

# **A FORMAÇÃO DA CULTURA LEITORA DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Francisca Fabiana Bento de Oliveira (Bolsista IC PIBIC/CNPq - UECE)

Maria José de Lima (Bolsista IC FUNCAP - UECE)

Maria Marina Dias Cavalcante (Professora - UECE)

## **RESUMO**

Este artigo trata de um estudo decorrente da pesquisa - Formação de Professores: A Leitura na Aprendizagem da Profissão. Realizada no Grupo de Estudos – Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio Ambiente/PERFORMA vinculado ao grupo de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Essa investigação emergiu do seguinte questionamento: como se desenvolveu a cultura leitora dos licenciandos em Pedagogia na educação básica? Assim, busca-se refletir sobre os processos de leitura vivenciados em sua educação básica e compreender como essas práticas influenciam na sua formação de pedagogo. Ancora-se na vertente da pesquisa qualitativa, por meio dos instrumentos a seguir: o estudo bibliográfico de autores como: Antunes (2008), Lima (2002); e na técnica grupo focal de coleta de dados realizada com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa em questão está em processo de organização dos dados, dos quais se extraiu os seguintes achados preliminares: boa parte dos licenciandos resgata experiências de leitura, na escola, pautadas na educação tradicional, por meio do uso de cartilhas, tabuadas para memorizarem. Ademais, as leituras, em geral, eram obrigatórias, em função de provas; os seus professores, na maioria, não aceitavam suas ideias e poucos eram os que lhes permitiam uma leitura reflexiva. Infere-se, então, que esses processos de leitura eram limitados, pois os professores não davam espaço aos alunos para que encontrassem o prazer nessa prática de leitura como prática social. Isso dificultou à formação de leitores reflexivos e críticos na universidade.

Palavras - chave: Cultura Leitora, Educação Básica, Formação.

## **1. Introdução**

No atual contexto de discussão sobre a formação inicial de professores, tendo em vista suas implicações na educação básica, a leitura emerge dentro das questões fundamentais no debate sobre a educação de qualidade. E a formação docente é colocada em foco, no intuito de problematizar a prática do professor. “Esse movimento formativo é intensificado na década de 1980 com o resgate das discussões sobre o papel da prática docente, marcadas pela oposição ao modelo vigente, fundamentado na racionalidade técnica” (GIMENES, 2011, p. 12).

Gimenes (id.) aborda Donald Schön, como representante dessa tendência, compreendida como epistemologia da prática que trás contribuições à efervescência desse processo de contraposição ao ensino meramente mecânico, de fragmentação entre quem cria e quem executa. Defende a busca em valorizar a formação do professor reflexivo na ação e

sobre a ação, ou seja, a atitude de o professor refletir sobre e nas suas ações de forma a contribuir para o seu processo formativo.

No entanto, é preciso compreender que o processo de ensino e aprendizagem requer a reflexão da prática de maneira crítica. Essa criticidade não tem possibilidade de se aplicar na perspectiva de Schön, tendo em vista a centralidade de suas ideias na formação na e pela prática. Mas, de forma alguma, desconsideramos a relevância de seu pensamento, porém observamos a necessidade de se considerar que o processo formativo do professor deve ser fundamentado na práxis, onde a prática e a teoria são indissociáveis para o real movimento dialético na educação. Assim, “A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 1977, apud GIMENES Id. p. 35-36).

É dentro desse contexto de práxis que situamos a leitura como prática social formadora, partindo do pressuposto de que ela não se reduz a mera decodificação, mas apresenta uma maneira dos sujeitos compreenderem as representações do mundo em suas diversas linguagens. Nessa atividade, ocorre um compartilhamento, socialização de percepções, concepções, valores e atitudes em contextos diferentes, mais ainda, a autoformação do leitor à medida que ele atribui um sentido à leitura, direcionado por intencionalidades construídas de maneira individual ou coletivamente.

### **1.1. Procedimentos Metodológicos**

Este artigo trás alguns apontamentos da análise prévia de dados coletados na pesquisa - A Leitura na Aprendizagem da Profissão. Realizada no Grupo de Estudos – Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio Ambiente/PERFORMA vinculado ao grupo de pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. A partir dessa investigação emergiu o seguinte questionamento: como se desenvolveu a cultura leitora dos licenciandos em Pedagogia na educação básica? Assim, buscamos refletir sobre os processos de leitura destes vivenciados em sua educação básica e compreender como essas práticas influenciam ou influenciaram na sua formação como pedagogo.

Fundamenta-se na pesquisa qualitativa caracterizada pelos seguintes aspectos de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 47. apud. GIMENES, 2011, p. 38- 39):

A fonte de informações é o ambiente natural em que ocorrem e o investigador é o principal instrumento de observação; a investigação qualitativa é descritiva; as informações são recolhidas na forma de palavras e/ou imagens; o interesse da pesquisa concentra-se no processo e não no resultado ou produto; a análise dos dados é realizada, em geral, de forma indutiva; o objeto - sujeito - de investigação fala e tem sua interpretação própria do mundo, além de estar inserido em um contexto sócio-histórico próprio do seu tempo.

As possibilidades dessa abordagem investigativa proporcionam um mundo ilimitado de narrativas, de significados sobre diferentes contextos e olhares. Dentro daquelas, utilizamos do grupo focal, como técnica de coleta de dados, aplicado com licenciandos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará. Tal técnica se justifica pela riqueza de informações, concepções, expressões que se pode evidenciar ao se problematizar uma realidade. Ademais, “(...) permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes (...)”. (GATTI, 2005, p. 11).

No grupo focal não há vozes individuais, mas uma única voz, a da coletividade. Assim, ao longo deste trabalho, as falas citadas serão identificadas como a voz do grupo. O processo de aplicação de tal ferramenta metodológica foi por meio de sete sessões com dois grupos diferentes. Dentro destas, iremos nos deter às segundas sessões que reporta à história de vida leitora na educação básica, refletindo criticamente a respeito das práticas de leitura na vida escolar dos estudantes de Pedagogia, trazendo possíveis elementos que influenciam em sua formação inicial.

## **2. Reflexões sobre os processos de leitura na educação básica dos licenciandos em Pedagogia**

Muitas vezes, questionamos a formação no curso de Pedagogia diante das suas demandas na escola e chegamos a um amplo consenso de que a educação básica é determinante sobre o nosso caminhar na faculdade, seja positivamente com as nossas aprendizagens que construímos, ou de forma negativa por meio das limitações no ensino ancorado na educação tradicional. Diante disso, o processo de idas e vindas à história de vida leitora na escola é forte espaço de reflexão em que os sujeitos analisam sua formação educacional e, simultaneamente, realizam um movimento de autoformação contínua.

Esse processo formativo do educador se desenvolve ao longo da sua trajetória escolar ou em espaços informais. Um ambiente em que a leitura ganha significado e o sujeito constrói sua identidade. É uma ação dialética como exemplifica Cavalcante (2002, p. 107) ao socializar sobre a construção da sua identidade docente em sua trajetória profissional: “É muito bom lembrar essas histórias e nelas ver a minha história; é muito bom exercitar esse diálogo cheio de experiências passadas, mas refletidas no presente como se estivessem ressignificando-o.”

A formação da cultura leitora dos licenciandos de Pedagogia, na educação básica, revelou-se limitante, predominando nos relatos dos grupos focais uma atuação acentuada da família na aprendizagem da leitura. A escola, nesse contexto, não ou pouco contribuiu para isso. As práticas como se revela na voz do grupo eram com base em atividades como:

- Meu Deus! Tinha que decorar a tabuada.
- Você só era bom se decorasse a tabuada todinha.
- É se decorasse todinha.
- Tinha também o negócio da tabuada, tinha também que decorar a tabuada.
- Hoje em dia eu acredito que não seja obrigado, mas na nossa época eu passava à noite estudando com a minha mãe: 1x 2, 2x3... Aí tinha até os truquezinhos que a gente utilizava.
- A gente decorava muita data, não era?
- Nunca decorei as capitais do Brasil. Tenho trauma até hoje.

A leitura na infância trabalhada na escola se fundamenta na memorização, nas matérias, se destituía de contextualização, como em Matemática onde o enfoque era decorar cálculos, de maneira imposta, o que trazia um sentimento de frustração. Outras áreas do conhecimento também se reduziam, por exemplo, ao ensino de decorar datas comemorativas ou as capitais. A língua portuguesa era apresentada na escola em sua forma mais complicada, a aprendizagem do código por meio de cartilhas.

O que é mais intrigante é que na escola, não só nas séries iniciais, mas até no ensino Médio, a cultura leitora era construída em cima do sentimento de obrigação, de imposição por meio de atividades direcionadas, em geral, a provas. Se a ação docente parte da concepção de que aquela é possível ser aprendida pela imposição, então, desconsidera o seu sentido real, pois “o verbo ler não suporta imperativo” (PENNAC Apud LIMA, 2002, p. 28).

Se o ensino não é baseado na afirmativa de Pennac, desconsidera também toda a história da humanidade, de lutas na busca pelo conhecimento para chegar numa instituição formal e reduzir a tal ponto, impossibilitando uma educação crítica e preponderante a vocação

humana de transcendência e da sua realidade. O ensino não acontece por meio de imposição de atividades, mas por um processo recíproco construído coletivamente.

A escola, hegemonicamente, nos relatos de vida dos licenciandos caracterizou-se como uma “ilha” desligada de um contexto maior, formado historicamente. O desejo de Antunes (2008, p. 62), de que o “aluno-leitor possa articular os propósitos da leitura que descobre em sala de aula com os que fará fora da escola, resolvendo paradoxos e solucionando conflitos”, é também uma aspiração por parte dos educandos, na oportunidade de analisarem a sua história de vida escolar. Então inferimos, com base nas lembranças expostas por meio de reflexões coletivas, que a sua escola deixou muitas lacunas em relação à vida para além dos seus muros. Ela se mostrou incompatível com as vivências de leitura com a família, com os amigos ou individualmente, na aventura de buscar o verdadeiro gosto pela leitura. Apenas uma minoria relatava trabalhos pedagógicos contextualizados, evidenciados na voz do grupo:

- Eu só gostei de uma professora que ela pegou e foi com a gente na biblioteca, que ela deu um tempo pra gente dá uma olhada nos livros que tinham ali e escolher o livro. Então, cada um escolheu um livro. E aí, depois, a gente foi apresentar pra turma e foi um negócio ótimo da gente escolher o livro que queria ler. Então, a gente leu. Eu não me senti obrigada de ter que ler um livro pra fazer um trabalho. Eu escolhi o livro que eu queria ler.

- Eu lia e não tinha os livros, de certo autor, geralmente homens, que eu não entendia. E assim, por exemplo, Patativa do Assaré, eu só ouvia falar, lia, mas.... Aí quando eu peguei um professor, no meu terceiro ano, apaixonado por literatura, que ele chegava - *vamos pegar um texto aqui...* Ele parece que entrava dentro da mente do autor e conseguia, assim, destrinchar o livro todinho. Você – *não acaba essa aula, continua, a gente está crescendo aqui, está aprendendo tudo*. Então assim, com ele tenho uma paixão por Patativa, eu peguei todos os livros da biblioteca sobre Patativa do Assaré e saí lendo, porque assim, foi uma paixão que ele conseguiu passar pra gente pela leitura.

Destacamos dois aspectos do trabalho docente que foram culminantes para incentivar os alunos. Na primeira voz do grupo, o gosto pela leitura pode ser fomentado pela consideração da liberdade de escolha, de participação, onde a professora deu a oportunidade não só de escolha de um livro, mas de construção do processo de ensino-aprendizagem. Na segunda voz, podemos responder facilmente a Pennac (apud. LIMA, id, p. 29) ao indagar: “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar a sua própria felicidade pela leitura?” Isso porque no caso explicitado o professor socializou de seu gosto pela leitura, envolvendo-se nela à medida que envolvia os alunos.

Diante disso são pertinentes as palavras de David Pontes (LIMA, id, p. 30) ao defender que: “Ensinar o prazer da leitura é também se apresentar como alguém que gosta de ler, e que ganha com isso”. Assim, o trabalho docente é determinante na formação da cultura leitora dos sujeitos, tendo em vista a sua prática caminhar-se-á em dois sentidos, ou para reprodução ou para a transformação social. Isto reflete no desenrolar de suas aulas, na sua postura, nas suas atitudes, nos seus sentimentos. O educador comprometido com a formação do educando tem prazer no que faz e lhes cultiva isso.

### **3. A leitura e a formação docente**

O movimento em busca da valorização da formação docente ganha força por volta dos anos 80, expressado em críticas sobre a educação tecnicista que a alienara o educador sobre a sua atividade. Neste percurso questionador da realidade educativa se discute a ruptura com os paradigmas tradicionais e em busca de se efetivar uma formação na práxis.

Este novo modelo da práxis educativa visa à formação de professores reflexivos, críticos e autônomos capazes de contribuir para a transformação das questões sociais, culturais e políticas no âmbito escolar. Desta forma, busca-se uma valorização do corpo docente e que estes tenham responsabilidades, competências e condições para desenvolver uma prática educativa contextualizada, visando o aprendizado intelectual e significativo dos alunos.

Muitos são as exigências e expectativas postas ao ofício e as aprendizagens dos docentes. Estes, para atender as demandas institucionais, mobilizam alguns saberes necessários ao exercício da sua profissão. Segundo Tardif (2002, p. 36), a prática docente mobiliza diferentes saberes, holisticamente, compreendido como “saber docente”, como: “(...) um saber plural, formado pelo almágama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

O autor destaca a necessidade desses saberes para a formação profissional sendo oriundos das instituições e que devem integrar aos conhecimentos dos professores para o exercício de sua prática. Com base nas suas ideias, podemos sintetizá-los da seguinte forma: os saberes pedagógicos, referentes aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes curriculares são métodos, discursos, objetivos, conteúdos e a aquisição de programas que o docente deve aprender e aplicar; os saberes disciplinares são

referentes ao aprendizado das disciplinas que ele deve ter para poder ensinar; e os saberes experienciais são aqueles advindos das vivências e práticas do cotidiano do professor.

Essas concepções, que requerem articulações entre os saberes e a prática docente, possibilitam um permanente aprimoramento das competências, da mobilidade e da integração desses conhecimentos. Para isso, é necessário que o professor crie condições para que estes se efetivem em sua prática docente. Embora, enfatizemos a necessidade de aquisição desses saberes na formação docente, percebemos as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a formação inicial, pois são poucos os que têm uma base teórica ou o hábito de leitura na universidade.

O advento da problemática enfrentada nos cursos de formação de professores relaciona-se com as práticas de leitura que vivenciaram durante a sua educação básica e que interfere na formação leitora universitária. Como podemos constatar na voz do grupo:

A gente sente muita dificuldade, pelo menos eu senti muita dificuldade no primeiro semestre. E, no segundo semestre, de escrever, de sentar e colocar a ideia, de ler um texto, pesquisar. Porque eu tava acostumada àquele livro paradidático naquele semestre, pronto e acabou. Ou então aquela interpretação, pronto e acabou. Eu senti muita dificuldade em colocar a ideia no papel e tal, tal. Eu já tava acostumada com aquelas leituras que eu fazia. Eu sempre gostei de escrever teatro, peças, essas coisas assim, tava envolvida então não senti tanta dificuldade, mas eu vi outras pessoas com tanta que parecia que tinha um bloqueio. Eu acho que isso foi um reflexo da educação que elas tiveram.

Nesse recorte, percebemos que os licenciados logo no início do curso sentem muitas dificuldades de leituras e até de expressarem-se por escrito com base nelas, pois estavam habituados a aceitar as ideias dos autores estudados sem poder criticá-los, tendo em vista que os professores, boa parte, não aceitavam contestações. Diante disso, se considerarmos que a formação docente também é construída desde as vivências na escola, não nos admiramos quando ouvimos a afirmativa de que as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos na universidade são condicionadas também pelas práticas de leitura construída nesse espaço.

Na formação docente as leituras são fundamentais para a prática pedagógica e profissional do professor imbricados na reflexão crítica sobre a prática leitora, a compreensão da realidade escolar e a busca de meios reflexivos para basear as atividades docentes.

A leitura encontra fundamentos numa prática cultural, social e transformadora em que os sujeitos estabelecem um diálogo com o autor e o texto, buscando compreendê-lo e ao

mesmo tempo indagando-o, colocando suas percepções dialogando com as do autor. Essa interação acontece de forma individual ou coletiva em que cada sujeito interpreta a leitura de formas diferentes. Como afirma Manguel (2004, p. 53. *apud* FRANÇA & LIMA, 2009, p. 388):

Entende que, ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal.

Compreendemos que a importância da leitura está associada a fatores pessoais e profissionais do sujeito, sendo assim o valor atribuído a leitura dialógica está ligado à construção de significados e sentidos contextualizados na realidade de cada leitor.

Percebemos também, que as histórias de vida leitora dos licenciandos investigados ancoram-se num paradigma tradicional, meramente técnico e longe de uma prática reflexiva e crítica. As influências dessas leituras vivenciadas na educação básica, fragmentadas e impostas geram um desprazer e falta de vontade de ler dos sujeitos. Assim, afirmado na voz do grupo:

Acho que a questão da obrigação é que pesava, por exemplo, uma vez, acho que foi na sétima série, não foi na oitava, a professora mandou a gente ler A Moreninha. Só que era só, só aquela obrigação de ler. Aí, comecei a ler e não gostei. Aí quando foi no final do ano uma amiga minha me deu A Moreninha, eu li e gostei. Me apaixonei! Aquela obrigação, de você ter que fazer aquela prova. Então, que acho que só aquela obrigação de ler já criava um bloqueio: Vocês vão ter que ler esse livro, vão ter que fazer trabalho. Ai meu Deus!

Na formação docente buscamos resgatar o prazer pela leitura que foram deixados de lado por muitos licenciandos, devido às situações constrangedoras vivenciadas durante sua formação escolar. Essa busca é necessária para que os leitores se encontrem numa leitura prazerosa. Como afirma Lima (2002, p. 29. *apud* LIMA, p. 389): Os professores precisam ter consciência do seu próprio prazer pela leitura para que eles possam fazer dessa leitura, uma conversa com sua prática pedagógica.

Lima (id) afirma a necessidade de uma leitura prazerosa nos cursos de formação de professores já que eles serão futuros formadores e os responsáveis pela educação de crianças e jovens, sendo assim devem sentir-se estimulados a leitura para que na realização de sua prática pedagógica eles transmitam para os alunos a paixão, o sabor que eles têm pela leitura e os contagem e os estimulem a uma leitura prazerosa e significativa.



Desta forma, esperamos que no curso de formação inicial a leitura seja primordial para a aquisição e compreensão dos saberes necessários à prática docente. Que esta leitura parta das experiências de cada sujeito e interaja com teorias e textos de forma a promover um diálogo reflexivo e crítico capaz de contribuir para as transformações das questões educativas e também as transformações pessoal, social e profissional do docente, com vistas à melhoria e qualidade do ensino.

### **Considerações finais**

A partir do exposto, podemos perceber como as práticas de leituras vivenciadas pelos sujeitos na educação básica, influenciam na sua formação universitária e interfere de forma positiva ou negativa em diversos contextos sociais em que atuam.

Constatamos a partir da voz do grupo, que a formação leitora na educação básica, muitas vezes, é deficitária por está ligada a práticas descontextualizadas, a uma educação imposta e fragmentada, podendo levar o aluno a aprendê-las e ocorrer o risco de querer meramente reproduzi-las na universidade o que lhe pode gerar impactos nesse novo contexto de ensino-aprendizagem. Diante disso, a formação docente tem um grande desafio de desenvolver uma educação intencionada na perspectiva de fomentar sujeitos leitores reflexivos e críticos e que a partir dessa relação dialética com sua prática possa ressignificar o trabalho pedagógico, mormente na escola.

No que concerne às práticas de leituras vivenciadas pelos graduandos muitas aconteceram de forma constrangedora, levando os leitores a um desprazer, no entanto algumas dessas práticas foram estimuladoras do gosto pela leitura. Assim, inferimos que o prazer pela leitura é essencial na formação docente e pode implicar de forma positiva na formação inicial do pedagogo, para a compreensão dos saberes necessários à formação e à elaboração de conhecimentos para um melhor exercício da docência.

Diante dessas ideias, reiteramos a necessidade do debate acerca de como vem se construindo as práticas de leitura na escola já que elas interferem diretamente na formação do professor, como atestam nossos achados, tendo em vista que este irá escolher o seu espaço de atuação a partir de dois caminhos: de reproduzir algumas práticas tradicionais, hoje, predominante, ou questionar o seu fazer docente que torne relevante a atuação do educando na práxis educativa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Ser professor hoje**. Caruaru – PE: IMEPH, 2008.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias & LIMA, Maria do Socorro Lucena. Como me construo professora na minha trajetória profissional. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. ; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (orgs.) **Dialogando com a escola**. Fortaleza-CE: Demócrito rocha, 2002.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Formação leitora do professor: algumas considerações**. In: CEARÁ, Secretaria de Educação. **Abrindo trilhas para os saberes: formação humana, cultura e diversidade**. Fortaleza – CE: SEDUC, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF, 2005.

GIMENES, Camila Itikawa **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades**. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em Educação - Setor de Educação, Universidade federal do Paraná.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena. & SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. **Aprendiz da prática docente: A didática no exercício do magistério**. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.