

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: AS CONSTRUÇÕES E TESSITURAS DA PROFESSORALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHER TRAINING AND THE TEACHING OF READING COMPREHENSION:
THE CONSTRUCTIONS AND TESSITURES OF TEACHING IN PEDAGOGICAL
PRACTICES

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA: LAS CONSTRUCCIONES Y TESIS DE LA ENSEÑANZA EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti¹, Ana Carla Hollweg Powaczuk²

DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3725

Recibido: 04/11/2025 | Aceptado: 05/11/2025 | Publicación en línea: 19/11/2025.

RESUMO

Neste artigo, discute-se a formação em contextos escolares como dispositivos fundamentais para os processos de reconfiguração da docência, aqui entendido como a tessitura da professoralidade. Parte-se do estudo desenvolvido com os professores e gestores de uma escola pública da região sul do Brasil, através da metodologia do Laboratório de Mudança(LM). Teve-se como objetivo promover aprendizagens expansivas no que tange ao ensino da compreensão leitora, a partir da análise coletiva do trabalho desenvolvido na instituição. Partimos do pressuposto de que ler é compreender e que se ensina a compreender na escola e que, diante da existência de fragilidades no ensino da compreensão leitora existe a premência de ações formativas nesta direção. Para tanto, foram desenvolvidas 8 sessões do LM direcionadas a desencadear movimentos de auto reflexão e reconstrução de sentidos. Os dados obtidos reafirmaram a necessidade de instituir-se uma cultura escolar que valorize e reserve tempo e espaço para que estes movimentos possam configurar-se em mudanças qualitativas aplicadas às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Docente. Professoralidade. Laboratório de Mudança. Ensino da Compreensão Leitora.

ABSTRACT

This article discusses teacher education within school contexts as a fundamental mechanism in the processes of reconfiguring teaching practice—understood here as the weaving of *teacherhood*. The study was conducted with teachers and administrators from a public school in southern Brazil, using the Change Laboratory (CL) methodology. The aim was to promote expansive learning related to the teaching of reading comprehension, through the collective

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), São Gabriel, Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: daimichelotti91@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6810-3295>

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: apowaczuk@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

analysis of the work carried out within the institution. We begin from the premise that reading is an act of understanding, and that comprehension is something taught and learned within the school environment. In light of the identified weaknesses in the teaching of reading comprehension, there is an urgent need for formative actions in this area. To address this, eight CL sessions were implemented to foster processes of self-reflection and reconstruction of meaning. The findings reaffirmed the necessity of establishing a school culture that values and ensures dedicated time and space for such reflective movements—so that they may translate into qualitative changes within pedagogical practices.

Keywords: Teacher Education. Teacherhood. Chang Laboratory. Teaching of Reading Comprehension.

RESUMEN

Este artículo analiza la formación en contextos escolares como un dispositivo fundamental en los procesos de reconfiguración de la docencia, entendida aquí como la trama de la *profesoralidad*. El estudio se desarrolló con docentes y gestores de una escuela pública de la región sur de Brasil, mediante la metodología del Laboratorio de Cambio (LC). El objetivo fue promover aprendizajes expansivos en relación con la enseñanza de la comprensión lectora, a partir del análisis colectivo del trabajo realizado en la institución. Partimos del supuesto de que leer es comprender y de que la comprensión se enseña y se aprende en el ámbito escolar. Ante las debilidades evidenciadas en la enseñanza de la comprensión lectora, se hace urgente implementar acciones formativas orientadas en esta dirección. Para ello, se llevaron a cabo ocho sesiones del LC, diseñadas para propiciar procesos de autorreflexión y reconstrucción de sentidos. Los resultados obtenidos reafirmaron la necesidad de instaurar una cultura escolar que valore y garantice tiempo y espacio dedicados a estos movimientos reflexivos, de modo que puedan traducirse en cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Formación Docente. Profesoralidad. Laboratório de Cambio. Enseñanza de la Comprensión Lectora.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Os direcionamentos que orientam este estudo consistem em compreender como se dá a reconfiguração da docência no ensino da compreensão leitora, a partir dos processos reflexivos e colaborativos instaurados por meio do Laboratório de Mudança no contexto escolar.

Parte-se do estudo de doutorado intitulado “*A reconfiguração da docência a partir do Laboratório de Mudança: construções e tessituras da professoralidade sobre o ensino da compreensão leitora*”. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2024 com um grupo de professoras

da Educação Infantil ao 5º ano, juntamente com a equipe gestora de uma escola pública municipal da região sul do Brasil.

Discutimos, desta forma, possibilidades de formação no ambiente escolar, destacando a aprendizagem expansiva sob uma perspectiva colaborativa e enfatizando o potencial transformador do Laboratório de Mudança diante dos múltiplos desafios enfrentados no cotidiano escolar — especialmente no que se refere ao ensino da compreensão leitora.

A problemática em questão é evidenciada nos diferentes contextos escolares, marcados por recorrentes queixas dos professores relacionadas às devolutivas dos alunos com relação às práticas leitoras e por discursos que revelam fragilidades no ensino da compreensão leitora. Soma-se a isso a constatação, por meio das avaliações externas, de índices insatisfatórios que apontam para a urgência de novos direcionamentos pedagógicos (INEP 2023, SAERS 2023).

Nesse contexto, a proposta de uma intervenção colaborativa, fundamentada na metodologia do Laboratório de Mudança (Virkkunen; Newham 2015), constituiu-se como uma tentativa de mobilizar o espaço educativo por meio do diálogo e da reflexão coletiva. Tal iniciativa representa a tentativa de novos direcionamentos à formação docente, ao promover ações mais horizontais e potencializando o protagonismo docente diante das problemáticas emergentes.

Para tanto, trazemos neste artigo discussões acerca do ensino da compreensão leitora e a formação docente sob o viés colaborativo, o desenvolvimento da metodologia aplicada a qual se direcionou para compreender os processos envolvidos na reconfiguração da docência por meio da metodologia do Laboratório de Mudança.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão Leitora: do Conceito à Prática Educativa

Partimos da definição do conceito de leitura através da afirmação de Soares (2018, p.53) quando diz que “ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” complementado por Freire (2011, p.19) quando reitera que o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se alonga na inteligência do mundo.”

Ou seja, a leitura é concebida como um processo complexo que transcende a simples

decodificação de signos linguísticos, configurando-se como uma atividade cognitiva e social que envolve a integração de múltiplas habilidades — linguísticas discursivas e interpretativas. Tais competências podem ser desenvolvidas de modo mais sistemático e orientado no contexto escolar, mediante práticas pedagógicas intencionais, que pressupõem a diversidade de ações e o aprimoramento contínuo das capacidades leitoras.

Neste contexto, o entendimento do que é leitura incidirá diretamente sobre a maneira como as práticas direcionadas ao ensino da compreensão leitora serão realizadas a partir da inserção no contexto escolar, mesmo antes do início formal do processo de aquisição da linguagem escrita. Ou seja, o letramento emergente, onde as práticas direcionadas ao ensino da compreensão leitora são realizadas através do estímulo oral, precedendo as práticas formais de alfabetização (Viana, Ribeiro e Barrera 2017) e configurando-se como um processo bastante importante e integrado a dimensões que serão reforçadas continuamente.

Pressupõe-se que este processo seja ampliado com a reflexão sistemática acerca do sistema de representação alfabética e sua organização nas múltiplas funções sociais que a escrita ocupa em nossa sociedade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes. (Brasil, 1997, p.55)

Quando pensamos em práticas de leitura emancipatórias, enfatiza-se a necessidade de elas estarem vinculadas ao uso social da linguagem, proporcionando uma experiência enriquecida e contextualizada. Experiência esta, permeada pelos mais variados gêneros discursivos (Bakhtin 2016) em meio às diferentes demandas sociais, implicando, inicialmente, uma escolha criteriosa para que se desdobrem nos vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva (Soares 2021b).

Diante desta escolha e de acordo com os objetivos e direcionamentos engendrados pelo professor, destaca-se o trabalho com os gêneros literários. Cabe ressaltar que não se trata de uma hierarquia em ordem de importância e ou, relevância, mas sim, pelo potencial de fornecer, segundo Cosson (2014,p.33) “os instrumentos necessários para conhecer e articular com

proficiência o mundo feito linguagem” possibilitando a realização dos processos que envolvem o ensino da compreensão leitora comprometido com a formação do leitor emancipado.

Entende-se como leitor emancipado aquele sujeito que possui habilidades para interagir criticamente, posicionar-se de maneira argumentativa, participar e resolver problemas onde, através da leitura, o sujeito qualifica as suas ações e expande o seu pensamento (Solé,1998;Freire, 2011; Viana et al,2017).

Para tanto, na procura destes instrumentos e conscientes da complexidade dos processos envolvidos no ensino da compreensão leitora, propõe-se a utilização da taxonomia da compreensão leitora (Agrás et al. 2001) para definir e operacionalizá-los: o processo da compreensão literal onde reconhecem-se as informações explícitas, o da reorganização que sintetiza e reordena as ideias, da compreensão inferencial onde ativa-se o conhecimento prévio e a formulação de hipóteses até chegar à compreensão crítica cuja definição e operacionalização definem o leitor emancipado.

Nesse contexto, reforça-se o papel do professor como mediador fundamental para a construção de novos paradigmas, impulsionados pela busca por mudanças qualitativas no processo de ensino. É justamente nesse movimento, voltado ao ensino da compreensão leitora, que se evidencia a importância da formação docente e as possibilidades que dela decorrem.

O Processo Formativo Sob o Viés Colaborativo: a Metodologia do Laboratório de Mudança

A problemática que envolve o ensino da compreensão leitora nos remete a pensar sobre a aprendizagem docente e a sua relação com os processos formativos, compreendidos a partir do conceito de professoralidade, que, segundo Powaczuk (2012, p. 16), relaciona-se:

[...] aos processos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor, tendo em vista as condições concretas nas quais se desenvolve. Uma produção singular que envolve componentes pessoais e profissionais, dinamizados a partir de uma contextura social da qual emergem valores, concepções e significados acerca da profissão docente, os quais abrigam tanto possibilidades, como limitações.

A professoralidade compreende toda a trajetória docente e os múltiplos elementos que a atravessam, incidindo de forma subjetiva e singular sobre o agir e o sentir do professor. Mesmo diante de um mesmo processo formativo, cada docente responde de modo particular aos estímulos

recebidos dada a complexidade dessa dinâmica que envolve tanto possibilidades quanto limitações. Assim, a professoralidade pode ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que compõe o percurso de aprender a ser professor e se estende por toda a trajetória formativa, sendo constantemente (re)criado e ressignificado (Powaczuk, 2012; Powaczuk; Bolzan, 2018).

Esse processo formativo envolve dimensões autoformativas, heteroformativas e interformativas. A autoformação refere-se ao movimento interno do professor, ao desejo e à disposição de formar-se. A heteroformação relaciona-se aos estímulos externos que incidem sobre o docente e que dependem da sua receptividade interna para produzirem efeitos. Já a interformação diz respeito às interações interpessoais e às experiências coletivas que ocorrem no grupo, evidenciando o caráter social e compartilhado da formação (Garcia, 1999).

O professor, enquanto sujeito ativo na produção do conhecimento, insere-se em meio à multiplicidade de saberes e, conforme Tardif (2014, p. 230), é “um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá (...)”. Cada docente, de modo singular e a partir de suas vivências, desempenha o seu papel nesse processo dinâmico, contínuo e em permanente transformação.

Para Powaczuk (2012, p. 16), “as experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo influenciam o modo como o professor se constitui, considerando as possibilidades de interpretação e [re]significação que emergem em cada momento de sua trajetória”. Dessa forma, a professoralidade se expressa como uma dinâmica processual de experimentação, por meio da qual o sujeito se produz como professor, reelaborando suas experiências e aprimorando seus saberes e fazeres docentes.

O desenvolvimento da professoralidade decorre de um sistema de atividades composto por diferentes ações e operações, interligadas e influenciadas por fatores pessoais e profissionais. Nesse movimento, a atividade docente interfere na maneira como cada professor produz objetivações e subjetivações ao longo de sua trajetória formativa, envolvendo não apenas o que é imposto pela cotidianidade, mas também o que é criado a partir dela — ou mesmo em superação a ela (Heller, 1982; 1991; 2008; Vygotski, 2003; 2005; 2007; Leontiev, 1984; 1988).

Superar a cotidianidade e produzir modos de pensar e agir na docência de maneira emancipatória requer condições de tempo e espaço que favoreçam essa elaboração singular. Essa produção se sustenta em conhecimentos e competências técnicas e sociais, que precisam ser mobilizadas de forma reflexiva e crítica. Ao abordar esses conhecimentos e competências, é

necessário direcioná-los ao aporte teórico que fundamenta o ensino da compreensão leitora, pois é nesse diálogo que se torna possível promover o desenvolvimento profissional docente.

Esse desenvolvimento deve apoiar-se em referenciais teóricos e práticos que orientem a ação pedagógica, sem a pretensão de homogeneizar práticas, reconhecendo que cada professor, diante dos mesmos suportes, estabelecerá articulações próprias. Nessa perspectiva, merecem destaque alguns aspectos centrais relacionados ao ensino da compreensão leitora: a compreensão da complexidade do ato de ler, que vai além da mera decodificação (Freire, 1997; Soares, 2018); a identificação dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão leitora (Viana et al., 2017); o conhecimento sobre os gêneros discursivos, suas potencialidades e usos sociais, sem estabelecer hierarquias entre eles (Bakhtin, 2003; 2016; Koch, 2008); o exemplo do professor leitor, como modelo que inspira e motiva o desenvolvimento das habilidades de leitura (Andrade, 2004); e o incentivo à leitura literária frutiva, articulada a uma sequência didática básica que envolva motivação, introdução, leitura e interpretação, com estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos processos de compreensão (Colomer, 2007; Cosson, 2007).

Mesmo com tais direcionamentos, reconhece-se que o fazer docente nem sempre consegue abarcar todos esses aspectos, uma vez que avançar conceitualmente e redirecionar práticas demandam processos formativos contínuos. Conforme Bolzan e Powaczuk (2017, p. 163), o processo formativo constitui-se como: “[...] um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, um movimento de transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas possibilidades e as condições contextuais nas quais estas transformações acontecem.”

Este processo, estruturado a partir de um conjunto de atividades que envolvem diferentes ações e operações são denominados movimentos de particularização e de individuação. O movimento de particularização está relacionado à reprodução e validação de práticas docentes sem uma reflexão crítica ou avaliação dos impactos dessas ações, o que tende a gerar estagnação frente à cotidianidade (Heller, 1991; 2008; Powaczuk, 2012). Essa rotina cotidiana, quando não questionada, conduz à alienação na docência, limitando a capacidade de transformação e desenvolvimento profissional.

Em contrapartida, o movimento de individuação representa um processo mais consciente, orientado para além da cotidianidade e voltado à emancipação no exercício docente (Heller, 2008; Powaczuk, 2012). Essa emancipação exige um certo distanciamento crítico da prática, permitindo confrontar e ressignificar os eventos do cotidiano, ao mesmo tempo em que busca integrar e

transformar saberes e fazeres docentes em direção a mudanças qualitativas na atividade profissional. Assim, compreender esses movimentos implica reconhecer que as práticas educativas são impulsionadas por experiências individuais, mas também moldadas por contextos mais amplos, promovendo um diálogo constante entre as dimensões da cotidianidade e da não cotidianidade (Bolzan; Powaczuk, 2021).

Nesse cenário dinâmico, que possibilita a reconfiguração permanente, ao longo da trajetória (Powaczuk 2012) é que delinea-se a tessitura da professoralidade pautada em movimentos contínuos na direção ao que almeja-se alcançar.

Dentro dessa perspectiva, cabe ressaltar que a aprendizagem do professor não se limita à aquisição de conteúdos técnicos ou metodológicos e que existe uma demanda iminente de novos direcionamentos que transcendam a verticalidade com que as formações têm-se dado. Fazem-se necessárias propostas vinculadas ao contexto da escola, associadas ao exercício da ação colaborativa. Segundo Imbernón (2010, p.65)

[...] uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, auto-avaliação, e mediante uma metodologia centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações emblemáticas, etc.

Propostas baseadas na participação coletiva, que envolvem a reflexão sobre a própria prática, o diálogo com os pares e a construção coletiva de saberes. É neste contexto que o viés colaborativo ganha centralidade no processo formativo, pois permite que os professores compartilhem experiências, engajem-se, enfrentem juntos os desafios pedagógicos e ampliem sua compreensão sobre o ensinar e o aprender.

O processo formativo envolve esforços conscientemente dirigidos às transformações necessárias na direção desejada e necessária, ressaltando a relação intrínseca entre suas possibilidades e as condições contextuais que viabilizam tais transformações. As condições contextuais têm encontrado vários obstáculos que se fortalecem com a falta de uma cultura no cotidiano das escolas que promova um tempo e um espaço instituídos e demandados para as práticas formativas colaborativas.

Diante dos desafios vivenciados nos espaços educativos, torna-se necessário investir em práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento da escuta sensível, da reflexão crítica e do protagonismo dos sujeitos em suas trajetórias profissionais. Neste contexto, o Laboratório de

Mudança, emerge como uma proposta formativa alinhada a estes pressupostos, pois, segundo Engestron em entrevista com Lemos, Querol e Almeida (2013, p.721) a metodologia configura-se como:

[...] a ideia de que um coletivo, digamos uma organização ou unidade de uma organização, ainda uma comunidade, esteja passando por uma importante transformação. Assim, uma mudança que não seja fácil de controlar, que eles precisem de alguma forma criar sua própria visão e sua própria forma de ação para conduzir o seu próprio desenvolvimento.

Ou seja, diante do reconhecimento de uma problemática, cria-se um movimento para a construção de estratégias onde o espaço coletivo se constitui como uma possibilidade potente de reconstrução de sentidos e práticas. O caráter dialógico, experiencial e reflexivo da metodologia, enfatiza a reconstrução da prática a partir da experiência vivida e da análise crítica, potencializando o viés colaborativo. Segundo Virkunnan e Newnham (2015, p.58) :

[...] o método do Laboratório de Mudança não visa a produzir apenas uma solução intelectual ou uma alteração em práticas, mas também a amplificar a agência transformadora e colaborativa e a motivação dos profissionais, com base em uma nova compreensão acerca da idéia da atividade e em uma nova perspectiva com relação ao seu desenvolvimento futuro. Para tanto, a intervenção do Laboratório de Mudança tem de ser fundamentada na colaboração intensa dos profissionais no tocante à pesquisa referente aos desafios de desenvolvimento da atividade e assim suas possibilidades.

Ao contrário de modelos tradicionais de formação, baseados em saberes prontos, a metodologia aposta na potência da construção coletiva para favorecer o fortalecimento profissional e a reconstrução das práticas.

METODOLOGIA

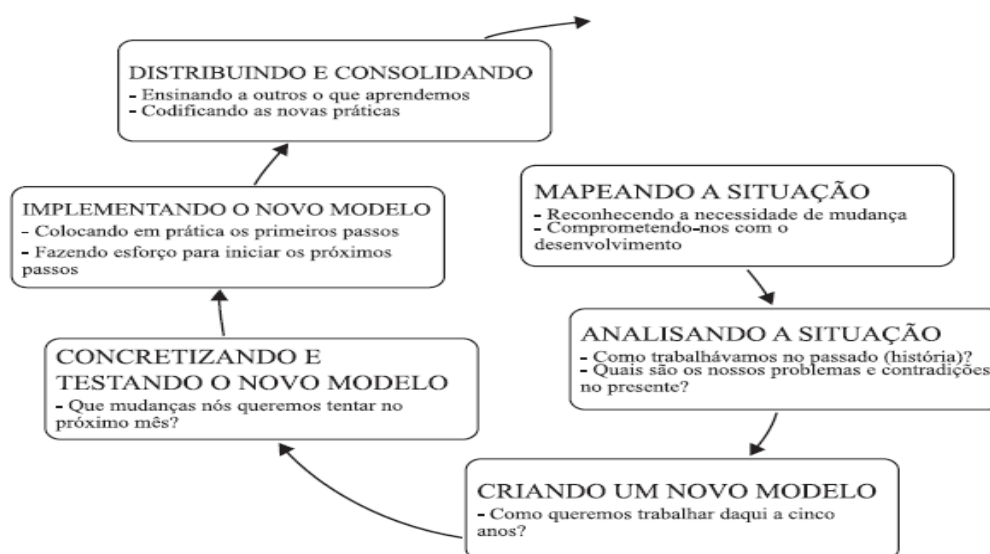
A abordagem metodológica deste estudo é de cunho qualitativo, do tipo intervencionista e investigativo, denominado Laboratório de Mudança. A aplicação do Laboratório de Mudança está baseada em cinco princípios que envolvem a análise de um sistema de atividade como um todo onde os elementos estão imbricados entre si (sujeito, objeto, instrumentos, comunidade, regras, divisão do trabalho, resultado) a multivocalidade, as contradições, a historicidade e as transformações expansivas (Engestron 1987).

Este sistema se consolida a partir da multivocalidade, diversidade de opiniões,

perspectivas e interesses através da sua historicidade que delinea o seu percurso até o momento. Além disso, as contradições, que são tensões internas, representam a motivação para as mudanças que convergem para a possibilidade de transformações expansivas, ou seja, que perpassam as fases de diagnóstico, criação, teste e implementação de soluções. Este ciclo resulta nas fases do Laboratório de Mudança conforme figura que segue:

Figura 1

Fases do Laboratório de Mudança



Estas fases não acontecem necessariamente de maneira linear mas direcionam a escolha dos instrumentos que melhor as conduzem com o intuito de concretizá-las mediante os desafios que se materializam durante seu desenvolvimento.

Durante o período da pesquisa foram realizadas oito sessões na escola com a duração de aproximadamente duas horas cada, cuja periodicidade variou de acordo com a disponibilidade de tempo e espaço cedido pela equipe gestora. Os encontros oportunizaram a vivência das fases do Laboratório de Mudança e a elaboração das análises que levaram aos resultados e discussões.

Os encontros foram transcritos, desenvolvidos e projetados a partir daquilo que foi vivenciado na sessão que precedeu a seguinte, configurando-se com a incerteza de resultados (Vikkunen, Newnham, 2015). E, embora diante da imprevisibilidade, as sessões intencionavam seguir o ciclo da aprendizagem expansiva.

A primeira sessão teve como foco mobilizar o grupo para a necessidade de mudança e promover o engajamento coletivo partindo da premissa de que a aprendizagem expansiva requer

tempo e espaços organizados para reflexão crítica sobre as práticas docentes. Embora este tempo e espaço tenham sido permeados pelas demandas do cotidiano, impondo-se como desafios frente ao desenvolvimento daquilo que havia sido planejado, foi possível apresentar a metodologia, identificar as concepções dos professores sobre leitura e realizar uma cartografia conceitual sobre os desafios concernentes ao ensino da compreensão leitora.

A segunda sessão também foi permeada pelas demandas do cotidiano, pois ocorreu no intervalo de um mês em função do período de enchentes e, também, da necessidade de “colocar em dia” o que havia sido postergado. Ela remeteu-se à historicidade que permeia o ensino da compreensão leitora dada sua importância diante do entendimento dos caminhos percorridos até então e das possíveis repercussões que daí decorrem. . A motivação inicial conduziu os professores ao diálogo sobre as suas experiências enquanto estudantes e configurou-se em um momento de bastante emoção.

A terceira sessão, ainda na fase de análise da situação, ocorreu mediante dados-espelho, ou seja, dados acerca da problemática evidenciada através dos índices negativos dos estudantes nas avaliações externas e também da comprovação através de um estudo quantitativo, sobre a importância do papel do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem. Ambos foram trazidos com o intuito de mobilizar reflexão crítica e a tomada de consciência sobre o papel do professor.

A quarta sessão representou o momento de tensão onde foram identificadas as contradições que nortearam a criação do novo modelo elaborado na quinta sessão. São elas: o ensino da leitura, compreensão leitora é realizado por todos os professores, porém, não está produzindo os resultados esperados e, segundo, considera-se a importância da família como rede de apoio principalmente em se tratando do contexto onde existe a problemática da sequência das aulas em função das estradas e do transporte público porém, as atividades de leitura não são pensadas para envolvê-los, engajá-los. Identificadas as contradições foi iniciado o processo de criação de um novo modelo.

A quinta sessão foi destinada à elaboração coletiva de um novo modelo refutando aquilo que já havia sido pensado na sessão anterior em função das demandas instituídas pela gestão: na sessão quatro, o novo modelo era motivado pela data comemorativa do dia do estudante e , passado alguns dias, já não fazia mais sentido. Outro fator foi a existência de uma nova demanda da gestão para trabalhar com a temática das emoções.

A sexta sessão foi realizada após um período bastante significativo e objetivava a reflexão

coletiva das propostas desenvolvidas até então para que fossem identificadas as fragilidades e fortalezas. Foi entregue um questionário reflexivo para ser respondido, porém, a sessão foi interrompida e este momento não foi concretizado.

Na sétima sessão retomou-se o objetivo da sexta sessão e investiu-se na tentativa de qualificar as propostas para a sua concretização e testagem. A oitava e última sessão, após a tentativa de implementação do novo modelo, representou um momento de reflexão mediante as práticas realizadas e as devolutivas das famílias.

A qualificação das propostas deu-se através da utilização da taxonomia da compreensão leitora para a produção coletiva e prática de perguntas que envolvessem os processos do ensino da compreensão leitora. Além disso, foram tecidas discussões acerca de uma experiência elucidada em um artigo compartilhado no grupo e que trazia dados muito semelhantes aos constatados no desenvolvimento das sessões. A utilização destes instrumentos proporcionou a prospecção de futuros direcionamentos e o compromisso assumido para o próximo ano letivo.

Cabe ressaltar que durante todas as sessões, fez-se imprescindível a escolha criteriosa dos instrumentos, materializados nas diversas escolhas metodológicas, que proporcionaram o cumprimento do objetivo de cada fase do Laboratório de Mudança em direção ao objeto almejado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados apontam para elementos que fragilizam o ensino da compreensão leitora e reiteram a necessidade de formação docente. São eles: a tentativa recorrente de responsabilização externa; a tendência ao conservadorismo e a incoerência entre o que se postula e se faz, dicotomia entre a teoria e a prática.

Ao delegar à família o fracasso conforme discurso “Em minha opinião, por causa do desinteresse por parte de alguns familiares é que está havendo defasagem no aprendizado”, o professor exime-se da responsabilidade e se furta da necessidade de repensar a sua prática.

A tendência ao conservadorismo indicado na fala “O material a que temos acesso seja na internet, nos livros didáticos, é bastante precário, não tem perguntas que os leve à compreensão crítica. Os livros de antigamente eram muito melhores”, indica uma resistência ao novo e reforça práticas distanciadas das demandas e necessidades do século XXI.

Além disso, o fato do professor não ter o hábito de ler, alegando a falta de tempo e cujo hábito implica diretamente em sua prática, não aplica aquilo que postula, resulta na

inconsistência de seus discursos pois, segundo Andrade (2004, p.12) “ [...] A sua experiência particular de leitor será fundamental para que ele possa transmitir essa aprendizagem a seus alunos.”

À medida que as discussões foram avançando e no decorrer dos encontros, a partir do diálogo reflexivo e dos instrumentos utilizados como mote para as discussões, foram evidenciadas as contradições que se apresentavam até então e com as quais fazia-se investir como força propulsora para novos direcionamentos. Evidencia-se o fato de que embora o ensino da compreensão leitora estivesse sendo realizado por todas as professoras, ele não estava produzindo os resultados esperados, além disso, ao considerar a família como rede de apoio potente diante da realidade da escola, as atividades de leitura não eram pensadas para mobilizá-los.

Diante destas contradições e da eminente necessidade de busca de soluções, foi possível evidenciar alguns movimentos na direção das mudanças almejadas e necessárias. Dentre elas, destacam-se a consciência sobre as fragilidades e a necessidade de qualificação elucidada na fala desta professora “ Fazendo uma análise sobre minha prática com a leitura, penso que muitas vezes ela foi falha”.

Outro movimento identificado foi a reflexão compartilhada oportunizada pela metodologia onde segundo Bolzan (2002, p.17) “ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras que virá a propor e organizar”.

A construção de possibilidades também representou um movimento e resultou na proposta de uma oficina elaborada em conjunto sobre os processos que envolvem o ensino da compreensão leitora pensada para que estes pudessem ser vivenciados pelos professores antes de serem consolidados em suas práticas. E, por fim, o prenúncio do desejo de dar continuidade aos encontros no ano seguinte para que pudessem ser consolidadas as ideias projetadas.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados observados e das reflexões tecidas, destaca-se a produção dos movimentos que avançaram do julgamento e culpabilização para o questionamento e a corresponsabilidade, onde o individual e o coletivo, o vivido e o pensado durante os encontros, fez emergir as construções e tessituras da professoralidade. Ou seja, através da horizontalidade das ações, da reflexividade e do diálogo, tornou-se possível vislumbrar mudanças qualitativas no que tange ao ensino da compreensão leitora.

Neste sentido, pensar a formação docente sob o viés colaborativo, reconhecendo o professor como um sujeito que aprende e está em um movimento contínuo de autorreflexão, reconstrução de sentidos e elaborações, nos remete às contribuições que esta pesquisa pode suscitar em meio ao campo da formação mediante a gama de possibilidades que daí emerge.

Dessa forma, reafirma-se a importância e a necessidade de pensar-se a formação não como um espaço prescritivo, mas como um território de construção conjunta, onde o professor se reconhece como autor de sua prática e sujeito em constante transformação. As experiências vividas ao longo desta pesquisa revelam que a escuta ativa, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva de sentidos configuram caminhos potentes para a ressignificação do ensinar e do aprender.

Ou seja, evidencia-se a metodologia do Laboratório de Mudança como uma possibilidade frente à formação docente direcionada ao ensino da compreensão leitora, possibilitando que as construções e tessituras pudessem ser potencializadas durante o período.

Além disso, a análise dos dados obtidos reafirmaram a necessidade de instituir-se uma cultura escolar que valorize e reserve tempo e espaço para a formação em contextos escolares como mecanismos essenciais nos processos de reconfiguração da docência e, conseqüentemente, a ampliação das mudanças qualitativas aplicadas às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- Agràs, G. C.; Agràs, M. C.; Hita, E. M.. *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- Andrade, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Bakhtin, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bolzan, D. P. V.; Powaczuk, A. C. H. *Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência*. Roteiro, Joaçaba, v.42, n.1, p.107-132, 2017.
- Bolzan, D. P. V.; Powaczuk, A. C. H. *Contextos emergentes e a reinvenção de si: desafios à cotidianidade da/na docência*. In: Bolzan, D. P. V.; Powaczuk, A. C. H. (Org.). *Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação*. Porto Alegre: EDIPUC, 2021.

- Cosson, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed. 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- Colomer, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- Garcia, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- Engeström, Y. *Expansive Learning. An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultii Oy, 1987.
- Freire, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Freire, P. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.
- Heller, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- Heller, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Edicions, 1991.
- Heller, A. *La teoría de los sentimientos*. 2ªed. Editorial Equitamar, S.A. Barcelona, 1982.
- Imbernón, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resultados*. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.
- Lemos, M. ; Querol, M. A. P.; Almeida, I. M. de . *A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström*. Interface, Botucatu, v. 17, n. 46, 2013.
- Leontiev, A. *Atividade, consciência e personalidade*. Lisboa: Horizonte, 1984.
- Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- Powaczuk, A. C. H. *Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
- Soares, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.
- Soares, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto 2021b.
- Solé, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Tardif, M. *Saberes docente e a formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2014.
- Viana, F. L. et al. *O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção*. Revista Brasileira de Educação, v.22, n.71, e227172, 2017.
- Viana, F. L.; Ribeiro, I.; Barrera, S. D. *DECOLE: Desenvolvendo competências de letramento emergente*. Porto Alegre: Penso 2017.
- Vygotsky, L. S.. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Vygotsky, L. S.. *La imaginación ey el arte em la infância*. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2003.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Virkkunen, J.; Newnham, D. S. *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Tradução de Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.