



A leitura na formação docente: travessias contra-hegemônicas

Reading in teacher education: counter-hegemonic crossings

Simone do Nascimento Nogueira¹
Maria Alzira Leite²

Resumo

O artigo discute a prática leitora crítica na formação docente, assumindo-a como princípio basilar para a constituição das práticas pedagógicas. Provoca reflexões sobre o compromisso que a formação pode assumir com um trabalho intelectual sério indagando: como os processos formativos docentes podem contribuir para o desenvolvimento do hábito leitor sob uma perspectiva crítica? Fundamentadas na pedagogia crítica freiriana, as argumentações decorrem de duas pesquisas, bibliográfica e pesquisa-ação pedagógica, que indicaram mudanças positivas na percepção dos(as) professores(as) sobre suas práticas em relação à leitura. À medida que vivenciaram uma formação de caráter contra-hegemônico, investigando a própria prática, os docentes se reencontram com a leitura, ressignificando os sentidos do hábito leitor em sua vida profissional.

Palavras-chave: Leitura crítica. Formação de Professores. Perspectiva contra-hegemônica. Pesquisa-ação Pedagógica.

Abstract

The article discusses critical reading practice in teacher education, considering it a foundational principle for the construction of pedagogical practices. It encourages reflection on the commitment that teacher education can assume toward serious intellectual work by posing the following question: how can teacher education processes contribute to the development of reading habits from a critical perspective? Grounded in Freirean critical pedagogy, the arguments are based on two types of research, a bibliographic study and a pedagogical action research, which indicated positive changes in teachers' perceptions of their own reading-related practices. As they experienced a counter-hegemonic form

1. simonenogueira767@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3822-0925>. Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos. Membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação (UNISANTOS) e integrante da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). É autora do livro Educação Infantil: a escuta pedagógica na formação de professores (Cortez).

2. mariaalzira35@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021>. Doutora e Mestra em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC Minas. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP. Desenvolve pesquisas em Alfabetização, Letramentos, Leitura, Escrita e Práticas Letradas Docentes. É líder do GEPLAL/UTP/CNPq e membro do Grupo Pedagogia Crítica: Práticas e Formação (UNISANTOS/CNPq).

of education, investigating their own practice, teachers re-engaged with reading, re-signifying the meanings of reading habits in their professional lives.

Keywords: Critical Reading. Teacher Training. Counter-hegemonic perspective. Pedagogical action research.

Introdução

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: (...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Barros, 2006, p. 23).

Como um gesto inaugural de abertura ao mundo, a leitura se anuncia como fresta por onde a realidade se deixa ver e interrogar, convocando o sujeito a caminhar para além do já dado. É nesse movimento sensível e crítico que o(a) docente aprende a ler não apenas palavras, mas os silêncios, as ausências e as possibilidades inscritas na experiência humana. Nessa direção, aproxima-se do pensamento de Manoel de Barros, para quem a importância das coisas não se mede por instrumentos objetivos, mas pelo encantamento que produzem em nós. Assim, a leitura, antes de se constituir apenas como habilidade técnica, afirma-se como experiência de encontro, de sensibilidade e de deslocamento do olhar, na qual compreender o mundo passa também por deixar-se afetar por ele.

À luz de Paulo Freire, defende-se neste artigo que a leitura nasce do encontro com o mundo vivido e retorna a ele como gesto de consciência, diálogo e transformação. Ler é um ato de esperança ativa: um exercício de escuta, de criação de sentidos e de compromisso ético-político com a humanização, que funda e sustenta a formação leitora do(a) professor(a).

Nessa esfera, a produção de sentidos ultrapassa a decodificação de textos, pois ler implica compreender as relações sociais e confrontar as contradições que atravessam o tecido social. No ato dialógico, o(a) professor(a) se reconhece, se revisita e se reinscreve no mundo. Desse modo, o ato interpretativo é um eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas humanizadas, dialógicas e socialmente comprometidas, ancoradas na compreensão de que ensinar e aprender são processos de produção de sentidos compartilhados.

Entretanto, observa-se que, historicamente, muitos(as) professores(as) vivenciam um progressivo distanciamento da leitura, fenômeno que não pode ser compreendido de forma individualizada ou descontextualizada. Tal afastamento está intrinsecamente relacionado a uma concepção de educação orientada por lógicas instrumentais e pragmáticas, que tende a esvaziar o sentido crítico do trabalho docente. Sob a hegemonia de políticas neoliberais, a formação e a atuação dos(as) professores(as) passam a ser atravessadas por exigências de produtividade, padronização e eficiência, em

detrimento do tempo e do espaço necessários à reflexão, à criação e à problematização da prática pedagógica.

Nessa linha, o fazer docente corre o risco de reduzir-se à mera execução de prescrições curriculares e metodológicas, o que fragiliza a compreensão dos sentidos que orientam o ato de ensinar – o porquê, o para quê, para quem e o como ensinar. A leitura, quando dissociada de sua dimensão crítica e emancipatória, deixa de exercer seu papel formativo e passa a operar como instrumento estritamente funcional, afastado das necessidades concretas dos sujeitos e das demandas contemporâneas da educação.

Tal configuração tende a reforçar práticas pseudo-pedagógicas pouco sensíveis às dimensões humanas, culturais e sociais que constituem o processo educativo, esvaziando sua potência transformadora. Isso se torna ainda mais problemático quando se considera que as práticas pedagógicas não são neutras nem meramente técnicas, mas organizadas intencionalmente a partir de pactos sociais, de processos de negociação e de deliberação coletiva (Franco, 2012). Desconsiderar essa natureza social e histórica da prática pedagógica implica reduzir o fazer docente a procedimentos instrumentais, afastando-o de sua função formativa, crítica e humanizadora. A partir desse horizonte, o presente artigo propõe discutir a relevância da prática leitora como dimensão fundante dessa docência.

Em diálogo com autores(as) que compartilham dessa perspectiva, o texto apoia-se em pesquisa bibliográfica articulada a uma pesquisa-ação pedagógica, orientada pelo diálogo, pela escuta e pela problematização das contradições e tensões que atravessam o cotidiano escolar. Ao longo do artigo, busca-se aproximar o(a) leitor(a) de um percurso metodológico de caráter contra-hegemônico, ancorado nos pressupostos da pesquisa-ação em sua vertente pedagógica, que possibilitou a docentes o reencontro com a leitura e com a pesquisa, compreendidas como práticas formativas, coletivas e emancipatórias, capazes de ressignificar o trabalho docente e fortalecer a construção da criticidade.

A leitura como gesto formativo que funda uma docência crítica e humanizadora

A leitura, enquanto prática social, histórica e situada, é um dos pilares da formação docente comprometida com a humanização e com a criticidade. Longe de ser um ato neutro ou meramente técnico, ler implica participar de práticas de linguagem que produzem sentidos, constroem identidades e posicionam sujeitos no mundo.

Com base nisso, como destacam Leite e Frandaloso (2024), a leitura não é uma atividade isolada ou linear, mas uma experiência coletiva, processual e contínua, inscrita nas práticas sociais de letramento e nas relações dialógicas que atravessam

os contextos formativos. Ademais, a leitura mobiliza memórias, saberes e vozes que compõem a trajetória dos sujeitos, aproximando o leitor de sua condição de cidadão e reforçando sua inserção histórica nas práticas culturais e discursivas. Nesse fluxo, o(a) professor(a) desenvolve-se como leitor(a) ao mesmo tempo em que se reconhece como sujeito histórico, atravessado por discursos, valores e relações de poder que incidem sobre o fazer pedagógico.

Para Paulo Freire, a interpretação é um ato de conhecimento e de criação, indissociável da compreensão crítica. Para o autor, “a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não, associa a linguagem e a realidade” (Freire, 1996, p. 14). Dessa feita, ler ultrapassa a decodificação de signos e implica produzir sentidos a partir das experiências históricas e sociais dos sujeitos. Trata-se de uma prática eminentemente política, pois convoca o sujeito a problematizar sua inserção na sociedade e a assumir uma postura ética diante das contradições que o atravessam.

No contexto da docência, essa concepção desloca a leitura de um lugar meramente instrumental para afirmá-la como fundamento de uma prática pedagógica crítica, consciente e transformadora. Em consonância com isso, Freire explicita que “dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2021, p. 51).

Essa compreensão pode dialogar com as contribuições de Kleiman (1995), ao ressaltar que a leitura não é uma habilidade autônoma ou universal, mas como prática inscrita em espaços sociais específicos, orientada por objetivos, valores e formas de participação discursiva. A autora afirma que “ler é sempre ler para alguma coisa, em determinadas circunstâncias” (Kleiman, 1995, p. 18), o que implica reconhecer que os sentidos do texto se constroem na interação entre leitor, texto e contexto.

No caso do(a) professor(a), essa perspectiva permite **sinalizar** que a formação leitora não se restringe a momentos formais ou prescritos, mas se constrói nas múltiplas práticas de leitura que atravessam sua trajetória acadêmica, profissional e institucional. Diz respeito a um processo contínuo, tecido no diálogo com textos teóricos, documentos institucionais, narrativas da prática, produções do próprio cotidiano escolar.

Sob esse enfoque, a leitura assume caráter formativo e político, na medida em que possibilita ao docente interpretar criticamente a realidade, ressignificar suas práticas e produzir sentidos sobre o próprio fazer pedagógico. Esse percurso formativo vincula-se ao processo de superação da consciência ingênua em direção à constituição de uma consciência crítica. Como assinala Paulo Freire, a consciência crítica

é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais”, enquanto

“a consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (Freire, 1983, p. 105).”

Dessa maneira, a formação leitora do(a) professor(a) engendra-se na articulação entre a leitura do texto e a leitura do mundo, em um movimento permanente de reflexão e ação – a práxis – no qual ler deixa de ser um ato técnico para tornar-se exercício de compreensão, posicionamento e intervenção no mundo.

Assim, a leitura ocupa lugar central na constituição do(a) docente como sujeito crítico, ao articular palavra e mundo e orientar decisões pedagógicas conscientes. Contudo, como alertam Freire e Kleiman, isso não se desenvolve espontaneamente e nem pode ser dissociada das condições concretas de formação e trabalho docente. Em contextos marcados por lógicas instrumentais e pela padronização, tende a reduzir-se a um exercício funcional e mecânico, no qual, como aponta Bajard (2001), muitos leem, mas não compreendem. O autor destaca que a leitura é ensinada e praticada de forma mecânica, descolada da construção ativa de sentidos e da reflexão sobre os textos.

Quando a escola privilegia procedimentos e resultados em detrimento da compreensão, o exercício interpretativo perde sua dimensão de experiência intelectual e formativa, esvaziando sua potência crítica. Nesse ponto, fragiliza-se o papel da leitura nas práticas pedagógicas reflexivas e humanizadoras, reforçando processos de escolarização que formam leitores funcionalmente competentes, porém limitados em sua capacidade de interpretar, dialogar e intervir no mundo.

Reafirmar a leitura como prática fundante da docência implica assumir uma postura contra-hegemônica, que reconheça o(a) professor(a) como sujeito leitor em permanente formação. A partir das contribuições de Bajard (2001), tal posicionamento exige romper com práticas escolares que reduzem a leitura à oralização ou ao cumprimento de tarefas. Para o autor, a compreensão leitora não é um efeito automático da alfabetização, mas resultado de situações pedagógicas que favorecem a construção ativa de sentidos, a explicitação dos processos interpretativos e a reflexão sobre os textos.

No âmbito da formação docente, isso significa reconhecer que o(a) professor(a) também foi, muitas vezes, formado(a) em situações que privilegiaram procedimentos mecânicos em detrimento da apreensão crítica, o que impacta diretamente suas práticas pedagógicas.

Assumir a leitura como prática fundante da docência implica, assim, criar espaços formativos em que o(a) professor(a) possa ler com finalidade, em silêncio e em diálogo, experienciando a leitura como prática intelectual, cultural e política. Consiste em deslocar a leitura do lugar funcional que ocupa nas lógicas tecnicistas, para reafirmá-

la como experiência formativa capaz de sustentar práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com a produção de sentidos e com a emancipação dos sujeitos.

A formação docente compreendida como um espaço leitor e impulsionador da criticidade

A formação docente é uma área de pesquisa regulamentada por políticas públicas educacionais e está inserida no campo da Educação. Contudo, sob a perspectiva da pedagogia crítica freiriana que orienta esta discussão, não se pode falar em uma única educação, mas em **educações**, plurais em seus sentidos, intencionalidades e compromissos políticos. Essas educações se estruturam e se desenvolvem a partir de pressupostos distintos, produzindo, conseqüentemente, projetos e processos de formação docente muitas vezes antagônicos.

Adotar essa perspectiva torna-se indispensável na terceira década do século XXI, marcada pela aceleração tecnológica, pela expansão da inteligência artificial e desigualdade social. Logo, a formação docente passa a exigir criticidade, consciência histórica e responsabilidade ética, assumindo o compromisso de enfrentar, com base científica, as contradições que atravessam os territórios formativos e os processos educativos contemporâneos.

As formações, segundo Imbernón (2010), devem comprometer-se com a proposição de processos que possibilitem à(ao) professor(a) o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a constituição de profissionais investigadores, capazes de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria e, quando necessário, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes nas práticas docentes adotadas e os esquemas teóricos que as sustentam. No entanto, ainda se observa um panorama marcado por práticas docentes alinhadas à lógica instrumental, decorrentes de processos formativos esvaziados, cuja inspiração se ancora nos pressupostos da educação bancária (Freire, 2016).

Tal concepção de educação compreende as pessoas como seres voltados à adaptação e ao ajustamento, o que contribui para processos de desumanização e alienação. Ao centrar-se no treinamento para a aquisição de competências, esvazia o sentido mais profundo do aprender, ao restringir as oportunidades de desenvolvimento da criticidade, elemento essencial para a leitura do mundo e da palavra, tal como defendia Paulo Freire. Nesse sentido, “a leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania” (Passos, 2017, p. 238).

A educação é um espaço em que a problematização da realidade, o incentivo à participação e a valorização do diálogo, elemento estruturante da pedagogia crítica freiriana, possibilitam o pronunciamento das vozes historicamente silenciadas, reconhecendo a escuta como um direito. Trata-se de uma concepção educativa que promove a colaboração e se orienta na direção da conquista do “ser mais”, vocação ontológica do ser humano (Freire, 2016), por todas as pessoas.

Em alinhamento com os pressupostos freirianos, **entende-se** que a integração entre as demandas contemporâneas e os processos formativos docentes encontra, na educação libertadora enunciada por Paulo Freire, possibilidades de criação de condições para que professores em formação e em exercício construam conhecimentos capazes de dialogar com a realidade atual.

Em vista disso, a leitura assume centralidade como elemento desencadeador da transformação, ao ser ressignificada no interior da dinâmica profissional docente. Ler, sob esse prisma, é um gesto formativo fundamental, pois, como afirma Freire, “ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante” (Freire, 2012, p. 60).

O tempo presente revela tensões na formação docente, marcadas pela objetificação dos(as) professores(as) e pelo progressivo afastamento da leitura, o que favorece práticas docentes pedagógicas passivas e pouco reflexivas. Nesse contexto, compreendemos que ler criticamente constitui uma urgência histórica. Trata-se de uma competência cada vez mais necessária diante, por exemplo, de fenômenos como o desenvolvimento exponencial da inteligência artificial e a crescente polarização de opiniões, que tensionam a vida social. Há um cenário que exige das pessoas – e, de modo especial, do professorado – criticidade para posicionamentos, escolhas e decisões, ou seja, processos de tomada de consciência que impeçam que o individualismo desumanizante se sobreponha ao reconhecimento da individualidade como valor que fortalece o coletivo e sustenta nossa condição humana.

Em meio a políticas neoliberais que orientam a formação docente para a constituição do professor como mero prático, fragilizando sua identidade profissional e reduzindo-o a executor de scripts (Pimenta; Severo, 2020) – roteiros nos quais a leitura crítica não é necessária, nem tampouco desejável – e diante do uso acrítico das tecnologias, a leitura emerge como prática formativa central, por configurar-se como espaço de imaginação, reflexão e participação crítica. Nas palavras de bell hooks (2020), diferentemente do consumo excessivo de informações digitais, a experiência da leitura do livro físico potencializa o envolvimento ativo do leitor e sua capacidade de imaginar, favorecendo uma relação mais profunda, atenta e reflexiva com o conhecimento. Convém acentuar que:

obviamente, há muita discussão sobre o papel da tecnologia, principalmente, a respeito dos computadores tomarem o lugar dos livros, mesmo que ler livros no computador jamais seja a mesma coisa que segurar um livro na mão, retornar as páginas sem ajuda da eletricidade ou de baterias, ler trechos em voz alta para si mesmo ou para outra pessoa, ler o livro na cama, demorar-se em algumas páginas. Para muitas pessoas, o livro é vital à prática da constante leitura, mas ainda mais essencial é sua necessidade para o aprendizado genuíno. Livros nos convidam a imaginar (hooks, 2020, p.199-200).

A leitura é uma ponte para o desenvolvimento de capacidades formativas às quais todo professor e todo cidadão têm direito nos diferentes espaços de formação. Nessa perspectiva, uma formação docente alicerçada na leitura, compreendida como fundamento da pesquisa, a qual, na perspectiva da pedagogia crítica freiriana, não existe sem ensino, assim como o ensino não se sustenta sem pesquisa, favorece a constituição de sujeitos críticos, ativos, desejosos de criar e comprometidos científica e politicamente com a transformação da realidade. Concebida como espaço leitor, essa formação inscreve-se na utopia freiriana como gesto de resistência e esperança, ao denunciar estruturas formativas desumanizantes e, ao mesmo tempo, anunciar possibilidades concretas de reinvenção da leitura (Freitas, 2017).

Nesse contexto, a universidade e o chão da escola podem constituir-se como espaços de fomento à leitura e de superação de práticas bancárias, mesmo diante dos desafios que atravessam o cotidiano dos docentes da educação básica brasileira. Tais espaços revelam-se fundamentais como territórios de construção coletiva, nos quais professores refletem com seus pares sobre a realidade vivida e elaboram alternativas às adversidades.

Cabe salientar que a realidade demanda ser compreendida a partir de uma perspectiva crítica, o que pode desencadear processos de transformação, e ampliar nosso olhar sob aquilo que, por vezes, não se apresenta de forma imediata e clara. Quanto a esse aspecto, sublinha-se que as propostas formativas veiculadas por orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada, ainda se revestem de uma concepção bancária de educação. Diretrizes centradas no desenvolvimento de competências carregam um caráter praticista, ao insistirem na dissociação do que é indissociável — teoria e prática —, silenciando e limitando a constituição da criticidade e da criatividade, que poderiam ser mobilizadas por meio da leitura e, conseqüentemente, da pesquisa.

A relevância da leitura nos processos formativos é amplamente reconhecida. Freire (2012) já destacava que, se as escolas, desde a mais tenra idade, estimulassem em seus alunos o gosto pela leitura e pela escrita, mantendo essa prática ao longo de toda a escolaridade, haveria impactos positivos por exemplo, a redução do número

de pós-graduandos que demonstram insegurança na escrita. Recriando Freire, como ele próprio desejava, acrescenta-se que tal investimento seria igualmente significativo para todas as pessoas, na medida em que possibilitaria a apropriação e a análise dos sentidos da leitura como condição para o exercício pleno da cidadania, especialmente em uma contemporaneidade marcada pela circulação de *fake news*, pela opacização da realidade e pelos extremismos, como já mencionado.

No âmbito da formação docente, investigar a própria prática, conhecê-la em sua complexidade e teorizar o próprio fazer pedagógico são movimentos que podem atribuir sentido ao exercício efetivo da leitura nas dinâmicas formativas problematizadoras. Nesses contextos, o docente tem a possibilidade de experimentar-se e reconhecer-se como protagonista, deslocando-se da condição de objeto para a de sujeito no processo formativo, o que pode conduzir à ruptura com concepções e práticas bancárias ainda presentes nas instituições escolares.

Para isso, na dinâmica de investigação da própria prática, o professor precisa observar, experimentar o novo, levantar hipóteses, envolver-se em processos de atualização, confrontar teoria e prática e ter a oportunidade de elaborar teorizações a partir de seus conhecimentos tácitos (Pimenta, 2005). Todo esse percurso, que tem a leitura como processo basilar, constitui-se como dimensão legítima e como direito formativo do professor.

Torna-se patente a necessidade de uma formação docente que não naturalize desigualdades, exclusões e opressões, características de processos formativos orientados por uma lógica instrumental, nos quais a leitura não é reconhecida como fundamento da prática pedagógica. Diante dessa realidade, a indignação, por si só, não basta. A construção de espaços formativos insurgentes exige mais do que inconformismo; requer uma postura de rebeldia que, conforme assinala Paulo Freire (2012), precisa transformar-se em atitude crítica e prática transformadora, capaz de articular a denúncia das condições desumanizantes ao anúncio de possibilidades concretas de sua superação.

A rebeldia à qual Paulo Freire nos instiga a pensar não apenas se faz necessária, como também se anuncia como um gesto fecundo de criação. É ela que abre brechas para que oportunidades formativas problematizadoras possam emergir, tanto no chão das escolas quanto nos percursos da formação inicial nas instituições de ensino superior. É um sonho que não se esgota no desejo, pois foi vivido, é vivido e permanece possível – como se busca tensionar e anunciar a seguir, construindo respostas para nossa indagação: como os processos formativos docentes podem contribuir para o desenvolvimento do hábito leitor sob uma perspectiva crítica?

Reencontrar a leitura, constituindo-a crítica: uma travessia possível

Reencontrar a leitura pressupõe reconhecer que, em algum momento, ocorreu um distanciamento dessa prática, ou mesmo que o comportamento leitor não chegou a ser plenamente incorporado às dinâmicas dos processos formativos. Inicialmente, faz-se necessário destacar, mais uma vez, a forte presença da racionalidade instrumental na educação brasileira e, conseqüentemente, na lógica formativa à qual os professores são submetidos – uma lógica que não prioriza a leitura crítica nem oportuniza o desenvolvimento da autoria. Trata-se de formações frequentemente baseadas em pacotes prontos, descolados das demandas reais presentes nos contextos institucionais. Nesse cenário, as reflexões apresentadas por Paulo Freire há mais de duas décadas, no capítulo introdutório da obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, permanecem atuais e urgentes de serem revisitadas. Então,

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras, iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e criar (Freire, 2012, p.35-36).

Ainda, vivenciamos essa realidade que insiste em oprimir o(a) professor(a) adaptando-o e ajustando-o ao que está posto, e para se contrapor a ela, é que foi pensado e criado um espaço formativo contra-hegemônico que possibilitou o reencontro dos professores com a leitura. A pesquisa-ação em sua vertente pedagógica (PAPe) foi a metodologia que se mostrou a mais adequada diante do objetivo de desenvolver uma formação continuada na qual os participantes pudessem se aproximar da prática da pesquisa compreendendo-a como sua aliada na construção da prática pedagógica.

Como já apresentado por Franco (2018, p. 20):

[...] o conceito de pesquisa-ação pedagógica [...] não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas.

Por essa razão, a PAp oportunizou que os professores participantes investigassem a própria prática resignificando uma compreensão historicamente internalizada, marcada por um viés instrumental, reconhecendo que a pesquisa pode integrar o cotidiano docente e, de forma indissociável, a leitura que a fundamenta.

Foi sob essa ótica metodológica que a escola pública se constituiu como cenário da investigação desenvolvida por Nogueira (2021), cuja temática privilegiou a escuta pedagógica e envolveu a participação de seis professores que atuavam tanto na Educação Infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental. Inseridos nessa investigação, os docentes engajaram-se voluntariamente na pesquisa de sua própria prática a partir da escuta das crianças, reconhecendo e valorizando as vozes infantis e os sentidos por elas atribuídos às vivências escolares.

Na dinâmica da formação, os docentes exercitaram uma escuta intencional, essencialmente pedagógica, sustentada pelo diálogo individual e coletivo com as crianças, indagando-as sobre seus vínculos com a escola, suas preferências na rotina escolar, o que sentiam falta quando estavam afastadas do espaço escolar e, ainda, sobre aspectos que lhes causavam desconforto ou desagrado.

Nos encontros formativos que se teciam nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), professores e pesquisadora assumiam uma atitude de escuta, acolhendo os áudios que carregavam as narrativas das crianças e permitindo que suas vozes atravessassem o espaço educativo. A partir dessa escuta, instauravam-se reflexões críticas acerca das percepções de crianças de 4 a 6 anos, em um movimento que convidava à suspensão de certezas e à interrogação da prática. As discussões, longe de se restringirem ao relato do vivido, eram permeadas por fundamentos teóricos da pedagogia da escuta, da pedagogia das infâncias, das pedagogias participativas e da pedagogia freiriana, compondo um processo formativo em que experiência e teoria se entrelaçavam na problematização coletiva do fazer docente.

Desde o início do percurso formativo, a pesquisadora adotou intencionalmente ações com o objetivo de aproximar os docentes da leitura. Para isso, os encontros eram iniciados com a leitura de um trecho da obra *Testemunho de mim: professora*, na qual a autora Mônica Sydwow Hummel narra o cotidiano de uma professora por meio de objetos inanimados pertencentes à personagem. A estratégia de sensibilização, gradativamente foi conquistando o interesse dos docentes, e a cada novo encontro os participantes se mostravam curiosos quanto a continuação da história, os professores foram sentindo prazer em escutar a leitura. O encantamento foi sendo construído lentamente.

A pesquisadora também trazia pequenos fragmentos de textos para leitura – recortes escolhidos não para encerrar sentidos, mas para abri-los. Eram textos capazes de provocar deslocamentos, de tensionar as opiniões das crianças e de ampliar o olhar dos professores sobre as práticas que vinham sendo adotadas no cotidiano escolar. Entre esses momentos, a aproximação com o conceito de adultocentrismo, mediada pela exibição de um vídeo, mostrou-se especialmente potente: seu conteúdo atravessou

o grupo e provocou os docentes a confrontarem posturas autoritárias naturalizadas na dinâmica da sala de aula.

À medida que os encontros avançavam, um clima de confiança delineava-se lentamente. As conversas ganhavam densidade, o silêncio também passava a significar, e o espaço formativo se afirmava como lugar de escuta e partilha. Nessa teia de relações, tornou-se possível vivenciar o diálogo verdadeiro, no qual cada um pôde pronunciar sua palavra de forma horizontal, sustentado pela confiança mútua, pela humildade e pela fé no outro, como propõe Freire (2016). Foi nesse ambiente que as fragilidades das próprias práticas puderam emergir sem medo, abrindo caminho para um olhar mais crítico e comprometido sobre o fazer docente, permitindo que os professores se expressassem.

Nesse viés,

Escuta não é confronto, duelo, mas sim uma junção, uma complementação, uma coisa harmoniosa. Não é como nós fazemos na sala de aula. Nós perguntamos, qual é esse número? E nós mesmos respondemos: é o cinco, não é? Às vezes eu me pego perguntando: é o que eu tenho a dizer que é importante, ou é o que o aluno tem para falar que é importante? (Nogueira, 2021, p. 142).

Reflexões como essas desencadearam discussões intensas e mobilizaram os próprios professores a aprofundarem seus estudos sobre o adultocentrismo. Leituras relativas ao conceito foram realizadas e, a partir desse momento os docentes aderiram a proposta feita pela pesquisadora de socializarmos leituras que considerassem interessantes relacionadas aos estudos que estavam em pauta. Na dinâmica da pesquisa foi possível vivenciar momentos em que os professores foram “pegando gosto pelo estudo”:

Eu li um artigo da Beatriz Antunes, ela colocou várias experiências de um fotógrafo que escuta a partir das imagens, e no final escreveu: “temos que nos perguntar se estamos escutando as crianças de maneira correta”. [...]. No fim do artigo ela pergunta “o que a sua criança está dizendo?” (Nogueira, 2021, p.145).

A leitura oportunizou descobertas que foram compartilhadas, ficando para trás o sentimento da leitura como um fardo, uma obrigação amarga, para ser uma fonte de alegria e prazer que oportunizou que os docentes compreendessem melhor a realidade em que estavam inseridos (Freire, 2012). A dinâmica da pesquisa aproximou os docentes de novos aprendizados, emergiu um sentimento de reconhecimento de si como pesquisadores. Como expressa um dos participantes: “Os encontros com o grupo foram bons, foi muito bom estudar, fazer pesquisa, porque cada um deu a sua contribuição; estávamos juntos aprendendo” (Nogueira, 2021, p.171).

É fundamental destacar que a perspectiva crítico-dialética, que alicerça a pesquisa-ação pedagógica, foi decisiva no o reencontro que os docentes vivenciaram com a leitura crítica, pois tal perspectiva que exige uma postura investigativa, oportunizou discussões, confrontos, debates, questionamentos que permitiram o amadurecimento do olhar dos docentes sob suas próprias práticas como também, sob as formações oferecidas pelo respectivo sistema de ensino:

Nós não temos encontros como aqueles da nossa pesquisa, na formação que tivemos eu me senti assim; será que sou eu que estou falando abobrinha? A preocupação que tem que ter, não tem. Puxa vida, parece que voltamos dez anos para trás (Nogueira, 2023, p.92).

É importante destacar que a metodologia possibilitou romper com a passividade que as formações bancárias introjetam nos docentes. A leitura crítica da realidade evidenciou a necessidade de dar voz, escutar, dialogar e oportunizar a participação docente, criando condições para que os professores se constituíssem como um coletivo pesquisador. Nesse espaço, abriram-se ao diálogo, reconhecendo-se como seres inacabados, e a própria dinâmica formativa contribuiu para essa autopercepção.

Essa dinâmica favoreceu a interação, possibilitando que os professores buscassem e construíssem respostas para as múltiplas indagações emergentes ao longo da pesquisa-ação pedagógica. O estudo foi reconhecido como uma experiência prazerosa:

[...] escutar um ponto de vista diferente, é muito bom. Seria tão bom se esse grupo fosse com um número maior de pessoas, e ainda bem que apesar da minha resistência, eu acabei aceitando;

[...] De minha parte eu considerava os HTPCs, digo HTPC porque nossos encontros eram nesses horários, mais produtivos naquele ano, motivadores e muito aguardados por todos nós.

[...] os HTPCs da pesquisa eram bem mais produtivos. Serviram como alimento para nossas práticas. Eu interpretei nossos encontros como momentos fundamentais. Nos nossos encontros estávamos juntos [...] nós tínhamos uma convivência, tínhamos parceria (Nogueira, 2021, p. 171).

A formação docente comprometida eticamente com um trabalho intelectual sério terá a leitura crítica como princípio basilar. Freire (2011, p.32) argumenta que:

os métodos da educação dialógica nos trazem a intimidade da sociedade; razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. [...] O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

O trabalho coletivo revelou-se determinante na constituição identitária dos professores, como evidenciam os relatos: “Na formação ficou claro que é o coletivo

que faz a diferença”; “os encontros foram muito bons, os textos, os vídeos, a discussão, íamos amadurecendo”; “os estudos trouxeram luz para iluminar nosso pensamento, para a gente pensar e refletir sobre a prática” (Nogueira, 2021, p. 162).

Na pesquisa da própria prática, a leitura assumiu papel central ao promover o distanciamento crítico do cotidiano escolar e a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Mais do que um exercício técnico, constituiu-se como mediação fundamental para a produção de conhecimento rigoroso e para a transformação da prática em ação pedagógica.

Para além destas páginas: a leitura como compromisso formativo - considerações “finais” que não se encerram

Ao longo deste artigo, defendeu-se que a leitura, quando compreendida para além de sua dimensão técnica, constitui-se como prática formativa central na construção de uma docência crítica e humanizadora. Em diálogo com a pedagogia crítica freiriana, postulou-se que ler implica interpretar o mundo, posicionar-se diante das contradições da realidade e assumir a educação como prática ética e política. Nesse horizonte, a leitura deixa de ocupar um lugar periférico na formação docente e passa a ser reconhecida como mediação fundamental para a constituição de professores que refletem, problematizam e transformam sua própria prática.

Os estudos realizados, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa-ação pedagógica, indicaram que a criação de espaços formativos pautados pelo diálogo, pela escuta e pela problematização favorece o reencontro dos docentes com a leitura. Ao investigarem a própria prática e compartilharem experiências em um coletivo formativo-colaborativo, os professores puderam ressignificar o sentido do ato de ler, reconhecendo-o como suporte para a construção do conhecimento, para o fortalecimento da autoria e para o desenvolvimento da consciência crítica, como evidenciado pela participante:

Hoje minha prática avançou muito. Eu organizo melhor o tempo das crianças [...] baixei minha ansiedade [...] optei por fazer rodas de leitura. Os momentos para escutá-las vão acontecendo durante o processo, situações em que vamos escutando, refletindo e transformando (Nogueira, 2023, p.149).

O caminho formativo demonstrou que a leitura, quando vivenciada como prática social e reflexiva, contribui para deslocar o professor da posição de executor de prescrições para a de sujeito pesquisador de sua própria ação pedagógica.

Diante disso, reafirma-se que defender a leitura como princípio basilar da formação docente é assumir uma posição contra-hegemônica frente às lógicas instrumentais

que ainda orientam grande parte das políticas educacionais. Outrossim, consiste em sustentar a formação como espaço de humanização, no qual a criticidade, o diálogo e a pesquisa se entrelaçam na construção do que Paulo Freire denomina “inédito viável” – possibilidades concretas de reinvenção da prática pedagógica e de fortalecimento da educação como prática de liberdade. Assim, mais do que concluir, este estudo aponta para a necessidade de ampliar e fortalecer experiências formativas que coloquem a leitura no centro dos processos educativos, como condição para a constituição de sujeitos históricos capazes de ler, compreender e transformar o mundo.

Referências

- BAJARD, Elie.** *Eles leem, mas não compreendem*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital - ETD*. Campinas: São Paulo, n. 18, v.2, abr-jun/2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FREIRE, Paulo.** *Educação como prática da liberdade*. 18ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Professora Sim; Tia, Não. *Cartas a Quem Ousa Ensinar*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo.** *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52a. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Verbete: Utopia. In: STTECK, Danilo R., REDIN, Euclides e Zitzkoski, Jaime José (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- HOOKS, bell.** *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- HUMMEL, Mônica Sydow. *Testemunho de mim: Professora*. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- KLEIMAN, Angela B.** *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- LEITE, Maria Alzira; FRANDALOSO, Jean Marcos. Leitura e escrita narrativa: das “escrevivências” às travessias acadêmicas. In: BARBERENA, Cinara Franco Rechico; SILVA, João Henrique da; ROCHA, Sheila Mangoli; SILVA NETO, João Paulino da (org.). *Diálogos contemporâneos em educação: da pluralidade às singularidades dos processos educativos*. Roraima: Editora da UFRR, 2024. v. 1, p. 96-112.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de resignificação da prática docente na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2021.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Educação Infantil – A escuta pedagógica na formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. In: STREK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões da pesquisa. In: Revista Contrapontos. Itajaí, v.5. n.1, p. 09-22, jan/abr.2005.