que permitiriam subverter a realidade a elas impostas, tal e qual já fora problematizado por Guedes-Pinto (2001, 2002). Foi perturbador perceber que, ao ouvir a voz das mulheres-estudantes que romperam o silêncio imposto a elas, surgiram denúncias sobre a situação social da mulher dominada e reprimida, que vivenciavam sob a égide da ideologia machista presente na sociedade e em seus lares. Por esta razão, apresentei-as no primeiro capítulo deste trabalho, para conhecê-las e possibilitar ao leitor a escuta de suas vozes, o que passou a ser essencial na compreensão da minha pesquisa.

Durante as dificuldades que enfrentei para transcrever as entrevistas, minhas inquietações me remetiam a Certeau (1985) que assinala a respeito da transcrição:

Penso ser um crime absolutamente imperdoável transcrever uma entrevista, porque os barulhos, os golpes de voz no interior de enunciado, são sempre estratégicos. [...] Na fala há outros modos de pontuações. A pontuação e a oralidade são coisas

fundamentais do ponto de vista da análise das práticas cotidianas verbais. É melhor escutar três vezes uma gravação do que transcrevê-la (p.24).

Não se resumiram em apenas três vezes de audição, foram muitas vezes e ao final as dúvidas se tornaram maiores do que as iniciais. O desconforto que senti foi imenso, pois percebi que os objetivos que me levaram a implementar o portfólio junto aos estudantes, como prática educativa que contribuísse para a formação de sujeitos leitores, não tinham semelhança com os motivos de terem eles feito o mesmo.

Senti-me, ao mesmo tempo, decepcionada e esperançosa. Tinha chegado ao final do caminho, mas ele me indicou que era, naquele momento, espaço e tempo bem demarcados, o início de outra caminhada, pois, talvez, eu tivesse apenas me desviado da rota. Seria preciso, então, retomar a estrada, agora muito mais ampla, pois

A ilusão na construção da chegada cega para a travessia impede a percepção de tudo aquilo que comporta a riqueza de permanecer buscando. O mal dessa postura é que só é possível perceber o prejuízo depois de ter buscado o fim do caminho. Iludir-se com o fim é uma forma de colocar nossa inteligência a serviço da ignorância (GHEDIN e FRANCO, 2006, p.9).

Na busca pelo conhecimento, amadurecemos e nos alegamos com nossas descobertas, pois ela nos possibilita superar os próprios limites e desta forma, somos tocados em nossa existência que nos conduz a um compromisso com a transformação da sociedade, um comprometimento ético com as classes excluídas (GHEDIN, 2006).

Esperançosa na busca de mais indícios, de marcas gravadas pelas mulheres-estudantes, analisei os questionários e as entrevistas, buscando informações que pudessem ser transformadas em conhecimento por meio da reflexão crítica. Apresento esta análise nos capítulos subsequentes.

4. OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS MARCAS ENCONTRADAS

Se eu preciso saber e não sei, isto significa que eu não tenho a resposta; busco uma resposta e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí a necessidade de uma reflexão de conjunto).

À medida, porém, que a reflexão prossegue, as coisas começam a ficar claras e a resposta vai se delineando.
Demerval Saviani⁸⁵

Conhecer as respostas, que procurava, levou-me inicialmente à interpretação dos resultados contidos no questionário inicial aplicado aos estudantes em abril de 2010, que foi realizado após a apresentação do portfólio às turmas e a solicitação para elaborá-lo. Nesta ocasião, procurei convencê-los sobre a importância da proposta, busquei persuadi-los dessa idéia, tomando por base Geraldi (2006) que enfatiza que a quantidade de leituras pode gerar qualidade, pois o mergulho de um leitor no texto depende de seus mergulhos anteriores. Por esse viés, se faz relevante que o professor propicie aos alunos um maior número de leituras, ainda que a interlocução que *nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós?* (p.99). Não seria realizada a cobrança de suas leituras, mas visava a propiciar momentos de discussão coletiva que poderiam desenvolver, nos estudantes, o gosto e a procura por práticas de leitura.

As várias respostas que fui obtendo pelo caminho serão compartilhadas e vistas como indícios, ciente de que, como assinala Portelli (1996), a subjetividade está sempre presente, mas, em vista disso, busquei regras e procedimentos que permitissem compreendê-la e, desta forma, ela pode ser entendida como uma contribuição cognitiva, produto de uma interferência didática.

⁸⁵ **Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21.

4.1 Conhecendo todos os estudantes⁸⁶

O questionário inicial composto de 30 questões objetivas e uma questão dissertativa, conforme já foi apontado, englobou cinco categorias: dados pessoais; leitura; atividades culturais; processo de aprendizagem e produção textual. Da análise das mesmas procuramos conhecer quem são os estudantes que buscaram o Curso de Pedagogia no período matutino, e o Curso de Licenciatura em Letras, no período noturno.

4.1.1 Estudantes do Curso de Pedagogia do período matutino

A classe do primeiro ano do Curso de Pedagogia iniciou o ano letivo com sessenta alunos matriculados, mas nossa análise centrou-se em quarenta e oito alunos que responderam ao questionário inicial, com 98% deles (47 alunos) pertencentes ao sexo feminino, com idades variando entre 17 e 56 anos e um único aluno do sexo masculino, com 46 anos. Verificamos que 63% (30 alunas) possuem idade superior a 25 anos, revelando uma trajetória escolar com possíveis interrupções de estudo, com reprovações ou abandono. São oriundos da escola pública 81% (39 alunos) e 56% (27 alunos) já cursaram ou concluíram cursos profissionalizantes com predominância na área de administração e de informática.

Os alunos, que não trabalham, representam 52% (25 alunos) do total, fato que ocorre independentemente da idade, pois estas variam de 18 a 56 anos. Na faixa etária entre 31 e 56 anos, observamos que todos os estudantes residem com o marido/esposa e/ou filhos e, entre os motivos, que os levaram a cursar Pedagogia, após terem ficado um período sem estudar, foi o fato de gostar de crianças e/ou ajudar os filhos em seu percurso escolar. Depreendemos que são donas de casa que buscam novas oportunidades, objetivando compreender o

⁸⁶ Utilizaremos o gênero masculino para todos os estudantes, embora a predominância nos cursos pesquisados seja de mulheres.

desenvolvimento cognitivo por que passam as crianças em seu desenvolvimento intelectual e social.

Avançando na análise, observamos os dados referentes à leitura e constatamos que 54% (26 alunos) deles apontaram “gostar pouco” de ler e uma aluna apontou “não gostar de ler”. Analisando seu questionário, observamos que a mesma, com 28 anos, lê apenas para realizar os trabalhos solicitados pelos professores e perde a concentração com facilidade, e, simultaneamente, ao responder a questão sobre uma pessoa que a influenciou a ler ressaltou o fato de não gostar de ler. Sua leitura restringe-se aos resumos das aulas, receitas, revistas e histórias infantis sempre realizadas em casa, com a leitura em voz alta⁸⁷, uma prática utilizada para melhor compreensão do texto.

Entre os alunos que indicaram “gostar um pouco” de ler, 9 dos 26 alunos apontam a leitura como fonte de prazer ou diversão. A leitura por fruição, sem controle do resultado, não seria uma prática existente junto a eles? Na busca desta resposta, analisamos os questionários dos estudantes que apontaram “gostar muito” de ler e constatamos que dos 21 alunos, 8 deles indicaram realizar a leitura por fruição.

Como interpretar esta marca revelada nos questionários? Gostar muito de ler e não indicar ser esta leitura realizada com a finalidade de divertir-se e ter prazer? Como seriam estes leitores? Qual o propósito de suas leituras e qual tipo de leitura é significativa para eles?

Sem o auxílio dos registros e dos relatos dos alunos os quais trouxeram seus percursos de leitura, apoiando-nos nos pressupostos metodológicos da História Oral, podemos apenas inferir que talvez não soubessem que poderiam responder a mais de uma alternativa na questão, pois, no item relativo aos motivos por que liam, a questão continha cinco alternativas⁸⁸ e somente os alunos que perguntaram sobre o questionário foram orientados sobre como responder a esta questão, se deveriam marcar apenas um item ou mais de um.

⁸⁷ Anne-Marie Chartier (2007) indica que os estudos dos anos 1970 mostravam a forte relação entre a capacidade de leitura em voz alta e a compreensão do texto (p.180).

⁸⁸ Ver questão 2 do item II – Dados específicos sobre leitura, no apêndice 1.

Fomos então à procura de outros indícios e verificamos que entre os alunos que “gostam muito de ler” a opção por um único item entre os cinco propostos, no caso a leitura por fruição, foi apontada por três alunos. Ressaltaram desta forma que pode haver uma relação forte entre gostar de ler e ler com o objetivo de divertir-se e ter prazer. Observamos também que as alternativas relativas à prática de leitura para melhorar seus conhecimentos e/ou sua formação profissional, dentre estes estudantes foram apontadas por dezessete deles. Seria a leitura considerada como instrumento para aprendizagem e relacionada ao sucesso acadêmico (SILVA, 2005) a função reconhecida como a mais relevante pelos alunos que se consideram leitores?

Voltamos aos quarenta e oito questionários e, observando as respostas, constatamos que, sem considerar o fato de que poderiam responder a mais de um item da questão, 41 alunos indicaram a leitura para busca de informações e estudo do texto como necessária e 7 alunos indicaram a leitura por prazer como opção.

As respostas parciais sobre a tipologia de leitura dos alunos indicando ser necessária uma análise mais detalhada, questões e/ou entrevistas que revelassem mais sinais, inquietou-me e percebi que, enquanto pesquisadora e professora, este questionário trouxe poucas elucidações sobre o perfil dos estudantes, enquanto leitores. Fato compreendido anteriormente, mas não com a intensidade que vivencio no momento em que escrevo, percebi que os conhecimentos necessários para ampliar meu olhar apareceram no momento de análise mais ampla destes questionários, ocasião em que busquei os indícios interpretativos apreendidos durante meu percurso de mestranda.

Neste momento de imenso desconforto, encontro em Ghedin e Franco a resposta de que preciso para continuar, quando situam Larrosa para explicar a experiência:

A experiência não se confunde com experimento, devendo ser separada da prática. Isto significa pensar a experiência a partir da ação e da paixão e não somente das formas de agir que não se

revestem de significado para os sujeitos que conhecem. [...] A experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento (2006. pp.10-11).

Procurei mais informações e centrei minha observação no número de alunos que indicaram “perder a concentração com facilidade ao realizar uma leitura”: sete alunos indicaram ter “dificuldades na leitura dos textos de quaisquer tipos”. Busquei informações sobre seu desempenho acadêmico obtido no final do ano letivo na disciplina que ministro e observei que três alunos obtiveram a média acima de 5,0 para serem aprovados (2 alunos obtiveram nota 6,0 e 1 aluno, nota 7.5), um aluno solicitou transferência para o curso noturno e três outros abandonaram ou solicitaram transferência de curso/instituição.

Considerando ser este dado significativo, fui buscar o resultado obtido na disciplina dos estudantes que indicaram “gostar muito de ler” e não perdem a concentração com facilidade em suas leituras para confrontar com os dados acima. Encontrei as seguintes informações: dos dezenove alunos que sentem emoção, envolvem-se com os personagens e o ambiente e/ou não percebem o tempo passar quando se dedicam à leitura, onze foram promovidos na disciplina com notas variando de 5,0 a 8,5 (quatro deles obtiveram notas entre 5,0 e 6,5 e sete obtiveram notas entre 7,0 e 8,5); um aluno foi transferido para o período noturno, seis alunos desistiram do curso e um foi reprovado. Infere-se a não correlação direta entre a leitura por fruição e a motivação acadêmica, embora as notas obtidas por estes alunos tenham sido superiores aos demais que indicaram ter dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Observamos uma evasão de estudantes em torno de 30% durante o primeiro semestre de aulas (17 alunos) e 40% (24 alunos) até o final do ano letivo, destes, quatro alunos desistiram do curso após realizar as provas relativas ao primeiro semestre (três com aproveitamento insatisfatório). Por que os alunos abandonaram os estudos no primeiro semestre do curso? Que indicações eles nos forneceram sobre suas leituras para que pudéssemos talvez auxiliá-los a terem

êxito em seu percurso escolar? Que indicações nos deram sobre seu letramento? A relação que mantinham com a escrita e sua percepção de leitores influenciou na sua auto-estima e na percepção de sua capacidade leitora e escritora?

Buscamos alguns indícios nos questionários dos alunos que iniciaram o ano letivo e não o concluíram, mas responderam ao questionário inicial. Este fato já foi uma modificação no percurso da pesquisa, pois surgiu a partir da análise dos questionários iniciais; caminho não percebido durante o desenvolvimento da mesma quando estava centrada na realização do portfólio. Os detalhes secundários, os dados marginais, pistas infinitesimais, como nos afirma Ginzburg (1989), não foram percebidas e consideradas pela professora. Uma busca no paradigma interpretativo da pesquisa no qual *a realidade não é algo que existe e pode ser conhecida independentemente do sujeito, pois ela é, na verdade, construção subjetiva. Os sujeitos constroem interpretações e significados diferenciados acerca da realidade* (LÜDKE et alii, 2001, p.32).

Voltamos nossos olhares para os 16 alunos que responderam ao questionário e desistiram do curso, procuramos dados marginais, reveladores, que permitiriam, *a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente* (GINZBURG, 1989, p.152), e perceber como podemos, como professores, implementar práticas escolares que contribuam para o êxito dos alunos em sua formação docente. Nossa busca levou-nos a análise dos mediadores de leitura de todos os estudantes pesquisados.

Das questões sobre os lugares em que tiveram o primeiro contato com a leitura e os mediadores ou informantes de leitura, 17 alunos (35%) responderam que foi em casa com os pais, enquanto 23 alunos (48%) responderam que foi na escola. As pessoas que os influenciaram e/ou motivaram a prática de leitura, em primeira indicação, revelou um empate entre mães e professores, pois cada um dos itens apareceu em primeiro lugar para 13 alunos. Os demais indicaram o pai ou outro parente (8 alunos), amigo ou colega de trabalho (6 alunos). Este indício nos revela, assim como outras pesquisas já indicaram (GROTTA, 2000; LIMA,2001; GUEDES-PINTO, 2008) que o professor é um mediador relevante de

leitura e pode influenciar seus alunos em seu percurso leitor. A questão que não está respondida é se o portfólio, enquanto recurso didático pode auxiliar neste percurso e quais seriam os fatores que fizeram com que os alunos desistissem do Curso de Pedagogia⁸⁹.

A desistência do curso pelos alunos, por não ser objeto de pesquisa do *Outro* pesquisadora, mas preocupação do *Eu* professora, leva a uma profunda inquietação que é minimizada, quando nos reportamos às notícias da mídia impressa. Esta indica, a partir das análises do Censo do Ensino Superior, a existência de vagas ociosas para os cursos relativos à formação docente como também sinaliza que a não conclusão de cursos iniciados teriam *relação com a falta de recursos dos alunos para arcar com o custo das mensalidades, e para a própria manutenção* (HIPÓLITO, Folha de São Paulo, 03 fev 2011, C4).

A última categoria do questionário envolvia a produção de um texto pelos estudantes que deveriam explicitar os motivos da escolha do curso e seus projetos para o término da universidade. No Curso de Pedagogia, 35% (17 alunos) indicaram como principal fator motivador o desejo de especializar-se na área educacional, seguido pelo fato de admirar a profissão e querer ensinar crianças e/ou adultos num percentual de 29 % (14 alunos). Apontar o fator “gostar de crianças” como motivo para a escolha do curso surgiu nas respostas de onze alunos representando 23%. A escolha do curso apresentou uma correlação forte com o projeto pretendido ao término da universidade, pois 55% (27 alunos) pretendem ser um bom profissional buscando especialização e/ou continuidade dos estudos, assim como 18% (9 alunos) manifestam o desejo de ingressar na carreira pública.

O texto dos alunos L.⁹⁰, C. e A. nos dizem:

⁸⁹ Sobre este fato, um artigo do jornal O Estado de São Paulo, de 03 fev.2010, traz uma reportagem com dados do Censo da Educação Superior de 2009, a qual indica que 54,7% das vagas para os Cursos de Pedagogia ou Normal Superior não foram preenchidas, assim como a taxa de evasão profissional é da ordem de 60%.

⁹⁰ Inicial do primeiro nome e não participantes do grupo de pesquisa.

Decidi fazer este curso, para aprimorar meus conhecimentos, porque também sempre gostei de crianças e tenho muita vontade de trabalhar com elas. (L.)

Eu decidi fazer o curso de Pedagogia porque eu me identifico com esta área, eu sempre tive vontade de ser professora, poder trabalhar em escola e obter conhecimentos e prática para ensinar e educar os alunos (C.)

Escolhi o curso de Pedagogia, por acreditar muito na construção de uma Educação de qualidade, a qual, quero fazer parte, debatendo, discutindo e colocando em prática meus conhecimentos (A.)

Aprender, conhecer, querer compartilhar o aprendido e gostar da área educacional principalmente das relações que são estabelecidas com crianças, jovens e adultos se revelaram como fatores motivadores para que os alunos iniciassem o curso de Pedagogia.

4.1.2 Estudantes do Curso de Licenciatura em Letras do período noturno

Considerando as questões acima expostas, buscamos identificar semelhanças e diferenças entre os alunos que fizeram opção por curso e horário diferenciado. A listagem de alunos matriculados no primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras continha trinta alunos dos quais vinte e três responderam ao questionário inicial. Destes, 83 % (19 alunos) pertencem ao sexo feminino e 17% ao sexo masculino (4 alunos). As idades variam entre 17 e 44 anos. Não são tão acentuadas as diferenças entre os alunos que buscaram os cursos de Pedagogia ou Letras em relação à idade, sendo mais notável em relação ao sexo. Oriundos da escola pública, representam 87% (20 alunos), índice próximo do curso de Pedagogia. Como em Pedagogia o número de estudantes que realizaram cursos profissionalizantes na área de informática ou administração é significativo: sete dos onze alunos que concluíram cursos técnicos. Depreende-se desta informação, que a procura dos estudantes se dá por cursos que lhes possibilitem a inserção no mercado de trabalho.

Uma diferença significativa em relação aos alunos do Curso de Letras se refere ao trabalho, pois 70% deles (16 alunos) trabalham em contraposição a 48% (23 alunos) do Curso de Pedagogia. Um dado que surpreende o senso comum, por se tratar de um Curso de Letras, é o de que 13 alunos, dos 23 pesquisados, apontaram “gostar de ler muito”, embora com percentual acima dos alunos do outro curso, é significativo, uma vez que, em sua formação terão um número significativo de obras literárias para ler. Buscamos saber, então, a relação entre “gostar muito de ler” e fazê-lo por divertimento ou prazer. Dos 13 estudantes, apenas 2 responderam a uma única opção sobre as finalidades de suas leituras, fato que pode indicar que os alunos compreendem as diferentes tipologias de leitura: a leitura como fruição, como busca de informações, como ampliação dos conhecimentos e como auxílio na formação profissional.

Deparamo-nos, então, com quatro estudantes que indicaram perder a concentração com facilidade quando leem. A surpresa surgiu quando todos indicaram ler com facilidade qualquer tipo de texto. Existiria uma correlação entre perda de concentração e proficiência leitora? Quais características são atribuídas por eles para serem bons leitores se dos quatro alunos, três assinalaram “gostar pouco” de ler e destes apenas um não indica o primeiro motivo para leitura o prazer que ela proporciona?

Buscamos em Guedes-Pinto (2002) uma indicação de qual significado esses estudantes dariam à prática de leitura e percebemos como os sentidos que eles constroem sobre suas leituras estão, muitas vezes, marcados pelo contexto vivido, pelas histórias que os referenciam. Voltamos a todos os questionários iniciais e constatamos que 12 alunos (52%) tiveram o primeiro contato com a leitura em casa com seus pais e 8 (35%) na escola. Os mediadores de leitura apontados foram os pais de 9 alunos (39%) e os professores ocuparam 17% (4 alunos) das primeiras indicações. Para os estudantes deste curso, constatamos que a família exerceu um papel mais relevante na influência das práticas de leitura do que para os do Curso de Pedagogia.

Assim como no item anterior, buscamos informações sobre o rendimento acadêmico na disciplina ministrada, procurando pistas que revelassem a relação entre leitura e rendimento acadêmico apontada por Silva (2005) quando assinala que, de acordo com Carlos Alberto Medina⁹¹, *a leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar (p.42).*

Na procura por semelhanças entre os cursos, constatei que a taxa de desistência da série em questão foi de 33% (10 alunos), um pouco menor do que o Curso de Pedagogia que foi de 40%, mas também muito significativo. Outra diferença não tão relevante se refere ao abandono do curso após o término do primeiro semestre, pois em Pedagogia a percentagem atingiu 12% (5 alunos) e, no Curso de Letras o abandono ocorreu por parte de três alunos, representando 13% dos estudantes frequentes ao término do primeiro semestre.

As notas obtidas, no primeiro semestre, não foram muito reveladoras, pois todos tinham conseguido a nota mínima para promoção na disciplina ministrada. Ressalto que dois estudantes indicaram em seus questionários que optaram pelo curso objetivando *aprender mais a língua* para, posteriormente, dar aula ou prestar concurso público.

No curso de licenciatura em Letras, a opção pelo curso surgiu entre os alunos associada ao uso e a aprendizagem da língua portuguesa representando 65% (15 alunos), relacionada não só ao desempenho da profissão, projeto futuro de dez alunos (42%), mas também como aprimoramento, como afirmaram M e R:

Escolhi o Curso de Letras, para aprimorar meu Português e conseguir com isso ganhar mais conhecimento para poder fazer uma crítica, conseguir debater um tema e ter diálogos. (M.)

Eu escolhi o Curso de Licenciatura em Letras, porque eu gosto de ler, realizar pesquisas e de estudar, aprender, e quero conhecer a fundo tudo que a gramática e a literatura possam me oferecer. (R.)

⁹¹ MEDINA, C.A e ALMEIDA, M.L. R. **Hábitos de Leitura**: uma abordagem sociológica, pesquisa não publicada. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano em Ciências Sociais, 1977.

Para finalizar a análise dos questionários iniciais, observamos que o tipo de leitura mais frequente dos alunos de ambos os cursos (Tabela 1) refere-se às revistas de moda, estética, saúde etc., literatura clássica, notícias em páginas eletrônicas da Internet e livros indicados por professores.

	Indicações Pedagogia	Pedagogia %	Indicações Letras	Letras %
Textos didáticos da área de educação	14	7,4	9	7,6
Livros indicados pelos professores	10	5,3	14	11,9
Resumo das aulas	12	6,4	10	8,5
Literatura clássica	25	13,3	17	14,6
Receitas	12	6,4	3	2,5
Revistas sobre moda, TV, estética, saúde, esporte	31	16,5	11	9,3
Livros de auto-ajuda	13	7,0	7	5,9
Livros religiosos	14	7,5	9	7,6
Romances religiosos	3	1,6	7	5,9
Jornais	15	8,0	11	9,3
Revistas semanais de notícias (Veja, Exame)	10	5,3	5	4,2
Notícias em sites (Terra, UOL)	24	12,7	13	11,0
Jornais de concursos, Gibis	4	2,1	2	1,7
Não respondeu	1	0,5	0	0
Total de indicações	188	100	118	100

TABELA 1: Categoria II – Dados específicos sobre leitura.
Questão 4: O que você lê frequentemente?

Um item significativo, indicativo da vivência e experiência educativa dos estudantes em contextos não escolares, refere-se à participação deles em atividades culturais diversificadas, como por exemplo: assistir a filmes no cinema ou em casa, visita às exposições e museus. Nos índices das respostas dos alunos, observamos a percentagem de 17% (representando doze dos setenta e um alunos que responderam às questões) que nunca frequentou exposição, museu e/ou teatro. Este índice leva-nos a uma reflexão: como a universidade pode contribuir para ampliação do repertório cultural dos alunos?

4.2 Buscando indícios a partir das marcas deixadas pelo caminho nos questionários e na entrevista

Após a aplicação do questionário inicial, a pesquisa pautou-se no critério confecção do portfólio como requisito essencial, para que o estudante fosse caracterizado como elemento do grupo de pesquisa. Assim, a disponibilidade voluntária a partir da receptividade, interesse e motivação foi essencial para a definição e escolha dos alunos participantes (GUEDES-PINTO, 2002).

Inicialmente, ao término do primeiro semestre, dezenove alunos do Curso de Pedagogia apresentaram seus portfólios, destes, sete alunas finalizaram sua construção até o mês de novembro de 2010. No Curso de Licenciatura em Letras, quatro alunas iniciaram e finalizaram seus portfólios. São estas onze alunas que representam o grupo de estudo da pesquisa.

4.2.1 Conhecendo um pouco mais as mulheres - estudantes do grupo de pesquisa

Conhecer as alunas, em suas trajetórias e vivências de leitor e de estudante, levou-me à realização de entrevistas gravadas antes do início ou após o término das aulas da universidade com o tempo determinado por elas, que se expuseram abertamente ou foram mais reticentes. Apresentamos cada mulher-estudante no primeiro capítulo, no item 1.3 e as designamos por uma letra inicial seguida pelo algarismo 1 para as alunas do Curso de Pedagogia e pelo algarismo 2 para as alunas do Curso de Licenciatura em Letras. A análise de seus portfólios e entrevistas foi complementada no capítulo 5, a seguir. Nesta reapresentação, focamos os aspectos relativos aos mediadores de leitura, suas práticas de leitura e o significado da confecção do portfólio para elas.

Estudante A.1 tem 37 anos e mora com o marido e os filhos. Em seu processo de rememoração sobre sua prática de leitura, conta que, quando

pequena, leu a Bíblia para crianças, presente ganho de sua tia e um livro de receitas do açúcar União de sua mãe. Outros livros surgiram após sua entrada na escola, nas aulas e na biblioteca escolar que procurava frequentar. Lia um *livrinho por ano* e considera que aprendeu a ser leitora *agora velha*, após os 30 anos, quando começou a ler mais revistas e livros, principalmente de autoajuda, *coisas de autoestima que me elevam o ego*. O último livro⁹² que leu gostou muito, *um livro maravilhoso, chorei pra caramba*, que a fez lembrar-se dos tempos em que sua mãe a chamava de burra, de não inteligente, impedindo-a de ir à escola para fazer faxina em casa. Seu sonho de ser professora, brincando de lousa e querendo participar das atividades escolares era desprezado. Passou a acreditar que realmente ela não poderia ascender socialmente e teria que manter a mesma *vidinha* de sua mãe que estudou até a 3ª série do ensino fundamental. Utilizava um diário ou uma agenda para registrar o que gostava, ação que foi interrompida, ao perceber que era uma prática que a diferenciava dos demais, *só eu fazia isso. Então eu parei um pouco*.

O portfólio para esta aluna teve o mesmo significado de um **diário**, pois, assim ela relata:

O portfólio me fez resgatar a mania que eu tinha de registrar, de contar história minha [...] eu achei que, no segundo semestre, fui mais eu mesma do que no primeiro. No primeiro, eu fui muito informativa, bem do lado da faculdade mesmo [...] Então eu preferi colocar assim coisas que fiz.

A.1, em seu portfólio, colocou as fotos da família, os lugares visitados como proposta das atividades culturais e suas impressões pessoais, característica dos diários que revelam o envolvimento pessoal do autor, transformando a narrativa em reflexão (ZABALZA, 2004).

Estudante B.1 tem 26 anos, está casada há 6 anos e não tem filhos. Assinalou em seu questionário inicial, que a escola pública foi o local em que teve

⁹² Pais brilhantes, professores fascinantes de Augusto Cury.

seu primeiro contato com a leitura, apontando que, desde criança, não tinha o costume de ler, pois nem sempre comprava os livros indicados pela professora. Sobre suas leituras salienta que leu, em pouco tempo, toda a Saga do Crepúsculo⁹³, e outros que prenderam sua atenção como O Segredo⁹⁴ e Quem mexeu no meu queijo⁹⁵; já livros como O Monge e o Executivo⁹⁶ não conseguiu concluir a leitura, *porque eu tenho problema de concentração*. Suas leituras ocorriam no trajeto entre sua residência e o trabalho, mas, em virtude de não mais utilizar o transporte coletivo, deixou de ler. Chega após as 23h e não sente mais disposição para a leitura, pois com o cansaço não consegue concentrar-se nelas, fato que a deixa preocupada em relação às leituras solicitadas pelos professores e as avaliações da coordenação. Considera-se uma pessoa muito organizada e persistente, *eu me sacrifico, porque eu chego em casa [...] e aí eu vou fazer o portfólio, aí vou dormir uma hora, uma e pouco* [da madrugada].

Para esta aluna, o portfólio representa **organização e compromisso** com o professor, mesmo em detrimento de seu descanso, pois é um documento que seria lido e valorizado pelo professor. Assim, ela relata:

Eu vejo que isso é importante para você [professora], se a gente entrega um papel para você, você lê! [...] você é crítica. Falei assim: vou fazer uma coisa legal, assim,... Eu senti [...] que você valorizou porque eu tentei aumentar a minha nota, porque eu fiz o portfólio, eu vi que você também viu o meu lado e aí eu gostei disso.

B.1 demonstrou capricho na apresentação das reportagens, preocupou-se em escrever sobre as notícias escolhidas e exibiu todas as tabelas solicitadas, incluindo as atividades realizadas na universidade.

⁹³ De autoria de Stephenie Mayer, a Saga é composta de quatro livros: Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse e Amanhecer. Tais livros foram rodados em filmes e se tornaram campeões de audiência nos cinemas e nas locadoras.

⁹⁴ De autoria de Rhonda Byrne.

⁹⁵ De autoria de Spencer Johnson.

⁹⁶ De autoria de James C. Hunter.

Estudante C.1 é casada, tem 48 anos e três filhos com idades de 24, 25 e 26 anos, respectivamente. Rememorando sua infância, afirma que seu acesso aos livros ocorria na casa de uma tia que tinha muitos livros de história; seus pais estudaram pouco, *comum da geração da época*, e não tinham posses ou preocupações em adquirir livros. Em relação à sua aprendizagem, diz que tem que estudar bastante para conseguir acompanhar, diferentemente da *molecadinha de 20, 20 e poucos anos, elas tem mais facilidade em assimilar as coisas*. Percebeu melhoras em seu vocabulário, principalmente nas *palavras técnicas que não faziam parte do meu dia a dia e agora foram incorporadas na conversa*.

Para esta aluna, o portfólio representou a validação de um **compromisso** com o professor e ressalta que deixou de realizar vários registros de suas leituras, pois leu jornais, revistas e Internet.

Eu achei muito bom porque o portfólio fez com que eu tivesse um compromisso com você. Entendeu? Então já que eu tinha, já que eu assumi aquele compromisso eu tinha que cumprir com a minha palavra.

C.1 preocupou-se em incluir no portfólio todas as atividades que solicitei, além de todas as reportagens selecionadas no período de realização do portfólio. Informou que realizou mais leituras, embora sem o registro “oficial”, atendendo ao compromisso assumido.

Estudante D.1 reside apenas com o marido, pois, aos 57 anos, seus dois filhos, com 32 e 28 anos, já estão casados. Recorda-se de que, em sua casa, ninguém gostava de ler, razão pela qual seu contato com a leitura ocorreu após os seis anos de idade quando entrou na escola.

Para D.1 o portfólio tem o significado de um **fichário**, uma forma de **arquivo**, pois,

Olha... o portfólio para mim foi um negócio muito louco, uma coisa que eu nunca tinha ouvido falar..., eu amei, porque é uma forma

de arquivar tudo o que eu fiz, entendeu. Se a gente não arquiva, a gente esquece, escreve qualquer papel a gente perde, aí, o portfólio foi uma organização.

D.1 apresentou, em seu portfólio, muitas reportagens, as atividades culturais realizadas, as atividades acadêmicas solicitadas pelos professores, além de outras pesquisas que realizou por iniciativa pessoal, assuntos relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), seu grande interesse profissional. Também acrescentou as visitas aos locais que realizou durante as férias, revelando que o portfólio também poderia ser um arquivo de recordações, ampliando seu significado. Zabalza (2004) indica que os diários de aula permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal, fato que fica evidente em D1.

Estudante E.1 tem 39 anos e dois filhos, de 7 e 9 anos. Casada há onze anos, não acredita que o marido aceite que ela estude, pois exige dela os mesmos cuidados com a casa que ela mantinha anteriormente à sua entrada na universidade. Relembra-se de sua infância, de seu pai, *uma pessoa muito inteligente*, que lia muito e, por este motivo, em sua casa sempre houve muitos livros. Sua mãe, dedicada aos afazeres domésticos, não tinha tanta disponibilidade para a leitura. Para E.1 o portfólio é um **referencial para os estudos**, pois sobre o mesmo esclarece:

Achei interessante porque nessa fase que a gente está agora, ele meio que encaminha. Não vou dizer que obriga, porque não está me obrigando a nada, fazer nada que eu não queira, mas ele encaminha, faz você refletir, né...Eu achei isso...

E.1 apresentou um número pequeno de reportagens e escolheu a Folha Universitária, distribuída na Universidade semanalmente, como fonte de leitura. Indicou que seu tempo era restrito mediante tantos afazeres e que havia priorizado a leitura de livros infantis para seus filhos. Apresentou todas as planilhas solicitadas indicando as atividades acadêmicas realizadas. Por ter priorizado

realizar e incluir as atividades solicitadas pelos professores, ressaltou a utilização do portfólio como referencial para seus estudos.

Estudante F.1 é casada, tem 48 anos e dois filhos com idades de 15 e 17 anos, e se define *como uma pessoa que ficou muito tempo sem estudar, desde que [se] casou*. Conforme foi apresentado no capítulo 1, a separação dos papéis sociais, segundo a ideologia machista predominante, F.1 desempenhou o personagem da mulher. De sua infância em Alagoas relata ter ouvido muitas histórias de folclore contadas por seu avô, pessoa com quem conviveu até os cinco anos, e, posteriormente, no período de alfabetização, aos sete anos, lia apenas a cartilha sem ter acesso a livros, que não os escolares. De suas leituras na adolescência recorda-se dos romances que foram substituídos por livros de autoajuda e religiosos. Esclareceu que sempre foi uma aluna muito tímida e quieta e que os professores chegavam até ela e *do jeito deles me davam atenção*; a admiração pelos mesmos contribuiu para que quisesse ser professora. Lembrou-se da leitura do livro *O pequeno príncipe*⁹⁷ e do seu envolvimento com as outras histórias, pois chorava, ria e se envolvia com os personagens. De acordo com ela, *eu entro na história*. Jornais ela passou a ler na universidade e sobre as leituras indicadas pelos professores espera ler todas. É uma leitora que utiliza os direitos apontados por Daniel Pennac⁹⁸, pois pula páginas e faz leituras rápidas para chegar ao final do livro.

O portfólio para F.1 significou a revelação de seu **interesse** pelo curso, pois assim relata: *Porque foi uma forma de eu mostrar que eu quero, eu estou interessada. [...] fiz recorte de jornal [...] eu me dediquei mais aos jornais porque era o que estava mais fácil*⁹⁹.

⁹⁷ De autoria de Antoine de Saint-Exupéry.

⁹⁸ O autor apresenta dez direitos aos leitores: O direito de: não ler; de pular páginas; de não terminar um livro; de reler; de ler qualquer coisa; ao bovarismo; de ler em qualquer lugar; de ler uma frase aqui e outra ali; de ler em voz alta; de calar. **Como um romance**. Rio de Janeiro. Rocco, 1993, p.139.

⁹⁹ Conforme já foi mencionado, os dias em que eu estava na universidade, entregava aos alunos os jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*, assim como a revista *Veja*,

F.1 foi a aluna que mais utilizou os jornais que eu levava diariamente, apresentou apenas a planilha de leitura de reportagens, descartando as demais tabelas. Depreende-se que ela mostrou o compromisso assumido de ler os jornais que eu apresentava à classe.

Estudante G.1 tem 44 anos, casou-se há 16 anos, após 10 anos de namoro e tem dois filhos com idades de 13 e 10 anos. Lembra que, adolescente e antes de ter filhos, passava o domingo na biblioteca e sente falta de tirar *um dia para ser eu!* Seu marido adora ler e, após o jantar, se dedica à leitura, *não vai para a cozinha, não cuida do cachorro, o tempo é dele!* ; tempo que ela não valorizava anteriormente. Conforme problematizado no primeiro capítulo deste trabalho, deparamo-nos com a ideologia, assentada na **inversão**, invertendo causas e efeitos, fabricando ideias e falsas causalidades (CHAUÍ, 2008). Com a entrada na universidade, G.1 conta que as pessoas de seu círculo social a veem de forma diferente, pois antes não conseguia dominar um assunto e as mulheres com quem convive são cultas, exercem profissões reconhecidas, estudam e leem bastante. Relata que antes se sentia inferior, mas agora recebe o apoio delas que *acharam legal, levanta [ram] seu ego*, pela decisão de retornar aos estudos, e constata: *Nossa, quanto tempo fiquei em casa lavando!* Valoriza suas leituras ressaltando estar nas últimas páginas do livro Pais brilhantes, professores fascinantes de Augusto Cury; indica também que não compra livros, mas lê os livros espíritas que sua cunhada lhe empresta.

Para G.1, o portfólio serviu como **apoio, registro, organização e avaliação** de suas leituras, trabalhos e atividades realizadas no curso. Sintetiza, assim, sua opção por fazer o portfólio:

Deve ser um reflexo meu, do que eu vou usar para as crianças, algo que eu possa consultar, será mais rápido e prático.

para que os mesmos tivessem possibilidade de ter contato com a mídia impressa, motivo pelo qual F1 afirma ter sido mais fácil o acesso aos mesmos.

Tem matérias que eu separei em casa e vou fazer um paralelo [portfólio] para eu usar com as crianças. Por exemplo: um projeto na sala de aula. [...] Retomar músicas infantis, preciso ter esta preparação, preparar uma aula, olhar as cartilhas. [...] Quando você quer procurar alguma coisa você corre nele e acha. Eu vou substituir algumas matérias, substituir por outras que estou achando que são importantes. [...] Vai ser meu socorro. Você pode usar para estudo, profissional, familiar, contas a pagar. [...] O portfólio na realidade contribui para formar avaliações do meu próprio conhecimento, ele serve para meus estudos, facilita meu desenvolvimento e contribui para a minha reflexão sobre metodologia de ensino, faço dele o meu amuleto, quando quero lembrar de um assunto que li, consulto o meu portfólio.

No portfólio de G1, encontramos vários indícios de que ele foi um instrumento que a auxiliou na organização de suas atividades, pois recibos de assinaturas de revistas, pensamentos sobre o que fazer, suas impressões sobre as leituras realizadas, tudo acondicionado em saquinhos de plástico diferenciados, revelaram uma organização pessoal e significativa para ela. O uso do portfólio como dimensão pessoal, como registro e recurso didático no futuro adquiriu as mesmas possibilidades de um diário de aula, conforme proposto por Zabalza (2004).

Estudante H.2 tem 19 anos e deixou a companhia de sua avó e de dois irmãos no Paraná, no início do ano, para residir com seus tios em São Paulo, estudar e trabalhar. Afirma que não gosta de ler, mas ressalta que, *quando o texto é de entretenimento, textos que cativam que tenham suspense ou terror, eu gosto.* Lembra-se de que não havia, em sua casa, pessoas que lessem para ela ou que a incentivassem à leitura, embora seu avô gostasse muito de ler e este fato chamava sua atenção, pois ele sempre a ajudava e a seus irmãos nas tarefas escolares. Quando cursou a 5ª série e o ensino médio, uma professora de Português e Literatura realizou um trabalho de incentivo à leitura, promovendo a leitura em vários ambientes da escola e a apresentação de peças teatrais, fato que contribuiu para que lesse mais. Guedes-Pinto (2002) destaca, em seu estudo, a importância e a influência dos professores marcantes em trajetórias de leitura de

professoras. A autora também encontrou nas narrativas, depoimentos que enfatizavam a figura marcante de certos professores no encaminhamento de práticas leitoras. Em sua narrativa, H.2 afirma que tem dificuldades de compreensão quando se trata de textos acadêmicos, embora não os leia com regularidade, e que tem preferência por livros não indicados pelos professores do curso. Sua última leitura foi: Um Estudo em Vermelho¹⁰⁰, após concluir o livro O monge e o executivo¹⁰¹ e Madame Bovary¹⁰². Gostou muito da Morte de Quincas Berro D'Água de Jorge Amado¹⁰³ e não conseguiu concluir a leitura de Vidas Secas de Graciliano Ramos, sinalizando não ter gostado do mesmo. Esclarece que, anteriormente, iniciava a leitura de um livro e ao achar *meio chato e cansativo* lia o último capítulo para verificar se era interessante e então retornava ao início, fato que não ocorre atualmente, pois relata que inicia e procura concluir a leitura *do começo até o fim sem olhar*.

H.2 modificou o portfólio no segundo semestre letivo, após minha interferência, quando disse a ela que seria beneficiada em sua aprendizagem, se o confeccionasse. Ele representou uma possibilidade de **melhorar sua capacidade leitora e escritora**, pois alega que o fez porque pensava assim: *Eu vou fazer senão ela vai pegar no meu pé, mas depois eu vi que até eu estava me saindo bem, até para falar o que eu pensava, eu penso que vai me ajudar bastante nas provas*.

Seu portfólio continha todas as reportagens numeradas, com marcas da leitura realizada, assim como todos os resumos que escreveu após a leitura das notícias. Cumpriu o compromisso assumido comigo para que fizesse o portfólio para melhorar sua proficiência leitora e escritora, pois, ao confeccioná-lo, exercitou a escrita e um retorno imediato de sua produção, o que a levou à reescrita de seus textos.

¹⁰⁰ De autoria de Sir Arthur Conan Doyle.

¹⁰¹ De autoria de James C. Hunter.

¹⁰² De autoria de Gustave Flaubert.

¹⁰³ Alguns alunos do 1º ano do Curso de Letras, incluindo a aluna, encenaram uma adaptação do livro na Jornada da Educação na Universidade.

Estudante I.2 é solteira, mora sozinha, tem 34 anos e se define como *apaixonada por palavras*. Rememora sua infância contando as visitas que fazia à casa de seu amigo, dono de uma grande coleção de gibis, que estavam disponíveis em todos os cômodos de sua casa, assim como a descoberta de seu amor pela leitura no curso do ginásio, a partir do trabalho que uma professora de português realizava com os alunos. O prazer de ler surgiu a partir do material de leitura que sempre esteve disponível, assim como a contextualização da época histórica social e política e o conhecimento da biografia do autor das músicas e poesias trabalhadas na escola. Sua leitura era diversificada, desde literatura infanto - juvenil aos clássicos literários. Com 14 anos, lia Shakespeare, embora considerasse uma leitura *maçante e pesada*. Vê-se como uma leitora compulsiva, pois houve uma época em que chegou a ler oito livros¹⁰⁴ na semana; algumas obras permitem sua entrada, um mergulho na história, outras são referências, propiciam uma análise do contexto e o estabelecimento de similaridades com sua própria vida. I.2 trabalha como caixa em uma concessionária e afirma que desde os 12 anos, sempre quis se especializar em leitura e escrita. Recorda-se de que esteve muito resistente, no primeiro semestre, em fazer o portfólio, não via utilidade e, somente no segundo semestre, iniciou o mesmo. Para ela significou cumprir com sua **responsabilidade e “ofício de aluna”**, cujo propósito foi se modificando enquanto o confeccionava, pois o viu como um **diário**, uma possibilidade de reconhecer, em sua leitura posterior, as mudanças que ocorreram em sua vida, uma parte de quem foi. Embora I.2 tenha sofrido um sério acidente de moto que a afastou do trabalho e da vida acadêmica por quatro meses, motivo que poderia fazê-la valorizar o portfólio como um diário, sinaliza que, se ele fosse obrigatório, propiciaria aos alunos *agregar cultura, conhecimento de maneira geral, como ser humano*.

Seu portfólio continha muitas marcas pessoais, retratava seu envolvimento, a escrita de si e para si mesma, revelando ser a principal destinatária das

¹⁰⁴ Esclarece que sua mãe comprava as coleções na banca de jornal e era sócia do Círculo do Livro.

narrativas e elementos constituintes do portfólio. Conforme seu relato, I.2 produziu as marcas de um período muito difícil, mas que foi superado com sua fé e persistência, um diário de sua trajetória que seria lembrada no futuro. Semelhantemente, a importância do portfólio como um marcador de acontecimentos de sua vida, parece assumir também o papel de um memorial, de cunho mais pessoal e subjetivo. Batista (2009), em sua pesquisa sobre a elaboração de Memoriais de Formação nos cursos de professores, indica que os relatos autobiográficos, possibilitam ao sujeito narrador *produzir sentidos tanto para o que foi vivido no passado quanto para o que vivem no presente* (p.47). Desta forma, o portfólio de I.2 pode ser considerado como um arquivo pessoal que contém registros que documentam suas experiências vividas e propiciam o exercício de (re)ver-se no futuro.

Estudante J.2 é casada e com 45 anos, tem dois filhos com idades de 21 e 24 anos; se identifica como dona de casa, mãe, estudante e mulher, indicando ser a faculdade um sonho antigo em virtude de sua paixão pelos livros, desde que aprendeu a ler e a escrever com aproximadamente 7 anos de idade. Rememora sua infância, ocasião em que tinha muitos livros de histórias infantis como Branca de Neve, Cinderela, Contos de Fada, Contos e Lendas dos irmãos Grimm. Recordar-se do pai militar que, durante um período em que ficou hospitalizada, aos 6 anos de idade, lhe levava livros de figuras, *de bichinhos*, [que] *ela associando, eles iam contando a história também e com a história que eles contavam eu identificava no texto*. Atribui ao pai a influência recebida para gostar de ler, pois *até hoje, onde ele pode, ele senta com o livrinho no colo*. Assinala que sua leitura é diversificada e eclética: ficção, romance, história, revistas científicas, e que se dedica à leitura de livros que promovem a reflexão sobre questões religiosas como *O símbolo do anel* [O segredo do anel de Kathleen McGowan], livros de Dan Brown, assim como deu vontade de ler Moby Dick¹⁰⁵ e a coleção que traz Madame Bovary, livro indicado pelo professor. Assinala que sua leitura por fruição diminuiu em virtude das exigências das leituras acadêmicas, do estudo

¹⁰⁵ De autoria de Herman Melville.

para as provas e os afazeres de casa e, desta forma, sente muita falta dos *outros livros*. A aluna relata que confeccionou o portfólio como uma **obrigação**, “**ofício de aluna**”, assim explicitado ao ser perguntado por que fez o portfólio: *Ah! Uma coisa... É de aluno [rindo], a professora pediu... Depois que ela pediu, eu gostei de fazer. Não muito rico por causa do tempo, né, pouco fraquinho, mas...*

J.2 apresentou todas as tabelas solicitadas, de forma que traduzisse o cumprimento da atividade proposta. Apresentou a leitura de vários livros e atividades curriculares, demonstrando seu compromisso com a aprendizagem.

Estudante L.2 com 42 anos, tem dois filhos com idades de 11 e 13 anos, casada, concluiu o ensino médio em 1989 e indica seu marido como mediador e *preparador* de leitura, pessoa que a incentivou a ler, a partir do primeiro livro presenteado. Leu O mundo de Sofia¹⁰⁶ livro presenteado por seu marido quando começaram a namorar e a partir de então foi contagiada pela capacidade leitora do mesmo, pois *ele começou a falar que gostava muito de ler, eu falei que gostava de histórias e ele foi me falando....Ele é um livro. Esta tudo na cabecinha dele!*

Para esta aluna, o portfólio representou uma experiência única, relacionada ao **registro e a organização**, embora afirme que a leitura de jornais tenha diminuído em função das atividades acadêmicas. O acompanhamento das atividades realizadas e as leituras efetivadas permitem que se *faça um acompanhamento da sua vida, o que está lendo, como está sendo o seu dia a dia, qual é a sua preferência, o que está sendo supérfluo*, estabelecer e buscar projetos futuros.

L.2 se organizou no registro de todas as tabelas e atividades, acrescentou informações pessoais e ampliou suas anotações acrescentando uma planilha que indicava as atividades que realizava diariamente como caminhada, estudos variados, estágio acadêmico e viagem de férias. Deixar o registro deste período foi

¹⁰⁶ De autoria de Jostein Gaarder.

uma marca reveladora que lhe daria um feedback no futuro, ressalta ela (ZABALZA, 2004).

Na interlocução com as estudantes, pude visualizar algumas pistas que mostraram as diferentes razões de terem aceitado a proposta de confeccionar o portfólio de leituras; a interpretação e a significação dada para um recurso pedagógico que, inicialmente, pretendia contribuir para que os estudantes participassem mais da aula de forma reflexiva, comentando as leituras realizadas, ao mesmo tempo em que, ampliando suas fontes de leitura, desenvolvessem a criticidade e melhorassem sua capacidade leitora e escritora. Pudemos observar, por meio de seus relatos, que 5 alunas o fizeram para mostrar o comprometimento com o professor e o interesse pelo curso, em evidenciar a responsabilidade de exercer o “ofício de aluno”.

As indicações dos estudantes proporcionaram que a reflexão sobre o meu trabalho docente se intensificasse e promoveu uma alteração de caminho a ser percorrido junto aos alunos, no ano letivo seguinte. Uma mudança de rota, talvez de rumo ou de registros, mas não do desejo de melhorar a proficiência leitora deles. A pesquisadora na interlocução com a professora. O *Eu* e o *Outro* em um diálogo pedagógico. Um diálogo em que ambas – pesquisadora e professora – foram afetadas em suas ações.

A seguir, apresentamos o gráfico das indicações das mulheres-estudantes sobre os motivos de terem confeccionado o portfólio e detalhamos, no próximo capítulo, os conteúdos dos portfólios apresentados.

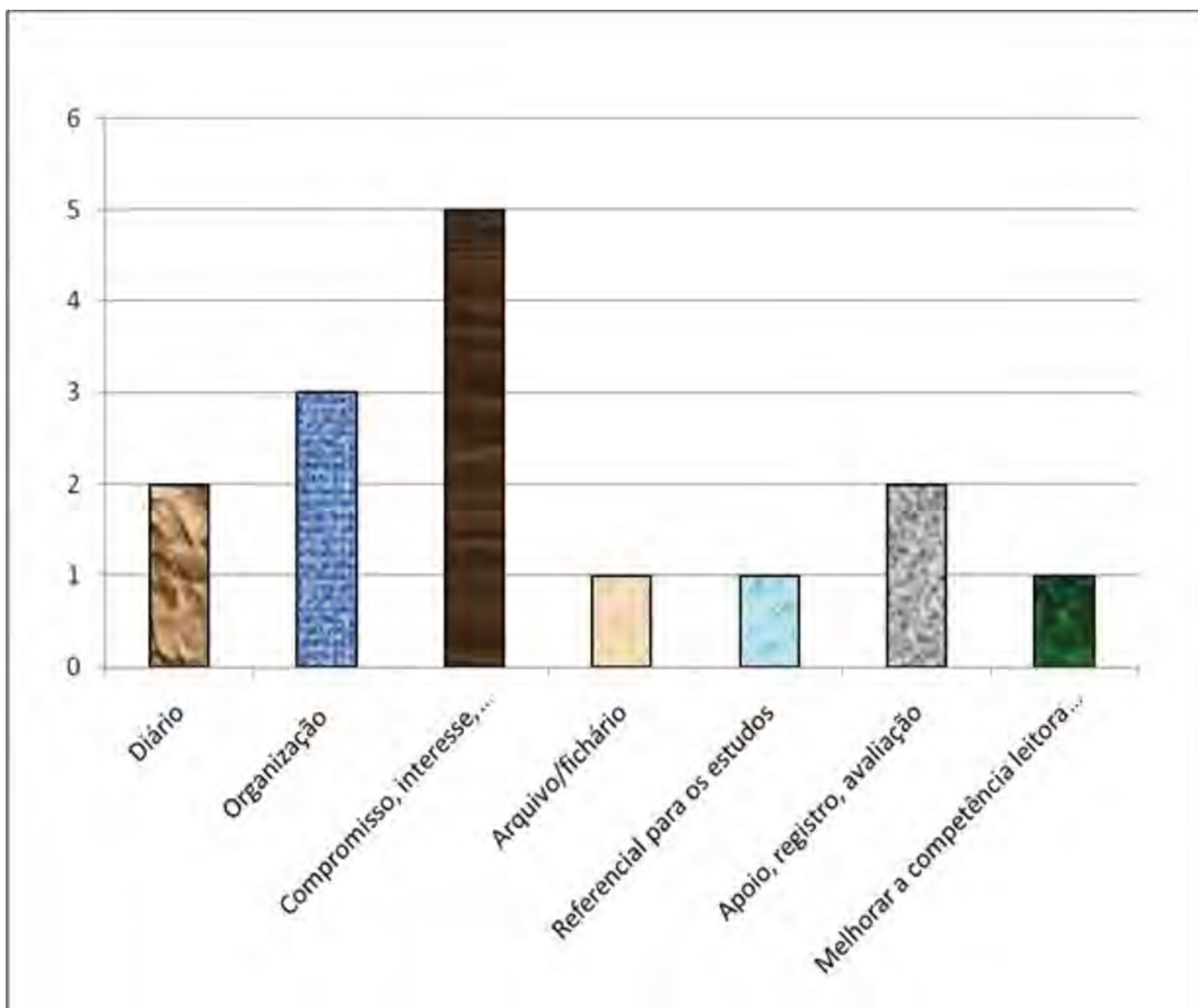


Gráfico 1: Motivos de terem confeccionado o portfólio.

5. REFLETINDO SOBRE AS PISTAS DEIXADAS PELOS ESTUDANTES

*Anotar as informações que eu recebo todos os dias é como anotar todas as vezes que eu escovo os dentes.
Estudante I. 2, 28 de abril de 2010*

A proposta do portfólio sempre esteve acompanhada por uma preocupação com um movimento reflexivo, uma análise de minha prática educativa, movimento contínuo de percepção do outro e das consequências que determinadas ações poderiam exercer nos estudantes, uma busca ancorada nos saberes da experiência que dariam fundamento e consistência ao saber docente (GHEDIN, 2006).

No início da pesquisa, os alunos foram deixando marcas pelo caminho, deram-me pistas para que eu percebesse a diferença existente entre os objetivos do professor em relação à atividade proposta, confeccionar o portfólio, e os objetivos almejados por eles no início de sua vida universitária.

Várias perguntas surgiram por parte deles, quando da apresentação do projeto: “Vale nota?”; “É obrigado a fazer?”; “Como você quer que eu faça?”; “Fiz assim, mas não sei se é dessa forma”; “Posso trazer outro dia?”; “Fiz confusão, não consegui me organizar”. Estavam me sinalizando que poderiam realizá-lo, uma vez que era uma exigência posta pelo professor e caberia a eles exercer seu “ofício de aluno”, usar os recursos e as competências estratégicas de modo que fossem referenciados no processo avaliativo (PERRENOUD, 2007).

Inicialmente, este fato não foi percebido por mim com a mesma intensidade que senti durante a análise das entrevistas, mas já havia registrado tais questões em meu caderno de campo, na busca da articulação entre a teoria e a prática, dois momentos de inquietação e desconforto, um questionamento às minhas ações. Um primeiro momento ocorreu em abril, com a aluna C.1, que me enviou o e-mail transcrito abaixo:

Professora, me desculpe mas o meu portfólio está muito fraquinho, por 2 motivos; deixei passar várias leituras e não fiz as anotações necessárias e outro, falta de tempo para ler um pouco mais, pois comecei o estágio e o meu tempo não dá pra mais nada, acho que o negócio é levantar às 4 da manhã como você falou; mas prometo que vou melhorá-lo no próximo semestre, pois o tempo será maior. Obrigado (19 abr.2010).

Diante desta fala angustiada da estudante, senti-me perturbada ao constatar, ao mesmo tempo, a adesão da aluna à proposta e as dificuldades para implementá-la com as condições objetivas de sua existência. Levantar às 4 da manhã? Surpreendi-me com minha própria sugestão e mais ainda pelo fato de a aluna levá-la em consideração.

O segundo momento de conflito intenso que vivenciei e na época não possuía fundamentação teórica suficiente para modificar minha prática se refere a uma conversa com a aluna I.2. Ela me trouxe um bloco que estava utilizando para fazer as anotações de suas leituras, para cumprir as exigências do portfólio e, assim, se expressou:

*Fiz uma reflexão sobre como foi meu dia. Acordei e, enquanto me arrumava, assisti ao Telecurso 2000 que me ensinou sobre matemática. Depois parei na banca de jornais e li todas as manchetes de jornais e capas de revistas. Sei que o jogador Neymar sofreu um acidente com o olho e tem uma revista, que é a Veja com uma reportagem só sobre professor. Você viu? [A revista não era a Veja e ela não se lembrou do nome da mesma]. Pensei então diante de tanta informação: **Preciso parar e registrar no portfólio da Elisete.** (grifo meu)*

Naquele momento, eu deveria ter percebido que foi claramente sinalizado pela aluna que a atividade para ela não tinha significado, que já se considerava uma leitora voraz, e que era bombardeada por informações a todo o momento. Se o meu objetivo era atingir a prática cotidiana da leitura e o letramento acadêmico, minha metodologia estava incorreta, registro que realizei em meu caderno de campo. Transcrevi: “meu caminho está incorreto, preciso reformulá-lo, modificar o

percurso. COMO FAZER? Que estratégia adotar? Ainda não decidi, o semestre está terminando e preciso resolver”. O *Eu* professora gritava para que o *Outro*, pesquisadora, ouvisse seu clamor, sua busca por um referencial teórico que ancorasse suas ações. Sinalizei algumas mudanças e realizei a necessária: alterei os registros do portfólio, deixei que cada aluno escolhesse a forma de confeccioná-lo, tirei as amarras, mas, nesta ação, não só as desatei como também perdi a corda que sustentava alguns alunos mais inseguros, que necessitavam de minha orientação. Dos 19 alunos que haviam feito o portfólio no Curso de Pedagogia, apenas sete continuaram a fazê-lo no segundo semestre.

Busco, na análise dos portfólios e nas entrevistas realizadas, algumas respostas para as questões iniciais apresentadas na introdução:

1. Seria a confecção do portfólio uma prática educativa que poderia contribuir para a história de formação do aluno como leitor?
2. Será que o fato de o professor proporcionar o acesso a objetos de leitura como jornais e revistas auxilia na formação do aluno-leitor?
3. Quais experiências de leitura vivenciadas na formação de professor na universidade são determinantes na sua formação leitora?

5.1 A análise dos portfólios

Apresento a análise dos portfólios de dez alunas de forma coletiva, buscando as semelhanças e as diferenças entre os mesmos, pois a análise do portfólio da aluna H.2 foi específica, visto que ela apresentou um resumo das reportagens lidas, uma produção textual por semana, prática que a diferenciou das demais estudantes. Todas elas entregaram o portfólio para análise no mês de outubro e/ou novembro de 2010. Os tópicos foram anotados e o portfólio foi devolvido às autoras com comentários específicos que valorizaram a prática realizada.

A tabela (apêndice 3) de acompanhamento do portfólio, apresentada no início do ano letivo, continha os seguintes elementos:

1. Leitura de jornais e revistas ou periódicos: fonte, assunto e data.
2. Leitura de livros.
3. Atividades culturais realizadas.
4. Atividades acadêmicas e curriculares.

Discutimos os resultados de cada tabela iniciando pela análise dos suportes escolhidos para leitura de notícias e/ou reportagens que, após classificação por assunto, foram aglutinadas e indicaram as matérias preferidas e o número de leituras realizadas por elas.

Algumas conclusões depreenderam desta análise:

- **A disponibilidade dos exemplares de leitura pelo professor e/ou universidade contribuiu para que as estudantes ampliassem a leitura de jornais e periódicos.**

Este fato é confirmado quando observamos o relato da aluna F1: *“Passei a ler jornal aqui [na faculdade]. Eu pegava porque estava ali, pegava e anotava.”* Também a aluna G1 indica: *“Eu pego o jornal Estadão ou Folha, eu pego os que você traz, vou lendo”*. Temas relativos à sociedade e a educação foram priorizados e pelas indicações das leituras percebe-se que os jornais: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Folha Universitária e revista Veja foram os mais lidos, conforme verificamos nos quadros abaixo:

Assuntos	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	I2	J2	L2	Total
Ciência				3							3
Crônica			2								2
Cultura	7	2	4	14	4	12	3	12	3	1	62
Economia			5	2			1				8
Educação	6	4	7	45	2	5	30	7	1	8	115
Esporte				1							1
Informática				4					1		5
Planeta			3								3
Política		1		9		4		8	8	5	35
Religião				1	1						2
Saúde	4	1	2	15	5	2	1		6		36
Sociedade	11	10	5	29	8	22	12	9	14	1	121
Total	28	18	28	123	20	45	47	36	33	15	393

Quadro 1: Assuntos escolhidos para leitura

JORNAIS	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	I2	J2	L2	Total
ABCD Maior				2			1				3
Agora				1			1				2
Diário de São Paulo						2	5	1			8
Diário do Grande ABC				24			2		4		30
Diário Regional				1		3					4
Dinheirinho Rural				1							1
O Estado de São Paulo	10	1	5	7		18	3	14	7	8	73
Folha de São Paulo	9	2	1	10	3	20	9	3	4	4	65
Folha Tróibus						1					1
Folha Universitária	7		2	15	16	1	3	3		1	48
Jornal Bom Dia				1							1
Jornal da Mooca								1			1
Jornal da Tarde	1										1
Jornal do Servidor				2							2
Jornal Hoje				3							3
Jornal Intervalo				4							4
Jornal Muito Mais SP				1							1
Jornal SBT (TV)								2			2
Metro ABC			3	5							8
Programa Ratinho (TV)								1			1
Notícias do Município				2							2
Virada da Saúde	1										1
Rudge Ramos Jornal				9							9
Não indicado			5				4				9
Subtotal	28	3	16	88	19	45	28	25	15	13	280

Quadro 2: Suporte de leitura constante do portfólio das alunas (jornais).

MÍDIA ELETRÔNICA	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	I2	J2	L2	Total
Estado on line							9				9
Jornal virtual Diário do Grande ABC				3							3
Notícia Virtual				1							1
O globo virtual				1							1
Portal Notícias Globo							4				4
Portal Terra				2						1	3
Portal UOL		11						1			12
Portal UNIBAN				1							1
Site Yahoo				6							6
Virtual Agência Câmara				4							4
Subtotal		11		18			13	1		1	44

Quadro 3: Suporte de leitura constante do portfólio das alunas (mídia eletrônica).

REVISTAS	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	I2	J2	L2	Total
Almanaque Saraiva								4			4
Época									4		4
Exame				2							2
Livre Mercado			1								1
Nova Escola		4	6	1			2			1	14
Revista da COOP				1	1						2
Veja			5	12			2	2	14		35
Vila Cultural								4			4
Radio notícia / E-mails				1			2				3
Subtotal		4	12	17	1		6	10	18	1	69

Quadro 4: Suporte de leitura constante do portfólio das alunas (revistas).

- **Exigir as leituras para o portfólio contribui para que a prática de leitura ocorra com maior intensidade.**

Confirmamos este fato ao perguntar aos estudantes se o portfólio contribuiu para que lessem mais e com maior frequência e obtivemos as seguintes respostas:

A.1: *“Eu acho que eu leio mais. Estou tentando fazer isso com a minha filha, agora. Eu comprei um caderno pra ela e fiz ela fazer um portfólio”.*

Apesar do pouco tempo que dispõe em casa, estudando no período da manhã e se dirigindo ao trabalho em outro município, B.1 aponta que: *“Eu me sacrifico porque eu chego em casa, vai... onze e meia da noite do trabalho e aí vou fazer o portfólio, aí eu vou dormir uma hora, uma e pouco.”*

C.1 assumiu o portfólio como um compromisso e relatou: *“Então já que eu tinha, já que eu assumi aquele compromisso, eu tinha que cumprir com a minha palavra. Eu tinha que ler jornal, a internet, às vezes eu via alguma reportagem na área de educação e eu ia ler, abria, lia, via o que estava falando, a revista Nova Escola”.*

D.1 e G.1 ampliaram a quantidade de leitura, pois, assim, se manifestaram: *“Me incentivou a ler mais, o portfólio me incentivou a ler mais”* (D.1) e *“eu não tinha leitura como agora, tem muita coisa para ser melhorada”.* (G.1)

E.1 afirmou que não lia jornais anteriormente; F.1 relata que *“eu fiz recorte, pegava o jornal, lia. Mas assim..., eu me dediquei mais aos jornais, porque era o que estava mais fácil.”*

H.2 comenta que, anteriormente, só olhava o título da reportagem e agora vai do começo ao fim e L.2 indica que também “pegava” para ler os jornais da escola onde fazia estágio e os do seu sogro, leitor assíduo.

Embora J.2 tenha indicado que não houve mudanças na intensidade de leituras, por ser leitora aplicada, I.2, que se considera “leitora compulsiva”, indica que o portfólio pode fazer a diferença para o aluno *“Porque a partir do momento que o não leitor começa a ler por obrigação, ele vai descobrir outros mundos, mesmo que ele faça aquilo por obrigação, na marra,..vai chegar o momento que vai cair a ficha e assim, ele vai falar...Nossa! Quanta coisa eu soube porque eu fui*

ler, porque eu fui obrigado a fazer o portfólio, porque eu fui obrigado a ler.” Sobre as contradições que envolvem a conduta de algumas práticas escolares como a leitura obrigatória e cobrada pelos professores, Guedes-Pinto , Gomes e Silva (2005) mostram como os percursos de leitura são constituídos por discursos polifônicos sobre o que e como se deve ler. As autoras apontam que mesmos os discursos divergentes nem sempre apontam para práticas concorrentes. Isto é, as adesões a certos discursos não significam não aderir a outros. A leitura fruição pode coexistir com as leituras obrigatórias, por exemplo.

Em seguida, buscamos o registro dos livros lidos ao longo do ano letivo e percebemos que os alunos do Curso de Licenciatura em Letras (I.2, J.2, L.2) indicaram um número maior de leitura de obras literárias e inferimos que este fato ocorreu, porque alguns livros de literatura são obrigatórios na disciplina correlata do curso. A exceção coube a aluna E1 em virtude de ler com regularidade livros infanto-juvenis para suas filhas com idades entre 7 e 9 anos. É significativo o fato de que das 11 alunas pesquisadas, 3 alunas (C.1, F.1 e H.2) não apresentaram leituras de livros no portfólio, nem os indicados pelos professores, embora C.1 tivesse se manifestado sobre leituras realizadas e não registradas: *“Eu perdi muito no portfólio porque eu fiz várias leituras que acabei não registrando. Várias coisas eu li e não registrei”*.

Livros	A1	B1	D1	E1	G1	I2	J2	L2
Literatura	1	1	2	2	3	4	16	5
Literatura infantil				6				
Pedagógico	5	2	5	2	1	3		2
Religioso/auto-ajuda	1				1	6		
Total	7	3	7	10	5	13	16	7

Quadro 5: Leitura de livros apontada no portfólio

Buscamos, então, nos questionários iniciais e finais, as respostas para a questão: o que você lê frequentemente? para verificar se houve alteração nos gêneros literários ao longo do ano letivo e observamos que:

- **A indicação de livros pelo professor ampliou a leitura das estudantes na esfera educacional.**

As alunas dizem que procuram seguir as indicações dos professores sobre leituras recomendadas, pois assim retrata F.1: *“Os professores indicaram livros e eu vou ler. Eu acho muito interessante. Os professores falam de vários livros. Eu vou ler todos. [...] Eu li alguns livros só que não coloquei por falta de tempo mesmo”*.

C.1, que não registrou todas as suas leituras no portfólio, e assim se expressou sobre o modelo que o professor representa: *“A tendência é continuar a ler cada vez mais. Eu vejo professores falando: porque tal livro fala isso, tal livro fala aquilo...aí eu penso: Será que algum dia eu ainda vou conseguir? A idade não dará para ler todos, a quantidade que eles leram, mas tem também a minha bagagem de leitura e de conhecimento.”*

Este fato corrobora a resposta dada pelos 71 alunos sobre a pessoa que mais os influenciaram a ler: 28,6% citaram a mãe como primeira indicação; 27%, os professores, e 10%, o pai. Já Abreu (2003)¹⁰⁷, na análise dos dados dos recenseados, em 2001, destaca que as pessoas que influenciaram o gosto pela leitura dos recenseados foram os professores (37%), a mãe (36%) e o pai (24%). As variações percentuais observadas não invalidam o fato de que os professores são responsáveis pela influência e motivação dos alunos em buscar a leitura como prática necessária. Nas respostas das 11 mulheres - estudantes, integrantes do grupo de pesquisa, encontramos as seguintes indicações sobre os mediadores da prática de leitura: professor (C.1,D.1,H.2), pai (E.1,J.2), amigos (A.1,B.1), marido (G.1,L.2), mãe (I.2) e avô (F.1). Observando a narrativa das alunas, percebemos

¹⁰⁷ A autora traz uma análise sobre a leitura dos brasileiros apresentando resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001. O INAF, criado em 2001, pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade. Citado in ROJO, 2009, p.47.

que a indicação de livros pelos professores pode descortinar um universo de conhecimentos que todos poderão ter acesso, sem que se desqualifiquem, como bem pontuou a aluna C.1 citada acima e I.2 ao indicar: *“Não admitia ouvir uma palavra ou termo que não conhecia, sempre que ouvia algo desconhecido, corria para o dicionário ou para a enciclopédia para pesquisar e saber do que se tratava.”*

- **A leitura acadêmica prevaleceu sobre a literária** revelando que as estudantes a priorizavam sobre as demais, ocorrência determinada pela escassez de tempo ou por atendimento às exigências dos professores, segundo mostram seus dizeres. Os relatos mostram a opção de leitura das alunas:

J.2 assim se manifestou: *“Por causa da faculdade diminui minha leitura”;*

A.1 enfatizou: *“Agora, depois que eu entrei na faculdade me interessei por outros tipos [de leitura], não sei se falam didáticos, mas que são da área mesmo, sejam mais formativos.”*

O quadro 5 revela que as estudantes do Curso de Pedagogia priorizaram a leitura de livros acadêmicos indicados pelos professores, como explica C.1: *“Li um livro sobre disciplina, a Fabiola [professora] mencionou e eu achei interessante e fui à biblioteca, peguei um livro dele¹⁰⁸ e li. Falando sobre indisciplina em sala de aula, como cuidar.*

No confronto dos questionários inicial e final, na questão “o que você lê frequentemente”, observamos que as estudantes A.1; B.1 e E.1 deixaram de indicar o gênero literário como leitura frequente, vestígio de que a leitura fruição deixou de ter espaço em suas atividades cotidianas.

Passando para a análise da tabela que contemplava a categoria atividades culturais que as estudantes participaram, inferimos que:

¹⁰⁸ AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas.

- **O portfólio não interfere diretamente na ampliação das práticas culturais das estudantes.**

Na análise dos questionários iniciais, observamos que a prática cultural que apresentou uma frequência maior foi assistir a filmes em casa ou no cinema, pois representou 62,4% e 58% das indicações dos alunos dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras, respectivamente. O percentual de alunos que nunca havia ido ao teatro, a exposições ou a museus representou 16,7% e 17,4% na mesma ordem de cursos. Essa diferença entre as porcentagens podem revelar, além da questão financeira, uma prática não costumeira.

Ao compilar a participação em atividades culturais listadas pelas mulheres - estudantes que confeccionaram o portfólio, observamos que o aluguel de DVD ou a ida ao cinema correspondeu a 78% do total de atividades realizadas por elas, item apontado por todas as estudantes que assinalaram esta categoria no portfólio, conforme apresentado no quadro 6.

No quadro 6, observamos que a prática de participar de exposições, teatros ou museus não é efetivada pelas estudantes, pois apenas 4 estudantes a indicaram, e em número bem menor do que as indicadas para filmes. Concluímos que, participar e registrar práticas culturais no portfólio, não interfere na ampliação delas, e este fato nos remete aos estudos sobre letramento, pois a escola deve se preocupar com o acesso a outros espaços socialmente valorizados de cultura como museus, bibliotecas, teatros etc., se tiver por objetivo:

estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social (ROJO, 2009, p.52).

Acreditamos que, aliado ao portfólio, outros recursos pedagógicos poderiam ser utilizados pelos professores universitários, para ampliar e efetivar o acesso

dos alunos a outros espaços culturais como teatro, museu, exposições, feiras e espetáculos.

Atividades culturais	A1	B1	D1	E1	G1	I2	J2	L2	Total
Espaços culturais			3			7			10
Filmes (DVD ou cinema)	10	27	3	10	3	21	6	20	100
Museu	1						3	8	12
Passeios: shopping, chácara, parques e circo.			3		2				5
Teatro			1						1
Total	11	27	10	10	5	28	9	28	128

Quadro 6: Atividades culturais realizadas pelas estudantes.

- **As estudantes realizam as atividades acadêmicas quando são obrigatórias ou podem ser revertidas em notas que indiquem seu aproveitamento.**

A última tabela constante do portfólio denominada atividades acadêmicas e curriculares tinha por objetivo verificar o envolvimento, a participação e a realização de atividades acadêmicas pelas alunas, propostas pelos professores, para aprofundar sua aprendizagem. Integram o currículo da universidade atividades de educação a distância que são obrigatórias e que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Também é constituinte da educação a distância atividades de aprofundamento que contemplam todas as disciplinas do curso e que são disponibilizadas na plataforma Moodle. Os alunos são orientados a realizar os exercícios semanalmente, visto que estes já apresentam uma chave de respostas para serem corrigidos pelo próprio discente.

Observando o quadro 7 sobre as atividades apontadas no portfólio dos sujeitos do corpus da pesquisa, observamos que os exercícios obrigatórios ou as atividades solicitadas pelos professores foram realizados por todas as alunas¹⁰⁹, demonstrando claramente o *ofício de aluno* antes citado. As alunas justificam que

¹⁰⁹ Três estudantes não apresentaram todas as tabelas sugeridas no portfólio, C.1; F.1 e H.2

realizar atividades que também contribuem para seu percurso acadêmico num processo metacognitivo, mas que não são obrigatórias sob o ponto de vista regimental, deve-se ao fato de que elas podem ser revertidas em “pontos a mais”, no momento da correção da avaliação da coordenação pelo professor. Nesta ocasião, alguns professores poderiam utilizar esta *tática*, e, desta forma, conseguem que os alunos realizem as atividades propostas. Condiçoados ao controle do professor, os alunos têm dificuldade em mudar concepções de trabalho escolar ancorados na pedagogia tradicional, evitando vivenciar processos de construção de seu conhecimento e não a sua mera reprodução (VILLAS BOAS, 2004).

Atividades acadêmicas e curriculares	A.1	B.1	D.1	E.1	G.1	I.2	J.2	L.2
Filmes/livros indicados por professores				x		x	x	x
Educação a distância (obrigatório)	x	x	x	x	x	x	x	x
Textos/resumos solicitados por professores	x	x	x	x	x	x	x	x
Exercícios de aprofundamento (facultativo)	x		x			x	x	x

Quadro 7: Atividades acadêmicas e curriculares realizadas

- **A construção do portfólio pela estudante abrange momentos de reflexão.**

Fazer escolhas, tomar decisões e não apenas cumprir prescrições do professor auxilia no processo reflexivo do aluno. A reflexão sobre si mesmo permite que no processo de construção do portfólio, as pessoas se coloquem, façam escolhas e tomem decisões, fatores essenciais para a formação do professor reflexivo e para a construção da identidade do professor.

Um texto¹¹⁰- depoimento entregue, em novembro, por uma estudante que fez o portfólio somente no primeiro semestre, provoca uma duplicidade de sentimentos: indica o processo reflexivo da mesma, um aspecto positivo desta estratégia, embora, ao mesmo tempo, demonstre sua inquietação e desconforto por não ter tido êxito no trabalho,

¹¹⁰ Ver o texto na íntegra no apêndice 4.

No primeiro semestre, eu consegui fazer melhor o portfólio, talvez porque eu organizei melhor a minha rotina [...] Mas nem eu mesma sei ao certo, porque não consigo dar conta do recado [...] no 2º semestre, cheguei a ler algumas notícias, fui 2 vezes ao cinema, assinei a revista Nova Escola, mas não tive tempo para fazer do jeito de que eu gostaria, ou seja, “bem feito”, então achei melhor não fazer. [...] Sinceramente estou muito decepcionada comigo, poderia me esforçar um pouco mais, talvez [...] preciso de um motivador, um conselheiro ou algo que me estimule mais e mais [...] Enfim, acredito que, apesar de tudo, tenho capacidade, vontade, sonhos, e por isso não vou desistir e sim fazer alguma coisa para mudar esse quadro e me superar a cada dia.

Esta estudante foi aprovada em todas as disciplinas com 60% das notas obtidas iguais ou superiores a 8,0. Revelou, como outras alunas, a multiplicidade de responsabilidades de papéis sociais requeridos pela mulher, inúmeras atividades que desmotivam e dificultam um envolvimento maior com os estudos; *“Hoje, além de mãe, dona-de-casa, esposa, me tornei também estudante.”* Narrativas como esta e as transcritas abaixo indicam a necessidade de a universidade encontrar mecanismos que contribuam, para que os estudantes se sintam acolhidos, respeitados, compreendidos e auxiliados em seu percurso acadêmico. Gritos de ajuda que precisam ser ouvidos e que revelaram, conforme indicado no capítulo 1, a questão vivida pela mulher brasileira, a produção ideológica dos papéis que devem ser cumpridos em nossa sociedade.

*“Trabalho em loja de shopping, a única coisa que está me atrapalhando é que eu não consigo chegar em casa, ler um texto, tem coisas que eu ainda nem comprei [textos xerografados]. E assim eu vou me matar para a hora da prova”.*B.1

“Eu estou numa fase assim: eu leio, leio, mas eu tenho que prestar muita atenção, porque, às vezes, eu esqueço aquilo que eu estudei e li. Então eu tenho que estudar bastante para conseguir acompanhar.” C.1

“Ele [o marido] quer aquela roupa, quer aquela comida [...] Porque ele não consegue entender que eu chegue e fale: eu vou estudar! Não entende.” E.1

“De vez em quando eu me acho muito bobinha, mas eu tenho vontade de ser alguém. [...] Eu espero que tudo isso que eu estou fazendo não seja tarde demais! Eu fico até emocionada em falar, mas eu espero que não seja tarde demais!” F.1

“Eu me sentia um pouco diferente do meu marido. Porque um cara que sempre lê, ele tem tempo para a leitura. Ele chega em casa, janta e todos os dias ele faz isso: senta para ler! Não vai para a cozinha, não cuida do cachorro, o tempo é dele!” G.1

“Eu to aqui, tentando levar adiante, até o fim, para eu conseguir realizar o sonho, completar o sonho que eu sempre sonhei.” H.2

“Pensar em deixar o curso pela segunda vez me deixou muito triste, considerei trancar a matrícula, não me achando capaz de acompanhar o curso, estando numa cama, pois não sabia quanto tempo ficaria sem andar, mas tive pessoas que me incentivaram a tentar.” I. 2

Esses dizeres revelam angústias de sujeitos que vivem ainda as produções ideológicas que legitimam um imaginário social que prescreve normas e regras que explicam a prevalência de um papel social sobre outro (CHAUÍ, 2008)

5. 2 Buscando as razões de terem confeccionado o portfólio

Buscando nas entrevistas as causas que levaram as estudantes à confecção do portfólio, sinalizamos no capítulo anterior que houve diferentes interpretações, razões e motivos para confeccioná-lo. Desta forma, dividimos as opções em três categorias: cumprimento das obrigações de estudante; instrumento auxiliar de organização e registro; e resumo de atividades e

referencial para o percurso acadêmico. Tratamos de cada uma delas, reportando-nos à narrativa dos mulheres – estudantes.

5.2.1 Portfólio visto como instrumento “quase” obrigatório, um compromisso com o professor

Na análise das narrativas de três mulheres-estudantes, percebemos a presença de elementos que indicaram ser o portfólio uma estratégia utilizada para mostrar ao professor que havia um envolvimento delas com o seu percurso acadêmico. Cumprir as obrigações de estudante seria o primeiro passo para ter êxito na disciplina. Assim rememoraram o fato de optarem pela sua construção.

*“O portfólio fez com que eu tivesse um **compromisso com você**. Entendeu? Então eu tinha, já que assumi aquele compromisso, eu tinha que cumprir com a minha palavra. Eu tinha que ler jornal, a internet, às vezes eu via alguma reportagem na área de educação, eu ia ler, abria, lia, via o que estava falando, revista Nova Escola” C.1 (g.n.).*

Na entrevista, a aluna J.2 foi bem objetiva e, rindo da situação, assim posicionou-se sobre o fato de ter feito o portfólio: *“Ah! Uma coisa ...é de aluno, a **professora pediu...** Depois que ela pedi, eu gostei de fazer. Não muito rico por causa do tempo, né, pouco fraquinho, mas...”*

No início do ano, a aluna I2 foi bem resistente em fazer o portfólio e, inúmeras vezes, apontou não ver utilidade em realizá-lo. Perguntava constantemente: *“Como registrar se tudo que eu vejo, até panfleto, qualquer papel eu leio?”* No final de abril, após a nossa conversa no intervalo das aulas, hábito que estava se tornando constante, visto eu não me retirar da sala de aula, informei a ela que sua participação na pesquisa seria importante, e que o portfólio deveria conter os artigos que ela julgasse essencial. Ao término da aula, entregou-me o seguinte texto: *“Anotar as informações que eu recebo todos os dias é como anotar todas as vezes em que escovo os dentes”*. Para I.2 estava claro a inutilidade

daquele recurso como estratégia de leitura e este fato gerou em mim um desconforto, um desequilíbrio, que contribuiu para a ausência de registros em meu caderno de campo durante algumas semanas. Rememorando sua trajetória, na entrevista realizada em novembro, I.2 assim se manifestou ao ser inquirida por que fez o portfólio:

*“No começo, até, no 1º semestre, eu estava bastante resistente, né, cheguei a comentar contigo, eu não via utilidade, não sabia por que... Ai estava na minha mente, isso eu não vou fazer. Aí, no 2º semestre, pensando sobre a questão do portfólio, algumas vezes tocamos no assunto, pensei: vou fazer, vou ver no que dá isso e aí fui fazer meio naquela de **obrigação...minha responsabilidade como aluna**. Só que depois que eu fiz, eu gostei. Aliás, no processo de fazer o portfólio, eu já gostei ” (g.n.).*

Esta mesma estudante, no decorrer da narrativa, indica a mudança de posição que vivenciou ao fazer o portfólio que passou a ser visto como um diário. Esta mudança sobre o significado do portfólio em sua formação acadêmica pode ser atribuída às mudanças físicas e emocionais que sofreu durante mais de três meses em que ficou ausente da universidade em função do acidente de moto sofrido. Em seu retorno, o portfólio passou a ser indicado como um diário. Zabalza (2004), indica que o diário utilizado como experiência relatada de outra perspectiva, promove um distanciamento do personagem que descreve a experiência vivida, um diálogo travado entre o narrador, o narrado e a realidade.

5.2.2 Portfólio como um instrumento auxiliar de organização e registro

Vencendo a resistência inicial, I.2 continua sua narrativa indicando que

*“É porque eu comecei a perceber que era um **diário**, assim.... Minha vida inteira eu fiz diário, então aí me imaginei: daqui a um ano eu vou olhar para isso e vou saber como foi minha vida em 2010. **Igual fazer no diário**. Pegava para reler, nossa como foi diferente, nossa como eu mudei! Como aconteceu isso, aquilo,*

assim, assado... Então essa referência do diário me trouxe o portfólio. Um reflexo de minha vida neste ano. Então eu acabei gostando porque assim... é parte de mim. É uma parte da minha vida que está no portfólio ” (g.n.).

Outras narrativas confirmaram o portfólio como um diário, conforme destacamos abaixo:

*“Eu sempre fui uma pessoa de registrar mesmo, sempre tive meu diário, agenda,...desde meninota, e um tempo eu parei porque só eu fazia isso. Então eu parei um pouco.Então eu tenho assim, o portfólio me **fez resgatar a mania que eu tinha de registrar**, de contar história ” A.1 (g.n.).*

Entendendo o portfólio como uma pasta de arquivo que conteria documentos de vários tipos e de vários suportes, a aluna D.1 diz ter gostado de construí-lo e em sua entrevista assim se posicionou:

*“Olha, o portfólio para mim foi um negócio muito louco. Uma coisa que eu nunca tinha ouvido falar de portfólio. Eu amei. Amei, amei. Porque é uma forma de **arquivar** tudo o que eu fiz, entendeu? Se a gente não arquiva, a gente esquece, escreve qualquer papel, a gente perde, aí o portfólio foi uma **organização** ”(g.n.).*

Embora a aluna B.1 tenha o portfólio como uma responsabilidade de aluna, o que mais a motivou a realizá-lo, apesar de todas as dificuldades de tempo que narrou, foi o fato de espelhar-se no professor, na sua organização,

*“Sou uma pessoa muito **organizada**, se eu pego uma coisa para fazer eu gosto de fazer bem feito [...] Eu vejo você como uma professora assim, muito organizada também e então eu vejo que isso é importante para você, [...] eu sei que você é crítica” (g.n.).*

Também para L.2, o portfólio representou o registro e a organização da vida, pois,

*“Porque ali é uma passagem de sua vida, eu parto desse princípio, né. O que você fez agora, o que você quer fazer, no que isto está mudando para você. Você passa a fazer um **acompanhamento** da sua vida...o que está lendo, [...] qual a sua preferência, o que está sendo supérfluo, que caminho é melhor ” (g.n.).*

Em vários dos aspectos sublinhados nestes trechos de narrativas, o sentido atribuído ao portfólio se assemelha também ao de um memorial. O próprio termo “arquivo” aparece em uma das falas. Batista (2009), já citada, comenta que o memorial, por ter a função auto-reflexiva, acaba atuando como um registro de suas práticas e percursos, funcionando como uma das possibilidades que o professor, na formação inicial ou continuada, *tem para refletir sobre o que vive, pensa e o que faz* (p.45).

5.2.3 Portfólio como resumo de atividades e referencial para o percurso acadêmico

Por último, e não menos importante, destacamos o portfólio como uma possibilidade de registro de evidências do percurso acadêmico do aluno. Compreendê-lo desta forma é um recurso que pode auxiliar o aluno a perceber seus avanços e suas dificuldades. E.1 percebeu sua importância, enquanto norteador de seu percurso ao narrar:

*“O portfólio, assim ... achei interessante porque nessa fase que a gente está agora, ele meio que encaminha. Não vou dizer obriga, porque não está me obrigando a nada, fazer nada que eu não queira, mas ele **encaminha**, faz você **refletir**, né, eu achei isso, vamos prestar atenção” (g.n.).*

Enquanto F.1 apontava o portfólio como “*uma forma de mostrar que eu quero, que eu estou **interessada***”, G.1 se posiciona articulando o portfólio como um recurso que possibilita a prática e o exercício profissional,

*“Achei o portfólio maravilhoso, eu ainda não consegui colocar tudo o que eu quero. Achei agora no final do curso [do ano letivo], que ele tem que ter mais coisas que eu vou usar para frente: uma boa leitura, um bom conto para contar para os meus alunos, uma atividade que eu possa fazer.[...] Mas eu vou usar como um **apoio às aulas**. Deve ser um reflexo meu, do que vou usar com as crianças, algo que eu possa consultar, será mais rápido e prático ” (g.n.).*

A aluna H.2 apresentou outro tipo de portfólio, pois apresentou o resumo de 10 reportagens ao longo do 2º semestre. H.2 escolhia as reportagens que a interessavam, escrevia e trazia para que eu fizesse comentários sobre seu texto. Esta forma de intervenção pedagógica surgiu, após ela não ter se saído bem na avaliação da coordenação. Fiz a sugestão à estudante que concordou e, assim, se posicionou sobre o portfólio:

*“No começo, eu pensei assim, eu vou fazer senão ela vai pegar no meu pé, então eu vou fazer. Mas depois eu vi que eu tava me saindo bem, até para falar, o que eu pensava conseguindo falar, e assim eu penso que **vai me ajudar bastante** nas provas. Eu espero que me ajude ” (g.n.).*

5.3 Portfólio como recurso pedagógico que contribui para a ampliação da capacidade leitora e escritora

Entendendo a sala de aula como local que propicia a mudança de práticas discursivas e o professor exercendo seu trabalho¹¹¹ como

uma atividade situada, que sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois

¹¹¹ Discutido na concepção da ergonomia, em uma leitura marxiana da atividade de trabalho, tem múltiplas dimensões e é considerado como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico; atividade situada, prefigurada, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa. Pode ser considerado como fonte de aprendizagem de novos conhecimentos ou fonte de impedimento para o desenvolvimento de novas capacidades (MACHADO, 2007, pp.90-92).

as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas hierarquicamente superiores ao trabalhador (MACHADO, 2007,p.91),

e, na busca de um meio que possibilitasse aos alunos o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, busquei outra *tática*, já que a universidade não me oferecia condições para outras práticas de leitura em aula, que não fossem as específicas da ementa da disciplina. Propus¹¹² a 9 alunos (6 do curso de Pedagogia e 3 do curso de Licenciatura em Letras) orientá-los em suas atividades de retextualização, entendendo que,

o processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e escrita é crucial para que,sem que se ignorem os conflitos ideológicos entre os diferentes discursos que se fazem acerca de seu objeto de estudo, haja integração de seus saberes prévios sobre esse objeto (MATENCIO, 2006, pp.93-94)

Apenas uma aluna, H.2, aceitou minha sugestão e apresentou um portfólio diferenciado, contendo os artigos selecionados e o resumo que indicava as suas capacidades de leitura e escrita.

O percurso de H.2 teve início na última semana de julho de 2010, no retorno às aulas, ocasião em que ela concordou em fazer um resumo de uma notícia jornalística semanalmente, pois apresentou dificuldades nas avaliações da coordenação no primeiro semestre. A estudante precisou fazer a prova substitutiva da minha disciplina, pois havia obtido nota 4,0 na avaliação da coordenação. Obteve nota 5,5; nota final de semestre¹¹³. H.2 assinalou que fazer o portfólio poderia contribuir para que ela obtivesse um desempenho melhor no 2º semestre. Seu último texto foi em setembro, totalizando dois meses de acompanhamento de

¹¹² Minha sugestão surgiu após constatar as dificuldades dos alunos na produção textual que foi evidenciada na avaliação da coordenação em junho de 2010. Deveriam fazer um resumo de um artigo semanalmente e este seria analisado nos intervalos das aulas que eu ministrava na universidade.

¹¹³ O aluno pode fazer a prova substitutiva, caso não obtenha média 5,0 na avaliação da Coordenação. Nesta situação, prevalece como nota do semestre a maior das duas notas obtidas.

sua produção textual. Em novembro, na avaliação da coordenação obteve nota 7,0.

O quadro abaixo indica as datas, o título da notícia, a fonte e o assunto abordado. Sobre a escolha das reportagens, ela contou que separava várias notícias e, depois, escolhia a que iria resumir.

Nº ordem	Data	Título da notícia	Fonte	Assunto
01	28/07	Primeiro passo é se conhecer (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo Caderno FOVEST, p.4.	O autoconhecimento é o objetivo de profissionais que orientam os estudantes que escolhem a sua carreira profissional.
02	04/08	Vazam dados de inscritos no Enem. (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo, Cotidiano,p.6	Vazamento de dados pessoais dos alunos que realizaram o Enem em anos anteriores expõe os problemas que o sistema informatizado contém.
03	10/08	Enem perde 17,5% dos inscritos em São Paulo. (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo, Cotidiano,p.08	Redução do número de alunos inscritos no Enem no Estado de São Paulo, em virtude da USP e UNICAMP não utilizarem a nota em seus processos seletivos.
04	17/08	Desafio de redação começa dia 30. (gênero notícia, texto informativo)	Diário do grande ABC, Setecidades, p.04	Escolas da rede pública e privada da região do ABC participam de evento que propõe, aos alunos participantes, o desenvolvimento de uma redação com tema previamente indicado. O projeto é patrocinado pela Petrobrás, correalizado pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e pelo departamento de Água e Esgoto com o apoio da Ecovias.
05	17/08	Governo do estado suspende gratificação. (gênero notícia, texto informativo)	Metro Magazine, p.03	Suspensão do projeto da Secretaria Estadual de Educação que previa o pagamento de benefício financeiro a alunos das séries finais do ensino médio da rede pública, que tivessem bom desempenho escolar e atuassem como tutores de alunos das 6ª e 7ª séries do ensino fundamental.
06	08/09	Por um ensino melhor (gênero artigo de opinião)	Folha de São Paulo, Opinião, p.A2.	Ao mesmo tempo em que louva a iniciativa de entidades sociais de propor aos candidatos a cargos legislativo e executivo a assunção de compromissos com a educação, o artigo ressalta a

				importância de se contextualizar o aumento de verbas a demandas de outras áreas, aos meios de alcançá-las e às divergências ideológicas dos partidos políticos.
07	05/09	País forma mais professor em área carente do ensino. (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo, Cotidiano, p.C1	Dados do Ministério da Educação indicam o crescimento em sete anos de formados em cursos de licenciatura para as disciplinas de física, química, biologia e matemática. Para o ministério a política educacional contribuiu para o fato e outras personalidades também se manifestam sobre os dados apresentados indicando fatos que ocorrem na realidade educacional.
08	14/09	Estudantes não confiam em docentes novos, diz temporária. (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo, Cotidiano, p.C3	O artigo aponta alguns desafios relatados por professores não efetivos da rede estadual de ensino. Entre eles, se destacam, a alta rotatividade de escolas, a falta de planejamento das aulas e a desconfiança dos alunos que não os conhece.
09	14/09	Percentual já foi maior, diz secretaria. (gênero notícia, texto informativo)	Folha de São Paulo, Cotidiano, p.C3	A Secretaria de Estado da Educação indica a diminuição de professores temporários sinalizando a realização de concursos de ingresso na carreira docente. Também apresenta a política educacional, no tocante aos cursos de formação e/ou capacitação, que docentes efetivos e temporários recebem, e a melhora na qualidade de ensino observada a partir de avaliações externas e indicadores estaduais.
10	24/09	Escola omite data e aplica Desafio surpresa. (gênero notícia, texto informativo)	Diário do grande ABC, Setecidades, p.05	Complementando o item 04 o artigo apresenta a estratégia utilizada por um colégio da rede privada de ensino a edição do Desafio de Redação proposto pelo jornal.O Colégio optou por não revelar a data e nem o tema da redação para melhorar a capacidade leitora e escritora dos alunos.

Quadro 8: Reportagens escolhidas pela estudante H.2.

A estudante H.2 se destacou em função da dedicação feita à proposta e em relação ao que construiu com o uso deste recurso pedagógico. Produziu um portfólio bastante singular, tendo em vista a produção das demais colegas de curso. Portanto, dediquei-me a uma análise mais pontual deste portfólio em particular.

5.3.1 Compreendendo as capacidades de leitura e de escrita da estudante H.2

Buscando em Rojo (2009) as capacidades de leitura envolvidas nas práticas letradas: as capacidades de *decodificação*, consideradas capacidades básicas; as capacidades de *compreensão* que envolve o uso de estratégias e as capacidades de *apreciação e réplica do leitor* em relação ao texto que envolve a interpretação e a interação do leitor, fizemos uma análise da produção textual de H2.

As capacidades e habilidades de escrita envolvidas foram analisadas pelos referenciais propostos por Rojo (2009) que trata da normalização do texto utilizando os aspectos notacionais da escrita; a comunicação adequada do texto à situação de produção e seus interlocutores, a textualização traduzida na organização das informações, a coerência e a coesão e a intertextualização, ocasião de diálogo com outros textos.

Utilizamos o referencial teórico de que o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso, representando estas formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, com a função de fazer a mediação entre elas e as atividades de linguagem dos indivíduos (ROJO, 2004). Rojo (2004, 2009), que se apóia em Bakhtin¹¹⁴, assinala que os gêneros e os textos a ele pertencentes só podem ser compreendidos em sua situação de produção. Representado em três dimensões essenciais e indissociáveis, o gênero discursivo, como uma representação social,

¹¹⁴ Para uma melhor compreensão ver BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da Criação Verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

reflete o seu conteúdo (temas), os elementos de sua estrutura comunicativa que define sua forma composicional e as configurações específicas de estilo ou marcas linguísticas.

Para a análise dos textos produzidos por H.2, exibidos em confronto com a apresentação da notícia, optamos por reproduzir cada reportagem escolhida por ela, e a transcrição dos respectivos resumos, nos anexos 01 a 20. Da análise depreendemos:

1. Em relação às **capacidades de leitura** envolvidas na atividade sugerida, percebemos que H.2 apresentou o domínio das capacidades de *compreensão* do texto escolhido por ela, a partir da utilização das seguintes estratégias:

- **Localização das informações**, observado pelo sublinhado em trechos que considerou significativo, fato observado em todas as reportagens, exceto em R4.
- **Cópia de informações**, observado nos resumos de R2: “A página é acessada por instituições de ensino”; “O ministério da Educação não soube informar o número de pessoas que tiveram seus dados expostos”; em R4; “ A primeira cidade a realizar o desafio será Santo André”; em R6: “Trata-se de um passo adiante na crescente tomada de consciência da esfera pública quanto ao papel estratégico do ensino”; “vincular prioridades gerais com metas concretas, passíveis de acompanhamento e verificação”; “dos quais 8% para a educação básica e 2% para a superior”; “candidatos se comprometam previamente com metas de elevação de investimentos no ensino”; em R9 “trabalha para reduzir a proporção ainda mais”; “os que obtiverem desempenho mínimo”; em R10: “a maratona literária continua em três escolas de São Caetano e três de Mauá”.
- **Comparação de informações e produção de inferências globais**: H.2 utiliza seu conhecimento do mundo para completar os sentidos ao texto que leu como em R1, ao apontar que os “pais têm grande influência na vida deles”; já, em

R2, entende que as bolsas concedidas pelas instituições de ensino seriam as do PROUNI, dado o fato de a mesma receber este benefício, conforme assinala: *“instituições de ensino que usam a nota do ENEM para conceder bolsas para alunos inscritos no PROUNI”*; e em R8 transporta sua preocupação com o planejamento de ensino, colocando-a com *“Uma das grandes preocupações dos professores temporários é a falta de planejamento”*, embora o artigo aponte *“a falta de planejamento também preocupa os temporários”*.

2. Em relação às **capacidades de apreciação e réplica na interpretação e interação do texto**, percebemos o controle do processo de leitura face à *finalidade imposta* pela situação em que se encontrava e a *percepção da linguagem visual como elemento constitutivo do sentido do texto*, pois H.2 se posicionou da seguinte forma em relação aos resumos:

R1: Fez dois resumos e solicitou auxílio de outras duas pessoas de seu convívio para escrever o resumo, pois tem muita dificuldade em *“colocar no papel”*.

R2: Achou o texto mais fácil do que o primeiro e solicitou auxílio de uma pessoa que não interferiu na sua prática de escrita.

R4: Sentiu-se mais firme e segura para escrever, embora ainda diga que sente dificuldade. Assinalou que adotou as seguintes estratégias: leitura inicial grifando o texto e escrita a partir da releitura do texto.

R5: Fez três rascunhos porque o texto era pequeno e não sabia o que escrever. Também afirmou: *“Na notícia o que chama a atenção é o título, pois ela apresenta palavras que interessam ou a ilustração”*.

3. Em relação à **recuperação do contexto de produção de texto**, na leitura como réplica ativa, a aluna demonstrou ter dificuldade em interpretar o texto argumentativo R6, pois afirmou ter escrito em partes, por não ter entendido muitas palavras e o sentido do texto.

4. Apresentou sua **apreciação em relação aos valores éticos e/ou políticos**, pois, em R1, posicionou-se frente ao texto: *“Conclui-se que a melhor maneira de se decidir a carreira a seguir é se conhecer bem e ter interesse pelos programas que o governo oferece. Além de saber o que o mercado de trabalho precisa.”*

5. Em relação às práticas de escrita, H.2 apresentou **capacidades linguísticas e discursivas** em relação aos aspectos notacionais, revelando algumas dificuldades na pontuação e concordância verbal e na progressão do texto com coerência e coesão como podemos observar em R2, no primeiro e segundo parágrafos; em R3 no segundo parágrafo; em R5, primeiro e segundo parágrafos; em R7, primeiro, segundo e terceiros parágrafos e, em R9, segundo e terceiros parágrafos.

Os tipos de letramento reclamados pela esfera universitária, principalmente os relativos aos textos de divulgação científica, exigem do aluno capacidades de leitura mais amplas que nem sempre ele possui. Práticas de leitura e de escrita são proporcionadas, a partir de eventos de letramento que façam uso do jornal, da revista, do texto literário e da discussão de textos acadêmicos veiculados na universidade. Integrar os estudantes em práticas de leitura e escrita que não dominam e que são exigidas pela cultura erudita no campo de trabalho em que exercerão a função docente, é uma das funções dos professores universitários.

Na análise dos textos produzidos por H.2, percebemos que é necessário oportunizar eventos de letramento que concorram para que ela amplie suas capacidades de leitura e de escrita.

H.2, por ser a única aluna que se diferenciava das demais no tocante às questões de idade, percurso escolar e familiar, leva-nos a inferir sobre os motivos pelos quais ela e as demais estudantes confeccionaram o portfólio. Enquanto as alunas mais velhas, mães e donas de casa, com uma trajetória familiar que indicava terem sido destinadas para a vida doméstica, procuravam resgatar o passado para vivê-lo sem os mecanismos de dominação e exploração social a que foram submetidas, H.2 poderia estar se projetando na vida profissional que

idealizava, manifestando em seus encontros semanais de entrega dos resumos a elevação da sua autoestima: *Mas depois eu vi que até estava me saindo bem, até para falar. Agora eu pego para ler do começo ao fim, sem olhar [o último capítulo]. Esse texto que a senhora trabalhou em sala, eu me identifiquei muito. Eu me identifiquei bastante.*

Modelo de professor, a partir da observação e a identificação com eles, objeto de estudo da psicologia social, pode ter contribuído para que H.2 atendessem às orientações sobre a realização do portfólio.

6. REFLETINDO SOBRE AS RESPOSTAS ENCONTRADAS E INDICANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.
Edgar Morin¹¹⁵

Desenvolver e escrever esta pesquisa fizeram com que várias perguntas fossem deixadas pelo caminho, e retomá-las neste momento, procurando por algumas respostas, não irão traduzir o que ocorrerá com os estudantes até o final do curso, pois demandariam um acompanhamento ao longo de toda licenciatura. Mais do que encontrar respostas, proponho uma reflexão sobre as pistas e marcas deixadas ao longo da narrativa, ocasião em que retomo os questionamentos apontados.

Tenho a convicção de que, para que ocorra o ensino da leitura em todos os níveis da educação básica, é necessário que o professor seja um leitor proficiente. Desta forma, preocupada com a formação de professores, e buscando contribuir para modificar a formação “aligeirada” e a ideologia tecnicista presentes na formação docente desde a década de 1970, buscando espaços em um currículo pré-estabelecido, optei por uma ação pedagógica, um recurso didático que poderia contribuir com a formação cultural e profissional dos alunos, sob a vertente da prática de leitura. Nesta concepção, introduzi a confecção do portfólio pelos alunos que deveria atender a alguns pressupostos, como: incentivar e ampliar o interesse por práticas de leitura; utilizar as diferentes linguagens e formas de expressão; incentivar a realização de diferentes atividades inerentes ao curso e evidenciar e acompanhar sua aprendizagem, coletando sínteses de seu desenvolvimento.

¹¹⁵ A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Bertrand Brasil. 2004, p.59.

Ao longo da pesquisa ficou evidente que todos os alunos se beneficiaram desta estratégia, não só as estudantes que confeccionaram o portfólio, pois, ao ser propiciado o acesso aos jornais e revistas de grande circulação a todos da turma, foram ampliadas suas práticas de leitura. Também foi proporcionado o espaço para práticas pedagógicas que estimulassem o debate, a discussão e o confronto com os textos, integrando as habilidades e os conteúdos de leitura, características essenciais para a formação do leitor na escola (SILVA, 1983).

Desta forma, o portfólio, como recurso didático, contribui para a ampliação de práticas de leitura, assim como, ao enfatizar a leitura dos gêneros do tipo notícia, informativos ou argumentativos, considerando a relação leitura-sociedade, propiciou a *transformação de valores que subjazem à leitura informativa, formativa e recreativa* (SILVA, 2010, p.118).

Em relação ao uso de diferentes linguagens e formas de expressão, encontramos a resposta na maneira singular com que as estudantes confeccionaram o portfólio. Eles continham fotos pessoais, ingressos de museus e exposições, assim como desenhos de diferentes formas, itens que revelam a individualidade e a subjetividade presente nos diferentes portfólios. Encontramos também tabelas que documentavam as atividades de pesquisas realizadas que traziam o registro de forma avaliativa e introspectiva, contemplando sentimentos, vivências e conflitos. No transcorrer da pesquisa, registrei em meu caderno de campo: “como perceber as necessidades dos alunos frente ao portfólio? O que solicitar, o que avaliar, o que xerocar? Como preparar as aulas em conformidade com o currículo e propiciar o debate tão necessário sobre os textos trazidos? Não dá para fazer tudo!”

Desta reflexão, percebo que, naquele momento, mesmo angustiada, demonstrei aos alunos o interesse e o entusiasmo por diferentes leituras, sejam as de informação (para pesquisa ou complemento de algum assunto); as de conhecimento (para produção de ideias, argumentos e relações entre os diferentes textos) e as de fruição (para ler por prazer, sem controle do resultado); assim como o prazer que a prática de leitura proporciona ao perceberem suas

capacidades, suas aptidões e a possibilidade da ampliação de sua compreensão do mundo. Bamberger (2008) indica que, para desenvolver interesses e hábitos permanentes de leitura, alguns fatores são decisivos como o prazer proporcionado pelos livros, a satisfação no progresso e êxito da leitura e *o encorajamento de toda e qualquer motivação possível para ler* (p.92).

Dos objetivos indicados como essenciais nesta pesquisa, podemos concluir que o portfólio, apresentado como um recurso didático, contribuiu para a (re)constituição do aluno leitor, principalmente quando o professor disponibiliza o acesso a objetos diversos de leitura. Este fato é percebido com os seguintes depoimentos:

Eu acho que eu leio mais [com o portfólio]. Estou tentando fazer isso com minha filha. A.1;

A tendência é continuar a ler cada vez mais. C.1;

Me incentivou a ler mais, o portfólio me incentivou a ler mais. D.1;

Não lia [jornais anteriormente]. E.1;

Eu me dediquei mais aos jornais porque era o que estava mais fácil. Passei a ler jornal aqui [na faculdade]. Eu pegava porque estava ali, pegava e anotava. F.1;

Eu pego o jornal Estadão ou Folha, eu pego os que você traz, vou lendo. G.1.

A terceira questão colocada entre os objetivos deste trabalho, verificar como as práticas de leitura vivenciadas na universidade podem contribuir para que o aluno amplie seu repertório de textos, interagindo com os diferentes gêneros literários, leva-nos a refletir sobre os procedimentos adotados pelos professores em suas aulas, assim como a forma como estimulam esta prática. A influência dos professores, vistos como mediadores de leitura, está presente nas narrativas das estudantes que os indicam como pessoas que as encorajam e motivam para a atitude positiva frente à prática de leitura.

Eu vejo professores falando: porque tal livro fala isso, tal livro fala aquilo... aí eu penso, será que algum dia eu ainda vou conseguir? [ler todos] C.1;

Os professores indicaram livros e eu vou ler. Eu acho muito interessante. Os professores falaram de vários livros. Eu vou ler todos! F.1

Uma questão presente nesta pesquisa e que causa um profundo desconforto e inquietação no *Eu* professora é como enfrentar a realidade que vivencio cotidianamente na universidade privada, com estudantes que apresentam as mesmas dificuldades assinaladas por Silva (1983) sobre o calouro de Pedagogia. O *Outro*, pesquisadora, encontrou neste autor algumas características dos alunos matriculados no primeiro ano de Pedagogia da UNICAMP, no final da década de 1970, que, embora ocorridas numa outra época histórica, política, social e econômica, que continha os indícios da educação bancária de Paulo Freire, ainda hoje ocorrem, revelando a formação educacional do aluno ao longo de sua escolaridade.

Silva (1983) apontou quatro dificuldades dos alunos do primeiro ano do Curso de Pedagogia: **estrutura cognitiva dispersa**, ao apresentarem dificuldades na coordenação e subordinação entre as idéias, conceitos e princípios; **hábitos inadequados na abordagem dos textos**, tomando-os como verdade absoluta e não como possibilidades para reflexão e crítica; **despreparo para os processos de reflexão e discussão**, deixando de se expressarem em relação às possíveis interpretações do texto ou comentarem suas experiências de vida. Semelhante à inibição explícita dos alunos, apontada por Silva (ibidem), muitos alunos deixam de emitir opiniões com receio do que os colegas podem vir a dizer depois. Os alunos mais velhos, ocorrência considerável na universidade privada, temem a reação dos colegas mais novos, sentem-se deslocados e com grandes dificuldades em acompanhar o curso. O último item elenca a **inabilidade para a utilização da biblioteca**, fato que enfrento com meus alunos, conforme

comprovado no questionário aplicado, pois 66% dos alunos do Curso de Pedagogia não frequentam a biblioteca e 39% dos alunos do Curso de Letras. Os que a frequentam, o fazem para realizar trabalhos, indicando o uso dos espaços e não necessariamente dos recursos materiais disponíveis. Este fato incentivou a visita orientada à biblioteca da universidade visando a apresentá-la e introduzi-la como um ambiente propício para a orientação de leitores, uma parceria entre professores e bibliotecários.

Acredito, assim como Silva (2010), que esta interface entre professores e bibliotecários seria uma das medidas que poderia contribuir para que a universidade privada se constitua como um *locus* privilegiado da formação docente; aliada a práticas pedagógicas que contribuam para o domínio das habilidades de leitura e escrita, reativando as capacidades de análise e síntese dos alunos, no tratamento da leitura como um processo e projeto de combate à alienação e ignorância. Ressalte-se que, neste contexto, o professor não só determina os conteúdos a serem estudados, como exerce sua docência de maneira crítica, com postura ética, política e filosófica já evidenciada nos capítulos anteriores e preconizada por todos os autores já citados; que enfatizam a prática de leitura como um ato de liberdade, de conquista, de apropriação de pensamentos, de pensar em outros modos de agir, de refletir e de aprender sobre o mundo e sobre si mesmo.

Defendemos uma prática de leitura em que o leitor é visto como LEDOR, como assinala Jouve (2002), podendo ocorrer de forma *contemplativa*, levando-nos ao conhecimento do contexto social, histórico e cultural da sociedade apresentada na narrativa, ou *participativa*, quando questionamos e renovamos nossa percepção das coisas; ou ainda, a leitura como RUMINAÇÃO, de Schopenhauer (1993), que faria com que o leitor evitasse um fluxo contínuo de leituras sem apropriação, que acelerariam o esquecimento do que foi lido. Prática que deve ser estimulada na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, em todas as disciplinas constituintes do currículo, valorizando a

(re)constituição e o fortalecimento do professor leitor, no processo de simetria invertida.

Na realização deste trabalho de investigação, também me deparei com o imprevisto, com achados não imaginados, trazidos pela pesquisa. Trata-se das falas angustiadas, para não dizer dos gritos das mulheres-estudantes, que se definiram como meu universo de sujeitos a conhecer. Os dizeres das estudantes me trouxeram as diversas manifestações dos seus desejos contidos em relação a se inserirem em outras esferas da vida cotidiana, além da doméstica. Ao narrarem seus percursos de leitoras, da busca pelo estudo e das negociações para a efetivação de seus sonhos, trazem à tona a dura realidade de ainda viverem sob um imaginário social (CHAUI, 2008) que legitima a divisão desigual de papéis entre homens e mulheres. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, me vi enredada em uma trama na qual acreditava não existir mais entre as mulheres que protagonizam a segunda década do século XXI. No embate com os enunciados produzidos pelas estudantes, a professora e a pesquisadora que residem em mim foram profundamente afetadas. A professora, na medida em que constatava que o tempo da aula se convertia em um bem precioso a elas, uma vez que as demandas domésticas sugavam seu tempo. A pesquisadora, na medida em que via a importância de divulgar o trabalho o mais possível e de produzir formas alternativas de enfrentar essa realidade, levando adiante essas histórias, torná-las visíveis e me juntar ao coro que já clama, há tempos, por uma sociedade igualitária entre homens e mulheres.

Na vivência de duas situações diferenciadas, mas bem sincronizadas à professora e à pesquisadora, ocorreu a sua junção e a sua indissociabilidade. Esta pesquisa, ao retratar uma prática metodológica, provocou desconforto e euforia, esboçou dilemas e soluções, contemplou momentos de desequilíbrios e de harmonia, e indicou que, na pesquisa de minha prática pedagógica, retomei as pontas que se soltaram do novelo que usei ao tecer a narrativa. No meu caderno de campo, em 19 de março de 2010, se encontra o seguinte registro:

Estou sentindo certo desespero, pois, para cada item, aparece um autor que necessita ser estudado. No novelo emerge, a cada momento, uma nova ponta de linha e terei que confeccionar um tecido, uma teia, que consiga unir ou ligar todas estas pontas, um tecido forte, mas elástico, que permita a flexibilidade, as múltiplas formas.

Acredito que houve a tessitura, não tão firme que não permita as modificações inerentes ao processo de conhecimento, resultado das leituras, das aulas e da convivência do ambiente acadêmico, um processo dialético e reflexivo contínuo. Encerramos um projeto, apontamos caminhos e aprimoramos nosso exercício docente ao aprender a ouvir o *Outro*, o pesquisador.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v.104)

ALVES, Laura Maria Silva de Arruda. **Leitura e universidade**: Comportamento de Leitura na Formação do Pedagogo da UFPA. Congresso Anpae, 2007. Disponível em: < www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf>. Acesso em 18 jan.2011

AMADO, Janaina. O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **Revista História**: São Paulo, v. 14, 1995.

_____, A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Painel Nacional**. Projeto História, São Paulo (15), abr.1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2008.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.H.R. e BATISTA, A.A.G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Livro de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, Vera Lucia. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação**: aproximações e distanciamentos. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura**. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/>>. Acesso: 02 ago. 2011.

_____. **Fundação Biblioteca Nacional**. Disponível em: <<http://www.bn.br>>. Acesso: 02 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso: 05 jan.2011.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1** de 15 de maio de 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso: 05 jan.2011.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso: 02 ago. 2011.

_____. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em 15 dez. 2011.

_____. Organização Não Governamental. **LEIA BRASIL**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br>>. Acesso: 02 ago. 2011.

BURKE, Peter. A grande tradição e Um novo paradigma. In: Burke, Peter. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. Abertura: a nova história seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDEMARTORI, Lígia. Conclusões dos trabalhos. In: **A formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. Caderno Educação Básica. Vol. 4. Série Institucional, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso: 01 ago. 2011.

CARVALHO, Marta M.C. de e HANSEN, João A. Anne-Marie Chartier – historiadora das práticas culturais. In: Revista **Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Ed Segmento, [s.d].

CEIA, Carlos. **A construção do porta-fólio da prática pedagógica**: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/carlosceia.pdf. Acesso: 20 nov. 2010.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (org.) **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. (anais do encontro), São Paulo: FAU/USP, 1985.

_____. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. ed. 8ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução**. Os romances de M.Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

DEMARTINE, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cadernos de Pesquisa** nº 86, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação. 2002.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito e LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito e CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação Continuada de Professores**: Reflexões sobre a prática. CEEL: Ed. Universitária UFPE, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil (1980-1995)**. Campinas, São Paulo: Komedi:Arte Escrita, 2001.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. A alfabetização na escola. In: **A formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. Caderno Educação Básica. Vol. 4. Série Institucional, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 01 ago 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A professora em silêncio: Fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV, Alexandre Neto e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Madalena. **Educador. Educador. Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A Pedagogia das Competências como “Política” de Formação e “Instrumentos de Avaliação”, In: VILLAS BOAS, Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: Políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo. Ática, 2004.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

GINZBURG. Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história; tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella, **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

_____. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003.

GUEDES-PINTO. Ana Lucia. Narrativas de práticas de Leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **A formação do professor**: perspectivas de linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial**. Linguagem em (Dis)curso-LemD, v.8, n.3, p.417-437, set/dez.2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia e FONTANA, Roseli Aparecida Cação. As mulheres professoras, as meninas leitoras e o Menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de *Infância* de Graciliano Ramos. **Caderno Cedex**, Campinas, vol.24, n.63, p.165-191, maio/ago.2004.

_____. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p.69-87, dez. 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia; GOMES, Geisa G. e SILVA, Leila Cristina B. da. Percursos de letramento dos professores: memórias em foco. In: KLEIMAN, A.B. e MATENCIO, M.L.M.(Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção de saberes. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Memórias de Leitura e Formação de Professores.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008 (Coleção Gêneros e Formação).

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n.33, p.5-17, maio/jun.2000.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo. Editora UNESP, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In **As faces da Memória.** Coleção Seminários, nº 2, Campinas: Centro de memória. UNICAMP. [s.d.]

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

KLEIMAN, Angela B.(Org.). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos das escolas. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange J. (1996). **História de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M.K. (Orgs.). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Quem paga a música escolhe a dança?** Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/artigo+quem+paga+a+musica+escolhe+a+danca/n1237819120574.html>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação de leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Terezinha Bazé. **Relações de Leitura e Escrita no Processo de Produção do Conhecimento:** caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para a cultura. Política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Anna Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo.** Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita.** Atividades de retextualização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação Escolar Brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Iberoamericana de Educación.** Nº 25, Jan/Abr.2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MORENO, Eliana Rodrigues. **Desafios da docência em cursos de Pedagogia a distância.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo. 2010.

NÓVOA, Antonio (Coord.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa, Portugal. Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995 a.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol.1, nº 2, 1996, p.59-72

RIBEIRO, Alexander Borges. **Bibliotecas Públicas no Brasil: passado, presente e futuro.** Monografia. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17857>. Acesso: 02 ago. 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar.** Por uma docência da melhor qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ética e competência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questões de nossa época; v.16).

ROJO, Roxane H.R. **Letramento e diversidade textual.** In: Boletim 2004. Alfabetização, leitura e escrita. Programação. Disponível no endereço: www.tvebrasil.com.br/salto.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, E.O.; ROJO, R.H.R. (Orgs.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos.** Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC, a sair. (no prelo)

ROJO, Roxane H.R. e BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SAVIANI, Demerval. Formação e Condições de Trabalho Docente. **Revista educação & CIDADANIA.** Vol.8. Nº 1. jan/jun 2009.

SCHOPENHAUER. Arthur. **Sobre livros e leitura.** Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. Porto Alegre: Ed. Paraula, 1993.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de formação da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tania (Orgs). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009a.

_____. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos, MARQUES NETO, José Castilho e RÓSING, Tania M.K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009b.

_____. **Professor de Ensino Fundamental: identidade em jogo**. 3. ed. (revista e atualizada) Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2010.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto- Portugal: Porto Editora, Ltda, 1997.

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.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau. Historiador-vagabundo, jesuíta-errante. **Revista Pedagogia Contemporânea**, n.03. São Paulo. Ed. Segmento, [s.d].

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

YUNES, Eliana [et al]. Por uma política nacional de leitura. In: **A formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. Caderno Educação Básica. Vol. 4. Série Institucional, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso: 01 ago. 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC. 2001.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). Pedagogia da leitura: movimento e história. In: **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO INICIAL

Curso: _____

1º semestre 2010

I – DADOS PESSOAIS

Nome:..... Idade:.....

1. Com quem reside:

() marido/esposa/filhos () só com os filhos () pais () outros: especificar:

2. Conclusão do ensino médio:

Ano:..... () escola pública () escola particular () EJA () ENCCEJA

3. Curso profissionalizante ou superior que tenha concluído:.....

4. Ocupação:

Você trabalha: () sim () não

Se respondeu **sim** assinale abaixo:

() Serviço () Escola () Indústria () Outro:.....

5. Computador

() não tem () tem, mas não sabe usar () tem e utiliza com facilidade
() utiliza apenas no trabalho () utiliza diariamente no trabalho e em questões pessoais ou escolares () utiliza apenas para questões pessoais ou escolares

II – DADOS ESPECÍFICOS SOBRE LEITURA

1. Você gosta de ler?

() gosta muito () gosta um pouco () não gosta

2. Você lê com a intenção de:

() Melhorar seus conhecimentos gerais
() Melhorar sua formação profissional.
() Para realizar os trabalhos exigidos pelos professores
() Divertimento ou prazer
() Outros: especificar:.....

3. Ao realizar uma leitura:

() Sente emoção e contentamento pessoal.
() Envolve-se com os personagens e o ambiente.
() Sente-se à parte e distante do que é apresentado pelo escritor.
() Perde a concentração com facilidade.
() Não percebe o tempo passar.

4 .O que você lê frequentemente?

- () Textos Didáticos da área de educação.
- () Livros indicados pelos professores
- () Resumos das aulas
- () Literatura clássica (romances, contos, poesia...)
- () Receitas
- () Revistas sobre moda, televisão, estética, saúde, esporte
- () Livros de autoajuda
- () Livros religiosos
- () Romances religiosos
- () Jornais
- () Revistas semanais de notícias (Veja, Exame,....)
- () Notícias em sites (Terra, UOL,...)
- () Outros : especificar:.....

5. O que o motiva para realizar as leituras: (colocar ordem numérica de motivação de 1 a 6)

- () O prazer que proporciona
- () Elaborar os trabalhos para a universidade.
- () Discutir as leituras em classe
- () Preparar-se para os seminários
- () Preparar-se para as provas
- () Outro: especificar.....

6. Com que frequência você lê?

- () Não lê
- () Diariamente
- () Entre duas a três vezes por semana
- () Apenas aos finais de semana

7. Quanto tempo você dedica à leitura por dia?

- () No máximo meia hora
- () No máximo uma hora
- () Entre uma e duas horas.
- () Entre duas e três horas.
- () Mais de três horas.

8. Quanto tempo você dedica à leitura por semana?

- () No máximo meia hora
- () No máximo uma hora
- () Entre uma e duas horas.
- () Entre duas e três horas.
- () Mais de três horas.

9. Em qual local você lê?

- Em casa
- Na biblioteca
- No ônibus, metrô ou trem
- No trabalho
- Outros: especificar.....

10. Ao realizar suas leituras você:

- Utiliza o dicionário
- Usa a internet
- Faz anotações das ideias principais ao lado do texto
- Grifa as partes que considera importantes no texto
- Grifa quase todo o texto
- Faz anotações das ideias principais e depois organiza um texto escrito
- Faz anotações das ideias principais e depois organiza um resumo
- Apoia-se em outras fontes bibliográficas.
- Outros: especificar.....

11. Para você a leitura é importante por que (colocar ordem numérica de importância de 1 a 4)

- Auxilia no pensamento crítico
- Amplia os conhecimentos
- Auxilia na produção de textos
- Amplia o vocabulário

12. Indique o lugar em que você teve seu primeiro contato com a leitura

- Em casa com seus pais
- Em casa com outros familiares
- Na igreja, templos ou locais de orações
- Na escola
- Na casa de amigos
- Outro: especificar

13. Qual a pessoa que influenciou você a gostar de ler? (Se houver mais de uma resposta coloque em ordem numérica iniciando pelo 1)

- Mãe
- Pai
- Avós
- Outro parente
- Amigo
- Padre ou pastor
- Professor
- Colega de trabalho
- Outros: especificar.....

14. Quantos livros você leu no último ano? (indicar aproximadamente)

- nenhum menos de 5 entre 5 e 10 mais de 10

15. Avalie sua capacidade de leitura

- Lê com muita dificuldade qualquer tipo de texto
 Lê com muita dificuldade textos acadêmicos
 Lê com um pouco de dificuldade textos acadêmicos
 Lê com facilidade textos não acadêmicos
 Lê com facilidade qualquer tipo de texto

III- DADOS SOBRE ATIVIDADES CULTURAIS

1. Quantas horas você assiste TV diariamente?

- Não assiste
 Até 2 horas
 Entre 2 a 5 horas por dia
 Mais de 5 horas
 Assiste apenas aos finais de semana

**2. Em relação aos programas televisivos você tem preferência por:
(coloque em ordem de preferência)**

- Novela
 Reportagens, notícias e documentários
 Programas de auditório
 Programas religiosos
 Filmes
 Outros:.....

3. Você ouve rádio ?

- Não Sim

Se respondeu sim:

- Notícias Músicas outros programas:.....

4. Outras atividades culturais:

- Vai ao cinema pelo menos uma vez por mês
 Aluga ou compra filmes com regularidade
 Assiste filmes apenas aos finais de semana
 Vai ao teatro
 Nunca foi ao teatro
 Visita exposições
 Visita museus
 Nunca foi a exposições ou museus
 Outros: especificar.....

5. Frequência à biblioteca:

- Não frequenta
- Frequenta diariamente
- Frequenta pelo menos uma vez por semana
- Frequenta somente nas semanas que antecedem as provas
- Frequenta apenas para fazer trabalhos

6. Utilização da biblioteca:

- Para estudar
- Para leitura de jornais e revistas
- Para empréstimo de livros.
- Outros: especificar.....

IV – SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Frequência às aulas:

- Não falta
- Falta pouco, apenas quando esta impossibilitada (o)
- Falta bastante às aulas

2. Atividades e trabalhos acadêmicos que realiza:

- Todas as atividades solicitadas pelos professores
- Algumas das atividades solicitadas pelos professores
- Não realiza as atividades solicitadas

3. Participação em aula:

- Faz anotações em todas as aulas
- Não costuma fazer anotações
- Faz perguntas ao professor
- Tira dúvidas com colegas
- Gosta de participar
- Não gosta de falar durante a aula
- Tem dificuldade em concentrar-se na aula
- Aprende apenas ouvindo
- Aprende quando participa da aula
- Aprende depois em casa quando estuda

4. Atividades de aprendizagem

- Lê o texto solicitado pelo professor antes da aula
- Lê os textos apenas antes das realizações das provas
- Tem todo o material solicitado, mas não efetuou a leitura antes da aula.
- Não tem todo o material solicitado pelos professores

- Realiza todas as atividades solicitadas pelos professores
- Realiza algumas das atividades solicitadas pelos professores
- Não tem tempo para realizar as atividades solicitadas pelos professores
- Tem hábitos de estudo diários
- Lê em voz alta para melhor compreensão do texto
- Escreve e grifa no texto o que considera importante e precisa gravar antes da aula
- Escreve e grifa no texto o que considera importante e precisa gravar antes da prova
- Não consegue estudar em casa

IV – Em um único texto, escreva sobre os motivos pelos quais você decidiu fazer o Curso de Pedagogia/Licenciatura, quais são os seus projetos para este ano e quais são os seus projetos para quando terminar a Universidade.

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO FINAL

Curso: _____

2º semestre 2010

I – DADOS PESSOAIS

Nome:.....

Idade:.....

1. Trabalha?

sim não

2. Se trabalha:

Serviço Escola Indústria Outro:.....

3. Usa computador

sim não

4. Se respondeu sim:

- utiliza apenas no trabalho
- para questões pessoais e/ou escolares
- utiliza em ambos os casos

II – DADOS ESPECÍFICOS SOBRE LEITURA

1. Gosta de ler?

sim não

2. Você lê com a intenção de: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Melhorar seus conhecimentos gerais
- Melhorar sua formação profissional.
- Para realizar os trabalhos exigidos pelos professores
- Divertimento ou prazer
- Outros:.....

3. Ao realizar uma leitura: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Sente emoção e contentamento pessoal.
- Envolve-se com os personagens e o ambiente.
- Sente-se à parte e distante do que é apresentado pelo escritor.
- Perde a concentração com facilidade.
- Não percebe o tempo passar.

4. O que você lê frequentemente? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Textos Didáticos da área de educação.
- Livros indicados pelos professores

- Resumos das aulas
- Literatura clássica (romances, contos, poesia...)
- Receitas
- Revistas sobre moda, televisão, estética, saúde, esporte
- Livros de autoajuda
- Livros religiosos
- Romances religiosos
- Jornais
- Revistas semanais de notícias (Veja, Exame,....)
- Notícias em sites (Terra, UOL,...)
- Outros :.....

5. O que o motiva para realizar as leituras: (coloque em ordem crescente de 1 a 6)

- O prazer que proporciona
- Elaborar os trabalhos para a universidade.
- Discutir as leituras em classe
- Preparar-se para os seminários
- Preparar-se para as provas
- Outro:.....

6. Com que frequência você lê?

- Não lê
- Diariamente
- Entre duas a três vezes por semana
- Apenas aos finais de semana

7. Quanto tempo você dedica à leitura por dia?

- No máximo meia hora
- No máximo uma hora
- Entre uma e duas horas.
- Entre duas e três horas.
- Mais de três horas.

8. Quanto tempo você dedica à leitura por semana?

- No máximo meia hora
- No máximo uma hora
- Entre uma e duas horas.
- Entre duas e três horas.
- Mais de três horas.

9. Em qual local você lê?

- Em casa
- Na biblioteca
- No ônibus, metrô ou trem

- No trabalho
- Outros:.....

10. Ao realizar uma leitura você (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Utiliza o dicionário
- Usa a internet
- Faz anotações das ideias principais ao lado do texto
- Grifa as partes que considera importantes no texto
- Grifa quase todo o texto
- Faz anotações das ideias principais e depois organiza um texto escrito
- Faz anotações das ideias principais e depois organiza um resumo
- Apoia-se em outras fontes bibliográficas.
- Outros: especificar.....

11. Indique o lugar em que você teve seu primeiro contato com a leitura

- Em casa com seus pais
- Em casa com outros familiares
- Na igreja, templos ou locais de orações
- Na escola
- Na casa de amigos
- Outro: especificar

12. Quantos livros você leu no último ano? (indicar aproximadamente)

- nenhum menos de 5 entre 5 e 10 mais de 10

13. Avalie sua capacidade de leitura

- Lê com muita dificuldade qualquer tipo de texto
- Lê com muita dificuldade textos acadêmicos
- Lê com um pouco de dificuldade textos acadêmicos
- Lê com facilidade textos não acadêmicos
- Lê com facilidade qualquer tipo de texto

III- DADOS SOBRE ATIVIDADES CULTURAIS

1. Com qual frequência você assiste televisão?

- Não assiste
- Até 2 horas
- Entre 2 a 5 horas por dia
- Mais de 5 horas
- Assiste apenas aos finais de semana

2. Com relação à programação da TV qual é sua preferência? (coloque em ordem de preferência de 1 a 6)

- Novela

- Reportagens, notícias e documentários
- Programas de auditório
- Programas religiosos
- Filmes
- Outros:

3. Você ouve rádio ?

- Não Sim

4. Se respondeu sim:

- Só notícias Só músicas Ambos Programas religiosos

5. Outras atividades culturais (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Vai ao cinema pelo menos uma vez por mês
- Aluga ou compra filmes com regularidade
- Assiste filmes apenas aos finais de semana
- Vai ao teatro
- Nunca foi ao teatro
- Visita exposições
- Visita museus
- Nunca foi a exposições ou museus

6. Frequenta biblioteca?

- Sim Não

7. Se você frequenta qual a frequência?

- diariamente
- ao menos uma vez por semana
- somente dias que antecedem as provas
- apenas para fazer trabalhos

IV – SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Frequência às aulas:

- Não falta
- Falta pouco, apenas quando esta impossibilitada (o)
- Falta bastante às aulas

2. Atividades e trabalhos acadêmicos que realiza:

- Todas as atividades solicitadas pelos professores
- Algumas das atividades solicitadas pelos professores
- Não realiza as atividades solicitadas

3.Participação em aula: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Faz anotações em todas as aulas
- Não costuma fazer anotações
- Faz perguntas ao professor
- Tira dúvidas com colegas
- Gosta de participar
- Não gosta de falar durante a aula
- Tem dificuldade em concentrar-se na aula
- Aprende apenas ouvindo
- Aprende quando participa da aula
- Aprende depois em casa quando estuda

4.Atividades de aprendizagem

- Lê o texto solicitado pelo professor antes da aula
- Lê os textos apenas antes das realizações das provas
- Tem todo o material solicitado, mas não efetuou a leitura antes da aula.
- Não tem todo o material solicitado pelos professores
- Realiza todas as atividades solicitadas pelos professores
- Realiza algumas das atividades solicitadas pelos professores
- Não tem tempo para realizar as atividades solicitadas pelos professores
- Tem hábitos de estudo diários
- Lê em voz alta para melhor compreensão do texto
- Escreve e grifa no texto o que considera importante e precisa gravar antes da aula
- Escreve e grifa no texto o que considera importante e precisa gravar antes da prova
- Não consegue estudar em casa

IV - Escreva os motivos pelos quais você decidiu fazer o Curso de Licenciatura, quais são seus planos para os próximos anos, e como você se vê hoje, após um ano de curso superior.

APÊNDICE 3: TABELAS QUE INTEGRAM O PORTFÓLIO

Tabela 1: Leitura de jornais e revistas ou periódicos

Nº ordem	Data	Fonte	Título	Assunto	Caderno/Página

Tabela 2: Leitura de livros.

Nº ordem	Data início	Data término	Título	Autor

Tabela 3: Atividades culturais realizadas

Nº ordem	Tipo de atividade Teatro/cinema/exposição/museu	Data	Quem a (o) acompanhou

Tabela 4: Atividades acadêmicas e curriculares.

Nº ordem	Data	Tipo de atividade EAD / AA / Professor	O que realizou

EAD: Atividades a distância obrigatórias

AA: Atividades a distância optativas (exercícios de aprofundamento)

Professor: Atividades solicitadas pelos professores

APÊNDICE 4: TEXTO DEPOIMENTO

Depoimento de uma estudante¹¹⁶

“Sobre portfólio:

No 1º semestre eu consegui fazer o portfólio, talvez porque eu organizei melhor a minha rotina. Eu adoro ler notícias de jornal, revistas, livros etc. Mas nem eu mesma sei ao certo, por que não consigo mais “dar conta do recado”. Até o mês de janeiro deste ano, minha vida era muito diferente, era corrida, mas eu tinha mais tempo para ler e fazer outras coisas que me dão prazer. Depois que saí da empresa, precisei me adaptar a uma rotina até então praticamente desconhecida. Hoje, além de mãe, dona-de-casa, esposa, me tornei também estudante.

Lamento não ter continuado o portfólio no 2º semestre, cheguei a ler algumas notícias, fui 2 vezes ao cinema, assinei a revista Nova escola, mas não tive tempo para fazer do jeito que gostaria, ou seja, “bem feito”, então achei melhor não fazer. Acredito que isso que acontece comigo, seja uma fase e que toda essa turbulência (escola, estágio, casa, filhos, afazeres, contas etc.), vai se acalmar e conseguirei me organizar novamente.

Sinceramente estou muito decepcionada comigo, poderia me esforçar um pouco mais, talvez. Adoro o que faço, mas não estou me empenhando, quando olho para as apostilas, ou para as páginas do jornal, até penso em ler com mais atenção, mas me deparo com mil coisas para fazer e quando percebo já estou praticamente dormindo.

Desculpe o desabafo, mas a verdade (neste momento), é que preciso de um motivador, um conselheiro ou algo que me estimule mais e mais.

Enfim, acredito que apesar de tudo, tenho capacidade, vontade, sonhos, e por isso não vou desistir e sim fazer alguma coisa para mudar esse quadro e me superar a cada dia.

Agradeço de coração, a energia que você me passa ao dar aula, com certeza isso é o que esta colaborando também para que eu jamais desista.

Sua aluna.

¹¹⁶ Texto entregue em 09 nov.2010 por uma estudante não participante do grupo de pesquisa.

Primeiro passo é se conhecer



Orientação profissional investe em autoconhecimento para facilitar a escolha pela carreira

FELIPE LUCHETE
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

A agenda da psicóloga Rosane Levenfus está cheia. Há cerca de 20 anos na área de orientação profissional, ela conta que, quanto mais perto das inscrições para o vestibular, mais gente a procura.

Para quem ainda não decidiu qual carreira seguir, profissionais ouvidos pela **Folha** afirmam que ainda dá tempo de buscar ajuda antes do período de inscrições nos vestibulares de fim de ano, que começa em agosto.

A maioria usa uma mesma palavra para definir a orientação: autoconhecimento. Não é o especialista que vai indicar uma profissão, é o jovem que vai escolher.

“Não existe mágica. O que

existe é desinformação muito grande do jovem acerca de si mesmo e do mercado de trabalho”, afirma Rosane.

Há várias metodologias na área. Rosane faz testes para avaliar se a pessoa está madura para decidir, reúne-se pelo menos uma vez com os pais e estimula o participante a pesquisar informações de cursos e universidades.

A psicóloga e consultora de carreira Heloisa Yoshida promove atividades lúdicas como “convidar” profissões para uma festa: o jovem escolhe várias e depois imagina para quais “convidadas” daria mais atenção.

A estudante Lais Carvalho, 16, deixou Santos, no litoral de SP, para uma semana intensiva em julho no Instituto Colmeia, na capital.

No segundo ano do ensino médio, ela está em dúvida entre administração e engenharia aeronáutica.

No primeiro dia de orientação, Lais e os colegas colaram em uma cartolina imagens e palavras tiradas de revistas sobre o que pensavam do mercado de trabalho.

A partir da atividade, eles discutiram valores que interferem na escolha com a psiquiatra e orientadora profissional Maria Stella Sampaio Leite. Carros, férias e dinheiro dividiam espaço com estudo e esforço, por exemplo.

Na hora de escolher uma carreira, Stella não acredita em vocação. Ela diz que o aluno deve identificar uma motivação e refletir sobre a área de interesse que lhe permitirá alcançar o que gosta.

Método relaciona decisão à comida favorita do jovem

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Dois dias são suficientes para identificar que carreira seguir, afirma Ivo Carraro, responsável pela orientação profissional do curso Positivo em Curitiba.

A receita? Associar profissões a alimentos. Segundo Carraro, a mesma área do cérebro responsável pelo prazer da comida está ligada ao sistema de recompensas e de motivação que leva à escolha profissional.

Nessa metodologia, o

aluno diz a Carraro no primeiro dia qual alimento de que mais gosta. Depois responde a 392 questões.

Se escolher chocolate, por exemplo, o jovem responde se teria o mesmo prazer que o doce lhe dá executando funções como aplicar uma anestesia, estudar matemática ou desenhar.

No segundo encontro, o participante vê as respostas e já percebe qual carreira lhe agrada, afirma Carraro.

Dulce Penna Soares, da psicologia da UFSC (federal de Santa Catarina), diz que não conhece o referencial teórico, mas que, além do prazer, aspectos políticos, econômicos e sociais também interferem.

ANEXO 2 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 1

Primeiro passo é se conhecer.

Torna-se cada vez maior o número de jovens que estão terminando o ensino médio e não sabem qual carreira seguir.

Alguns quando chega a época dos vestibulares buscam ajuda de psicólogos para obter respostas e que acaba sendo em vão, muitos não tem o apoio da família ou não tem interesse pelos programas que o governo oferece como bolsas de estudos e cursos profissionalizantes.

Muitos não sabem qual profissão seguir pelo simples fato de não se conhecerem bem, ou seja a falta de autoconhecimento influencia muito na hora de escolher uma carreira. Alguns psicólogos utilizam métodos para que o jovem se conheça bem e desta forma se decida, eles também conversam com os pais que tem uma grande influência na vida deles.

Ante os argumentos expostos conclui-se que a melhor maneira de se decidir a carreira a seguir é se conhecer bem e ter interesse pelos programas que o governo oferece. Além de saber o que o mercado de trabalho precisa.

ANEXO 3: REPORTAGEM 2 DE H.2

6 cotidiano ★ ★ ★ QUARTA-FEIRA, 4 DE AGOSTO DE 2010

2 FOLHA DE S. PAULO

Vazam dados de inscritos no Enem

Informações de milhões de candidatos ficaram disponíveis no site do MEC ontem, por ao menos três horas

Pasta diz que só nome, RG, CPF e número de matrícula vazaram; Folha apurou que nota e renda também

DE SÃO PAULO

Dados de milhões de pessoas que se inscreveram para a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) nos anos de 2007, 2008 e 2009 vazaram ontem na internet. As informações estiveram disponíveis para todos os internautas em site mantido pelo Ministério da Educação por ao menos três horas, entre 14h e 17h de ontem.

De acordo com a pasta, da página constavam apenas nome, RG, CPF, nome da mãe e número de matrícula dos candidatos.

A Folha apurou que dados do perfil socioeconômico e do desempenho dos inscritos para a prova também ficaram disponíveis.

A página que ficou aberta na tarde de ontem é acessada por instituições de ensino, que precisam de dados como renda e nota do candidato para a concessão de bolsas, por exemplo.

O ministério não soube informar quantas pessoas tiveram seus dados expostos.

Só em 2009, cerca de 4 milhões se inscreveram no Enem, cuja nota é usada no processo seletivo de muitas universidades.

OUTROS PROBLEMAS

Há quase um ano, o Enem coleciona problemas.

O mais grave deles ocorreu em outubro de 2009. Após ser impressa, a prova do Enem acabou furtada. O vazamento das questões fez com que o governo tivesse que adiar o exame.

Um mês antes, outro problema. Em setembro, época da convocação dos alunos, alguns estudantes foram informados para prestar a prova em locais distantes até 30 km de suas casas.

Por causa de todo o imbróglio de 2009, a USP e a PUC-SP desistiram de usar o Enem como parte de sua nota.

Neste ano, USP e Unicamp voltaram a tomar a mesma decisão. A justificativa é que o exame do Enem deste ano, marcado para novembro, vai ser realizado muito tarde.

Universidades federais de MG querem se unir

DE BELO HORIZONTE

Reitores de sete das 11 universidades federais de MG lançaram ontem um projeto para unir as instituições em um consórcio — iniciativa sem precedentes no país — até o início de 2011.

Integram a proposta as universidades de Alfenas (Unifal), Itajubá (Unifei), Juiz de Fora (UFJF), Lavras (Ufla), São João del-Rei (UFSJ), Ouro Preto (Ufop) e Viçosa (UFV).

Os reitores querem criar um processo seletivo único já no ano que vem, com o uso do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Os reitores formalizarão o acordo em encontro na próxima semana com o ministro da Educação, Fernando Haddad. Depois, o consórcio passará pelo crivo dos conselheiros das universidades.

ANEXO 4 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 2

Vazam dados de inscritos no ENEM

Pessoas que fizeram o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos anos de 2007, 2008 e 2009 tiveram seus dados expostos na internet por ao menos (de) três horas.

Segundo os organizadores do site o que ficou exposto foram somente o número dos documentos R.G. e CPF, o nome da mãe e o número de matrícula do candidato.

Mas segundo o jornal Folha de São Paulo os dados do perfil socioeconômico e do desempenho dos inscritos também ficaram disponíveis. A página é acessada por instituições de ensino que usam a nota do ENEM para conceder bolsas para alunos inscritos no PROUNI. O ministério da educação não soube informar o número de pessoas que tiveram seus dados expostos.

No ano de 2009 quase 4 milhões de pessoas se inscreveram para a prova, a prova já teve vários problemas dois deles citados pelo jornal, no ano passado a prova do ENEM foi furtada em outubro de 2009 com isso o governo teve que adiar o dia do exame. Um mês antes da prova ser furtada houve outro problema com relação a convocação dos alunos, muitos deles foram convocados para prestar a prova em locais distantes de até 30km de suas residências.

Isso fez com que algumas universidades desistissem de usar a nota do ENEM no lugar do vestibular. Neste ano o episódio aconteceu, pois as universidades desistiram de usar a nota com a justificativa de que a data prova será realizada muito tarde.

Enem perde 17,5% dos inscritos em SP

sem utilização da nota nos vestibulares da USP e da Unicamp, exame tem 170 mil participantes a menos em 2010

lo geral do país, porém, nem bate o terceiro recorde seguido de recorde, com cerca de 4,6 milhões de inscritos

NGELA PINHO
BRASÍLIA

Após a USP e a Unicamp terem desistido de usar a nota do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em seus processos seletivos deste ano, a participação dos alunos de São Paulo no exame caiu 17,5%.

No ano passado, 1.003.474 estudantes de todo o Estado se inscreveram para a prova. Neste ano, foram 827.318.

As duas universidades estaduais alegam que o Enem deste ano será realizado muito tarde, em 6 e 7 de novembro, o que impede que a nota no exame seja computada.

As instituições afirmam que isso não significa que em 2011 elas não vão utilizar a nota do exame.

Em 2008, a prova foi marcada para outubro, mas, após a descoberta de que originais haviam vazado, acabou adiada para o início de janeiro, o que levou as duas instituições a desistirem de computar a nota do Enem.

As universidades estaduais são responsáveis por cerca de 80% das vagas públicas oferecidas no Estado de São Paulo, que tem a me-

nor presença do país de universidades federais considerando-se o número de alunos matriculados no ensino médio (antigo colegial).

Unesp, a outra estadual paulista, usará o desempenho do aluno da prova no cálculo da nota na segunda fase de seu processo seletivo.

Para Tadeu Terra, do sistema de ensino COC, a queda no número de inscritos no Estado neste ano não tira a importância do exame.

“A tendência é que, na hora em que as datas sejam estabilizadas, as universidades de São Paulo voltem a usar o Enem. Mas isso vai depender muito do que o próximo governo propuser para a prova”, disse.

O Ministério da Educação disse ontem que não comentaria o número de inscritos no Enem por Estado.

Ao anunciar a data deste ano, o ministério justificou que a realização da prova em outubro seria mais difícil, já que dois dos finais de semana no mês serão ocupados por eleições.

NO PAÍS, FOI RECORDE

Se a adesão em todo o país for considerada, o exame teve neste ano o terceiro recorde seguido no número de inscritos: 4,6 milhões.

No ano passado, foram 4,4 milhões, mas o adiamento da prova depois que ela vazou acabou causando abstenção também recorde: 39,5%.

Nota substitui vestibular em 20 instituições

DE SÃO PAULO

De acordo com levantamento da Agência Brasil, 59 universidades federais vão utilizar a nota do Enem 2010 em seus processos seletivos deste ano.

Em 20 delas, o exame do MEC substituirá o vestibular tradicional.

No Sudeste, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro (Unirio) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) são algumas das que optaram pela substituição.

Já na região Sul, sete farão o mesmo, entre elas a Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Na região Nordeste, também serão sete, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

FOLHA.com
Veja a lista completa de instituições no Blog do Fovest
blogdofovest.folha.com.br

ANEXO 6 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 3

Reportagem 03 Folha de São Paulo pg 08 Cotidiano 10/08/2010

Enem perde 17,5% dos inscritos em São Paulo.

Após duas das grandes Universidades do estado terem desistido de utilizar a nota do ENEM para avaliar o desempenho do aluno, o número de participações na prova caiu consideravelmente.

O que as Universidades alegam é que a data de realização da prova será muito tarde, elas também alegam que isso não significa que no ano de 2011 isso ocorra novamente, isso também ocorreu no ano de 2008 quando por motivos de vazamento da prova original o governo teve que adiar a data de realização da mesma.

Cerca de 80% das vagas públicas oferecidas no estado de São Paulo às Universidades Estaduais são responsáveis pelo ingresso dos alunos de escolas públicas nos cursos superiores, mas algumas Universidades ainda continuam com o intuito de utilizar a nota do ENEM na segunda fase de seu processo seletivo. Para alguns responsáveis pelo sistema de ensino, esta queda não tira a importância do exame; o que precisa ser feito é estabelecer a data para que as Universidades voltem a utilizar a nota da prova.

O Ministério da Educação preferiu não comentar o número de inscritos, a justificativa do Ministério é que, em virtude das eleições no mês de outubro, a prova não poderia ser realizada neste mês.

Segundo o jornal Folha de São Paulo, neste ano o exame teve o terceiro recorde registrado no número de inscritos.

No ano passado foram 4,4 milhões de inscritos, mas em virtude do adiamento da prova por causa do vazamento teve uma abstenção de 39,5% um recorde segundo o jornal.

Desafio de Redação começa no dia 30 4

Tema do concurso será revelado hoje em evento na USCS



Bruna Gonçalves

Começa dia 30 o 4º Desafio de Redação do Diário do Grande ABC. O tema da redação será revelado hoje em evento realizado entre dirigentes de ensino da região e organizadores, na USCS (Universidade de São Caetano do Sul).

Serão mais de 300 escolas da rede pública e privada que participarão do concurso, que termina no dia 29 de setembro.

O evento tem a correalização da USCS, do DAE (Departamento de Água e Esgoto de São Caetano) e do



Nário Barbosa

Parte da torcida na entrega das premiações da última edição do concurso, cujo tema foi Água: a vida do planeta

apoio da Ecovias, aval das prefeituras da região e governos estadual e federal.

Neste ano, a meta é chegar a 180 mil textos, superando a marca do ano passado de 140 mil, cujo tema foi *Água: a vida do planeta*.

Em média, dez escolas por dia aplicarão a redação que deverá ter no máximo 30 linhas. Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além do EJA (Programa Educação de Jovens e

Adultos) e suplência participarão do concurso.

A primeira cidade a realizar o Desafio será Santo André, seguida por Mauá, São Caetano, Diadema, São Bernardo, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

A primeira edição abordou o tema *Minha Cidade no Amanhã*, na segunda parou os alunos do ensino fundamental o assunto foi *Amizade.com*, enquanto que para os demais *A Amizade na Rua*.

GANHADOR

A premiação está prevista para o dia 17 de novembro em local ainda a ser definido, onde será conhecido o grande vencedor do Desafio, que ganhará uma bolsa de estudo integral para o curso que escolher na USCS.

Além disso, os melhores alunos por série, por cidade e por região serão premiados com bicicleta e computador. Novidade é que a torcida mais animada também será premiada. ▲

ANEXO 8 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 4


Reportagem 04 Diário do Grande ABC
- Setecidades terça-feira 17/08/2010 pg 04

O desafio de redação começa no dia 30
→ O 4º Desafio de Redação do Diário do Grande ABC começará dia 30 de agosto e terminará no dia 29 de setembro.

O evento será realizado pela USC5 (Universidade de São Carlos do Sul), do DAE (Departamento de Água e Esgoto de São Carlos do Sul) e do apoio das Escolas, com aval das prefeituras da região e governos estadual e federal. Serão mais de 300 escolas da rede pública e privada que participarão do concurso. A meta é superar a marca do ano passado de 140 mil cujo tema foi Água: a vida do planeta, este ano os organizadores querem chegar a 180 mil textos, a redação será aplicada em 10 escolas por dia e deverá ter no máximo 30 linhas, além dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverão participar também os alunos do EJA (Educação para Jovens e Adultos).

A primeira cidade a realizar o desafio será Santo André. A primeira edição abordou o tema Minha Cidade no Amanhã, para os alunos do ensino fundamental o tema da Segunda foi Amizade com, e para os demais A Amizade na Real.

A premiação deverá ocorrer no dia 17 de novembro em local ainda a ser definido, o vencedor do desafio ganhará uma bolsa de estudo integral para o curso que escolher na USC5. Além de serem premiados os melhores alunos por série, por cidade e por região serão premiados com bicicletas e computadores, a torcida mais animada também será premiada.



ANEXO 9: REPORTAGEM 5 DE H.2



Governo do estado suspende gratificação

A SECRETARIA Estadual de Educação de São Paulo informou que vai adiar a implantação do projeto 'Multiplicando o Saber', que previa pagamento de R\$ 50 e R\$ 115, respectivamente, a alunos da rede pública de ensino que fizessem e dessem aulas de reforço de matemática. Segundo a assessoria da instituição, a entrega do benefício "gerou certa polêmica".

Na última sexta-feira, 13, a secretaria informou que o governo de São Paulo pagaria vale-presente de R\$ 50. O programa previa que alunos dos 2º e

3º anos do Ensino Médio, com bom desempenho na matéria, recebessem bolsa-auxílio para serem tutores de alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Aos tutores, seria oferecida uma bolsa mensal de R\$ 115 pelos três meses de duração do programa, que é um projeto-piloto da Secretaria em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organizações Não-Governamentais, professores da Universidade de São Paulo (USP), e pesquisadores da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE).

ANEXO 10 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 5

Reportagem 05 Metro Magazine pg 03 17/10 8/2010
Governo do estado suspende gratificação.

Após a Secretaria de Educação do estado de São Paulo ter anunciado o pagamento de R\$ 50,00 a alunos de 6^o e 7^o séries do ensino fundamental que fizeram reforço de matemática, o que gerou certa polêmica.

Este um programa-piloto organizado pela Secretaria de Educação e algumas organizações não-governamentais teria duração de três meses e seria beneficiar também alunos de 2^o a 3^o anos do ensino médio que tenham um bom desempenho em matemática, pois eles serviriam como "professores" dos mesmos.

No último dia 13 de agosto (sexta-feira) a secretaria informou que o governo de São Paulo pagaria vale-presença de 50 reais.

6 Por um ensino melhor

É louvável a iniciativa de entidades sociais de propor que candidatos assumam compromissos públicos com a educação antes da eleição

Duas dezenas de organizações lançam hoje em Brasília a “Carta-Compromisso pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade”, que pretendem ver adotada por candidatos aos Poderes Executivo e Legislativo. Trata-se de um passo adiante na crescente tomada de consciência da esfera pública quanto ao papel estratégico do ensino. Ela já levou à formação do movimento Todos pela Educação, articulador da carta, que logrou conferir ao tema uma prioridade perto de consensual.

O documento repete a fórmula bem-sucedida de vincular prioridades gerais com metas concretas, passíveis de acompanhamento e verificação. Entre os objetivos específicos estão alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade antes de 2014, incluir todos os jovens e crianças de 4 a 17 anos na escola até 2016 e cobrir toda a demanda por vagas em creches até 2020. São propostas factíveis, mas nem por isso triviais.

Além das metas relativas ao ensino, fixa-se o objetivo mais geral de elevar a fatia do PIB investida no setor a 10%, dos quais 8% para a educação básica e 2% para a superior. Já houve melhora: a educação básica recebe hoje cerca de 5% do PIB, contra 3,7% em 2006.

Embora desejável, o aumento de verbas precisa ser contextualizado. Parece improvável que candidatos se comprometam previamente com metas de elevação de investimentos no ensino sem levar em conta demandas de outras áreas, como a de saúde.

Além disso, o acréscimo de re-

ursos precisa estar vinculado a objetivos determinados e ao aperfeiçoamento da gestão, sob pena de desperdício.

Outros objetivos das propostas também suscitam reserva, pois os meios de alcançá-los não se mostram tão consensuais quanto poderia parecer. Além da parcela do PIB, são eles: valorização dos profissionais da educação, gestão democrática das escolas e aperfeiçoamento das políticas de avaliação e regulação.

Ora, são bem conhecidas as divergências de fundo ideológico a respeito dos três pontos que separam gestões do PT e do PSDB em todos os níveis de governo. As políticas tucanas de premiação por mérito para educadores, por exemplo, são malvistas nos círculos sindicais petistas.

Tampouco parece corriqueiro, no campo dos conflitos reais, chegar a acordo sobre o que seja uma gestão democrática, que não resulte em aparelhamento da escola por grupos partidários. Ou, então, sobre que consequências dar para resultados de avaliação.

À parte essas discordâncias, não resta dúvida de que cabe pôr em prática de uma vez por todas o piso salarial nacional para docentes de R\$ 1.024,67 (inferior até à renda média do país, R\$ 1.117,95), ainda ignorado em alguns Estados. Para esses casos, uma Lei de Responsabilidade Educacional não seria má ideia.

Todos os candidatos deveriam subscrever o compromisso, ainda que fazendo as ressalvas cabíveis no que respeita à aplicabilidade e explicitando que interpretação dariam aos princípios sujeitos a controvérsia. Se a campanha eleitoral seguisse esse figurino, o público não estaria presenciando o festival de inanidades marqueteiras que assola o país.

ANEXO 12 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 6

Reportagem 06 Folha de São Paulo pg A2 opinião 31/08/2010
Por Um Ensino Melhor.

Organizações lançam em Brasília a "Carta Compromisso pela garantia do Direito à Educação de Qualidade" direcionada a candidatos do Executivo e Legislativo.

Trata-se de um passo adiante na crescente tomada de consciência da esfera pública quanto ao papel estratégico do ensino. O documento pretende repetir a fórmula do movimento "Todos pela Educação" com o objetivo de vincular prioridades gerais com metas concretas, passíveis de acompanhamento e verificação. Muitos são os objetivos específicos como por exemplo: alfabetização de crianças até oito anos de idade antes de 2014, incluir todos os jovens e crianças de 4 a 17 anos na escola até 2016 e cobrir toda a demanda por vagas em creches até 2020, propostas estas factíveis, mas nem por isso triviais.

Objetivo mais geral é de elevar a fatia do PIB investida no ensino a 10%, dos quais 8% para a educação básica e 2% para a superior. A educação básica atualmente recebe cerca de 5% do PIB, contra 3,7% em 2006 o que já melhorou bastante. É desejável, o aumento de verbas precisa ser contextualizada, mas é pouco provável que candidatos se comprometam previamente com metas de elevação de investimentos no ensino sem se preocupar com outras áreas, como a saúde. Deve-se levar em consideração que com o aumento dos recursos os chances de desperdícios é muito grande. A proposta também tem outros objetivos, mas os meios para alcançá-los não se mostram tão consensuais quanto poderia parecer.

Além do aumento da parcela do PIB, são eles: valorização dos profissionais da educação, gestão democrática das escolas e aperfeiçoamento das políticas de avaliação e regulação. Em todos os níveis de governo entre o PT e o PSDB as divergências de fundo ideológicas não bem conhecidas

País forma mais professor em área carente do ensino

Matérias como química e física têm alta de 84% dos formandos desde 2002

No mesmo período, o número de estudantes no ensino médio ficou estável; MEC diz que situação ainda é ruim

FÁBIO TAKAHASHI
DE SÃO PAULO

Dados inéditos do Ministério da Educação mostram que cresceu 84%, em sete anos, o número de universitários formados em cursos para lecionar nas matérias mais carentes de docentes no ensino médio (física, química, biologia e matemática).

No mesmo período, o total de estudantes no antigo colegial ficou estável. O volume de novos formados nas licenciaturas, porém, é insuficiente para acabar com o déficit.

Segundo o MEC, 39,8 mil universitários conseguiram o diploma em uma das quatro licenciaturas no ano passado — o resultado completo do Censo da Educação Superior será divulgado em breve.

O contingente é bem infe-

rior aos 100 mil docentes sem formação específica que atuam nessas quatro disciplinas do ensino médio.

Em física, por exemplo, se formaram 2.000 alunos no ensino superior em 2009, mas 33 mil docentes estão improvisados no antigo colegial.

O ministério reconhece que a formação de professores precisa melhorar, mas acredita que os novos dados mostram avanços, uma vez que há oferta maior de profissionais para contratações.

A pasta cita como ações que contribuíram para o aumento de concluintes a adoção de bolsa de R\$ 400 aos alunos de licenciaturas e o piso nacional do magistério, que começou com R\$ 950 no

ano passado, mas sofre resistência de alguns Estados — o valor pode servir de estímulo para conclusão do curso.

“APAGÃO”

Já o secretário-executivo da Andifes (representante das universidades federais), Gustavo Balduino, aponta mudanças dentro das universidades. Uma delas foi a inclusão de aulas de revisão de conteúdos básicos aos ingressantes nas licenciaturas.

Estudos mostram que os interessados no magistério tendem a ser alunos com notas baixas. “Buscamos diminuir a evasão nesses cursos, que era grande”, afirma.

Ele diz que houve também aumento no auxílio para mo-

radia e alimentação.

O ensino médio do país vive um “apagão”, segundo o próprio governo. Faltam docentes, boa parte dos jovens não frequenta o colégio e as notas dos alunos são baixas. A situação causa déficit de mão de obra qualificada.

“O aumento de licenciandos é positivo. Mas é preciso ver se eles vão para a escola pública”, diz o presidente da ONG Todos pela Educação, Mozart Neves, docente da Universidade Federal de PE.

“Aqui na universidade, a maioria prefere ir para o mestrado, com bolsa de R\$ 1.300, a ir lecionar na rede pública, que paga R\$ 1.000”, afirma.

Para Neves, a carência de docentes no ensino médio só será resolvida quando o magistério tiver melhores salários e condições de trabalho.

Os números do censo obtidos pela *Folha* não contêm dados de todos os anos. Em outras bases, o volume de concluintes nas licenciaturas foi parecido em 2008 e 2009.

“O aumento de licenciandos é positivo. Mas é preciso ver se eles vão para a escola pública. Aqui na universidade, a maioria prefere ir para o mestrado, com bolsa de R\$ 1.300

MOZART NEVES,
presidente da ONG Todos pela Educação e docente da Universidade Federal de PE

» Leia mais na pág. C6 e C7

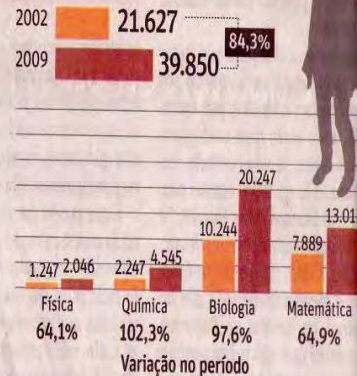
PROFESSORES EM ÁREAS CRÍTICAS

Cresceu o nº de formados em cursos que formam docentes para física, química, biologia e matemática

2002 2009

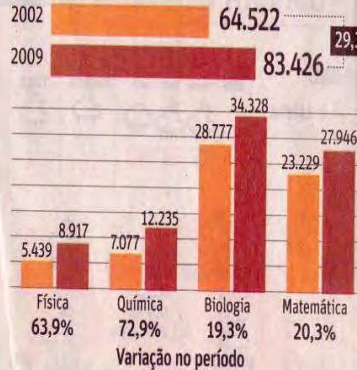
NÚMERO DE CONCLUINTE

Soma das quatro áreas



NÚMERO DE INGRESSANTES

Soma das quatro áreas



Fonte: Ministério da Educação

ANEXO 14 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 7

Reportagem 07 Folha de São Paulo Cotidiano pg C1 05/09/20
País forma mais professor em área carente de ensino
Cresce o número de universitários para lecionar em
matérias carentes como Química, Física e Matemática no ensino
médio das escolas públicas.

Segundo o Ministério da Educação houve um
aumento de 84% em sete anos, mas o número é insuficiente
para acabar com a falta de professores em algumas
escolas públicas, pois muitos dos licenciados preferem cursar
um mestrado ou até mesmo dar aulas em escolas
particulares, que muitos levam em consideração e o
valor da bolsa auxílio oferecida aos alunos de licenciatura
e do piso nacional do magistério que teve um aumento
considerável, mas que em alguns Estados sofre resistência.

Para o secretário-executivo da Andifes Gustavo
Balduino o que ajudou para que isso ocorresse foi algumas
mudanças dentro das universidades como por exemplo aulas
de revisão de conteúdos básicos aos ingressantes nos licenciaturas,
para ele a falta de mão de obra qualificada acaba cau-
sando uma considerável falta de interesse por parte do aluno
o que causa notas baixas e o número de alunos que
não frequentam a escola acaba se tornando grande.

Segundo Mozart Neves, presidente da ONG Todos
pela Educação e docente da Universidade Federal de PE
a falta de professores no ensino médio só será resolvida quando
as condições de trabalho e o salário do magistério melhorar.

Nos anos de 2008 e 2009 o número de alunos que
concluíram cursos de licenciaturas foi parecido segundo
dados obtidos pela Folha de São Paulo que não tinha
dados do censo de todos os anos.

Estudantes não confiam em docentes novos, diz temporária

RAPHAEL MARCHIORI
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA



Alta rotatividade de escolas, falta de planejamento das aulas e desconfiança dos alunos são alguns dos desafios enfrentados pelos professores não efetivos da rede estadual ouvidos pela **Folha**.

“Se a criança não conhece o professor, ela não confia. Se não confia, não aprende” diz a professora Rosângela de Santana, 52, que leciona neste ano pela primeira vez na escola estadual Shinquichi Agari (zona leste de SP), após ficar quatro anos em outra unidade da rede.

Santana dá aulas para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, categoria que não contrata por concurso público desde 2005.

Já Maria Aparecida Leite, 49, que está há 20 na rede estadual, afirma que já lecionou em oito escolas.

Segundo a professora, as mudanças se acentuaram a partir de 2005. De lá para cá, ela conta ter trocado de escola quatro vezes.

“Com os critérios atuais para a atribuição das aulas,

vou ficar mudando todos os anos”, diz a docente.

Leite não foi aprovada na prova dos temporários, que classificou professores para o processo de atribuição. Hoje ela dá 12 aulas semanais na Shinquichi Agari.

“Os alunos vão melhor com professores mais antigos por conta da confiança entre eles”, afirma José Aparecido Barbosa, 52, professor não efetivo da rede estadual há 19 anos.

Até o ano passado, ele lecionava somente na Escola Estadual Silva Jardim (zona norte). Neste ano, para completar a carga horária, teve de assumir mais aulas, desta vez na Assis José de Ambrósio, no Jardim Peri Alto, também na zona norte.

A falta de planejamento também preocupa os temporários. “Como vou planejar se nem sei se terei aulas no próximo ano?”, questiona a professora não efetiva Wanglei Pacini de Passos, 51, da escola Shinquichi Agari.

ANEXO 16 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 8

Reportagem 08 Folha de São Paulo pg. C3 Cotidiano 14/09/2010

Os estudantes não confiam em docentes novos, diz temporária.

Segundo professores não efetivos ouvidos pela Folha de São Paulo a falta de planejamento das aulas e desconfiança dos alunos são alguns dos desafios enfrentados pela grande maioria de professores que estão ingressando nas Escolas do Estado.

Para Maria Aparecida Leite que há 20 anos leciona em escolas estaduais diz que já lecionou em oito escolas, as mudanças se acentuaram a partir de 2005. Segundo José Aparecido Barbosa "Os alunos vão melhor com professores mais antigos por conta da confiança entre eles".

Uma das grandes preocupações dos professores temporários é a falta de planejamento. "Como vou planejar se nem sei se terei aulas no próximo ano?" questiona a professora não efetiva Wangli Pacini de Passos.

> OUTRO LADO <

Percentual já foi maior, diz secretaria

Segundo a pasta, em 1996 os professores temporários eram 68%, e a meta é reduzir 'ao máximo' o atual nível

DE SÃO PAULO

A Secretaria da Educação de SP diz que hoje há menos temporários que no passado e que trabalha para reduzir a proporção ainda mais.

Em 1996, aponta o governo Alberto Goldman (PSDB), 68% dos docentes eram temporários; hoje são 46%.

“Nossa meta é reduzir, ao máximo, esse patamar. Prova disso foi a realização de um concurso público em março para provimento de 10 mil cargos efetivos”, afirma a nota da secretaria.

Os aprovados passam por curso de formação. Os que obtiverem o desempenho mínimo deverão começar a trabalhar no ano que vem.

“São Paulo passa a ter professores mais preparados e com melhor qualificação em sala de aula”, diz a pasta.

A secretaria afirma na nota que, “mesmo com os concursos, os não efetivos são necessários para as substituições dos impedimentos dos docentes, por motivo de licenças ou afastamentos”.

AVALIAÇÕES

Questionada sobre o atual contingente de temporários, a pasta diz que não o considera adequado, “por isso vem realizando concursos ao longo dos anos”.

A secretaria afirma também que todos os docentes, inclusive os temporários, re-

PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM SP

Evolução do número de não efetivos na rede, em %



QUEM SÃO OS TEMPORÁRIOS

São os que não passaram por concurso público para entrar nas escolas. Assumem só aulas que os concursados não quiseram, o que tende a agravar a rotatividade, pois fica mais difícil que o temporário leccione na mesma escola por anos consecutivos

COMO ELAS SÃO ESCOLHIDAS

O governo criou uma prova. Sem número suficiente de professores aprovados, foram aceitos também os reprovados. A dificuldade em encontrar docentes fez ainda com que fossem aceitos, excepcionalmente, professores que sequer prestaram o exame

cebem capacitação.

Sobre a qualidade do ensino, a secretaria diz que “avaliações nacionais e estadual indicam melhora do ensino da rede estadual paulista”.

Um dos exemplos citados é o do Idesp, indicador estadual que considera taxas de reprovação e o desempenho dos alunos em provas.

Desde 2007, a média dos alunos da 4ª série subiu de 3,23 para 3,86, “o que significa maior proporção de alunos com níveis adequados de desempenho”. (FT)

“As escolas não têm estabilidade com os temporários. Mas, hoje, nem o concurso garante melhoria. Quem procura o magistério não costuma ter bom preparo, porque há pouca atratividade

PAULA LOUZANO
doutora em educação por Harvard (EUA) e da Fundação Lemann

ANEXO 18 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 9

Reportagem 09 Folha de São Paulo pg. C3 Cotidiano 14/09/2010
Percentual já foi maior, diz secretária

Para a Secretaria da Educação de São Paulo hoje há menos temporários que no passado e que trabalha para reduzir a proporção ainda mais. Em 1996 o número de docentes temporários era de 681 e atualmente são de 461. Para reduzir ao máximo esse patamar a secretaria da Educação vem realizando concursos públicos, um exemplo claro foi o concurso realizado em março para provimento de 10 mil cargos efetivos, afirma a secretária.

Os que obtiveram o desempenho mínimo passaram por ~~concurso~~ curso de formação e deverão começar a trabalhar no ano que vem. "São Paulo passa a ter professores mais preparados e com melhor qualificação e desempenho dentro da sala de aula". Os não efetivos são necessários segundo a secretária para substituições por motivo de licenças e afastamentos.

Segundo a secretária todos os docentes, inclusive os temporários recebem capacitação, questionada sobre a qualidade do ensino a secretária afirma que as "avaliações tanto estadual quanto nacionais indicam melhoras no ensino da rede estadual paulista" para avaliar o desempenho dos alunos nos provas muitas escolas utilizam o IDESP considerando também o número de reprovações dos alunos, a média dos alunos da 4ª série subiu de 3,23 para 3,86 o que significa que os alunos estão em um nível adequado de desempenhos.

Escola omite data e aplica Desafio surpresa



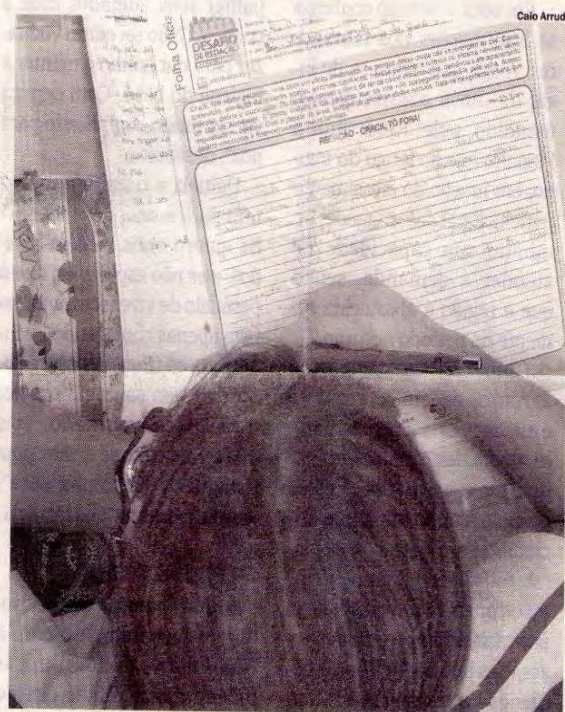
Colégio Singular mantém estratégia de edições anteriores



Maira Sanches

Quando os alunos do Colégio Singular de São Caetano chegaram à aula ontem receberam uma novidade: o Desafio de Redação do Diário sobre o tema Crack, Tô Fora!. A estratégia de não revelar a data e nem o tema da redação aos estudantes partiu da diretoria, que pretende evitar o famoso hábito dos jovens de decorar e fingir um aprendizado momentâneo.

“O aluno está muito acostumado com o “copia e cola” e acaba lendo e escrevendo menos do que necessário”, explica a diretora do Ensino Fundamental, Renata Lou-



Hoje, a maratona literária continua em São Caetano e Mauá

renço. A coordenadora do Ensino Fundamental e Médio, Solange Marcolin, diz que o método já foi adotado em outras edições do Desafio. “Agimos assim desde a primeira edição. Já temos um compromisso com os nossos professores de não revelarmos detalhes.” Justamente devido ao teste surpresa,

alguns alunos demoraram mais de uma hora para finalizar a redação.

A tática da coordenação do colégio parece ter dado certo. Em 2008, a aluna Vitória Bastos alcançou a primeira colocação na categoria II (8ª e 9ª ano do Ensino Fundamental) e faturou um computador. Já no ano passado,

Giovanna Serafim fez a quinta melhor produção de texto da categoria I (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Ruben Henriques, 17 anos, é aluno do 3º ano do Ensino Médio e optou por escrever sobre as consequências do vício dentro de casa. “Foquei o aspecto familiar e os efeitos do crack refletidos em quem convive com o viciado.” Cerca de 370 alunos da unidade entregaram suas redações ontem. Hoje, a maratona literária continua em três escolas de São Caetano e três de Mauá.

O vencedor geral será conhecido em premiação a ser realizada em novembro. Entre os prêmios secundários reservados às melhores produções de texto estão televisores, bicicletas e computadores. O vencedor geral ganhará bolsa de estudos integral na USCS (Universidade Municipal de São Caetano). O aluno poderá escolher o curso de sua preferência.

O Desafio de Redação é patrocinado pela Petrobras e correalizado pela USCS e DAE (Departamento de Água e Esgoto), com apoio da Ecovias. ▲

ANEXO 20 : ESCRITA DE H.2 PARA A REPORTAGEM 10

Reportagem 10 Diário do Grande ABC Setevidades sexta-feira 24/01
pg 5.

Escola emite data e aplica Desafio surpresa.

O Colégio Singular de São Caetano aplicou na última quinta-feira (23/09) o Desafio de Redação o que foi uma surpresa para os alunos.

Segundo Nolange Marcelin o método já foi adotado em outras edições com a intenção de que os alunos evitem o hábito de decorar e fingir um aprendizado momentâneo. Para Renata Borengo o aluno está muito acostumado com o "copia e cola" e acaba lendo e escrevendo menos do que necessário. Alguns alunos demoraram mais de uma hora para finalizar a redação, devido ao teste surpresa.

O aluno do 3º ano do Ensino Médio Ruben Henriques de 17 anos que escreveu sobre as consequências do vício dentro de casa, diz que "Focou o aspecto familiar e os efeitos do crack refletidos em quem convive com o viciado". A maratona literária continua em três escolas de São Caetano e três de Mauá, cerca de 370 alunos da unidade entregaram suas redações.

O desafio de Redação com o tema Crack, Tó fora! é patrocinado pela Petrobras e correalizado pela USC5 e pelo Departamento de Água e Esgoto (DAE) com o apoio da Escrivis. A premiação final será realizada em novembro onde será conhecido o vencedor geral que ganhará bolsa de estudos integral na USC5 (Universidade Municipal de São Caetano). O aluno poderá escolher o curso de sua preferência.