

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA:  
COM A PALAVRA O PROFESSOR**

**Sione Pires De Morais Guimarães**

**SIONE PIRES DE MORAIS GUIMARÃES**

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA: COM A  
PALAVRA O PROFESSOR**

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2013

**SIONE PIRES DE MORAIS GUIMARÃES**

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA: COM A  
PALAVRA O PROFESSOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Maria Aparecida Lopes Rossi.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

**CATALÃO - 2013**

SIONE PIRES DE MORAIS GUIMARÃES

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA: COM A PALAVRA O  
PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 31/07/2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Lopes Rossi – (PPGEDUC – UFG/Câmpus Catalão)  
Orientadora

---

Prof(a). Dr(a). Eliane Marquez da Fonseca Fernandes - (PPLL/UFG)

---

Prof(a). Dr(a). Selma Martines Peres – (PPGEDUC – UFG/Câmpus Catalão)

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2013

## **Dedicatória**

Aos três professores, sujeitos deste estudo, cuja participação possibilitou desvelar a realidade de trabalho vivenciada no exercício da mais importante profissão humana: ser professor;

Às três pessoas que me fizeram conhecer o amor incondicional, me mostrando, no dia a dia, a razão e o significado de viver: Meu esposo, Paulo e meus filhos: Paulo Júnior e Camila.

## **Agradecimentos**

À professora, Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, exemplo incondicional, de orientação e seriedade, durante o desenvolvimento de todo o trabalho. A você minha admiração e respeito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Campus Catalão, profissionais que lutam por uma formação de qualidade dos futuros professores.

Ao meu esposo Paulo e filhos, Paulo Júnior e Camila, que são meu porto seguro em todos os momentos da minha vida. Obrigada pelo incentivo nessa caminhada, e compreensão de minhas angústias e ausências nesse período de estudo.

À amiga, companheira, irmã: Simone, pelo apoio, incentivo, confidências. Obrigada pelas palavras sempre compostas de carinho e sabedoria, e pelos momentos de dedicação na leitura do trabalho.

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer NÃO à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Não deixe que o medo do difícil paralise você.

(Paulo Freire)

## Resumo

Dar voz ao professor para que ele relate como vem construindo suas práticas de ensino de leitura, descrevendo como se vê, inserido num contexto em que a maioria dos estudos deixa implícito que a dificuldade de construir leitores está no ensino/aprendizagem de leitura, colocando-o como autor do fracasso desse ensino, é o objetivo deste trabalho. Para isso, buscamos levantar aspectos de vivência de três professores atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, procurando identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas no trabalho docente; analisar as condições estruturais e materiais, que são oferecidas para os professores na construção de suas práticas de ensino de leitura e observar seus planejamentos no que se refere ao trabalho com a leitura em sala de aula. Partimos do princípio de que, como ressalta Borges da Silva (2001), se os trabalhos acadêmicos almejam contribuir para uma melhoria da educação básica, é fundamental que se considerem as necessidades de conhecimento e as contrapalavras do professor. A pesquisa foi realizada dentro do paradigma qualitativo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, tendo em vista um estudo sobre os processos que envolvem a investigação, indo além apenas de um produto final. O processo de coleta de dados, seguindo a tradição da pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), compreendeu a entrevista semiestruturada, dialogada, e a observação dos planejamentos dos professores. A revisão bibliográfica compreendeu estudos sobre a leitura como construção de sentidos, a relação do ensino de leitura no letramento do aluno e a construção das práticas de ensino de leitura e a formação do professor. A pesquisa nos revelou uma realidade de distanciamento entre o que se prega nas leis da educação e o que é cumprido na prática, o que, dificulta que os professores consigam, sozinhos, alavancar a qualidade do ensino público. Os professores se veem em um cenário em que vêm sendo culpabilizados pela dificuldade em se formar leitores críticos e proficientes. Afirmam que, para além das suas responsabilidades enquanto o profissional a quem cabe conduzir o processo de ensino aprendizagem, cabe ao governo fazer valer seu discurso em prol de investimentos de recursos na educação; cabe à gestão escolar romper com uma prática voltada para atender aos interesses do capital, omitindo a função que deveriam desempenhar como colaboradores para o alcance do sucesso do ensino nas escolas públicas, e exercer uma função de coparticipantes na realização das atividades da escola. Constatamos que as horas atividades, o contexto de trabalho, as orientações pedagógicas e a gestão escolar se configuram num emaranhado de empecilhos para que o professor lute por melhores condições de trabalho e por um ensino realmente eficaz. Esperamos que este estudo contribua para o fortalecimento e a consolidação de trabalhos futuros que priorizem dar voz aos professores, em detrimento de pesquisas cujo foco é a realização de estudos sobre suas práticas. Isso porque, a voz desses profissionais, nos mostrou a necessidade de continuarmos repensando o contexto solitário de trabalho em que se inserem, e que vem influenciando negativamente na construção de suas práticas de ensino de leitura.

Palavras chave: Professor, práticas de ensino, leitura.



## Abstract

Give voice to the teacher tell how he has been building his practices of teaching reading, describing his view, inserted in a context where most studies imply that the difficulty of building readership is in the teaching / learning of reading, putting as the author of the failure of this teaching is the goal of this work. For this, we seek to raise aspects of the experience of three teachers working in the 5th grade of Elementary School, trying to identify the needs and difficulties faced in teaching; analyze the structural conditions and materials, which are offered for teachers to build their teaching practices read and observe their plans with respect to the work with reading in the classroom. We assume that, as emphasizes Borges da Silva (2001), if the academic work aims to contribute to an improvement of basic education, it is essential to consider the needs of knowledge and counterarguments teacher. The research was conducted within the qualitative paradigm, from a socio-historical approach, with a view to study the processes that involve research, going beyond just an end product. The process of data collection, following the tradition of qualitative research (LÜDKE and ANDRÉ, 1986), included the semistructured interview, dialogued, and observation of teachers' planning. The literature review comprised studies on reading as the construction of meanings, the relationship of teaching reading literacy in the student and construction practices of reading instruction teacher training. The research has revealed a reality of distance between what is preached in the laws of education and what is accomplished in practice, which makes it difficult for teachers able, alone, to leverage the quality of public education. Teachers find themselves in a scenario that is being blamed for the difficulty in forming critical readers and proficient. Claim that, in addition to its responsibilities as the professional who should lead the process of teaching and learning, the government must assert his speech in favor of investments in education resources, it is for the school management to break with a practice dedicated to serve the interests capital, omitting the function that should play as contributors to the achievement of successful teaching in the public schools, and to exercise a function of partakers in conducting the activities of the school. We note that the hours activities, work context, the pedagogical orientations and school management are configured in a tangle of obstacles for the teacher fight for better working conditions and a really effective teaching. We hope that this study will contribute to the strengthening and consolidation of prioritizing future work to give voice to teachers, at the expense of research which focuses on studies of their practices. This is because the voice of those professionals, showed us the need to keep rethinking the lonely context job in which they operate, and that has influenced negatively in building their practices of teaching reading.

**Keywords:** Teacher, teaching practices, reading.

## **Lista de siglas**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEE – Secretaria de Estado da Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Lista de Tabela

Tabela 1 – INAF / Brasil .....	14
--------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPITULO I: REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA, LETRAMENTO, PRÁTICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 A Leitura como Construção de Sentidos .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 O ensino de leitura e letramento: o papel da escola na formação         do leitor .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 A construção das práticas de ensino de leitura e a formação         do professor .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPITULO II: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 As escolas pesquisadas .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 A coleta de dados e a definição do corpus .....</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO III: OUVINDO AS CONTRAPALAVRAS DOS PROFESSORES .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 A realidade de trabalho dos professores: A carga horária         de trabalho .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 O professor e suas condições de trabalho .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3 Orientações Pedagógicas .....</b>	<b>101</b>
<b>3.4 Gestão Escolar .....</b>	<b>122</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

### O desenho da pesquisa

Grande parte de pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras acabam desempenhando a função de deladoras de um fracasso educacional, cujo suposto culpado é sempre o professor. Entretanto, todos aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação, têm consciência de que não existe um único responsável pelo sucesso ou o fracasso do ensino. O resultado destas pesquisas, realizadas tanto pela academia quanto pelos órgãos governamentais, é veiculado, na mídia, na maioria das vezes, destacando o professor como o principal responsável pelos números negativos, como se coubesse somente a ele, garantir que a qualidade na educação aconteça.

Assim, a imagem do professor é, na maior parte dos casos, divulgada como um profissional mal preparado e com uma formação deficitária. Então, nesse trabalho, falamos como professores que somos, e pesquisadores, por entender que, na área da educação, ensino e pesquisa devem estar em constante diálogo. Em uma dialogicidade que possibilita o movimento de reconstrução, tanto do ensino quanto da prática de pesquisa, voltados sempre para a formação do indivíduo crítico, capaz de experimentar a liberdade de pensamento.

É neste diálogo entre ensino e pesquisa que emerge a figura do professor como um indivíduo quase sempre silenciado, já que sua voz dificilmente é alvo dos estudos que vêm sendo realizados sobre a educação. É a partir da inquietação, ao perceber a importância de mais investigações que priorizem um trabalho realizado com os professores, e não somente sobre eles, que surgiu o interesse pelo desenvolvimento desse estudo.

O trabalho parte da discussão que aponta para a necessidade de uma educação que dê conta de formar um leitor proficiente, capaz de ler os textos que circulam socialmente. Tal discussão se intensifica a partir da análise de pesquisas como as realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com a prova Brasil e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF, que vêm demonstrar a dificuldade que as escolas enfrentam na formação do leitor competente e crítico, tão exigido pela sociedade letrada na qual estamos inseridos.

Os últimos dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro no ano de 2009, por exemplo, através do INAF, revelam que, na população inclusa na faixa etária de 15 a 24 anos, 2% são analfabetos, 13% estão classificados na condição de alfabetismo rudimentar, 52% na condição de alfabetismo básico, 33% na condição de alfabetismo pleno. Desse total, 15% podem ser considerados analfabetos funcionais e 85% considerados alfabetizados funcionalmente, como podemos conferir na tabela divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro:

### INAF BRASIL – FAIXAS ETÁRIAS

	% de 15 a 24 anos					
	01-02	02-03	03-04	04-05	07	09
ANALFABETO	3	2	2	3	3	2
RUDIMENTAR	19	19	18	18	14	13
BÁSICO	43	44	45	46	46	52
PLEIO	35	35	35	33	37	33
ANALFABETOS FUNCIONAIS	22	21	20	21	17	15
ALFABETIZADOS FUNCIONALMENTE	78	79	80	79	83	85
pontuação percentuais de melhoria						7

A análise dessas pesquisas que denunciam o fracasso do ensino da leitura nas escolas brasileiras, realizada tanto pela mídia quanto pelos estudos da academia, na grande maioria das vezes, responsabiliza o professor, implícita ou explicitamente, pela deficiência de leitura dos seus alunos. É o que mostra o estudo de Guedes-Pinto (2002), que, ao descrever a imagem do professor da educação básica na imprensa e em trabalhos de pesquisa da academia, salienta:

Atualmente, a imagem pública das professoras alfabetizadoras, expressa através da imprensa escrita e até mesmo por alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos na universidade, tem mostrado a realidade de uma profissional do ensino que tem sofrido, historicamente, um processo de desvalorização de seu trabalho tanto pela sociedade em geral quanto pelo governo. Tem ficado cada vez mais evidente a crise pela qual o magistério público está atravessando, desde o aspecto financeiro atingindo até questões que se relacionam com a constituição de sua identidade como categoria profissional. Temos acompanhado uma divulgação cada vez maior de notícias e reportagens que têm exposto a professora como uma trabalhadora pouco qualificada e com problemas de formação, inclusive relacionados às suas competências como leitora. Rizzo (1998) realizou uma reportagem para a revista Educação sobre o tema da leitura entre os professores, que recebeu a seguinte manchete na capa: "Desprezo pela Leitura". Reportagens como essa enfatizam a ideia de que os docentes lêem menos do que deveriam e, com isso, estariam formando poucos leitores. Aliado a isso, a Folha de São Paulo,

no Primeiro Caderno, em maio de 1996, divulgou o resultado de uma ampla pesquisa feita pelo Ministério da Educação sobre a educação pública e o perfil do professor, na qual são destacados tanto os dados numéricos sobre o analfabetismo quanto informações relativas ao valor da média salarial dos professores. Ou seja, o que primordialmente se divulga a respeito da profissão do magistério são informações que privilegiam os aspectos negativos relacionados ao ensino e ao professor. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 69-70)

Nesse caso, culpabiliza-se o professor, como se ele fosse o único responsável por garantir a qualidade do ensino. Como destaca Aguiar (1996, p. 511-512):

As críticas em relação aos problemas de natureza quantitativa e qualitativa que são dirigidas à escola sempre trouxeram ao centro do debate a figura do educador, quase sempre apontado como o principal responsável pelos resultados educacionais negativos. [...] a forma encontrada pelas políticas de inspiração neoliberal para atender às demandas da sociedade é, mais uma vez, atribuir aos docentes o ônus de dar respostas a questões que são atribuição de governo.

Na análise dessas críticas, percebemos que elas se pautam na defesa dos interesses do governo, e acabam falseando uma realidade totalmente adversa, de escolas funcionando precariamente e profissionais sem incentivo salarial e com sobrecarga de trabalho, por não terem o devido retorno financeiro por parte da gestão pública, que acaba assumindo-se como mínimo financiador e máximo gerenciador do ensino público.

O que não se revela são as condições em que se encontram as escolas que, funcionando precariamente, enfrentam uma realidade que vai desde a falta de estrutura física e de materiais para o desenvolvimento do trabalho docente, até a desgastante burocracia de um trabalho que extrapola o exercício da prática pedagógica dentro da sala de aula.

Atribuições como preparação de aulas, preenchimento de fichas de acompanhamento de desempenho individual do aluno, atualização de diários, elaboração e correção de provas, participação em atividades extraescolares, como conselhos de classe e trabalho coletivo, dentre outras, que extrapolam o currículo escolar oficial, acabam ceifando do professor tempo para dedicação coletiva à reflexão e discussão das adversidades da escola.

Lembramos que tudo isso precisa ser conciliado com uma prática pedagógica diária em que o professor enfrenta o desafio de assumir salas de aula superlotadas,

sem a devida valorização da carreira de professor, que acaba, muitas vezes, sucumbindo diante de tantas atribuições cotidianas.

E o professor, nesse contexto, por ser o profissional que atua diretamente com o aluno dentro da sala de aula, vai sendo responsabilizado pelo fracasso do ensino, ficando relegados a um segundo plano, aspectos de ordem política e econômica que acabam sendo fatores imprescindíveis para o alcance da qualidade da educação.

Qualidade essa entendida como uma educação competente e eficaz na garantia de um ensino que prepare seus alunos para o exercício pleno da cidadania, ou seja, que eles compreendam e usem as possibilidades que lhes são concedidas pelo conhecimento. Demo (2001), considera que a educação é o termo-resumo da qualidade nas áreas social e humana, pois ele entende que não há como chegar à qualidade sem educação.

Para esse autor a educação supõe qualidade formal e política, e exige construção e participação, porque “precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos” para que se concretize. (DEMO, 2001, p. 21).

Na mesma perspectiva, Libâneo (2008), faz a seguinte consideração sobre a educação de qualidade:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. (LIBÂNEO, 2008, p. 66)

Todavia, a realidade educacional que o professor vivencia é a de um profissional que enfrenta no seu cotidiano escolar condições desfavoráveis para o exercício da docência. Sua prática pedagógica, “entendida como sendo a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 1995, p. 105), acaba ficando limitada pela falta de condições, sejam elas materiais e/ou físicas no interior da escola, tendo que aprender a exercer sua prática de ensino a partir dos recursos que lhe são oferecidos.



De fato, os recursos financeiros são insuficientes para a garantia de todo um conjunto de instrumentos que, se não podem ser oferecidos e garantidos de forma eficaz ao professor, acabam limitando e dificultando a diversificação de atividades a serem trabalhadas com os alunos. Dentre tantas limitações podemos citar a falta de acesso à internet, a materiais de pesquisa que não sejam somente os livros didáticos adotados pelas escolas, bibliotecas desativadas e/ou desatualizadas, o que acaba inserindo o professor num ambiente escolar que não possibilita o exercício de uma prática pedagógica inovadora e criativa.

Assim, cabe ao professor tentar sanar essas limitações, fora da escola, em horários que extrapolam sua carga horária, já que a ausência de condições de trabalho no interior do espaço escolar o condiciona a buscar, pesquisar e selecionar cotidianamente em casa as atividades a serem desenvolvidas com os alunos dentro da sala de aula.

Nesse cenário, a presente pesquisa tem por objetivo ouvir o professor, para tentar perceber como ele se vê nesse contexto em que é considerado o "(in) competente" na formação de alunos leitores. Muito se fala sobre o trabalho do professor, e pouco sobre como ele se vê imerso em um contexto de inúmeros entraves, dificuldades e desafios que vão, desde a falta de recursos físicos e pedagógicos, até a inversão de papéis sociais, como se eles devessem suprir a omissão e/ou falta de condições, de famílias para com a educação dos filhos e a falta de atuação do governo em assumir responsabilidades que são suas e não do professor.

### **A voz do professor como objeto de investigação em pesquisas acadêmicas**

Procurando investigar o que vem sendo produzido na perspectiva de ouvir o professor, percebemos, através de pesquisa em bancos de dados divulgados no portal da CAPES, que há uma carência de estudos no sentido de ouvir o que eles têm a dizer sobre a realidade que vivenciam para a construção de suas práticas de ensino de leitura.

Embora tenhamos encontrado alguns trabalhos com foco na docência, formação, memória do professor e práticas pedagógicas, não verificamos nenhum

trabalho com ênfase em dar voz ao professor para que ele relate como se sente e se vê, sendo responsabilizado pela dificuldade de formação de leitores proficientes.

Fazendo uma análise, podemos citar as seguintes teses e dissertações defendidas nos anos de 2008, 2009 e 2010:

**Em algum lugar do passado...investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias.** São Carlos: UFScar, 2008. Dissertação defendida por Daniela Isabel Taipeiro;

**Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes.** São Carlos: UFScar, 2009. Dissertação defendida por Mariana Cristina Pedrino;

**A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.** São Carlos: UFScar, 2009. Tese defendida por Juliana Thaís Palomino;

**Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem.** Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese defendida por Luciana Piccoli;

**A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores.** São Carlos: UFScar, 2010. Tese defendida por Juliana Pereira de Araújo.

Na leitura dos resumos e objetivos dos trabalhos, não encontramos nenhum com foco no professor, como sujeito que possui uma voz que precisa ser ouvida para que tenhamos uma visão de todo o contexto que envolve a construção de suas práticas de ensino de leitura. Conseqüentemente, vemos uma carência de pesquisas, no sentido da realização de trabalhos com o professor, deixando que ele fale, e não somente leia depois o que é falado sobre eles.

Deste modo, a perspectiva assumida neste trabalho, é a de propormos que nós, enquanto pesquisadores da educação, não fiquemos restritos em análises sobre as práticas do professor, mas sim, que tenhamos uma maior aproximação da dimensão dessa prática, a partir do dizer de seu agente maior: o professor, já que nosso propósito é ouvir a sua voz.

Consideramos que um conjunto de fatores constituem e interferem no contexto de atuação docente do professor, como aspectos que envolvem desde a falta de momentos para discussão entre colegas docentes e com os coordenadores das

escolas, visando à reflexão sobre problemas como: a construção de práticas de salas de aula mais eficientes, passando por dúvidas em relação ao conteúdo programático e reflexão com todos os profissionais da escola a respeito do currículo que embasa o ensino dentro do espaço escolar, até a ingerência dos gestores na prática escolar.

No que se refere ao currículo, por exemplo, somos partidários da necessidade de que haja reflexão por todos os profissionais da escola a respeito do currículo, por ser ele o norteador do trabalho do professor, aspecto este ressaltado por Silva (2005), ao considerar que o currículo:

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Nessa perspectiva, se esse currículo tem o objetivo de selecionar, sequenciar e dosar os conteúdos da cultura durante o processo de ensino-aprendizagem, a escola, como um todo, deve ter o cuidado de se ater nas suas necessidades, bem como nas necessidades de cada aluno.

Daí a importância de um trabalho conjunto de todo o corpo docente de uma escola. O alcance de um ensino eficiente, rumo ao desenvolvimento dos educandos nas suas diversas dimensões: cognitiva, relacional, moral, cívica, e de acesso à cultura letrada não se dá somente com o trabalho isolado do professor. Arroyo (1999), quando fala das relações sociais na escola e a formação do trabalhador, considera que:

A preocupação com o cotidiano, com os rituais, com as relações sociais que se dão nos processos escolares, na produção do conhecimento e socialização, tem aumentado entre os educadores e pesquisadores. Que papel cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral? A escola está cada vez mais próxima de nossas preocupações. Aproximando-nos da escola descobrimos seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa. (ARROYO, 1999, p. 13)

Aliado a todos esses fatores, é necessário pensar também que, “a leitura não é uma prática escolar, mas uma prática escolarizada. As práticas de leitura podem se desenvolver independentemente da escola, ainda que a escola seja, numa sociedade

como a nossa, a principal instituição responsável pelo seu ensino.” (PIETRI, 2007, p. 33).

Dessa forma, enquanto pesquisadores, pensamos que é dando voz ao professor que podemos buscar maior aproximação da compreensão da dinâmica de seu trabalho docente no interior da escola. Ouvi-lo, torna-se fundamental para a busca de um trabalho voltado para a reflexão sobre a dificuldade em se formar um leitor proficiente.

O que estudos, como os realizados por Rossi (2009), têm mostrado é que uma das dificuldades existentes na construção da prática docente está em se relacionar a teoria com a prática, no fazer diário do trabalho em sala de aula. Esse é um fator comprometedor do bom desenvolvimento do fazer pedagógico, pois “só pensar” ou “só agir” não são ações esperadas dos professores, enquanto profissionais que trabalham com a formação de seres humanos reflexivos em sala de aula. Sendo assim:

A pesquisa sobre a construção da prática docente, mais do que busca de renovação e melhoria do fazer em sala de aula, é importante para a compreensão da realidade educacional, pois, junto à teoria, poderá contribuir para a transformação social. (BERNARDES; COSTA, 2011, p. 119)

Então, é preciso conhecer melhor o contexto em que o docente se insere, quando muitas vezes não tem tempo, nem condições estruturais de trabalho, bem como condições econômicas para investir na sua formação continuada, por falta de apoio dos órgãos gestores da educação pública para tal.

Pensando nisso, buscamos compreender aspectos que influenciam na atuação do professor, como a necessidade de aquisição de um material essencial para que ele vá constituindo e transformando sua prática a cada dia, como: a aquisição de livros e participação em eventos que possibilitem a ele formar, transformar, ver, rever sua formação profissional. Tais aspectos contribuem para “uma práxis criadora que supere o processo educativo calcado na repetição, no formalismo e na sujeição a modelos que denotam ausência de reflexão.” (ROSSI, 2009, p. 18)

Ensinar, de acordo com Freire (1996, p. 26) “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Para que essas possibilidades possam ser oportunizadas, por parte do profissional professor aos seus alunos, é necessário que também seja garantida a ele uma realidade de

trabalho humanizada. Que esse profissional tenha tempo para pesquisa, para busca de aperfeiçoamento na profissão e incentivo salarial, garantindo a ele uma sobrevivência digna, sem a necessidade de se desdobrar entre vários empregos e uma carga horária desumana de trabalho.

A necessária articulação teórico-prática, rumo ao alcance de uma atuação autocrítica, requer do professor uma práxis reflexiva, ou seja, que ele, no desenvolvimento de sua ação pedagógica, seja sempre um avaliador, não só da aprendizagem de seus alunos, mas, continuamente, de suas próprias posturas e atitudes como profissionais da educação. Como afirma Saviani (2008, p. 128):

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria, não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

No momento atual, é mister haver a compreensão do contexto de vivência desse professor, que busca construir sua prática no dia a dia, dentro da sala de aula, juntamente com seus alunos, em um ambiente muitas vezes adverso, que não propicia as condições necessárias para a criação de um processo de ensino/aprendizagem, baseado na dialogia e na interação.

Pensando então no aspecto interacional da língua, almejamos que, através dessa pesquisa, o professor tenha tido liberdade para relatar como é construída sua prática de ensino, considerando: a sua formação inicial, o material didático disponível, o tempo para planejamento, o apoio para estudos e discussão no espaço escolar, tendo em vista que o saber que esse profissional traz, ao mesmo tempo em que é formado por outros saberes, são também as marcas de seu trabalho e das condições, situações e recursos ligados a este trabalho. (TARDIF, 2010)

Ainda, segundo este autor:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (2010, p. 36)

Levando em consideração todos esses fatores, buscamos perceber quais as perspectivas dos professores para a formação de um leitor proficiente, que vá

constituindo sua capacidade de perceber e ler, para além do que está na superfície do texto, ou seja, se torne um leitor crítico e reflexivo.

### **A Estrutura da Pesquisa:**

A pesquisa é desenvolvida com três professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental em três escolas públicas na cidade de Catalão/GO, sendo um da rede municipal e dois da rede estadual de ensino. No decorrer do trabalho é mantido o anonimato de todos os professores que são nomeados como: professor Batalha, professora Esperança e professora Vitória. Assim como não são expostos os nomes das escolas em que tais professores atuam, sendo chamadas de escola A, B e C.

Escolhemos trabalhar com professores do 5º ano por ser esse um momento de transição para a 2ª fase do Ensino Fundamental, correspondente aos respectivos 6º, 7º, 8º e 9º anos desse nível de ensino. Dos alunos concluintes do 5º ano (antiga 4ª série) que corresponde à conclusão da 1ª fase do Ensino Fundamental, espera-se, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - de Língua Portuguesa, que o aluno seja capaz de, dentre outras habilidades:

Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação e também produzir textos escritos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados. (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 79-80)

Assim, a escolha do 5º ano se justifica na medida em que, de acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1997), é nessa etapa do ensino que se considera que o aluno já tenha consolidado as habilidades de aquisição da técnica da leitura e da escrita. Então, a partir dessa fase de transição, deve-se ampliar o trabalho com a função social da leitura e da escrita, enfatizando o ensino dos diferentes gêneros textuais que permeiam as interações humanas através da língua.

Essa proposta de trabalho está tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, sendo este, um documento

elaborado pelas Secretarias Municipais e Estaduais da Educação, e que especifica as disciplinas, bem como a carga horária destas numa série específica.

No documento intitulado: Matrizes Curriculares de Habilidades para o Ensino Fundamental do Estado de Goiás, elaborado em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação – SEE, as Matrizes Curriculares são assim apresentadas:

[...] As Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano, que ora apresentamos para serem utilizadas a partir do planejamento de 2008, constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, católica e estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento. Assim, esperamos que elas possam ser constituídas no âmbito escolar como um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação da criança, do jovem, do adolescente, e de seu professor/professora. (2007, p. 4)

Consideramos que a efetivação dessa ferramenta pedagógica na sala de aula, depende de um conjunto de fatores que perpassam pelo preparo do próprio professor em relação ao conhecimento mais aprofundado sobre as teorias que fundamentam o trabalho com os diferentes gêneros textuais no ensino de leitura, além da linguística textual. No entanto, sabemos que não cabe a ele, e não é possível o professor garantir sozinho o sucesso da efetivação de qualquer proposta para o ensino.

Como bem ressaltado na apresentação das Matrizes Curriculares, sua elaboração envolveu um trabalho conjunto de vários profissionais. Precisamos considerar que elaborar é mais fácil do que efetivar, na prática, qualquer proposta, já que esta intenciona o alcance de determinados objetivos. Já sua efetivação nem sempre pode ser garantida se a pretensão não estiver aliada à união de um conjunto de fatores que comporão o sucesso da, até então, proposta.

Nesse sentido, considerando as especificidades da prática docente, definimos como objetivo desse trabalho, o estabelecimento de uma pesquisa visando dar voz ao professor, para que ele descreva como se vê, tendo em vista a grande carga de responsabilidade que é depositada sobre ele quando o assunto é o fracasso do ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras.

Para isso, propomos: Levantar aspectos de vivência dos professores de 5º ano do Ensino Fundamental sobre suas necessidades e dificuldades no trabalho de ensinar; analisar as condições, estruturais e materiais, que são oferecidas para o professor na construção de suas práticas de ensino e observar os momentos de planejamentos realizados pelos professores, referentes ao trabalho com a leitura em sala de aula.

Nessa perspectiva, buscamos investigar o processo de construção de práticas de ensino de leitura, partindo do diálogo com o professor, visando compreender sua realidade e dificuldades enfrentadas na sala de aula. Assim, partimos do princípio de que, como ressalta Borges da Silva (2001), se os trabalhos acadêmicos almejam contribuir para uma melhoria da educação básica, é fundamental que se considerem as necessidades de conhecimento e as contrapalavras desse profissional.

É importante ressaltar que, como a intenção da pesquisa é desenvolver um trabalho que se pauta no diálogo com os professores, em seu ambiente de exercício da profissão docente, que é o interior da própria escola, este ambiente é o campo para o desenvolvimento da pesquisa, durante todo o seu processo de desenvolvimento. Desde o início do trabalho, houve a prioridade de estar com o professor na escola, principalmente nos momentos de planejamento das aulas de leitura, uma vez que entendemos a escola como Cunha (1995), quando ela afirma que:

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica. (CUNHA, 1995, p. 24)

Assim, esperamos que esse estudo contribua para gerar conhecimento relevante no campo da construção de práticas de ensino de leitura, proporcionando uma reflexão sobre o ensino de Língua Materna, atualmente praticado nas escolas públicas do município de Catalão/GO.



Além disso, também almejamos que, no desenvolvimento da pesquisa, a partir dos contatos com os profissionais da educação, dentro da instituição escolar, possa ser promovida uma relação de troca entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa - os professores -, visando um trabalho de construção simultânea de conhecimentos, através de uma ponte que possibilite a transposição de experiências, rumo à efetivação de novas perspectivas para o trabalho docente.

Ao eleger o professor como o interlocutor da pesquisa, juntamente com o pesquisador, o trabalho abre espaço para a reflexão deste profissional sobre a construção de suas práticas de ensino de leitura no contexto onde elas são elaboradas, como os momentos de planejamento. Nesse sentido, esperamos que o presente estudo abra também, perspectivas para uma maior compreensão sobre as práticas de ensino de leitura pelo professor, a partir da perspectiva da relação teoria e prática. E também das condições que são oferecidas a este profissional no exercício de sua prática docente.

No trabalho estamos entendendo prática no sentido atribuído por Sacristán (1999), que, ao discuti-la, ressalta que as atividades do professor não estão restritas a uma prática pedagógica visível, indo muito além de dimensões evidentes. Para ele, a prática docente,

implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula [...] Tudo isso configura a prática, que é tudo isso ao mesmo tempo. (SACRISTÁN, 1999, p. 68)

Partindo desta consideração, estamos nos referindo ao que o autor chama de prática didática, que se refere à concepção mais imediata de prática e é de responsabilidade dos professores. Apesar de entendermos que essa concepção mais imediata da prática acaba reduzindo o trabalho do professor a uma dimensão técnica, consideramos que esta prática não se constrói sem o apoio de uma teoria que lhe dá suporte.

Com isso, esse profissional terá de envidar outros esforços para encontrar tempo para a reflexão e construção de uma práxis, pois, “a reflexão crítica sobre a

prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 24)

Desse modo, para este autor, “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1996, p. 38)

Nesse sentido, entendemos como Paulo Freire, que é pensando a prática que somos capazes de compreendermos melhor o que fazemos e assim, nos prepararmos para o exercício de uma prática melhor, percebendo teoria e prática jamais isoladas uma da outra, mas sim, enquanto uma relação de processo.

A pesquisa foi realizada dentro do paradigma qualitativo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, tendo em vista um estudo sobre os processos que envolvem a investigação, indo além apenas de um produto final. O professor enquanto a pessoa a ser investigada, dentro da proposta de uma abordagem sócio-histórica, é considerado “como possuidor de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade, que o torna co-participante do processo de pesquisa.” (FREITAS, 2003, p. 29).

Desta forma, considerando que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

O espaço da escola se constitui enquanto o ambiente natural, onde muitas das inquietações dos professores, no que diz respeito ao seu planejamento do ensino-aprendizagem dos alunos se manifestam. Assim, o contato direto do pesquisador com o ambiente escolar foi priorizado como o campo de investigação.

O processo de coleta de dados, seguindo a tradição da pesquisa qualitativa, compreendeu a entrevista semiestruturada, dialogada, e a observação do planejamento do professor, com a construção de diários de campo.

Consideramos que a entrevista possibilita:

A captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Além da entrevista, outro instrumento de geração de dados utilizado na pesquisa foi a observação dos momentos de planejamento das aulas de Língua Portuguesa pelos professores. O objetivo das observações foi, principalmente, perceber quais as condições de trabalho o professor encontra para construir suas práticas de ensino de leitura, buscando observar em que consiste o planejamento do professor:

O que é planejar para ele? Ele inclui tempo para preparação de estudos e pesquisas? Em que material o professor se fundamenta para planejar? Como ele planeja e seleciona os conteúdos que serão trabalhados nas aulas, especificamente os textos e as estratégias de ensino de leitura que implementará na sala de aula? Quais habilidades o professor quer desenvolver no aluno, quando seleciona os textos a serem trabalhados no ensino de leitura?

Além dessas questões, também buscamos durante todo o processo de acompanhamento dos planejamentos dos professores, perceber como esses profissionais buscam seu aperfeiçoamento na profissão; quais os tipos de estudos eles realizam com o intuito de se manterem atualizados quanto à sua própria constituição como leitores; qual é o tempo atuação na docência, principalmente como professor de Língua Portuguesa; qual a carga horária semanal de aulas e o tempo para o planejamento dessas aulas. Além disso, saber se são oferecidos cursos pelas Secretarias de Ensino, bem como orientação e colaboração para o desempenho de suas funções na escola.

Nosso texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica que deu sustentação às discussões realizadas, estando organizado em três subseções:

**1- A leitura como construção de sentidos**, discussão em que buscamos demonstrar a necessidade e a importância de haver a formação de um leitor capacitado para estar inserido em qualquer contexto social, e apto à construção de sentidos para tudo que lê. Como suporte teórico para tal discussão, trazemos autores como: Bakhtin, 1988; Kleiman, 1998; Souza, 1999; Koch e Elias, 2006; Pietri, 2007 e Rossi, 2010.

**2 - O ensino de leitura e letramento: O papel da escola na formação do leitor**, em que realizamos um estudo sobre a importância da escola na formação do

aluno letrado, a partir da valorização dos diferentes contextos sociais aos quais cada um se insere. Vemos que isso se faz necessário, devido à realidade vivida por várias crianças que têm a escola como a única instituição, considerada como agência de letramento por excelência, em que elas vão ter contato com a diversidade cultural existente na sociedade letrada. Nessa discussão buscamos suporte em Kleiman, 1995; Candau, 2000; Soares, 2004; Pietri 2007 e Arena, 2010.

**3 - Por fim, refletimos sobre a construção das práticas de ensino de leitura e a formação do professor,** buscando problematizar o conceito de prática que fundamenta as discussões e, além disso, partindo da consideração de que é essencial e indispensável que o professor tenha uma formação permanente e que ele seja, antes de pretender inserir seu aluno no mundo da leitura, também um leitor assíduo. Que tenha conhecimento sobre os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam socialmente e que a leitura seja um hábito diário e não somente restrito ao seu ambiente de trabalho. Para subsidiar essa discussão, nos reportamos a autores como: Marcuschi, 2002; Fontana, 2003; Imbernón, 2006; Tardif, 2010; Passos, 2011; Freire, 2011 e Linhares, 2011.

No segundo capítulo encontram-se descritos o percurso metodológico e os procedimentos que foram utilizados para a realização do presente estudo e algumas considerações acerca do contexto em que se desenvolveu essa pesquisa.

No terceiro capítulo, fazemos as análises dos dados coletados que foram divididos em quatro categorias que emergiram das conversas com os professores entrevistados: A carga horária de trabalho do professor, as condições de trabalho que são oferecidas a ele no exercício de sua prática docente, o papel das orientações pedagógicas fundamentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades de cada escola, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, e o papel da gestão na regulação do trabalho docente.

## CAPÍTULO I

### REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA, LETRAMENTO, PRÁTICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo realizamos um diálogo com autores que dão sustentação às nossas análises, procurando demarcar as concepções de leitura e letramento que as fundamentam, bem como, buscamos articular tais concepções com o papel da escola para a formação do leitor, associada à formação do professor, como o profissional responsável por efetivar a construção de práticas de ensino de leitura para além da decifração de códigos sem a necessária atribuição de sentidos para o lido.

#### 1.1- A Leitura como Construção de Sentidos

O que dizer sobre o ato de ler? Essa é uma pergunta que pode ser respondida de diferentes formas, dependendo da concepção de leitura, de sujeito e de língua que se adote. Neste trabalho assumiremos a concepção de leitura como uma atividade de construção de sentidos que acontece na interação entre autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2006). Nesta perspectiva, entendemos que:

[...] leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor. (ROSSI, 2010, p. 68)

Dessa forma, o ato da leitura é considerado como uma prática que vai se tornando cada vez mais sofisticada ao longo de nossas experiências e contatos com a diversidade de materiais escritos que circulam na sociedade letrada.

Ao realizarmos uma leitura “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, que refletem também o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1998, p.10)

Assim, a construção de sentidos vai sendo ampliada com nossa inserção ativa no mundo da leitura, o que possibilita o desenvolvimento de novos saberes, pois, se a leitura é produção tanto por parte de quem escreve (autor) como por parte de quem

vai consumir algo escrito (leitor), há sempre a interação, para que o sentido seja alcançado, em uma constante interlocução entre diferentes vozes, porque o foco na interação entre autor-texto-leitor pressupõe que:

na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são constituídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11)

Nessa visão, o sentido não preexiste ao leitor, mas sim, vai sendo construído por ele através da interação que é estabelecida entre ele, o autor e o texto, a partir da ativação de suas experiências e conhecimentos que vão sendo adquiridos através do contato com a diversidade textual.

Sendo assim, a significação da leitura não será possível, conforme discutido por Koch e Elias (2006), se a ação de ler for entendida como um ato linear em que “tudo está dito no dito”, ou seja, em que a significação está contida no texto, cabendo ao leitor apenas decodificar códigos utilizados pelo autor, o que caracteriza o leitor como não possuidor de uma consciência crítica e reflexiva, caracterizando-o como um receptor passivo de mensagens pré-estabelecidas por outrem.

Outro equívoco exposto pelas autoras, seria uma concepção de leitura cujo foco está contido no autor como o detentor do sentido único do texto. Ao leitor caberia então, apenas captar essas intenções.

Divergentes desses modos de conceber a leitura, Koch e Elias defendem a leitura construída na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, uma concepção interacional (dialógica) da língua em que não existe significação possível sem a cumplicidade entre cada um destes três elementos: o autor e o leitor, enquanto cúmplices na construção de sentidos a partir do texto que se constitui como a via de interlocução entre ambos. Nesta concepção:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Esses saberes estão relacionados às experiências que o leitor já possui e são fundamentais para que o sentido se estabeleça. Segundo Koch e Elias (2006), para que a compreensão textual aconteça, precisamos ter como apoio os seguintes conhecimentos prévios: linguístico, enciclopédico e interacional, uma vez que o autor de determinado texto, seja ele verbal ou não verbal, utiliza-se destes saberes como mecanismos para que seus propósitos sejam alcançados.

Ou seja, no momento de uma leitura se não há o conhecimento linguístico por parte do leitor a respeito de determinados mecanismos da língua que são utilizados pelo autor na escrita de um texto, que é produzido sempre dentro de um determinado contexto, com características próprias do escritor, o alcance do sentido se dará de uma forma superficial. Sob esse ponto de vista:

[...] o discurso escrito não é apenas uma produção individual e isolada da sociedade, mas também o produto de um contexto social mais amplo, implicitamente impregnado de valores, de ideologias e de concepções diversas da época de sua produção. Sob esse prisma, a interpretação de um texto não pode ser singular, com um único universo padronizado por uma única interpretação linguística. Os universos são tantos quantos forem os textos que os constituem. O texto tem uma multiplicidade de interpretações em relação à apreensão dos sentidos, não só pelo contexto social de produção, ao diálogo com os outros textos, mas também pelas características do leitor (conhecimentos linguísticos, experiências, valores etc.). (SOUZA, 1999, p. 24)

Nessa perspectiva de atribuição de sentido para o lido:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5)

Um leitor com a potencialidade de perceber além do que está explícito no texto, sendo capaz de atribuir sentidos a informações implícitas, é um sujeito ativo que interage com o material escrito, pois a leitura possui as seguintes particularidades:

É uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Sabemos que um dos principais fatores que comprometem o sucesso escolar dos alunos, principalmente das escolas públicas, é a não consideração da atribuição de sentidos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que muitas

escolas assumem concepções de linguagem como as discutidas por Koch e Elias (2006), que ora têm como foco o predomínio da significação contida no texto, ora no autor como detentor de uma única leitura possível.

Souza (1999, p. 11), ao fazer um estudo sobre a questão da evasão e repetência nas séries iniciais considera que, provavelmente, a concepção de linguagem que subjaz o trabalho com a leitura e escrita, "tem contribuído para que a língua escrita seja adquirida pela criança de modo mecânico e repetitivo". Contrária a esta forma mecânica de trabalho, a autora buscou desenvolver um estudo que considerasse a aquisição da língua escrita de maneira holística, ou seja, de forma a valorizar a interação, o diálogo, o texto na sua totalidade, a diversidade de usos e funções da linguagem relacionada tanto com a leitura como com a escrita.

Dessa forma, Souza buscou mostrar em sua pesquisa que o processo de aquisição da língua escrita se dá através de uma variedade de funções da linguagem, dentre as quais foram exploradas por ela a instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e informativa.

Para ela, a ausência dessas condições na sala de aula e também:

As reduzidas interações professor - aluno e criança - textos e, ainda, a própria ausência da prática da escrita, são fatores que, aliados aos de natureza política, linguística e cultural, têm contribuído para que um número reduzido de crianças adquira esse bem cultural, a escrita. (SOUZA, 1999, p. 52)

Neste sentido o trabalho da autora está em consonância com as considerações realizadas por Koch e Elias, pois, ambas consideram que os sentidos para a leitura vão sendo construídos a partir da interação entre seres diferentes, ou seja, o autor e o leitor, com suas diferentes bagagens, se comunicam através de uma relação dialógica e não monológica como se somente o autor tivesse algo a dizer, cabendo ao leitor absorver passivamente as mensagens codificadas na escrita.

Como diz Souza:

O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva, além de estabelecer o elo de ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; o sentido é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. (SOUZA, 1999, p. 16)

Como se vê, o sentido vai sendo construído nas relações sociais, em um processo de tessitura, inferências de conhecimentos que, em um dado momento, já temos solidificados e que vão sendo, a cada nova experiência, complementados,



modificados a partir das diferentes práticas e relações sociais estabelecidas no decorrer de nossa existência.

Dessa forma, vemos que há um consenso entre estes autores, no entendimento de que a construção de sentidos nas enunciações vai sendo possível através da percepção de que as relações sociais são construções históricas, impregnadas de conteúdos ideológicos que se modificam dependendo do contexto em que se inserem.

Vemos que a compreensão, os sentidos são estabelecidos via comunicação entre autor e leitor, que têm o texto como o elo de interlocução para o diálogo. E nesta relação, Koch e Elias (2006) expõem que o leitor vai se utilizar de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação no momento do diálogo com determinado texto, buscando a atribuição de sentidos para o lido.

Espera-se que esse leitor, enquanto um construtor de sentidos, seja capaz de contradizer e avaliar os textos que lê, percebendo que eles são criados em um tempo e um espaço determinados e carregados de ideologias.

Daí a importância de se considerarem os conhecimentos prévios do leitor, entendidos por Koch e Elias (2006) como conhecimentos gerais sobre o mundo e também referentes a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente localizados de maneira a permitir a produção de sentidos. A esses conhecimentos elas denominam de conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo.

Inserem-se no conhecimento de mundo todas as experiências que o sujeito vai acumulando, armazenando na memória durante a vivência particular de cada um, a partir do seu contexto social e práticas cotidianas realizadas no dia a dia para a conclusão de tarefas e atribuição de sentido para nossas ações no mundo. Rossi (2010), diz que o conhecimento de mundo

ao ser ativado durante a leitura, ele permite economia e seletividade nos atos de fala e escrita que deixam implícito o que é típico da situação e focaliza apenas o diferente, o memorável, o inesperado. Esse conhecimento prévio é essencial no processamento do texto uma vez que possibilita ao leitor realizar inferências, entendidas como a operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas, com as quais preenche os vazios textuais e constrói significados para a palavra escrita. (ROSSI, 2010, p. 69)

Dessa forma, vemos que quanto mais diversificadas forem as experiências da pessoa com os eventos sociais, com as diversidades de informações sobre o mundo

e a sociedade da qual cada uma faz parte, maiores serão as possibilidades de inferências no momento de leitura. Nesse sentido:

As inferências têm assim o papel de estabelecer relações entre os diversos conhecimentos que levam à compreensão e que vão além do meramente linguístico, recuperando tudo o que está abaixo da superfície do texto, incluindo ainda a questão antropológica, psicológica e factual". (ROSSI, 2010, p. 70)

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os eventos espaço-temporais acontecem num determinado contexto, mas não se limitam a ele, tendo em vista que se concretizam a partir de um passado mas vão sendo lançados para o futuro. Com isso, ao falarmos da produção de sentido para o lido, devemos considerar que ele vai sendo construído num processo de

confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos". (ORLANDI, 1991, p.60)

A discussão feita por Pietri (2007) vai ao encontro das considerações realizadas por Koch e Elias (2006) e Rossi (2010). Ao discutir sobre os conhecimentos prévios e as estratégias utilizadas pelo leitor durante o ato de ler, ele diz que são necessários o desenvolvimento de certos aspectos cognitivos para que a compreensão de um texto aconteça. Sendo eles aspectos como conhecimento linguístico, textual e de mundo, a partir dos quais acontecerá o que Koch e Elias chamam de colocar em ação estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Cabe ressaltar que estes conhecimentos vão sendo adquiridos em um processo ininterrupto de construção e desconstrução de compreensões, entendendo o ato de ler não como uma atitude passiva, mas sim como possibilidade de solucionar diferentes problemas aos quais nos deparamos ao estabelecer contato com a leitura.

Conforme Pietri (2007, p.23):

O leitor proficiente é aquele que consegue prever quais os obstáculos que o texto lhe apresentará, para superá-los com mais facilidade; o leitor proficiente é também aquele que, diante de um obstáculo não transposto, procura no próprio texto, ou em outras fontes de informação -, auxílio para compreender a passagem que apresentou problemas de mais difícil solução para a leitura.

Pelo exposto podemos concluir que o processo de construção de sentidos é algo que exige trabalho através da construção de possibilidades no decorrer de

nossas experiências como leitores, pois, não nascemos com elas, mas ao contrário, as adquirimos, desenvolvemos e as aperfeiçoamos continuamente. (Ibidem, 2007)

Estas discussões são relevantes na medida em que se pensa no papel da escola no ensino de leitura e na inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita. É o que se discute no item seguinte.

## **1.2 O ensino de leitura e letramento: o papel da escola na formação do leitor**

Vivemos em uma sociedade em que o domínio da leitura e escrita é condição fundamental para que o indivíduo exerça um papel ativo e transformador no meio ao qual se encontra inserido, pois, o letramento possui um efeito potencializador e conferidor de poder. Para Kleiman (1995, p. 8) "uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso é através do acesso e da manipulação da informação".

Partindo dessa afirmação, a escola considerada como uma agência de letramento por excelência, torna-se um lócus onde o papel do ensino de leitura é ampliar o conhecimento de língua que o aluno já traz de seu contexto familiar e inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Falar sobre o papel da escola na formação do leitor requer inicialmente uma reflexão sobre o conceito de letramento, entendido aqui:

[...] enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. (KLEIMAN, 1995, p. 11)

Nessa perspectiva, entendemos que o contexto social, no qual cada pessoa está inserida, vai constituindo os diversos níveis de letramento existentes na sociedade, tendo em vista justamente as diferentes classes sociais e os diferentes contatos com eventos aos quais a leitura e escrita se fazem indispensáveis e dos quais um grande grupo da população encontra-se excluída devido à não escolarização.

No contexto de uma sociedade letrada, o domínio efetivo da leitura e escrita são exigências para uma inserção ativa e competente do indivíduo rumo ao alcance

do sucesso social, “uma vez que grande parte dos processos discursivos é determinada pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão” (ROSSI, 2010, p. 45). Daí, vemos a importância de um ensino de leitura que seja capaz de ampliar, cada vez mais, o nível inicial de letramento, entendido como aquele que se inicia no contexto de vivência da criança, antes de seu ingresso na instituição escolar.

De acordo com Rossi (2010):

[...] os estudos sobre o letramento mostram a situação de marginalidade social dos grupos iletrados em sociedades que conferem alto grau de valor à escrita, considerando-a como forma legítima de transmissão de conhecimento, e que prestigiam a modalidade de língua calcada nesta mesma escrita, como sendo a padrão, modelar, e que deve ser observada nas situações formais e de prestígio de uso da língua. (ROSSI, 2010, p. 46):

Nesse sentido, o autor Pietri, (2007) ressalta que:

Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita. (PIETRI, 2007, p.11)

Considerando as desigualdades sociais e ressaltando que as crianças oriundas de um contexto sociocultural onde os eventos de letramento são deficitários, a escola é vista por essas famílias como o único espaço de inserção e contato com a cultura letrada.

Essa visão pressupõe que a leitura é uma prática escolar, desconsiderando o fato de que, ao contrário, ela é somente uma prática escolarizada, podendo se desenvolver independentemente da escola (Pietri, 2007), desde que a criança seja exposta à língua escrita em seu ambiente familiar, e aos demais eventos sociais onde este mecanismo de compreensão do mundo se faz presente.

A partir dessa consideração, a escola precisa ter clareza sobre qual concepção de ensino de leitura subsidiará o seu trabalho, para que o nível de letramento de seus alunos vá além da simples decodificação mecânica dos códigos escritos, que seria a simples preocupação com a alfabetização, enquanto processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, possibilitando a eles o usufruto de seus plenos direitos como cidadãos.

A escola deve oferecer um ensino que valorize as experiências das crianças pertencentes aos grupos marginalizados socialmente, pois, caso ela se pautar na valorização somente das experiências dos grupos letrados, escolarizados, tomando esses como modelo a ser seguido, ela estará servindo para a manutenção de um ensino que exclui, evade e atribui àqueles indivíduos, a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, devido à ideologia de que estaria oferecendo oportunidades iguais para todos.

Conforme explica Kleiman (1995, p. 21):

As práticas de uso da escrita da escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção do letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

Contra o modelo autônomo, temos o modelo ideológico de letramento, denominado por Street (apud KLEIMAN, 1995, p. 38) como "modelo alternativo de letramento para destacar, explicitamente, o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade". Rossi (2010, p. 50), também afirma "que as práticas de letramento são culturalmente determinadas e, em consequência, os significados e a valorização da escrita, vão depender, principalmente, do contexto sócio-cultural em que estiver inserido o falante".

Portanto, à medida que confrontamos duas concepções que subjazem às pesquisas sobre letramento vemos, conforme discutido por Rossi (2010, p. 49-50) que:

O modelo autônomo vê a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado do contexto de sua produção para ser interpretado. Aqui o texto escrito é considerado independente das reformulações estratégicas que marcam a oralidade, e sua interpretação estaria condicionada principalmente por sua lógica interna. Advêm daí as características do modelo: Correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; dicotomização entre a oralidade e a escrita; atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por consequência, aos povos ou grupos que a possuem.

A primeira concepção responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso escolar já que a escola oferece oportunidades iguais para todos os alunos. Já a segunda concepção considera que o contexto sócio-cultural ao qual o falante se insere vai

influenciar nos significados e na valorização da escrita devido as práticas de letramento serem culturalmente determinadas.

Dentro da concepção autônoma de letramento estaria aliada uma concepção de leitura entendida como decodificação da palavra escrita em que vai ser exigido do aluno respostas mecânicas a perguntas sobre informações expressas no texto, entendido este como um depósito de informações. Kleiman (1998, p. 23) considera que essa visão de leitura é autoritária, uma vez “que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”.

Essa dita "interpretação" a partir de um ensino de leitura mecanizado não desenvolve a consciência crítica do leitor, pois, segundo Bakhtin (2000, p. 338), "ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito".

O que se observa é que o modelo autônomo de letramento não considera a interação entre autor, texto e leitor, não propiciando a capacidade do leitor de ir tecendo suas próprias compreensões. Já o modelo ideológico vai ao encontro da consideração da incompletude humana como motor propulsor do dialogismo (ARENA, 2010).

Essas discussões sobre o letramento se tornam importantes tendo em vista que a instituição escolar, à medida que valoriza um padrão de ensino que tende a desenvolver as habilidades já construídas pelas crianças vindas de um contexto em que os eventos de letramento são diversificados e, conseqüentemente, preparando-as para uma atuação ativa no espaço escolar, faz com que as crianças, vindas de famílias carentes econômica e culturalmente, tendam a ficar à margem do processo de escolarização da leitura.

Com essa realidade em que:

não se considera que os grupos sociais têm diferentes práticas culturais que originam habilidades específicas em suas crianças, vez que só algumas dessas habilidades, mormente as encontradas nas famílias de classe média, é que são valorizadas pela escola. (ROSSI, 2010, p. 47)

Assim, necessário se faz um repensar de práticas que continuam excluindo uma grande parcela de alunos de contextos desfavorecidos economicamente do espaço da escola através da evasão, por não reconhecerem na cultura disseminada pela escola a inclusão de suas diferenças.

A escola precisa ir além da perspectiva de ser um lócus de apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante, pois essa visão vem cristalizando um ensino que desconsidera a cultura do outro, entendido como o aluno pobre, que não possui experiências de vida relevantes para o contexto da escola que se baseia em um modelo autônomo de letramento, indo ao encontro da valorização das práticas culturais dos grupos sociais favorecidos economicamente.

Candau (2000), tece as seguintes considerações sobre o papel da escola na formação de seus alunos:

É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural. (CANDAU, 2000, p.14)

Essa visão defendida por Candau nos remete à fundamental importância da consideração das diferenças dentro do espaço escolar, que no presente trabalho será o espaço público de ensino, local de maior presença de desigualdades de oportunidades, cuja concepção escolar que prega a defesa da igualdade acaba desembocando em um verdadeiro processo de afirmação da hegemonia da cultura da classe burguesa.

A escola pública, a partir do desenvolvimento e da prática de um ensino embasado no respeito pelas diferenças estará realizando um ensino que vê a não neutralidade dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos e, conseqüentemente, estará contribuindo para uma educação realmente democrática que instrumentaliza seus alunos através do domínio crítico do conhecimento enciclopédico, para competir em pé de igualdade com os filhos da classe burguesa no mercado de trabalho.

Se o conhecimento não é visto como constituído histórica e socialmente através da relação entre as diversidades culturais, a escola estará se materializando como um instrumento que contribui para reproduzir e preservar as desigualdades sociais a partir de uma visão que prioriza a inserção da criança proveniente das classes de baixo poder econômico nos hábitos, valores específicos da classe dominante.

Na perspectiva de Candau, a escola está chamada a se reinventar a partir da consideração de todas as diferenças existentes entre os alunos no espaço escolar, priorizando a valorização da cidadania enquanto uma prática social cotidiana.

Nesse sentido:

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo. (CANDAU, 2000, p. 15)

Sem dúvida esta escola estará realizando um trabalho de inserção cada vez mais participativa da criança no mundo do letramento, uma vez que este não tem um ponto final, mas ao contrário, vai sendo ampliado durante toda a vida. E nesse processo a criança vai sendo levada a expressar comportamentos e habilidades competentes de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004)

Dessa forma, se a criança chega ao espaço escolar com habilidades de letramento restritas, cabe à escola como agência de letramento por excelência, proporcionar a ela através de um ensino contextualizado, acesso ao mundo letrado que está num contínuo processo de transformações, realidade que exige que cada um de nós saiba fazer uso da leitura e da escrita de acordo com as demandas sociais.

Para tanto, o ensino de leitura precisa enxergá-la como um processo de ressignificação da palavra lida, tendo em vista que durante a realização de uma leitura ativamos nossos conhecimentos prévios para que a compreensão seja possível, caso contrário, teremos como “resultado final [...] a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência”. (KLEIMAN, 1998, p. 20)

Essa autora ao discutir sobre duas concepções de leitura, sendo por ela denominadas de: A leitura como decodificação e a leitura como avaliação, nos mostra que tanto uma como a outra em nada contribuem para que os alunos sejam leitores críticos e reflexivos. Ao contrário, contribuem para um adestramento do leitor que se habilita a somente aprender a extrair das leituras nada mais do que está explícito no texto.

A escola, portanto, a partir da adoção de determinadas concepções de leitura acaba unindo aspectos que compõem uma concepção autoritária da leitura, “que



parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada [...] e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”. (KLEIMAN, 1998, p. 23).

Concepções autoritárias de leitura só levam, conseqüentemente, à desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura. A partir dessa consideração, é que será discutido o item seguinte.

### **1.3 A construção das práticas de ensino de leitura e a formação do professor**

Ao refletirmos sobre a questão do letramento e de como a sociedade exige que cada vez mais estejamos preparados para lidar com as transformações que ocorrem em seu contexto, necessária se faz uma reflexão sobre a formação, não só do aluno, mas, fundamentalmente, do professor, enquanto agente que irá, a partir de sua constituição como ser letrado, contribuir para que este aluno seja capacitado para uma inserção, cada vez mais autônoma e participativa, no meio social.

Do professor, a sociedade espera um ser que enxergue a leitura como uma prática social, um processo ininterrupto de descobertas à medida que, cada nova leitura é passível de confronto entre o leitor, o autor e o texto. Neste movimento, cabe ao primeiro o estabelecimento de uma relação crítica com os outros dois, na busca de atribuição de sentidos para o lido. Este processo de ler, entendido como práxis, leva o leitor a uma constante interrogação de suas certezas, pois o cruzamento das diferentes vozes que interagem no momento da leitura nos leva também a novas maneiras de enxergar o mundo.

Ao professor é atribuída a responsabilidade de construir uma prática de ensino de leitura que vá além dos momentos de atuação dentro de sala de aula, muitas vezes arraigada em concepções de leitura como uma atividade específica de práticas escolares, entendidas com um viés decifrativo, ou seja, uma leitura como decodificação do código escrito. Romper com essa visão implica em construir práticas de ensino de leitura significativas, entendendo que:

Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao

íntimo, à personalidade através da interação. É uma abstração que se fundamenta nas outras. (KLEIMAN, 1998, p. 92)

A produção do conhecimento, dentro dessa concepção de leitura, requer uma atividade/atitude prática do professor, no sentido de levar seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. “É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula”. (CUNHA, 1995, p. 111)

Esta reflexão acaba levando à indagação: o que entendemos por prática de ensino ou prática pedagógica? Será ela exercida da mesma forma por todos os professores, ou cada um, a partir de suas experiências individuais dentro de uma sala de aula, vai aprendendo, de diferentes maneiras, a colocar em ação uma determinada forma de executar o ensino?

Cunha (1995) realizou uma pesquisa sobre “O bom professor e sua prática”, na qual percebeu que a ideia de prática nem sempre é a mesma para todos os professores.

Alguns professores, quando se referem à prática, falam daquilo que é familiar, do cotidiano do aluno, de suas experiências. Outros referem-se ao exercício prático do conhecimento na sala de aula. Esta ideia remete à prática de laboratório, estudo de casos, resolução de problemas vinculados à realidade específica ou social do aluno etc. Ressalta-se, porém, que a preocupação dos professores existe e que, de maneira ampla, poderíamos dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação. (CUNHA, 1995, p. 110)

Para Saviani (2008), toda prática pedagógica é orientada por uma determinada concepção pedagógica de educação. Então, a partir da priorização de uma, dentre as várias concepções existentes<sup>1</sup>, a prática pedagógica do professor será orientada de acordo com os princípios defendidos por cada uma. Sendo assim, conscientemente ou não, o professor, ao exercer sua prática, coloca em ação princípios valorizados no âmbito de uma determinada teoria educacional.

Podemos dizer, portanto, que a prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, funciona como um elo mediador do professor com a teoria, da mesma forma que esta mediatiza a relação do professor com a prática. Desta forma, estamos

---

<sup>1</sup> Ver Dermeval Saviani, no livro: A Pedagogia no Brasil: história e teoria (2008, Parte 2) em que discute sobre a pedagogia e teoria da educação: referências preliminares.

nos referindo a um processo dialético, em que a existência de uma é condição *sine qua non* para a existência da outra.

Neste sentido, é através da experiência profissional, ou seja, da prática pedagógica, que o professor vai construindo uma reflexão crítica sobre seus saberes docentes (teoria), de forma a dar sentido ao conhecimento que quer construir, juntamente com seus pares, que vem a ser, tanto seus alunos, dentro da sala de aula, quanto os demais docentes, com os quais convive e troca experiências.

No que se refere especificamente ao ensino de leitura é preciso considerar também o contexto da sociedade, sendo o meio no qual estabelecemos nossas interações e que se caracteriza pela exigência contínua da informação e do conhecimento. Neste processo a leitura é o meio que capacita o sujeito a exercer uma atuação ativa e participativa nesta sociedade, em que o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura de seus alunos.

E no processo acelerado de mudanças e criação de novas formas de comunicação, a leitura das diversidades textuais que circulam socialmente, é fator essencial e indispensável para que sejamos inseridos ativamente na sociedade. De acordo com Marcuschi (2002), o avanço das novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, foram responsáveis pelo surgimento de novos gêneros textuais, pois, a frequência com que essas tecnologias são utilizadas, acaba conseqüentemente, interferindo na forma de comunicação diária entre as pessoas.

Nesse contexto, o autor dá exemplos do surgimento de novas formas discursivas, como editoriais, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats).

Com essa diversidade de textos, Marcuschi (2002) ressalta a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de leitura. Tal proposta é assumida pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que assim definem e se referem ao trabalho com os diferentes gêneros textuais:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os

gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte de condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos [...] Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p. 26-30)

Com isso, cabe ao professor estar munido com ferramentas e conhecimentos que possam proporcionar a ele uma ação pedagógica competente para oferecer ao aluno um processo significativo de aprendizagem da leitura, tendo em vista que o objetivo que permeia todos os envolvidos no contexto de ensino precisa ir ao encontro do sucesso do ensino. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor conheça profundamente os diferentes gêneros textuais para trabalhá-los sempre articulados com as práticas textuais.

Como diz Marcuschi (2002, p. 35):

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero [...] A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Com todas essas particularidades, que precisam ser consideradas no momento em que realizamos uma leitura, seja ela de qualquer gênero textual, é indispensável que o professor tenha familiaridade com a diversidade de textos que circulam socialmente, uma vez que é com a prática da leitura como um hábito contínuo, que vamos nos tornando seres mais críticos, criativos e acima de tudo, capazes de contestarmos o lido. Assim, ele passa a ser um profissional que precisa atender, cada vez mais, a novas exigências de conhecimento. Como ressalta Imbernón (2006, p. 14):

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Dessa forma, no atual contexto, não há como o professor dissociar de sua formação permanente, a necessidade de se tornar, cada vez mais um leitor assíduo das palavras do outro, pois assim, confrontando constantemente conhecimentos já adquiridos com outros que ainda tem por descobrir, irá constituir-se como um sujeito questionador de qualquer informação e/ou conhecimento que seja, a princípio, considerado como imutável.

Para esse autor, as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos que devem fazer parte do cotidiano do profissional da educação como fatores que o levam ao crescimento e à busca de atualização constante.

Tal busca faz parte da própria constituição do professor, como um profissional que irá se deparar com inúmeras realidades que, naturalmente, irão impulsioná-lo a lutar para vencer as dificuldades que fazem parte do contexto de sua atuação, pois espera-se que ele, enquanto educador, seja um mediador entre o aluno e o conteúdo, tornando-o responsável por proporcionar uma formação que ultrapasse um estágio de simplesmente conhecer para o ato de praticar, pensar e agir com criticidade.

A princípio, pensar sobre o contexto que influenciou na “escolha” ou na “determinação” da profissão docente pode nos proporcionar mecanismos para a compreensão da significação da função de educador para cada sujeito que, de maneiras singulares, vão buscar dar diferentes sentidos para o exercício da docência.

Pesquisa realizada por Fontana (2003) revelou que vários fatores como a influência de um professor, convivência com um membro da família que é um professor, projetos idealizados também por um membro da família, experiência com a alfabetização de filhos, acabaram influenciando na decisão, pela escolha da profissão docente ou pela negação deste ofício.

Essa autora relata ainda que:

A professora que cada uma de nós se tornou foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, ora entrelaçada à mãe, que pelas mãos dos filhos que aprendiam re-encontrou em si a professora, ora entrelaçada às alunas que fomos. Embate, obediência, sedução tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas. O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. (FONTANA, 2003, p. 121-122)

Os relatos feitos pelas professoras participantes da pesquisa mostram ainda, que as particularidades da organização do trabalho docente “também as constituíram e seguem constituindo-as. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos [...]” (FONTANA, 2003, p. 124)

Vivemos num contexto em que muito se fala sobre o trabalho do professor, e pouco sobre como ele se vê imerso em um contexto de desigualdades, não só de seus alunos, mas também de si próprio. Muito se pesquisa sobre a prática do professor e pouco com o professor, procurando informações sobre que condições lhe são dadas para a construção de sua prática docente, procurando vê-lo como um ator do processo de ensino-aprendizagem que depende de todo um contexto, seja ele material, intelectual, estrutural para desenvolver seu trabalho.

Com tudo isso, falar sobre constituição nos remete à reflexão sobre um processo que não tem um ponto final, uma parada obrigatória, mas sim, entendemos essa dita constituição no que se refere à realização de alguma função no campo do trabalho, no sentido da consideração de que "trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo, no e pelo trabalho". (TARDIF, 2010, p. 56). Para este autor, o trabalho é um processo que vai modificando a identidade do trabalhador que, ao exercer uma atividade sofre os seus efeitos, modificando também a si mesmo e constituindo-se através dele.

Falando especificamente sobre a profissão de professor, Tardif também considera que:

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, p. 56-57)

Neste mesmo sentido, Passos (2011), nos afirma que:

[...] no decorrer da formação profissional docente (desenvolvida em parte na universidade) e da história pessoal vivenciada e conforme o indivíduo hierarquiza e coordena significados e atitudes, há um sujeito que interpreta o mundo, e a este dá um sentido. E, ao interpretá-lo e apreendê-lo, estabelece a relação com a construção de si próprio, numa relação intersubjetiva com o outro sujeito e com sua profissão. (PASSOS, 2011, p. 64)

Dessa forma, pensar sobre a formação do professor e a construção de suas práticas de ensino de leitura requer uma compreensão sobre essa profissão que possui a especificidade de realizar um trabalho que, com o passar do tempo, vai levando seus profissionais à aquisição de novos saberes e, conseqüentemente, novas aprendizagens, numa constante modificação do que vem a ser o saber trabalhar. Com isso, essas práticas também vão sendo transformadas no decorrer do tempo de desenvolvimento do trabalho do professor como educador.

Como explica Tardif (2010, p. 57):

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

A partir dessa consideração entendemos que o professor vai aprendendo a ser professor no decorrer de sua jornada de trabalho, na construção de sua profissionalização<sup>2</sup> docente, deparando-se a cada dia com diferentes desafios e novas situações que vão exigir dele um pensar ininterrupto sobre sua prática, suas escolhas e suas atitudes que o levarão a buscar, através desta práxis reflexiva, novas formas para a realização de seu ofício de ser professor.

Sendo assim, os saberes que vão sendo construídos seguem uma lógica temporal, pois, o domínio dos mesmos pelo profissional é alcançado gradativa e progressivamente no processo de trabalho, ou seja, no exercício da docência, que é entendido por Freire (2011) como um ato educativo complexo em que o professor, principalmente da escola pública, vive uma situação de “precárias condições de trabalho e formação: com pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros”. (FREIRE, 2011, p. 49).

O exercício da docência se dá através de uma prática que:

[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural,

---

2 O termo profissionalização é uma derivação terminológica de profissão, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego. Entre o século XVI e XVIII, esse termo abrangia significados leigos e religiosos. Somente no início do século XIX é que a profissão passa a ser uma expressão veiculada às profissões liberais clássicas, a exemplo da medicina e do direito. Trata-se de um conceito que se diferencia dos termos ofício, ocupação ou emprego. A profissão é um ato específico e complexo e supõe a existência de um grupo especializado, regido por uma ética e identidades comuns (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005).

formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36)

Vemos então que o exercício da docência é uma prática que é subsidiada por saberes docentes que vão sendo construídos a partir da formação acadêmica do professor, que é constituída pela integração de toda uma gama de conhecimentos específicos desta profissão, estendendo-se no decorrer de toda a carreira docente.

É então com o exercício da prática de ensino que o professor vai se deparar com uma realidade, conforme já descrita por Freire, que nem sempre é uma situação ideal para que o ensino alcance o sucesso esperado por esses profissionais.

Tardif (2010) define os saberes profissionais como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, ou seja, é o conhecimento dos saberes produzidos pelas ciências da educação. Já os saberes disciplinares são aqueles transmitidos nos cursos e departamentos universitários que originam-se de tradições culturais e dos grupos sociais que produzem saberes.

Os saberes curriculares vão sendo apropriados pelos professores ao longo da carreira docente, correspondendo aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob a forma de programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos, cuja aplicação deve ser aprendida pelos professores. (TARDIF, 2010)

Os saberes experienciais são desenvolvidos especificamente através do exercício da prática da profissão em contato com o meio ao qual cada professor estará inserido ao executar seu trabalho. (TARDIF, 2010)

Apesar da construção desses saberes, Tardif salienta que, entre os entraves enfrentados por esses profissionais, destaca-se o grande desafio que é o enfrentamento de manterem uma relação de simples “transmissores”, “portadores” ou ainda, de “objetos” de saber, e nunca como produtores do saber.

Geraldi (1997), ao discutir essa questão, entre o professor como produtor do conhecimento ou como mero transmissor do conteúdo criado por outros, destaca três diferentes momentos na relação entre a produção do conhecimento e o ensino. Segundo ele, nos séculos XIV e XV até o início da modernidade, não havia diferença entre quem produzia o conhecimento e quem ensinava. Neste tempo, quem ensinava era aquele que também produzia o conhecimento.



[...] entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento não há uma separação radical. Quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia; entre o físico e o professor de Física. (GERALDI, 1997, p. 86-87)

Posteriormente, nos primórdios do mercantilismo, houve um deslocamento, uma divisão entre aqueles que produziam o conhecimento e aqueles que iriam somente repassá-lo. A partir desse momento,

[...] vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite [...] há urgência de instrução e, conseqüentemente, de “instrutores”. Emerge na história o professor. (GERALDI, 1997, p. 87)

Contudo, as maiores transformações ocorreram na transição do mercantilismo ao capitalismo, período marcado pela alteração da produção de bens que, conseqüentemente, culminou em novas divisões do trabalho. Com isso,

a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma nova “parafernália didática” que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: “tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras”. (GERALDI, 1997, p. 93)

Essa breve referência sobre as mudanças ocorridas na produção do saber e sua disseminação, mostrando os diferentes papéis assumidos pelo professor no percurso histórico, elucida a complexidade do ato educativo. Vemos que, há séculos, as mudanças ocorridas levaram à institucionalização de uma educação formalizada que foi ao encontro de um ensino em que a função da escola e do professor não é a valorização do processo de produção do conhecimento.

O que temos, no decorrer da história da educação, é um ensino que, sendo constantemente prescrito pelos seus gestores, reproduz o conhecimento que é produzido por pessoas que não vivenciam a prática docente. Assim, são prescritos ao professor, receituários de um ensino que não tem como prioridade o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Hoje, cabe ao professor, dentro da instituição escolar, transmitir saberes específicos de cada disciplina que não são elaborados por ele. Da mesma forma, os

saberes curriculares são pensados e definidos por pessoas que não possuem uma visão totalizante da difícil arte de educar. Nesse sentido, vemos que:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos [...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2010, p. 40-41)

Nesse contexto, o professor se vê inserido num processo de alienação no que se refere à produção de saberes que são construídos, controlados e legitimados pelas instâncias formadoras e executoras desses mesmos saberes.

Na mesma perspectiva de análise da realidade dos educadores brasileiros, Kleiman (2008), ao discutir sobre o letramento no local de trabalho, tendo em vista várias mudanças que vêm ocorrendo, referente à criação de documentos governamentais, seja através de leis, normas e/ou preceitos visando a melhoria do ensino fundamental e médio no país, considera que:

Desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado. (KLEIMAN, 2008, p. 490)

Esta discussão nos remete à confirmação do entendimento de que a prática pedagógica, dentro da instituição escolar, é fator preponderante para o aperfeiçoamento dos conhecimentos que são obtidos no decorrer da formação universitária dos, até então, futuros professores. Estes vão, a partir do exercício da prática docente, e através do enfrentamento das dificuldades da arte de ensinar algo a alguém, se deparar com situações que exigirão que eles revejam sempre suas próprias condições de letramento, porque não é somente o aluno que possui dificuldades para apreender algo.

O professor também está propício a se deparar com determinados contextos de utilização de práticas de letramento que podem fugir ao seu domínio, gerando um sentimento de incerteza quanto à sua formação como professor de língua escrita, o que exigirá que ele próprio busque sanar suas dificuldades como leitor/escritor. Dessa forma, analisando a realidade em que o professor está inserido, Kleiman (2008), enfatiza que:

Contribuindo para a instabilidade, estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor. Por exemplo, sala de aula, professor, aluno, sua interação e seus textos são, todos eles, separada ou conjuntamente, objeto de constante escrutínio por parte de pesquisadores da universidade, sem que haja um retorno reconhecido como tal pelos professores que, muitas vezes, não preveem quanto pode ser inquisitiva a pesquisa. (KLEIMAN, 2008, p. 489)

Com isso, fica afirmado o distanciamento entre o que é pensado como regras e/ou leis a serem acatadas pelos profissionais da educação e suas verdadeiras dificuldades no que se refere a aspectos como salas de aula superlotadas, falta de valorização profissional, realidade que reflete no bom desenvolvimento da prática de ensino como um todo.

Esse olhar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no decorrer de sua formação nos remete à reflexão a respeito dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares descritos por Tardif (2010) e entendidos como constituintes do ser professor, pois é no embate com todos eles, que esse profissional vai aprendendo a se relacionar e a agir na busca pela coerência entre o seu pensar e o seu fazer na profissão.

Tendo em vista que é com o exercício do trabalho que o professor poderá ter uma visão mais ampla das artimanhas que envolvem o fazer docente no ambiente escolar, Tardif (2010) considera a partir de depoimentos de professores participantes de pesquisas desenvolvidas por ele, que o saber experiencial é destacado por eles como essencial para a construção dos fundamentos de suas competências e

é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2010, p. 48)

Diante desta postura dos professores, na consideração de seus saberes práticos como sendo aqueles que vão lhes dando o embasamento para a reflexão sobre o que é ser professor, como lidar com os conflitos do dia a dia dentro do espaço escolar, como entender os condicionantes que a prática pode, desta forma, ser comparada com um filtro que vai separando o que dá ou não para ser adaptado a uma determinada situação num dado momento.

Com a prática o professor vai sendo apresentado a um emaranhado de situações que até então era desconhecido por ele e que, com a oportunidade de vivenciar a realidade dentro do espaço escolar, se vê tendo que buscar e encontrar respostas a partir de sua experiência.

Nesse entendimento, vemos que a formação do professor se dá em um processo que reúne conhecimentos específicos cuja transmissão se faz via instituições de formação de professores e outros conhecimentos que ele próprio vai acumulando durante o percurso de atuação.

Nesse sentido, podemos dizer que, para exercer a profissão docente, são necessários saberes do professor e saberes para o professor. Os saberes do professor são construídos pelo próprio professor e por ele julgados apropriados. Os saberes para o professor são elaborados por outras instâncias (instituições de formação, universidades, centros profissionais, e outros), em contextos distintos daquele do professor. Um saber depende do outro e ambos se relacionam. (LINHARES, 2011, p. 109)

Para essa autora, o saber docente é uma junção de saberes, os quais são provenientes e interdependentes da bagagem teórica e da prática que vai sendo construída ao longo da carreira profissional, ou seja, é um movimento dialético em que a teoria é subsídio para a prática e esta é indispensável para que aquela seja (con) testada, justificada, aprovada ou rejeitada para uma determinada realidade vivenciada.

Linhares (2011) também ressalta que a formação de professores deve fundamentar-se em palavras como criatividade, experiência, reflexão, trabalho participativo, teoria/prática e desenvolvimento pleno rumo à contextualização da arte de ensinar e aprender recíprocos.

É preciso que a formação do professor vá além da simples aquisição de conhecimentos. Tal aquisição deve ser apenas o pontapé inicial para um caminho de transformação de sua prática e de seu conhecimento profissional.

Assim, conforme discussão realizada por Kleiman (2008, p. 512):

Um dos aspectos necessários do processo envolve, então, a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida.

Uma vez que percebemos que a formação do professor é um processo que acontece no “interior das condições históricas em que ele mesmo vive” (CUNHA, 1995, p. 169), é importante que tenhamos a compreensão, através do desvendamento de seu cotidiano de trabalho, de como acontece a sua caminhada como profissional que constrói, no dia a dia, suas práticas de ensino de leitura.

## CAPÍTULO II

### PERCURSO METODOLÓGICO

Ouvir o que os professores, atuantes na primeira fase do Ensino Fundamental de escolas públicas, têm a dizer sobre a dificuldade em formar alunos leitores, torna-se hoje, uma oportunidade de acesso à outra versão sobre o quadro de insucesso no ensino da leitura. Isto porque, a sociedade, alheia à escola, acaba ficando restrita às informações, “versões”, que são divulgadas através da mídia, colocando o professor como sendo o “único” responsável pela má qualidade do ensino público, sem se preocupar com a escuta de sua voz.

Isso posto, a presente pesquisa busca justamente dar voz ao professor para que ele se manifeste, exponha seu ponto de vista sobre a realidade em que está inserido cotidianamente no exercício de sua prática docente. Pensamos que, através do diálogo com esse profissional, nós, enquanto pesquisadores, podemos contribuir para que sua voz ultrapasse os muros da escola, ou melhor dizendo, ultrapasse as paredes da sala de aula.

Portanto, pensamos que é de fundamental importância divulgarmos o dizer dos professores sobre a construção de suas práticas de ensino de leitura, uma vez que o desenvolvimento de seu trabalho, depende de subsídios que podem não estar sendo oferecidos. Com isso, ninguém melhor do que o próprio professor para relatar todo o contexto que envolve seu trabalho.

Para o alcance do propósito desse estudo, realizamos uma pesquisa no âmbito do paradigma qualitativo, por entendermos o fazer ciência como uma atividade social, histórica e não neutra, vez que este paradigma permite estudar os processos envolvidos na investigação e não apenas o seu produto final.

Para sua realização, mantivemos contato direto com três professores em seus ambientes naturais de trabalho, que são as escolas em que cada um exerce suas práticas de ensino de leitura. Isto porque os indivíduos que fazem investigação qualitativa:

[...] privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados

em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

Nesse sentido, Chizzotti considera que o termo qualitativo se refere a um convívio denso com pessoas, fatos e locais “que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28),

A partir dessa perspectiva, consideramos, como esses autores, que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar e explicar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008). Através do propósito de priorizar o professor como o sujeito dessa pesquisa, nos foi permitido ouvir seu ponto de vista sobre o contexto de trabalho, e todos os empecilhos que estão presentes no chão em que pisam diariamente para desempenhar seu papel de “transmissores” do conhecimento.

Nosso papel como pesquisadores, foi de assumirmos uma postura dialógica e de interação com os professores. Fomos ouvintes da voz do outro, com suas características individuais, mas totalmente integradas no social, cujo propósito maior foi justamente falar menos, e deixar que nossos sujeitos falassem mais, se expressassem sobre a construção de suas práticas de ensino de leitura.

Desse modo, priorizamos dentro da pesquisa qualitativa, a perspectiva da abordagem sócio-histórica como fundamento teórico-metodológico, por considerarmos, assim como Freitas, que:

Ao compreendermos que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade, uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 26)

Essa visão nos alerta para a compreensão de que o professor é um sujeito histórico, datado, concreto, marcado por uma cultura como criador de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. (FREITAS, 1996)

Aliadas a essas considerações, podemos citar as seguintes características dessa abordagem de pesquisa: A fonte dos dados é o contexto no qual o acontecimento emerge. Na busca de compreender os sujeitos envolvidos na investigação, e assim compreender também o seu contexto, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a priori, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade. O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão. O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, vez que sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico que se encontra inserido. A observação e a entrevista são tidos como os principais instrumentos metodológicos (FREITAS, 2003, p. 27-28).

Após a definição da pesquisa qualitativa e da abordagem sócio-histórica como princípios norteadores desse trabalho, nos valem de dois instrumentos de coleta de dados, que foram a entrevista semiestruturada, ou seja, direcionada por um roteiro previamente elaborado. Isto, devido ao objetivo de explorar questões que fossem significativas, no sentido de atender aos objetivos da pesquisa. E também a observação dos momentos de planejamentos dos professores, devido à possibilidade de presenciar o contexto em que eles selecionam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

A entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico é entendida como uma produção de linguagem que acontece na interação entre duas ou mais pessoas (entrevistador/pesquisador e entrevistado/sujeito da pesquisa). Neste processo em que há uma ação interativa entre estes sujeitos, Bakhtin , expõe que:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2000, p. 45)

Assim a entrevista pode ser

empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias



apropriadas para respondê-la. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações. (ZAGO, 2003, p. 294)

#### Além de possibilitar

a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Nessa perspectiva, com o consentimento dos professores, as entrevistas foram gravadas em áudio, cujo objetivo foi conhecer o contexto vivenciado pelo professor dentro da escola na construção diária de suas práticas de ensino de leitura. Apesar de seguir um roteiro prévio, procuramos dar abertura para aprofundamento em questões que, por ventura, o próprio professor pudesse ressaltar. Nessa perspectiva, tal roteiro se desenrola “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Então, através do diálogo estabelecido entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, objetivamos o alcance das respostas para as indagações que norteiam, inicialmente, esse trabalho, através das seguintes perguntas exploratórias:

- a) Qual a sua formação?
- b) Há quanto tempo trabalha com o ensino de leitura e em quais séries?
- c) Qual a carga horária semanal de aulas? E o tempo para planejamento?
- d) Qual o material em que você se apoia para trabalhar a leitura com os alunos?
- e) Com que frequência planeja as suas atividades de ensino e qual material de apoio tem para planejar as atividades (material de apoio, como livros didáticos, referencial teórico e outros)?
- f) Qual orientação você recebe da escola, da coordenação ou da secretaria municipal/estadual para trabalhar leitura?
- g) Você tem acesso a cursos de formação continuada e outras leituras para planejar suas atividades de ensino?
- h) O planejamento das aulas é feito em conjunto com outros professores, coordenadores ou sozinho?

- i) Como vê a dificuldade dos alunos com a leitura? Sua visão coincide com as pesquisas divulgadas?
- j) Acha que essas pesquisas representam a realidade dos alunos?
- k) Para você de quem é a responsabilidade nas dificuldades da escola em formar leitores, críticos e competentes?
- l) Você enfrenta alguma dificuldade nas suas atividades de ensino?
- m) Para você o que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao ensino de leitura?

Através do diálogo com os professores explorando tais questões, surgiu um dado importante sobre os planejamentos das aulas de leitura pelos professores, que foi a informação de que eles são realizados tendo como guia o documento intitulado: Matrizes de Habilidades para o Ensino Fundamental do Estado de Goiás, no qual é especificado que todo o trabalho com a leitura deve estar pautado na diversidade de gêneros textuais.

Com isso, elaboramos outro roteiro para a realização de outra entrevista semi-estruturada, explorando questões relativas a esse documento para que possamos compreender como ele chegou às mãos dos professores, como foi o processo de implementação de tal referencial de trabalho para o professor na escola, e ainda qual o conhecimento que dominavam sobre a teoria que fundamenta o ensino de leitura calcado na diversidade de gêneros textuais. Nesse sentido, as questões discutidas com os professores foram:

- a) Como a Matriz de Habilidades chegou para vocês? Vocês fizeram algum estudo, leram as orientações teóricas que estão colocadas nessa matriz?
- b) Vocês fizeram algum curso, estudo para a implementação dessa matriz didática?
- c) A matriz didática enfatiza o trabalho com a diversidade de gêneros textuais? O que você acha disso? Para você qual é a importância de trabalhar com estes gêneros de textos no ensino de leitura?
- d) Você já fez algum estudo sobre a teoria dos gêneros e o papel dela no ensino de leitura?

e) Para você o que caracteriza um gênero textual? O que é um gênero textual?

f) Qual a diferença entre tipo de texto e gênero de texto?

g) Para você o que é ler e o que deve ser enfatizado no ensino de leitura?

h) Quando você vai planejar sua aula o que é mais forte para você? Os estudos que você fez na sua formação de professor ou as lembranças que você tem de como os seus professores ensinavam a leitura?

Nesse contexto em que permanecemos como pesquisadores, juntamente com os professores na escola, podemos dizer que a entrevista nos possibilita:

[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

A observação também fez parte de nossa metodologia de pesquisa por considerarmos que ela complementa a entrevista, já que escolhemos estar com os professores em seus espaços reais de trabalho, ou seja, as escolas.

Acreditamos que, com a observação é possível gerar dados que possibilitem compreender com mais profundidade quais as condições que o professor encontra para a construção de suas práticas. Deste modo, o estar com eles na escola torna-se uma maneira prática, eficaz e fundamental, porque como afirmam Lüdke e André (1986):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Mas para que a observação realmente se torne um instrumento válido, essas autoras chamam a atenção para que o pesquisador delinear, com precisão, quais são os seus propósitos para que não haja perda de tempo no período das observações. “Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30)

Na abordagem sócio histórica a observação, segundo Freitas (2003, p. 33):

[...] se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Estar junto com os professores em seus momentos de planejamento, observando como eles buscavam selecionar conteúdos e quais são os materiais/suportes pedagógicos que os auxiliam na preparação de suas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, foi uma possibilidade de termos acesso à descrição, aos detalhes priorizados por eles na escolha de um determinado texto, de uma determinada atividade a ser trabalhada com seus alunos.

Desse modo, além de visualizarmos os planejamentos dos professores, pudemos ouvi-los e assim, obtivemos dados que, para serem analisados, foi requerida do pesquisador uma atenção criteriosa para a possibilidade da confrontação de dados obtidos.

Consideramos que tanto quanto a entrevista, a observação nos proporciona o encontro das respostas para as nossas indagações, isso porque:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular. [...] Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (FREITAS, 2003, p. 26)

E são essas respostas que acreditamos serem válidas para a compreensão do contexto de trabalho no qual o professor está inserido no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

## **2.1 As escolas pesquisadas**

Realizamos nosso trabalho em três escolas, sendo uma da rede municipal e duas da rede estadual de ensino. Todas situam-se no município de Catalão, cidade

localizada no sudeste do Estado de Goiás, cuja população de acordo com o último censo do ano de 2010, divulgado pelo IBGE<sup>3</sup>, é de 86.647 habitantes.

Nossa opção pelo desenvolvimento da pesquisa em três escolas específicas se justifica por conhecermos profissionais que nelas atuam e, principalmente, por oferecer o 5º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. Isto porque, necessariamente, os professores regentes dessa turma realizam seus planejamentos no período matutino.

É relevante ressaltarmos que foram nessas escolas que encontramos professores dispostos a participar como sujeitos da pesquisa e, assim, houve também uma adequação às necessidades do pesquisador que, devido à necessidade de conciliar o trabalho com a pós-graduação, somente poderia desenvolver o trabalho de campo no período da manhã.

A partir disso, o presente trabalho de pesquisa, no âmbito escolar, especificamente no horário de planejamento dos professores, iniciou-se logo após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – COEP, em agosto de 2012. No primeiro contato com as escolas, estabelecemos um diálogo com seus diretores, os quais, após esclarecidos sobre os propósitos da pesquisa, nos apresentaram aos professores das turmas de 5º ano do período vespertino. Na oportunidade, apresentamos a eles o nosso projeto de pesquisa, esclarecendo sobre o processo de coleta de dados e os nossos objetivos.

Optamos por não mencionar os nomes das escolas pesquisadas para preservar o sigilo, conforme deixamos claro para os profissionais que se dispuseram a participar como sujeitos de nossa pesquisa. Então, a denominação de cada unidade escolar foi feita através de letras do alfabeto, como sendo escola A, pertencente à rede municipal e escolas B e C, pertencentes à rede estadual de educação.

A escola A, está localizada relativamente distante da parte central da cidade, e foi inaugurada no ano de 1986. Atende alunos no período matutino e vespertino, do jardim I ao 6º ano do Ensino Fundamental.

No período matutino estudam os alunos que cursam do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, e no período vespertino, alunos que cursam do jardim I ao 2º ano do Ensino Fundamental.

---

3 Site: [www.ibge.gov.br/cidadesat/painei](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painei)

A estrutura física dessa escola é composta por 08 salas de aula, 1 biblioteca que também é o espaço utilizado para leitura, 1 laboratório de informática com 10 computadores, 1 sala para os professores, 1 sala destinada à diretoria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 despensa, 4 banheiros, sendo 2 para uso dos funcionários da escola e 02 para uso dos alunos. O pátio da escola é todo em terra, e não há quadra de esportes. Quando necessário, é utilizada a quadra da prefeitura municipal, que fica nas proximidades da escola.

A escola B foi inaugurada no ano de 1952 e está funcionando em um prédio alugado desde o mês de janeiro do ano de 2011, situado no Centro da cidade. A sede própria desta escola encontra-se há poucos metros da sede improvisada, e, mesmo, há mais de dois anos à espera de reforma, ainda não há previsão para seu início. Ressaltamos que, de acordo com informações prestadas por profissionais da escola, todo mês são gastos, atualmente, R\$ 8.000,00 com aluguel.

Apesar da estrutura física do prédio onde essa escola está funcionando ser bastante ampla, apenas algumas salas podem ser utilizadas, já que o valor pago pelo aluguel não inclui todos os cômodos do prédio. Com isso, são utilizadas 7 salas de aula e 2 salas para planejamento dos professores e atendimento dos alunos no contraturno escolar. Essas duas últimas salas são utilizadas também como sala de vídeo.

Não há sala para biblioteca, fato que desencadeia a improvisação: o acervo da escola fica empilhado no chão, na sala para o planejamento dos professores. Há um laboratório de informática composto de 15 máquinas. No entanto, cabe destacar que esse laboratório está em funcionamento na sede da escola, que, como já ressaltado, fica há poucos metros da sede alugada. Esse fato prejudica a utilização pelos professores da sala de informática, uma vez que precisam atravessar a rua com uma quantidade grande de crianças.

Há também 1 cozinha; 1 despensa; 4 banheiros, sendo apenas 1 para os funcionários da escola e 3 para os alunos; 1 sala para os professores; 1 sala para a direção; não há sala para a coordenação. Ressaltamos que a secretaria da escola, assim como a sala de informática, encontram-se em funcionamento no prédio da sede, do outro lado da rua. O pátio da escola alugada é cimentado e não há quadra

de esportes em nenhum dos prédios. Assim, as aulas de educação física são realizadas no pátio ou mesmo dentro da própria sala de aula.

A escola C foi inaugurada no ano de 1981 e está localizada em um bairro distante do centro da cidade. Ela funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No primeiro turno estudam alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. No segundo turno estudam alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e no noturno os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A estrutura física dessa escola é antiga e precisa de reforma, sendo composta de 15 salas de aula. Há uma biblioteca, mas sem condições apropriadas de uso, devido ao pequeno espaço que não comporta uma sala de leitura.

Apesar de essa escola contar com um laboratório de informática equipado com 19 computadores, o mesmo não é utilizado por não possuir banda larga para acesso à internet, devido a escola ficar distante do centro da cidade. Essa mesma sala destinada ao laboratório também é utilizada ao mesmo tempo, como sala para o planejamento de aulas pelo professor, e atendimento aos alunos com baixo rendimento escolar.

A escola possui ainda 1 sala de direção e 1 secretaria, não havendo disponibilização de salas para os professores e coordenadores. Referente a banheiros, quatro são para uso dos alunos e um é destinado para o uso dos funcionários da escola.

Há também 1 cozinha e 1 despensa. O pátio é todo cimentado, porém, apesar da escola contar com um terreno amplo, não possui uma quadra de esportes, tendo que ser utilizada, quando necessário, a quadra de esportes da prefeitura municipal, que fica nos fundos do terreno.

Consideramos importante ressaltar que, de acordo com o diretor dessa escola, há um impasse político que dificulta haver melhoria na estrutura física dessa instituição. Isto porque, o terreno pertence à prefeitura, já o prédio pertence ao estado. Com isso, ele aguarda que, no atual momento político vivido pela cidade de Catalão, em que o prefeito eleito para governar a cidade de 2013 a 2016 é do mesmo partido do governo do Estado de Goiás, seja feita uma doação do terreno pela prefeitura ao estado, para que o mesmo disponibilize verba para a construção da quadra de esportes e ampliação da estrutura física como um todo.

Por essa descrição o que vimos foi que nenhuma das escolas possui local adequado para os professores realizarem seus planejamentos. Um local que deveria proporcionar suporte pedagógico, com variedade de materiais de leitura e pesquisa, computadores, acesso à internet, e também estrutura física que garanta ao professor um ambiente silencioso, de modo a possibilitar a concentração.

A realidade pesquisada mostrou-se exatamente oposta a tudo isso. O professor compartilha com os demais colegas, de uma única sala, sem nenhuma condição física e/ou pedagógica para o planejamento: o ambiente não é equipado com mobiliário adequado, como mesas, armários, computadores, impressoras e internet. O único material oferecido para o planejamento é o livro didático, além do fato do atendimento ao aluno com baixo rendimento escolar ser realizado, ao mesmo tempo, por vários professores nesta mesma sala.

Assim, esse espaço é marcado por uma mistura de vozes, já que alunos e professores falam ao mesmo tempo, desencadeando um ambiente sem tranquilidade, seja para o desenvolvimento do planejamento, troca de ideias com os colegas de trabalho, e/ou atendimento aos alunos. Isto porque, havendo uma única sala para a realização de atividades diversas, hora um professor estará atendendo aluno, hora outro estará realizando planejamento, não havendo então, momento específico somente para planejamento conjunto entre os professores.

Esta realidade vivenciada pelos docentes evidencia o descumprimento por parte do Estado, mantenedor da educação pública, do exposto pela Lei 13.909 de 2001, que institui o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica, do texto de seu artigo 4º, incisos V, VII e X, os quais expõem sobre a obrigação do Estado em assegurar ao pessoal de seu magistério:

V – período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; [...]

VII – ambiente de trabalho com instalações e material pedagógico que propiciem o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições; [...]

X – condições adequadas de trabalho.

Vemos que todos os professores, sejam eles da rede municipal ou estadual de educação, enfrentam uma realidade distante dos preceitos do texto dessa Lei, já que não têm tempo suficiente, reservado dentro de suas cargas horárias, para o



desenvolvimento do que é exposto no inciso V, contando com o agravante da não disponibilização também do relatado nos incisos VII e X.

Outra deficiência encontrada em todas as instituições de ensino que compõem o presente estudo foi quanto à existência de espaço amplo e específico para a instalação de uma biblioteca escolar bem equipada, com diversidade de livros e com espaço amplo para a pesquisa. Uma das escolas sequer possui uma sala para guardar os livros que ficam empilhados em outras salas não destinadas somente para esse fim.

Há uma desvalorização, pelos gestores da educação, da importância de um espaço propício para o desenvolvimento de ações voltadas para um ensino eficaz e a formação de um leitor eficiente.

## **2.2 Os sujeitos da pesquisa**

Iniciamos o processo de seleção dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, entrando em contato com 5 escolas. Em uma delas não foi possível o desenvolvimento do trabalho com nenhum professor, tendo em vista a incompatibilidade de horário dos planejamentos com a disponibilidade de tempo também do pesquisador.

Na segunda escola, inicialmente, encontramos um professor que se mostrou interessado em participar da pesquisa, mas, logo após o primeiro encontro com o pesquisador, ele foi removido da sala de aula para o serviço administrativo na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão. Ressaltamos que tomamos conhecimento deste fato somente em um dos momentos em que nos dirigimos à escola, para dar início ao processo da entrevista semiestruturada.

Isso se deu, devido ao fato desse professor estar passando por problemas de saúde, de ordem psicológica, não estando em condições de ministrar aulas. Assim, contatamos outras três escolas, nas quais encontramos nossos professores, os quais possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho.

Um fato interessante que merece ser ressaltado é que no momento em que nos apresentamos a eles como pesquisadores, os professores logo perguntaram

sobre quando seriam realizadas observações dentro da sala de aula. Isso mostra como eles têm construída a ideia de que a presença de um pesquisador na escola, está ligada à observação de suas aulas, cujo interesse é o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a análise de suas práticas docentes, ou seja, o foco é sempre o desenvolvimento de reflexões sobre o trabalho do professor.

Esse questionamento refletiu a imagem que os professores têm, de que o trabalho desenvolvido por eles, na maioria das vezes, é alvo de críticas que não consideram suas vozes como fonte de pesquisa. Esta é também uma análise feita por Borges da Silva (2001) ao considerar que:

[...] Muitas vezes, o professor, ao abrir espaço para a pesquisa permitindo a “participação” do pesquisador nas aulas, torna-se alvo de duras críticas, sem receber qualquer tipo de apoio que possa, de fato, ajudá-lo a resolver os problemas em sala de aula. (BORGES DA SILVA, 2001, p. 99)

Com efeito, percebemos que os professores acabam demonstrando um certo incômodo em participar de pesquisas, devido à possibilidade de ter mais uma pessoa criticando seu trabalho. Com isso, procuramos esclarecer o objetivo da pesquisa, ressaltando que em nenhum momento estaríamos entrando na sala de aula. Esse aspecto nos fez perceber que eles ficaram mais a vontade para participar do trabalho.

O objetivo de estar dando voz a eles, enquanto sujeitos da pesquisa, fez com que gostassem da oportunidade de poderem falar sobre o contexto que vivenciam no dia a dia de trabalho na escola, demonstrando interesse e receptividade à proposta da pesquisa.

Dessa maneira, o grupo pesquisado constituiu-se em um total de 03 professores concursados da rede de ensino pública do município de Catalão/GO, sendo um integrante da rede municipal e dois da rede estadual, todos atuantes em 5º anos do Ensino Fundamental, cujas experiências com práticas de ensino oscilaram entre dez e vinte e seis anos de docência.

Na sequência, o início da aproximação com o trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2012, com as entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os três professores, sendo um do sexo masculino, e dois do sexo feminino.

As duas professoras são graduadas em Pedagogia, ambas com curso de Pós-Graduação em nível de Especialização. Já o professor é graduado em História, tendo formação também em Pós-Graduação em nível de Especialização.

Devido ao cuidado em manter o sigilo sobre a identidade desses professores, os mesmos foram descritos ao longo do trabalho por pseudônimos: o professor Batalha, atuante na escola municipal, designada de escola A, a professora Vitória, atuante na escola B e a professora Esperança, atuante na escola C.

### **2.3 A coleta de dados e a definição do corpus**

Para a composição do *corpus* de análise deste trabalho, mantivemos contato direto com os três professores nos momentos reservados para o contraturno escolar, sempre no período da manhã, durante todo o segundo semestre do ano de 2012, nas escolas de atuação de cada um.

Tanto as entrevistas quanto as observações dos momentos de planejamentos dos professores aconteceram uma vez por semana, em dias e horários diferenciados, sendo que, por várias vezes, não foi possível a realização da pesquisa a campo nos dias agendados pelos professores, devido a todo um ritual de organização escolar que acabava inserindo-os em várias atividades extraclasse, consumindo até mesmo os horários reservados aos planejamentos de suas aulas.

Com isso, cabe ressaltarmos que enfrentamos, desde o início da coleta de dados, dificuldades para estarmos com os professores nas escolas, devido ao adiamento de nossas visitas por eles. Isso se deu a partir da própria carga-horária de trabalho que esses profissionais possuem, associada à participação em reuniões pedagógicas com os Coordenadores das escolas, organização de atividades para datas comemorativas, trabalho individual com os alunos para participação em concursos como os das Olimpíadas de Língua Portuguesa, e avaliações de desempenho do aluno como as da Prova Brasil.

Esse contexto de trabalho interferiu na coleta dos dados da pesquisa durante todo o semestre em que objetivamos estar com os professores e ouvi-los. E foi justamente as suas vozes que nos mostraram todo esse contexto adverso de exercício da profissão docente. Vozes estas, que acabam sendo desconsideradas pela própria gestão escolar, já que é ela a responsável por fiscalizar o trabalho

pedagógico dos professores, e garantir que todos correspondam ao que pode ser considerado o sucesso escolar do aluno, que é sua aprovação no final do ano letivo.

No entanto, tal gestão segue normas da direção da escola, que também segue regras da Secretaria Municipal e Subsecretaria Regional de Educação, que acabam evidenciando preocupações com resultados positivos, mas sem a garantia de um processo realmente significativo, priorizando ações e meios realmente eficazes, tanto para o trabalho do professor quanto para o desenvolvimento do aluno.

Esta realidade vai ao encontro da discussão realizada por Saviani (1994), sobre as especificidades do trabalho educativo que deveria priorizar e distinguir o que é essencial em detrimento do que é acidental no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito o autor considera:

[...] Abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola [...] O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 1994, p. 27)

Percebemos, então, que os momentos que deveriam ser reservados realmente para um contraturno escolar, cujo objetivo é oferecer ao professor períodos para a realização de planejamentos e atendimento aos alunos, acabam servindo para toda uma gama de atividades extra-curriculares, como festas, comemorações, jogos, em detrimento das atividades curriculares previstas.

Tais atividades extracurriculares nem sempre são essenciais para o trabalho do professor no que se refere à construção de suas práticas de ensino de leitura, pois, esse tempo que deveria ser de dedicação à pesquisa e estudo, acaba sendo ocupado por atividades que, na visão de Saviani (1994), poderiam ser consideradas acidentais na prática docente. Esse autor considera ainda, que a escola enfrenta uma dificuldade em distinguir o que é essencial e o acidental no processo de ensino aprendizagem, havendo muitas vezes, uma valorização excessiva de atividades extracurriculares em detrimento das previstas nos currículos.

Nesse sentido, ressaltamos a afirmação desse autor de que o objeto da educação é a “transmissão dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2005, p. 21)

Villas Boas (2002) considera que o professor, à medida que vivencia um contexto como o descrito por Saviani (1994) no dia a dia do seu fazer pedagógico, acaba sofrendo um processo de proletarização de seu trabalho, que é definido por ela da seguinte forma:

A proletarização é o processo pelo qual o trabalhador não tem controle sobre o trabalho que executa: muitas vezes não participa da sua concepção e avaliação e desenvolve o que outros estabeleceram para ele apenas cumprir. Além disso, o trabalho se realiza sem as condições necessárias e o trabalhador não recebe a remuneração devida. (VILLAS BOAS, 2002, p. 05)

Esses profissionais se veem mergulhados numa realidade que muitas vezes não aparece quando se analisa resultados da educação e outros índices de insucesso da escola, e que, ninguém melhor do que eles próprios, para estarem expondo-a em momentos de diálogo com o pesquisador, que priorizou dar voz a eles sem a pretensão de realizar um diagnóstico avaliativo de sua prática pedagógica dentro da sala de aula.

Na análise dos dados emergiram quatro categorias de análises. São elas: **a carga horária de trabalho do professor; as condições de trabalho que são oferecidas a ele no exercício de sua prática docente; o papel das orientações pedagógicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades de cada escola, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, e o papel da gestão na regulação do trabalho docente.** No capítulo a seguir passamos à análise e discussão dessas categorias.

### **CAPÍTULO III**

#### **OUVINDO AS CONTRAPALAVRAS DOS PROFESSORES**

A partir do trabalho de campo, com a realização das entrevistas semiestruturadas e das observações dos momentos de planejamento dos três professores participantes da pesquisa, obtivemos vários dados, dos quais emergiram, de maneira acentuada, quatro categorias de análises: a carga horária de trabalho do professor; as condições de trabalho que são oferecidas a ele no exercício de sua prática docente; o papel das orientações pedagógicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades de cada escola, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, e o papel da gestão na regulação do trabalho docente.

Com relação à carga horária de trabalho dos professores, entendemos que este é um aspecto que compromete o desenvolvimento de um bom trabalho. Isto porque, a partir das declarações de cada professor, vemos que há uma sobrecarga de trabalho dentro e fora da escola, uma vez que, além de ser estabelecido o tempo que o professor é obrigado a cumprir de horas atividades, que inclui tanto atendimento aos alunos com baixo rendimento escolar e o planejamento de aulas, o professor acaba realizando seus planejamentos fora da escola, em casa. Já que tal período de hora atividade é quase todo dedicado ao atendimento aos alunos.

Outra evidência nas falas dos professores, foi que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Habilidades, são os dois documentos direcionadores de todo o trabalho com o conteúdo a ser ministrado aos alunos. Foi possível ver que o planejamento dos professores é realizado tendo a Matriz Curricular como o “pano de fundo”, o “guia”, o “condutor” de todo o conteúdo que deve ser trabalhado em cada bimestre. De acordo com as declarações dos professores, pudemos perceber que eles acabam se sentindo totalmente controlados por tais documentos, que não consideram as especificidades/heterogeneidades do alunado de suas salas de aula.

Além disso, vimos que eles acabam limitados no que se refere ao trabalho com a leitura, já que outra categoria evidente nas falas dos docentes, foi o papel da gestão na regulação de seu trabalho, já que cabe ao Coordenador Pedagógico “inspecionar”

seus cadernos de planejamento, comparando o conteúdo especificado no caderno com o que é cobrado na Matriz Curricular.

Esse contexto evidenciou que o papel da gestão escolar no trabalho do professor, é, fundamentalmente, o controle desse trabalho. Pelos relatos, o que sobressai é que o controle dos planejamentos, não demonstra preocupação com a qualidade dos textos, bem como das atividades a serem trabalhadas dentro da sala de aula, mas sim, transmite a ideia de controle sobre o trabalho do outro, que precisa seguir as regras que são ditadas.

Assim, seguir todo o conteúdo que está na Matriz Curricular acaba sendo, para a gestão escolar, sinônimo de bom professor, ou seja, ser bom e eficiente é não ultrapassar os limites do que é permitido.

Ficou evidente que o caminho a ser percorrido dentro da escola é de mão única. Há o objetivo de fiscalizar, inspecionar o trabalho do professor sem nenhuma contrapartida no sentido de auxiliá-lo nos planejamentos e seleção de conteúdos. Não há ações voltadas para a formação continuada dos professores com oferecimento de apoio teórico e estudos, por exemplo, nem mesmo para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, que é um conteúdo complexo e predominante na matriz de habilidades de Língua Portuguesa.

Associada à questão da gestão escolar, outra categoria de análise que ficou ressaltada no trabalho, foram as condições de trabalho que são oferecidas ao professor no exercício de sua prática docente. Condições estas, totalmente adversas para a possibilidade de uma educação que atenda aos anseios do professor, que é garantir ao aluno o acesso a um ensino eficiente e significativo.

Sem auxílio no que se refere às condições de estrutura física, pedagógica, de apoio por parte dos gestores, o professor acaba se sentindo muito sozinho, seja no seu espaço de trabalho, seja também fora dele, porque ele sabe que a solidão na profissão docente não é decorrente do espaço físico onde ele está, mas sim, da concepção de educação compartimentada que rege o ensino de nossas escolas: ao professor cabe ensinar e seguir fielmente as determinações que lhe são passadas. Ao coordenador cabe fiscalizar e regular o trabalho docente.

Enfim, cada profissional acaba ficando limitado a realizar somente o que lhe é possibilitado, eis aqui, talvez, o motivo da solidão do professor.

Buscando, então, o entendimento do contexto vivenciado pelo professor na construção de suas práticas de ensino de leitura, procuramos a seguir, discutir e analisar os dados de forma aprofundada a partir de cada categoria de análise.

### **3.1 A realidade de trabalho dos professores: A carga horária de trabalho**

A aproximação com o trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2012, com as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com os três professores, denominados de professor Batalha, professora Vitória e professora Esperança, em suas respectivas escolas: A, B e C, sempre no período da manhã. Ao todo foram realizados cinco encontros com cada professor, na realização destas entrevistas e posteriormente foram realizados mais três encontros para observação dos planejamentos.

Os três professores possuem formação em nível superior na área de licenciatura, sendo duas professoras graduadas em Pedagogia e um professor graduado em História.

Todos os três são concursados, trabalham com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental no período vespertino, ministrando todas as disciplinas nas suas respectivas salas de aula, cujas experiências no magistério são de dez, quinze e vinte e seis anos de profissão.

Um fator a ser ressaltado é a formação do professor Batalha, que apesar de possuir graduação em História, não tendo, portanto, formação específica para atuar na primeira fase do Ensino Fundamental com a disciplina de Língua Portuguesa, assumiu uma turma para a qual não possui habilitação para atuar, devido estar se qualificando profissionalmente.

Então, para que fosse possível a ele conciliar a jornada de trabalho com as aulas da qualificação, não teve outra escolha a não ser enfrentar o desafio de assumir um nível de ensino para o qual não possui formação específica. Assim, ministrar aulas no 5º ano do Ensino Fundamental, segundo ele, vem se constituindo em um desafio diário de busca e aprendizado.

Este professor é efetivo da rede municipal de ensino há dez anos, dos quais 9 foram de atuação do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na área de história.



Atualmente ele se vê inserido em um novo processo de aprendizado, do qual até então, não tinha construído nenhum conhecimento formal/bagagem teórica, que o habilitasse para ensinar alunos da primeira fase desse nível de ensino.

O professor Batalha possui uma carga horária de 40 horas semanais de aulas, sendo 30 horas em uma turma de 5º ano, na qual é responsável por ministrar todas as disciplinas, e um complemento de 10 horas em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, o que equivale a 5 aulas de História em uma turma de 6º ano, e 2 aulas de inglês em uma turma de 7º ano. Do total da carga horária de 40 horas, ele deve cumprir um período de 3 horas e 30 minutos, neste caso uma manhã toda, de contraturno, dedicado ao planejamento de aulas e atendimento de reforço para os alunos com baixo rendimento escolar.

Um fator que merece ser destacado é que esse professor realiza sua hora atividade nos intervalos das aulas no período da manhã, já que, devido à sua carga horária de aulas, ele não tem disponibilidade de outro horário para realizar seu contraturno escolar. Assim as tarefas são realizadas de forma fragmentada.

A professora Vitória é graduada em Pedagogia e professora efetiva da rede estadual de ensino há 15 anos. Sempre atuou do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com uma carga horária de 40 horas semanais. Destas, 10 horas e 30 minutos são reservadas para o contraturno escolar que é realizado no período de três manhãs, das quais duas são dedicadas às aulas de reforço com alunos de baixo rendimento escolar, e uma ao planejamento de aulas.

A professora Esperança também é graduada em Pedagogia e professora da rede estadual de ensino há 26 anos, dos quais 22 são de atuação na primeira fase do Ensino Fundamental. Ela tem uma carga horária de 40 horas semanais, das quais 10 horas e 30 minutos são dedicadas ao contraturno escolar, realizado em três manhãs, das 07h30min às 11h00min, sendo duas dedicadas ao atendimento dos alunos com baixo rendimento escolar e uma para o planejamento de aulas.

É o que se pode conferir nos depoimentos dados:

<p><b>Professor Batalha (rede municipal):</b> São quarenta horas, aí dessas quarentas horas funciona da seguinte forma: eu não me lembro exatamente agora como tá no novo regimento, o termo, mas nesse regimento você tem uma porcentagem que</p>
--

você cumpre em horário de contraturno: 50% aqui na escola, 50% em casa. É uma manhã toda, são quatro períodos, uma manhã toda. Faço planejamento aqui e faço planejamento em casa. 50% na escola, 50% em casa, muito mais em casa do que na escola.

Conforme exposto pelo professor Batalha, vemos que ele tem que cumprir uma carga horária de 3 horas e 30 minutos de hora atividade por semana no contraturno escolar. Como ele possui uma carga horária de 40 horas aula semanal, sendo 30 horas em uma sala de 5º ano no período vespertino, com complemento de 10 horas com aulas de História em um 6º ano, e Inglês em uma sala de aula de 7º ano, ambas no período matutino, o horário que sobra para que ele cumpra as horas extra classe, é o intervalo entre uma aula e outra. Assim, vemos que as três horas e meia acabam sendo “picadas”, divididas da forma que é possível.

Então, devido à sobrecarga de trabalho, ele declarou que acaba cumprindo aproximadamente 1 hora e 45 minutos de contraturno na escola, durante a semana nos intervalos das aulas de História e Inglês, e outras 1 hora e 45 minutos em casa. Isso é o que ele quis dizer quando se referiu a cumprir 50% da hora atividade na escola e 50% em casa, se considerarmos somente o que é exigido no regimento escolar.

Todavia, apesar de especificado no regimento escolar das escolas municipais, que o professor precisa voltar à escola num contraturno, que no caso dos professores que possuem turmas no período vespertino, deveriam então retornar para tal cumprimento em uma manhã, o professor acaba se vendo inserido em um processo de planejamento diário de suas aulas, já que é impossível realizá-lo na escola num período de apenas 1 hora e 45 minutos.

Na verdade, como ele mesmo afirmou, realiza seus planejamentos muito mais em casa do que na escola, porque as horas atividade na escola, acabam sendo dedicadas ao atendimento dos alunos com baixo rendimento escolar.

As falas das professoras da rede estadual de ensino também reforçaram um “falso” pressuposto do objetivo do planejamento no ambiente escolar:

Pesquisador: Você faz 40 horas, você faz três contraturnos? E só um é para

planejar?

Professora Vitória: Só um é pra planejar, não dá tempo pra fazer quase nada. Então cê planeja, acaba planejando mais em casa [...] Então, assim, é, não dá tempo de nada. É muita coisa [...]

Professora Esperança: 40 horas, eu sempre fiz quarenta horas, desde que eu entrei no estado, nunca fiz menos [...] A gente tem pra planejar só um dia na semana na escola.

Pesquisador: Você volta três contratuais?

Professora Esperança: Três, mais um é pra planejar que é o dia da sexta feira, né? Que a gente já planeja pra quinze dias, faz um plano quinzenal, e os outros dois dias é pra atender o aluno com dificuldade na aprendizagem, que não acompanha a turma.

Vemos através do exposto, principalmente pela professora Esperança, que é impossível a realização de um bom planejamento, tendo somente um período de três horas e meia para tal realização. Como planejar para quinze dias se o professor precisa de todo um suporte, seja ele de livros, jornais, revistas, acesso a internet, enfim, de pesquisa, com a disponibilização de um período de tempo tão curto para uma atividade tão complexa. Assim o que é feito, não pode ser chamado de planejamento, na concepção defendida por autores como Libâneo (2008), para quem:

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 149-150)

No entanto, as afirmações feitas pelos três professores contrariam essa reflexão de Libâneo sobre a complexidade do planejamento, pois, ao afirmarem que não é possível a realização do planejamento somente na escola, porque o tempo que

sobra para planejar é insuficiente para estudo, pesquisa e análise das atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula, subentendemos que a atividade permanente de reflexão e ação, fica comprometida. Isso devido à realidade vivida pelos docentes que permanecem a maior parte do tempo dentro do espaço escolar, ministrando aulas, ou desenvolvendo atividades extra-classe com os alunos, sem tempo para o trabalho de grupo, a troca de experiências e a reflexão teórica.

Assim sendo, entendemos que esses profissionais ao chegarem em seus lares, já estão cansados e sem disposição para reflexão, realizando um planejamento que deveria ser em conjunto com seus colegas de trabalho, mas que acaba sendo uma prática solitária, seguindo modelos conforme prescrito em manuais didáticos e em documentos como os PCNs e as Matrizes Curriculares de Habilidades<sup>4</sup>, que regem o ensino nas escolas públicas.

Com isso, o que pôde ser percebido da carga horária de trabalho dos professores entrevistados é que todos cumprem uma carga horária que extrapola as 40 horas semanais, e que, o tempo destinado ao planejamento de suas atividades acaba sendo uma carga horária extra para a qual não são remunerados, vez que todos eles realizam quase 100% de seus planejamentos em casa.

Um aspecto que merece ser ressaltado é com relação à diferença de carga horária a ser cumprida em horas atividades pelos professores do estado e pelos do município. O que se percebe referente à carga horária, é que estado e município têm regimes diferentes de trabalho. No caso de Catalão, onde a pesquisa é realizada, o professor do município conta com menos tempo para planejamento do que os professores do estado.

Como pode ser visto, percebemos que as instituições de ensino estaduais exigem mais do professor no cumprimento de horas atividades na escola, já que ele deve retornar à instituição em outros três períodos, referentes a três manhãs, enquanto a rede municipal exige que o professor cumpra somente um período de contraturno na escola, equivalente a uma manhã.

Esse aspecto, que evidencia um maior tempo do professor do estado no interior da escola, em uma primeira leitura, nos leva a pensar que ele está inserido em uma realidade que lhe proporciona mais tempo para o planejamento na escola. Por

---

4 O papel desses documentos na construção das práticas de ensino do professor será discutido com mais profundidade na categoria de análise sobre as orientações pedagógicas.

outro lado, ao analisarmos os relatos dos três professores, constatamos que, assim como o professor do município, os professores do estado ocupam a porcentagem de tempo que deveria ser dedicada ao planejamento, ao atendimento dos alunos com baixo rendimento escolar.

Com isso, a quantidade de tempo que o professor permanece na escola não é sinônimo de maior produção no planejamento das aulas, já que tal tempo, seja ele maior ou menor, não tem como prioridade o estudo, a pesquisa, a troca de ideias entre os colegas para a preparação das aulas. Os professores nem mesmo se encontram nos momentos que deveriam planejar. Isto devido às diferentes adequações individuais que são feitas para o cumprimento da hora atividade.

Assim, vemos que todos os professores, seja o da rede municipal, sejam os da rede estadual de ensino, enfrentam um contexto de trabalho que não proporciona a eles a realização de um planejamento dentro da concepção discutida pelos autores que fundamentam este trabalho, como Saviani (1994), para quem os momentos de planejamento deveriam ser priorizados como essenciais e não acidentais para o alcance de uma prática pedagógica eficiente. Libâneo (2008) complementa a importância do planejamento, ao dizer que ele exige momentos de ação e reflexão, bem como a troca de ideias entre os colegas de trabalho por isso não pode ser entendido como uma ação individual, mas sim, coletiva.

Aliada à elevada carga horária de trabalho dos professores, eles têm ainda todo um emaranhado de atividades extraclasse que compõem o cotidiano da escola, como participação em reuniões pedagógicas, trabalho individual com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, organização de festas escolares, comemorações, jogos, em detrimento de atividades curriculares previstas. Tudo isso é realizado nos horários que deveriam ser dedicados ao planejamento das aulas na escola.

Esse contexto nos mostra que a instituição escolar acaba ocupando quase todo o tempo do professor com outras atividades, menos com a fundamental, que é a prática de planejamento de aulas com atividades criativas e que atendam às diferentes necessidades de cada aluno.

Esses fatores trazem como consequência o estresse do docente e, conseqüentemente, a queda da qualidade de sua aula, pois não tem tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

Vemos que devido a todo esse sistema burocrático de ensino, o professor vê seu cotidiano preenchido com atividades voltadas para preparar e corrigir pacotes de provas/trabalhos, e preencher uma infinidade de relatórios, nos horários que deveriam ser destinados a atualização pedagógica, descanso e convívio social, porque lhe é ceifada dentro do espaço escolar, a real função da hora atividade.

É então, no sentido de maior aprofundamento sobre essa realidade, que buscamos conhecê-la e explorá-la melhor, a partir de uma discussão mais detalhada sobre as condições de trabalho do professor no dia a dia de seu exercício profissional.

### **3.2 O professor e suas condições de trabalho**

A problematização de Libâneo (2008), citada no início do trabalho, sobre o que vem a ser qualidade na educação, nos dá elementos para refletirmos sobre as possibilidades que o professor possui de desenvolver uma prática pedagógica eficaz. Para este autor:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2008, p. 66)

A realidade vivenciada pelo professor está alicerçada num contexto de trabalho que nem sempre proporciona a ele os meios para o alcance de tal qualidade. Entendemos que, para falar em qualidade na educação, devemos levar em consideração os fatores relacionados às condições de trabalho do professor, isto porque, geralmente, essa qualidade é medida com relação ao desempenho do aluno em exames padronizados como os do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO, da Provinha Brasil e Avaliação Diagnóstica. Os resultados de tais testes são divulgados e analisados, desconsiderando-se que o desempenho dos alunos está

fortemente relacionado às condições de trabalho do professor, ou melhor dizendo, às más condições de trabalho que são vivenciadas por ele.

Assim, se desconsidera que para a qualidade na educação realmente acontecer, entram em jogo, além da questão salarial, outros fatores que se tornam decisivos para que o sucesso do trabalho pedagógico seja alcançado, como: tempo para planejamento e estudos, quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola e da sala de aula, disponibilização de materiais pedagógicos e uma carga horária humana de trabalho.

O que vimos no contato direto com os professores foi que eles têm consciência de que é jogada sobre suas costas a responsabilização pelo insucesso do ensino, como se ele por si só, fosse capaz de garantir o sucesso da educação. Isso causa insatisfação do profissional no exercício de sua prática, que se vê inclusive, desmotivado para buscar e propor alternativas de trabalho.

Deste modo, com relação às condições de trabalho, procuramos analisar a infraestrutura, seja ela física e/ou pedagógica, oferecida aos professores dentro da escola para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, bem como as possibilidades que o professor possui para investimento na carreira profissional.

Procuramos investigar aspectos como: a oferta de materiais pedagógicos variados para que eles pesquisem atividades de leitura a serem trabalhadas com seus alunos; a disponibilização de tempo que possibilite aos professores investir na formação continuada e atualização profissional, bem como a disponibilização de um espaço físico adequado para a realização do planejamento.

No que se refere ao material utilizado pelos professores para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, os três relataram viver uma realidade de total falta de disponibilização pela escola de fontes de pesquisa, como revistas, jornais, acesso a internet, livros variados. Com isso, os professores ficam restritos ao livro didático como apoio para o planejamento e ainda, de acordo com o professor Batalha, a quantidade de livros destinados à sua turma não é suficiente para todos os alunos, além do conteúdo do livro de Língua Portuguesa adotado pela escola, na opinião dele, ser de péssima qualidade.

Diante disso, relatou que cabe a ele buscar outros materiais para complementar o trabalho com a leitura, em casa, por conta própria. Assim, utiliza

vários meios como: seleção de textos na internet, charges, cartazes, folders, painéis, para diversificar as atividades de leitura com os alunos.

Essa questão da não disponibilização de uma diversidade de materiais para os professores realizarem seus planejamentos, cria nestes profissionais uma descrença de planejar na escola, porque o espaço de suas casas acaba possibilitando e facilitando a eles o acesso à pesquisa e seleção de materiais.

Outra questão que merece destaque é o fato de que, apesar de uma das escolas contar com cerca de 19 computadores, o espaço físico onde eles estão instalados não possibilita a utilização das máquinas, pois não dispõem de acesso à uma rede de internet eficaz, aliado ao agravante deste espaço ser utilizado ao mesmo tempo por vários professores, para aulas de reforço no contraturno escolar. E também, a falta de mais profissionais que atuem como suporte pedagógico nos laboratórios de informática, impossibilita a mediação de um único professor para o trabalho com turmas com grande número de alunos.

Em síntese, podemos dizer que a escola é incoerente, pois, ao mesmo tempo que obriga o professor a planejar em seu ambiente de trabalho, ela não oferece condições de estrutura física e nem pedagógica, que garantam ao professor o exercício de uma prática docente que realmente seja eficaz na sua função de ensinar.

Essa realidade foi ressaltada por todos os professores sujeitos da pesquisa. É o que diz a professora Vitória, quando indagada sobre o planejamento e o material disponível para este fim:

Basicamente tem o livro didático, né? Mas aí a gente tenta outros meios, trabalha com jornal, trabalha com revistas, trabalha com recortes, com folders, né? Então outros. Mas o que eles têm em mãos, assim, na escola, é o livro didático.

A declaração da professora Esperança, não foi diferente:

Eu utilizo além do livro didático, que o livro didático deles não tem todo o conteúdo que eles precisam pra grade curricular deles, a série deles que é o 5º ano, né? Então eu pesquiso na internet, leituras complementares, livros também. Pego outros livros que não foram adotados, mas que têm o conteúdo, principalmente a



gramática, porque no livro deles esse ano, que inclusive vence esse ano, o ano que vem eles já pegam um livro novo, né? Então, é de três em três anos, né? Esse livro deles, que eles ainda usam esse ano não tem gramática, é uma coisa bem superficial. É só texto, interpretação. Então, aí eu volto mais é na questão justamente da interpretação, mas usando a gramática, pra eles saberem usarem os elementos da gramática, né? Na produção de texto, porque aí é que vai dar o subsídio pra eles produzirem bons textos, né?

Assim como também não foi diferente a exposição da realidade vivenciada pelo professor Batalha, que fez a seguinte declaração sobre a disponibilização de materiais didáticos:

Você não tem esse material, ou você compra, ou você ganha doações, quando ganha. Revistas, você traz de casa. Por exemplo, quando eu quero fazer, até atividades de recorte mesmo. Quando eu trago revistas, são minhas. A escola tinha, tinha, uma assinatura da revista Ciências Hoje para Crianças, que foi cortada há muito tempo atrás. A escola tinha uma assinatura do Jornal O Diário de Catalão que foi cortada há muito tempo atrás...

Essas exposições dos professores sobre falta de material para o trabalho com a leitura, mostram que todos têm preocupação em buscar subsídios para suas práticas de ensino de leitura constantemente fora do espaço da escola. Ficou evidente na fala de todos eles, o desenvolvimento de ações voltadas para a aquisição de diversidades de materiais escritos como jornais, revistas, folders, que buscam suprir a deficiência desta disponibilização pelas escolas, e que são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

Ao exporem sobre tudo que falta na escola, percebemos que esse contexto adverso de trabalho leva os professores a driblarem a todo instante suas dificuldades cotidianas e deficitárias de trabalho, demonstrando que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações [...]” (TARDIF, 2010, p. 36). E são esses saberes que eles

utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir determinados objetivos.

A fala dos professores demonstrou ainda, uma construção de prática de ensino de leitura baseada principalmente em saberes curriculares e experienciais, que são definidos da seguinte forma:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2010, p. 38-39):

Imbernón (2006, p. 16-17) também considera que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear, complexo, adaptativo e experiencial.”

Um aspecto que ficou evidente na fala da professora Esperança foi sobre o trabalho com a gramática, sendo entendido como um saber curricular que é estabelecido enquanto norma a ser seguida durante todo o processo de ensino. Então, como o livro didático não traz atividades gramaticais, o professor, visando “instrumentalizar” seus alunos com o conhecimento gramatical, pesquisa atividades sobre o tema para suprir o déficit de conteúdo do livro didático adotado para sua turma.

Quando essa professora diz que o livro didático da turma “só tem texto, interpretação” e não tem gramática, percebemos que a ênfase no ensino de gramática demonstra uma desarticulação com os estudos atuais sobre o ensino de Língua Materna, evidenciando um ensino ainda centrado na preocupação com regras gramaticais, em detrimento da contextualização destas com o texto. Isto se dá devido à realidade de distanciamento dos professores dos novos estudos, discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando a presença de um ensino que continua

disseminando concepções já ultrapassadas de como se processa as atividades de linguagem verbal. Como diz Antunes (2007, p. 41-42):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. Ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal.

Para a autora, o ensino de Língua Portuguesa precisa preparar, formar o aluno para uma inserção crítica no mundo letrado, que saiba interpretar os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, já que muito do que se diz nestes textos está implícito, pressuposto ou subentendido. Sendo assim, a capacidade interpretativa vai muito além dos conhecimentos linguísticos apenas, “que já são mais do que aqueles puramente gramaticais”. (ANTUNES, 2007, p. 56)

Apesar dessa visão ainda muito ligada ao paradigma tradicional do ensino de língua, percebemos que os professores buscam a construção de práticas de ensino de leitura que transponham, de alguma forma, a simples transmissão de conteúdos já estipulados e programados por pessoas que, segundo suas próprias palavras, “não vivenciam na prática a atuação dentro de sala de aula”.

Entretanto, esta busca não está fundamentada em um estudo teórico sólido que abra caminhos para uma prática mais crítica, já que, como foi ressaltado neste trabalho, não oferece condições de estudo e atualização para os docentes.

Vimos que, a partir do exposto pelos professores, os gestores das escolas estão limitados a apresentar a eles os conteúdos obrigatórios de cada série, que vêm descritos tanto nos PCNs como no documento intitulado Matriz Curricular de Habilidades, que no caso dos professores da rede estadual de ensino é elaborado pela Secretaria de Estado da Educação - SEE, e no caso dos professores da rede municipal é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa limitação se justifica porque não há o oferecimento de condições, sejam elas de estrutura física e/ou material, para o desenvolvimento de um ensino de leitura que vá ao encontro da realização de um trabalho que atenda às expectativas de

aprendizagens requeridas por tais documentos, que visam guiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Os depoimentos nos mostram que, para os três professores, o livro didático que acaba chegando às escolas é somente um dos materiais que eles utilizam nos planejamentos e nas aulas durante o processo de ensino. Isso porque, conforme já exposto, eles precisam pesquisar outros materiais didático-pedagógicos que os auxiliem nesse processo, pois todos comungam do entendimento de que esses livros possuem uma linguagem que não condiz com a realidade de aprendizagem de seus alunos, e deixam a desejar na questão do conteúdo, pois não atendem a todas as habilidades que os alunos precisam alcançar no 5º ano.

Com isso, demais fontes de pesquisa para estudo e planejamento ficam a cargo do professor. A professora Vitória, ainda completou seu depoimento sobre o livro didático, ressaltando que pouco valem as reuniões realizadas para que os professores escolham o livro, pois, no final, nunca é mandado o que foi escolhido, mas sim, o livro que o estado e o governo querem.

É o que podemos conferir na entrevista dessa professora:

Professora Vitória: Todo ano a gente escolhe, e esse ano, até, nós queríamos boicotar a escolha do livro didático porque a gente sempre escolhe e nunca vêm os livros que a gente escolheu. E diante da realidade que a gente teve esse ano, a gente acredita que vai ser pior ainda, né? A editora ofereceu café da manhã pros professores, então, supõe-se que a editora já fechou o negócio com o estado e o governo. Então nós queríamos boicotar, mas como era obrigado a fazer, nós fizemos uma escolha [...] então, assim, escolher pra quê? Perder esse tempo todo, gastando pra olhar livro, analisar livro se não vai vir aquilo que você acha que é o melhor, entre os piores.

Assim como ela, os professores Batalha e Esperança também disseram que:

Professor Batalha: Chega pra gente em determinadas épocas do ano, por exemplo, aconteceu faz algum tempo essa escolha do livro aqui na escola. Colocam algumas coleções, então você acaba ficando muito restrito àquelas que estão disponíveis ali.

Cada escola, ela vai fazer a escolha do livro. Então, assim, a orientação é que a gente pegue o livro, que você estude o livro, que você analise o livro. Como é que o autor tá trabalhando determinados textos [...] E aí você analisa então o livro, você faz a discussão com seus pares ali né. Gera um monte de debate. A escolha às vezes ela é muito conflituosa [...] No final acaba sempre havendo o entendimento, a escolha por uma ou outra coleção. Mais o que acontece depois? Você faz toda a primeira escolha, segunda escolha, no fim, como tá esse ano, por exemplo, chega um livro que não é o que você escolheu. Totalmente desconhecido, e é o que você tem, você não tem outro. [...] E aí a gente tem percebido que só chega os livros das mesmas editoras [...] e que muitas vezes a escolha daquele livro não é a escolha que você fez. Por exemplo, a gente escolheu uma coleção muito bacana, muito legal, chegou um livro totalmente diferente, livro ruim, livro que quase não tinha exercício pra trabalhar. Então, assim, exercícios muito vagos, um livro totalmente fraco, um livro muito incompleto, né? Com poucas informações, muito desconectadas da discussão. E aí é uma discussão geral. E aí eu não sei em que lugar desse processo a coisa se perde, eu não sei. Simplesmente chega no final do ano as coleções, vão amontoando aí, depois a gente vai distribuir, leva lá pra sala, aí não é o livro que você escolheu.

Professora Esperança: Nem sempre, nem sempre vem aquele livro que a gente escolheu, não pra facilitar o nosso trabalho, mas visando o que o aluno vai precisar, a qualidade.

Essa ressalva foi feita por todos eles através de falas que evidenciam um sentimento de decepção e indignação, uma vez que, apesar de realizarem toda uma seleção dentre várias coleções de livros didáticos de diferentes editoras, até chegarem à decisão por um de melhor qualidade, já sabem que essa “oportunidade de escolher” o livro que querem utilizar com os alunos não passa de uma mera burocracia e uma falsa abertura de um “espaço democrático” envolvendo o professor em tal escolha, porque sabem de alguma forma, que ela não vai se efetivar na prática.

Além disso, como relatado pelo professor Batalha, ele não consegue entender o porquê da adoção de livros totalmente desconhecidos pelo professor, já que não há

nenhuma explicação por parte da gestão escolar sobre a escolha de determinadas coleções, que acabam sendo sempre de uma mesma editora. Com isso, ficam indagações sobre a não confiabilidade por parte da gestão escolar a respeito da escolha realizada pelos professores, e/ou da existência de acordos entre os dirigentes da educação com as editoras mais agressivas em propagandas que divulgam suas coleções didáticas.

Tal fato é revelador do papel que tem sido atribuído ao professor dentro da instituição de ensino, ou seja, de um profissional que não é ouvido, nem mesmo quando se trata da escolha do material didático que o auxiliará diretamente na sua prática de ensino. Mais uma vez fica evidente o contexto denominado por Villas Boas (2002) de proletarização docente, cuja situação, segundo ela, se dá também através da exclusão das funções de concepção e de planejamento do que vem a ser essencial na prática pedagógica do professor.

Pietri (2007), também reconhece a falta de autonomia do professor na seleção do material que lhe dará suporte na sala de aula. Ao discutir sobre a questão dos materiais didáticos e as práticas de leitura na escola, este autor reconhece que:

As instâncias oficiais e os elaboradores de material didático assumem papel fundamental na construção das imagens, no desenvolvimento das relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e aluno, e nas decisões sobre o quê, quando, como e por quê ensinar". (PIETRI, 2007, p. 34)

O objetivo desta ação de busca é, principalmente, segundo os professores, suprir a má qualidade dos livros didáticos que chegam às escolas. Essa má qualidade foi descrita e ressaltada pelos professores devido ao fato dos conteúdos dos livros não estarem de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O que faz com que eles precisem adaptar diariamente as atividades propostas em tais livros, com a realidade de aprendizagem de suas salas de aula.

Percebemos ainda nos dados revelados pelos professores sobre a seleção do livro didático, que há uma grande incoerência entre o que é especificado nestes livros com o conteúdo descrito nas matrizes curriculares de habilidades. De acordo com os professores, eles vivenciam uma situação difícil quanto ao trabalho com o conteúdo em sala de aula, pois, o conteúdo dos livros que acabam sendo adotados, não contempla o conteúdo especificado nas matrizes de habilidades, tanto das escolas municipais quanto das escolas estaduais de ensino.

Outro aspecto relatado pelos professores, e que também dificulta o trabalho com o livro didático disponibilizado pela escola, diz respeito à incoerência com a realidade dos alunos das escolas em que atuam. O professor Batalha ressaltou que o livro adotado para a sua turma traz atividades que não condizem com o desenvolvimento dos alunos que pertencem a famílias de baixa renda, e que veem suas práticas de leitura restritas à sala de aula.

Com isso, o professor precisa buscar outras fontes de pesquisa já que o único material que lhe é oferecido pela escola não contempla as necessidades de aprendizagem do seu alunado.

Sobre essa questão, a professora Esperança, ressaltou que o livro de Português utilizado com sua turma deixa a desejar:

[...] por exemplo, o livro que finda esse ano né, que é Linguagem, ele só tem texto, leitura, textos assim que não tão de acordo com as mudanças que andam correndo pelo mundo né? E a criança também ela tem que ter, é tudo bem vai ler um conto né, que é um texto imaginário e tal, mas ela também tem que ter uma, assim, um caminho, por exemplo, um artigo de opinião, né, pra ele também fazer a crítica dele em cima de um texto narrativo, dissertativo, né?

O professor Batalha teceu os seguintes comentários sobre o livro didático de Português adotado para a sua turma:

[...] Como eu achei que o livro deles estava muito difícil pra eu fazer uma introdução dessa matéria, eu usei outro material, né? Pelo que eu tenho percebido naquele livro, a proposta daquele livro lá, a proposta é justamente eliminar aquela página da gramática. Trazer a gramática associada ao texto, associada aos exercícios. Como a minha turma tem uma dificuldade muito grande de aprendizagem, aí eu comecei a perceber que no início do ano eles não entendiam o que era pra fazer nos exercícios, Coleção Linhas e Entrelinhas [...] Esse tipo de livro seria interessante pra uma turma que tem um nível um pouco maior. Não é o caso da minha turma [...] se eu fosse seguir só aquele livro eu tava perdido. Ia chegar agora no final do ano e os meninos não teriam aprendido nada [...] é porque

o livro realmente ele é muito complicado.

Os pontos ressaltados pela professora Vitória, sobre o livro didático também demonstraram a incoerência entre o conteúdo que é cobrado para se trabalhar com os alunos e o que é contemplado nos livros didáticos:

[...] Os livros não vêm de acordo com a matriz de habilidades. O conteúdo que tá no livro, por exemplo, o livro de Ciências meu, que foi adotado pra esse ano, que eu trabalho com os alunos, que tem na matriz, o de Ciências cê pode contar quantos conteúdos têm nele. Então, é um livro que fica inutilizado praticamente. Não que o livro didático seja só o que a gente tem, é o que a gente tem, mas cê precisa de pesquisar em outras fontes, cê precisa de ir atrás de outras coisas. [...] A gente tem o livro, não dá pra usar porque não bate com as matrizes, aí é, se o próximo vier e tiver de acordo com a matriz, ainda vai ser um ponto positivo, mas se o próximo não vier e vier outro como o que a gente tá usando agora, que não bate com as matrizes, vai continuar o mesmo trabalho que a gente tá tendo. Tem que pesquisar num, tem que pesquisar noutro. E eu vou te falar a verdade, resenha eu achei em um livro, um livro, e olha que eu tenho uma infinidade de livros de Português lá em casa.

Todas essas falas dos professores relatam que o contexto de trabalho vivenciado por eles influencia direta e negativamente em suas práticas pedagógicas. Vemos que o que foi exposto vai ao encontro das reflexões de Oliveira (2013)<sup>5</sup>, a qual diz que as condições de trabalho oferecidas ao professor interferem sobremaneira no desenvolvimento de suas práticas de ensino. Segundo ela, as condições de trabalho são fatores preponderantes para o insucesso do ensino-aprendizagem, sobrepondo-se até mesmo à questão da formação do professor.

Nesse contexto, cabe ao professor, como o profissional que vivencia de perto a heterogeneidade existente dentro da sala de aula, buscar suprir as deficiências de

---

5 Fala proferida pela professora Dalila Andrade Oliveira na Aula Inaugural do primeiro semestre letivo de 2013 dos Programas PPGEDUC, PPGEIO, PMEL e PPGQ, realizada no dia 20 de março de 2013, no Mini Auditório Sirlene Duarte/Câmpus Catalão – UFG. Tema: O papel da pesquisa na melhoria da Educação Básica no Brasil.



recursos materiais existentes nas escolas, e ir se constituindo um pesquisador que vai descobrindo novas metodologias de ensino a partir do que ele tem, do que lhe é oferecido em seu lócus de trabalho, pois afinal, mesmo que precariamente, ele ainda pode decidir sobre quais materiais podem ou não ser utilizados em suas atividades de ensino.

Essas críticas dos professores a respeito do conteúdo dos livros didáticos evidenciam que eles buscam, a partir da prática diária do trabalho docente, construir uma prática de ensino de leitura crítica, reflexiva e autônoma em relação ao material didático. Os depoimentos apontam para uma certa autonomia na ação de selecionar diferentes tipos e gêneros textuais para o trabalho com a leitura, cujo propósito é avançar para além de uma simples reprodução de conteúdo.

Quando o professor Batalha ressaltou: “se eu fosse seguir só aquele livro eu tava perdido”, ele demonstrou uma inquietação em zelar pelo aprendizado de seus alunos, uma vez que considera a linguagem utilizada no livro didático inadequada para a realidade da sua sala de aula. Nesse sentido, consideramos que este professor tem a consciência da importância de adequar o ensino à realidade social de seus alunos, considerando que:

[...] a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1992, p. 73)

Nessa perspectiva, os professores demonstram que há uma preocupação em desenvolver uma prática considerando as especificidades de seus alunos, contrária a uma prática pedagógica homogeneizante em que:

Não se considera que os grupos sociais têm diferentes práticas culturais que originam habilidades específicas em suas crianças, vez que só algumas dessas habilidades, mormente as encontradas nas famílias de classe média, é que são valorizadas pela escola. (ROSSI, 2010, p. 47)

Com isso, percebemos que o professor, na construção de suas práticas de ensino de leitura, acaba consumindo mais tempo e dinheiro para desenvolver determinadas atividades que precisam da aquisição de materiais que não são oferecidos pela escola, por falta de recursos financeiros suficientes. Então, essa limitação financeira acaba fazendo com que os recursos oferecidos ao professor sejam limitados, conforme ressaltado pela professora Vitória, da rede estadual, que relatou haver um limite quanto a recursos materiais. Como exemplo, ela ressaltou o limite de 80 cópias de xerox por mês, que são disponibilizadas para cada professor desenvolver suas atividades em sala de aula.

Levando em consideração que a professora Vitória tem 17 alunos em sua sala, e que são trabalhados conteúdos de 7 disciplinas, 80 cópias de xerox daria apenas para a realização de 4 atividades diferenciadas, de apenas quatro disciplinas por mês. Ou seja, a quantidade de xerox disponibilizada não é suficiente nem mesmo para o professor trabalhar uma cópia de atividade de cada disciplina por mês, já que seriam necessárias 119 cópias para o planejamento de uma atividade para cada uma das 7 disciplinas.

Nesse contexto, ela relatou que o professor acaba utilizando mais tempo no planejamento de tais atividades, tendo em vista que precisam se deslocar, fora do horário em que estão cumprindo hora atividade na escola, até locais que trabalhem com xerox, e também se veem assumindo despesas que não são suas, pois, gastam seu próprio dinheiro, haja vista a quantidade insignificante de cópias que é disponibilizada mensalmente para o professor trabalhar com 7 disciplinas.

Essa realidade foi exposta da seguinte forma pela professora Vitória:

[...] às vezes a gente gasta porque disponibilizou pra cada turma 80 cópias por mês. Tem um limite. Então como eu precisei muito pra matemática, porque eu vou trabalhar figuras geométricas, sólidos geométricos, aí eu usei tudo pra matemática a minha cota desse mês. Aí então, o que eu não passar no estêncil eu vou ter que tirar do meu bolso, gastar do meu bolso. [...] Eu vou xerocar essa tarefa. [...] Aí a minha cota esse mês já acabou. Então eu vou xerocar do meu bolso mesmo, porque história em quadrinhos pra você passar no estêncil fica muito ruim. Então eu vou xerocar do meu bolso, de novo.

Aliado a este ambiente de precariedade de recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo, os professores ainda enfrentam dificuldades para suas próprias atualizações como leitores, já que relataram viver uma realidade de sobrecarga de trabalho que compromete o tempo para outras leituras, ficando restritos àquelas referentes ao conteúdo específico das disciplinas ministradas.

Essa falta de tempo para o estudo e aprofundamento nas teorias que deveriam fundamentar suas práticas de ensino, é relatada por todos os professores sujeitos desta pesquisa. Com isso, no dia a dia, todos acabam restritos às leituras práticas que já estão voltadas para o trabalho de determinado conteúdo disciplinar, o que, conseqüentemente, ocasiona uma prática sem reflexão teórica.

No entanto, temos a convicção de que todo professor deve refletir sobre sua prática para mudá-la e aprimorá-la, e o embasamento teórico é um valioso instrumento do qual este profissional precisa valer-se para gerar novos conhecimentos, os quais se constituem enquanto potencializadores na busca de transformação de uma determinada realidade. Assim, consideramos que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 2011, p. 39)

Essa ausência de fundamento teórico para a prática é percebida na fala da professora Vitória quando ela declara:

Quanto ao referencial teórico aqui na escola a gente não trabalha com nada. O que a gente tem de referencial teórico foi o que a gente estudou na faculdade, na pós-graduação, e fora isso, aqui nada. [...] Não dá tempo pra ficar buscando esse referencial teórico e lendo não.

Essa declaração nos leva à reflexão sobre uma certa mecanização do professor para conseguir desenvolver, de acordo com o tempo que lhe é estabelecido pelos gestores da educação, as atividades consideradas como imprescindíveis para

determinado nível de ensino, o que acaba levando-o à uma conformação com a condição de sua formação como leitor.

Inferimos que essa mecanização vai sendo estabelecida pela escassez de tempo, fazendo com que o professor possa ser controlado e manipulado para conduzir o processo de ensino aprendizagem, já que ele trabalha em uma agência escolar que possui artimanhas peculiares de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. (MIZUKAMI, 1986).

A despeito de ter relatado essa falta de tempo para atualização teórica, a professora Vitória tem consciência do quanto o embasamento teórico é indispensável para seu crescimento profissional, no sentido de instrumentalizar-se para compreender o cotidiano escolar e extraescolar de seus alunos.

Ela sabe que é fundamental uma ação leitora sobre a realidade para que o professor possa fazer um diagnóstico dessa realidade, buscando entendê-la e assim, procurar meios que o possibilite intervir nela. Ou seja, é necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica pautada sempre na ação-reflexão-ação sobre essa prática, pois só assim é possível uma visão totalizadora do ensino, em que o professor está constantemente buscando a significação do seu fazer docente em meio a uma sociedade cujos pressupostos de manutenção são regidos por interesses políticos e econômicos. Tais interesses fazem proveito da instituição escolar como locus onde é possível a disseminação de um ensino voltado para o alcance de uns e não de outros ideais.

Todavia, a falta de tempo contraria tudo que os próprios professores consideram como importante para sua formação continuada e auto formação. Ao encontro dessa mesma realidade vivida pelos professores sujeitos de nossa pesquisa, está a reflexão feita por Almeida que, ao realizar uma pesquisa com o objetivo de “discutir a correlação entre as práticas de leituras do professor, a constituição de uma identidade profissional e a construção da práxis pedagógica” (ALMEIDA, 2001, p.127) dos mesmos, constatou que eles enfrentam dificuldades para dedicar-se às práticas de leitura.

Em seu estudo, os professores pesquisados por ela, avaliaram como precárias suas condições de leitura devido às suas próprias condições de trabalho, que envolvem baixa remuneração e conseqüentemente, a adoção de dupla jornada de

trabalho, cuja carga horária não lhes possibilita tempo para “outras leituras, senão aquelas restritas ao conteúdo específico da disciplina ministrada.” (ALMEIDA, 2001, p.127)

O estudo feito pela autora revela uma realidade semelhante à dos professores de nossa pesquisa. Assim como na fala da professora Vitória sobre a falta de tempo para atualização teórica, a fala de uma das professoras participantes da pesquisa desenvolvida por Almeida, evidenciou a insatisfação deste profissional como leitor, ao relatar:

[...] agora a partir do momento que a gente fica só na sala de aula...muita aula você acaba emburrecendo, eu me sinto emburrecendo só na sala de aula. Porque a gente não tem contato com nada, tudo bem o dia que eu tô a fim de ler, não só leitura rápida de jornal, revista, mas pra eu pegar um livro realmente, uma leitura específica da área um tema específico, eu preciso ter um tempo, eu preciso sentar, eu preciso ler, eu preciso anotar, mas tem a escola com 40 horas, tem a casa, tem filhos, então isso compromete o teu trabalho, vai comprometendo mesmo, você quer mas não dá...pra melhorar, ... é estagnar. (Z.-, Geografia) (ALMEIDA, 2001, p. 127-128)

A fala do professor Batalha, da rede municipal, evidenciou uma necessidade de obter conhecimentos que lhe possibilitassem compreender uma realidade que até o início do ano de 2012 era desconhecida para ele. Declarou que buscou em Paulo Freire um suporte teórico para tentar entender as especificidades que envolveriam o seu trabalho em uma sala de aula de 5º ano, já que se tornou professor regente da turma sem possuir formação específica para atuar nesse nível de ensino.

Segundo ele, o embasamento teórico em Paulo Freire o ajudou a refletir sobre os alunos que passou a receber, e que ainda estavam em uma fase de maior dependência do professor para a realização das atividades escolares.

Como esse professor não tinha experiência com sala de aula da primeira fase do ensino fundamental, ele estava habituado a lidar, a ensinar somente o conteúdo de História a alunos da segunda fase desse nível de ensino, que já haviam desenvolvido maior autonomia e aprendizado. Então, sua fala evidenciou uma preocupação e um compromisso em buscar garantir o sucesso nas práticas de ensino de leitura dentro da sala de aula, porque ao dizer que precisava entender o contexto de vivência dos alunos de sua turma, o professor Batalha estava à procura de subsídios para refletir sobre como desenvolver uma prática pedagógica eficiente, contrária a uma prática

que aceita e legitima o fracasso escolar de alunos oriundos das classes sociais desfavorecidas economicamente.

A preocupação em conhecer os contextos culturais e econômicos de seus alunos demonstrou que o professor Batalha reconhece que esses são fatores que influenciam na aprendizagem dos mesmos, conforme podemos observar em suas palavras:

Eu comecei a ler recentemente a Pedagogia do Oprimido do Paulo Freire porque eu queria entender, né, como usar estratégias, afinal de contas eu tenho que pensar, tenho que levar em conta a clientela da escola, quem são os alunos da escola, onde eles vivem, quem são eles, qual é o nível cultural, o nível econômico, que são fatores de influência. E aí o que que eu tenho percebido? As mães são analfabetas, então uma mãe analfabeta não vai indicar um livro pro filho dela ler, ela não terá, ela não vai ter essa preocupação de se o menino vai tá lendo um jornal, se vai tá lendo uma revista. Às vezes eles não têm nem uma revista em casa. Então, eu tô tentando entender um pouquinho nessa concepção do que que o Paulo Freire tava entendendo por essa Pedagogia dos Oprimidos, quem eram esses oprimidos? E como dar voz a esses oprimidos, né? Então eu tenho buscado nessa perspectiva esses textos, primeiro pra entender né, porque a minha formação não é alfabetizador, eu não sou alfabetizador, eu não me formei. Então, às vezes eu não conheço muitas das estratégias [...]

Essa fala demonstrou que esse professor comunga do pressuposto defendido por Paulo Freire, de que ensinar exige pesquisa e:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

A professora Esperança, da rede estadual, ao ser indagada sobre a procura de embasamento teórico para pensar sua prática, respondeu:

Tempo não tem, mais se a gente não fizer esse esforço de ter pelo menos um pouco desse tempo, a gente não avança [...] Assim, porque eu busco mesmo, às vezes eu vou dormir uma hora da manhã e eu aproveito que o meu marido viaja muito, então não tem muita reclamação. Agora quando ele tá mais em casa eu me viro de outro jeito, tem que dividir o tempo. Mas sempre que eu posso eu participo de todos os cursos que eu sou convocada. Hoje mesmo tem um curso na área da matemática, mas tem a ver com a leitura também, né? E assim, eu sempre busco coisas novas. Eu até tava lendo um dia desses uma escritora de Portugal, Cristina Taquelim [...]

Podemos dizer que, apesar dos três professores terem consciência da importância de embasamento teórico para repensarem suas práticas de ensino de leitura, constatamos na fala de todos eles, principalmente na fala do professor Batalha e professora Esperança, que essas leituras não são realizadas assiduamente. Mesmo quando o professor Batalha revela buscar leituras para entender melhor o contexto de seus alunos, percebemos a ausência de estudos específicos para a formação de leitores, por exemplo, e o trabalho com a Língua portuguesa. Já a professora Vitória não se intimidou em afirmar que não sobra tempo para estar atualizando a leitura de autores que discutem a educação.

Isso em decorrência do contexto adverso de trabalho, vez que afirmaram ler menos ultimamente, devido à cobrança que recebem para estar desenvolvendo projetos, avaliações e auxílio constante para recuperar alunos com baixo nível de aprendizagem.

Todo esse contexto faz com que um dos componentes da prática do professor, que é o embasamento teórico, fique relegado a um segundo plano, dificultando como ressalta Freire (1996), a construção de uma práxis que se quer transformadora. Nota-se, por exemplo, um distanciamento, e até mesmo desconhecimento do professor, sobre o que tem sido produzido, especificamente na área do ensino de Língua Portuguesa, e do que tem sido discutido na área do ensino de leitura atualmente.

Essa falta de embasamento teórico, na visão dos autores que discutem o ensino de leitura implica, conseqüentemente, menos conhecimento e menos

competência para a formação de leitores. É o caso de Pietri (2007) ao ressaltar que o professor ao elaborar uma aula de leitura:

[...] seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade. Assim, não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referência a outros textos. Não é possível considerar uma aula de leitura que se esgote no tempo de uma aula. Do mesmo modo que a leitura de um texto não se restringe a um texto, uma aula de leitura não se restringe a uma aula. (PIETRI, 2007, p. 86)

Desse modo, o que se vislumbra é que sem atualização teórica a prática docente fica incompleta, sem subsídios que a fundamentem e sustentem. Assim, o professor, realizando solitariamente a busca pela compreensão desse processo, sem uma reflexão sobre os aspectos específicos da prática de ensino de Língua Portuguesa e do ensino de leitura, que são subsídios para que ele construa elementos essenciais para sua identidade profissional, acaba tendo sua prática pedagógica determinada por outros profissionais que não estão dentro da sala de aula, já que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação.” (SACRISTÁN, 1999, p. 68)

Esta realidade vivida pelos professores está na contramão das considerações realizadas por Souza e Guimarães (2011), quando dizem:

Saber ensinar não se refere a técnicas de ensinar. Refere-se, basicamente, a que o professor, neste espaço educacional que é o ensino, desenvolva constantemente conhecimentos teórico-práticos que lhe possibilitem intervir na formação de outros seres humanos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua própria humanidade. E, neste processo, também o professor repensa a teoria, reinventa sua prática e se educa. É claro que isto pressupõe razoável clareza de concepções pedagógicas, de aprendizagem, das relações instituição formadora/sociedade, formas de organizar os alunos para aprender, maneiras adequadas de avaliar e, sobretudo, clareza do ser humano que se quer formar. (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 29)

Essa interdependência entre o pensar e o fazer, é ressaltada também por Saviani, quando ele considera que:

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.



Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. (SAVIANI, 2008, p. 126-127)

Partindo desta reflexão, o que vimos até o momento, é um profissional que tem consciência do que dizem esses autores, mas, ao mesmo tempo, vivencia uma realidade em que o conhecimento teórico nem sempre está presente na sua prática, uma vez que seu fazer cotidiano se constrói, na maioria das vezes, ancorados em outros saberes que não aqueles advindos de estudos que, o caracterizem “como um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão.” (GERALDI, 1993, p. 86).

Essa realidade de distanciamento que os professores relatam viver em relação à articulação teoria e prática é significativamente prejudicial à sua própria participação ativa e eficaz num ambiente de trabalho que lida constantemente com mudanças, sejam elas referentes à política de funcionamento e/ou organização curricular da escola. Isto porque os professores acabam ficando “alienados” do real contexto de organização escolar.

A teoria, portanto, é o mecanismo que capacita o professor para a realização de uma prática reflexiva num contexto em que:

[...] enfrentam hoje mudanças profundas nos campos econômico, político, cultural, educacional, geográfico. O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, etc.), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet), desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional de professor, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho de professor. (LIBÂNEO, 2008, p. 38.)

Com isso, ao refletirmos sobre o que os professores expuseram a respeito da falta de tempo para leituras que os mantenham atualizados e aptos a enfrentar as mudanças através de uma voz ativa e crítica sobre sua prática, e todos os condicionantes que nela interferem, percebemos que eles acabam colocando em ação as mudanças que são instituídas para a educação, através de um ensino sem embasamento crítico-reflexivo.

Esse autor considera ainda que é a tomada dessa atitude crítico-reflexiva sobre a prática, que pode proporcionar ao professor o enfrentamento das mudanças e a

construção de uma nova identidade profissional, rumo ao domínio de uma prática refletida. Nesse sentido, ele salienta:

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral [...] Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional [...] Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. (LIBÂNEO, 2008, p. 39)

Essa dificuldade para driblar as adversidades e promover as mudanças destacadas por Libâneo acabam fazendo com que, apesar de reconhecerem que a realidade em que atuam não propicia condições para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura mais eficazes na escola, os professores, ao serem indagados sobre as principais dificuldades enfrentadas para ensinar a leitura aos alunos, destacam o descompromisso das famílias em acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos filhos.

De acordo com os professores, é atribuída à escola e a eles, a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. A família está assumindo uma postura de terceirizar a total responsabilidade pela educação dos filhos, delegando à escola e ao professor diferentes papéis sociais.

É o que podemos conferir nas palavras da professora Esperança:

Ah, eu acho que tá mais na família porque, não é colocando assim que a gente é o melhor da escola, não é, mas a escola tá aqui pra atender todos os dias, né? E é muito difícil cê falar que um professor não planejou, não tem como, porque os meninos, eles sabem quando o professor planejou a aula, né? Eles sabem, né? Então eu acho que tá mais voltado pra família, a família não tá se interagindo com a escola, acha que fez a matrícula, é de graça e se vira, entendeu? Aí é complicado. Quer ver a família vir pra escola é se o governo oferecer alguma coisa, nossa! Vira fila aqui até. Convida pra reunião são poucos que vêm, muito poucos, é difícil. Então, eu acho que tá mais voltado pra família. Pra você ver, cê tem que ensinar o

aluno a sentar, a falar baixo, levantar o dedo. Então, toda aquela coisa que já devia vir de família, que a primeira escola deles é a família, né? [...] Cê tem que gostar muito da profissão pra esquecer esses pormenores.

O professor Batalha ao falar sobre sua preocupação em entender o contexto de vivência de seus alunos, pois considera que ele é um fator de influência para a constituição da criança como uma leitora proficiente, também teceu o seguinte comentário sobre o papel da família nessa formação:

Eu acho que uma parcela de responsabilidade também é da família no sentido de que a família também não incentiva a leitura. Mas a gente tem que pensar que muitas dessas famílias os pais não leem, porque ou são analfabetos, ou não tiveram o hábito da leitura, não têm nenhuma revista em casa. Às vezes, a família mal tem dinheiro pra comprar comida, como é que ela vai comprar livros?

Na opinião da professora Vitória:

[...] É uma dificuldade que a gente enfrenta. Por quê? Quando eles vão pra casa ninguém cobra a leitura deles. A realidade dos meus alunos é essa: ninguém cobra a leitura, ninguém toma a leitura, e eles não têm hábito de leitura [...]

Nesse contexto, os professores acabam involuntariamente, legitimando o próprio quadro adverso que enfrentam, esquecendo-se que, para as classes populares oriundas de meios onde a leitura e a escrita não se fazem tão presentes, cabe à escola, como diz Soares (1992), levar os alunos ao domínio da norma padrão, formando leitores críticos, constituindo-se em uma escola transformadora e consciente:

[...] de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social. (SOARES, 1992, p. 73)

Esse quadro descrito pelos professores a respeito do papel das famílias para com a educação escolar dos filhos, nos alerta no sentido de refletirmos sobre a importância da escola estar buscando maneiras de inserir essas famílias no contexto da escola, no que diz respeito à sua organização pedagógica. Assim como discutido por Reali e Tancredi (2005), é importante que a escola reflita sobre como vem procurando inserir as famílias dos alunos em seu interior, pois:

Observa-se que, frequentemente, as famílias são solicitadas a se envolverem em atividades escolares secundárias, tais como controlar o comportamento dos filhos na escola, acompanhar seu aproveitamento, auxiliar nas tarefas de casa. Dificilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispendo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar. Assim, a participação delas tem sido bastante restrita, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais. Esse tipo de interação revela a existência de um modelo *unilateral*, em que os pais muitas vezes são aceitos pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referenda as decisões e ações da instituição. (REALI; TANCREDI, 2005, p. 241)

Essa realidade das famílias cujos filhos são atendidos pela escola pública, faz com que os alunos tenham suas práticas de leitura restritas às salas de aulas. Essa restrição, aliada ao pouco tempo que esses alunos permanecem na escola, são alguns dos fatores que dificultam sobremaneira o trabalho do professor dentro da sala de aula, pois ele acaba tendo que atender, sozinho, a uma diversidade de dificuldades de aprendizagem em um curto espaço de tempo.

É justamente este contexto deficitário de inserção da criança no mundo letrado que se reflete em uma das dificuldades ressaltadas pelos professores no que se refere ao ensino de leitura, que é criar o hábito de ler nos alunos, já que, no ambiente extraescolar esse hábito é pouco praticado.

Outros fatores como indisciplina, quantidade excessiva de alunos na sala de aula, a falta de domínio de determinados conteúdos de algumas disciplinas, como o trabalho com a diversidade de gêneros e tipos textuais no ensino de Língua Portuguesa, também foram abordados pelos professores como aspectos que dificultam o ensino da leitura. Essas dificuldades se constituem em barreiras que os professores precisam aprender a transpor, sozinhos, no cotidiano de trabalho.

Nesse contexto, consideramos que outro aspecto que se configurou em uma categoria de análise, e que está imbricada no contexto de trabalho do professor, é a questão referente às orientações pedagógicas que visam direcionar o seu trabalho. Mas, percebemos que tais orientações estão interligadas, ou até mesmo possuem tantas semelhanças com a questão da gestão escolar, que se configurou em outra categoria de análise, que aos nossos olhos consideramos uma tarefa difícil selecionar os aspectos que compõem uma e outra categoria.

No nosso entendimento, essas categorias reveladas pelas falas dos professores, constituíram-se como complementos dessa abordagem de estudo. E é nesse sentido que passamos a discutir primeiramente, o que entendemos por orientações pedagógicas e, em seguida, aspectos mais relacionados com a questão da gestão escolar. Consideramos importante ressaltar que tais semelhanças podem levar ao alcance de respostas para questões que, em alguns momentos, podem ser explicitadas tanto nas orientações pedagógicas e/ou na discussão sobre a gestão escolar.

### **3.3 Orientações Pedagógicas**

Conforme mencionado na Metodologia de Pesquisa, com a realização das entrevistas, surgiu um dado importante que nos levou à exploração de questões referentes às orientações pedagógicas que devem ser seguidas pelo professor nas suas práticas de ensino de leitura. Tais orientações são relativas ao documento que é o guia para o planejamento das aulas de leitura pelos professores, intitulado Matrizes Curriculares de Habilidades para o Ensino Fundamental do Estado de Goiás.

O documento é uma reorientação curricular para toda a rede estadual de ensino, do 1º ao 9º ano. Ele é voltado para todas as disciplinas e chegou às escolas da rede estadual em 2008, através de uma versão preliminar. Na apresentação o documento explica que as Matrizes de Habilidades apresentadas do 1º ao 9º ano, para serem utilizadas a partir do planejamento de 2008:

Constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do

Ensino Fundamental em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento. (CURRÍCULO EM DEBATE, 2007, p. 4)

Em sua apresentação, na parte relativa às matrizes de habilidades de Língua Portuguesa, o documento diz que a proposta de trabalho com o ensino de leitura fundamenta-se nos PCNs de Língua Portuguesa que, “apesar de seus dez anos de existência, sejam talvez o documento mais recente e inovador que possuímos na área”. (CURRÍCULO EM DEBATE, 2007, p. 180). Assim, tal documento continuou pautando o ensino de língua materna no trabalho com os gêneros textuais, contemplando os eixos – Fala, Escuta, Leitura, Escrita, Análise e Reflexão sobre a língua.

Isso porque os elaboradores das Matrizes de Habilidades consideram que os PCNs trazem discussões voltadas para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente, através de uma concepção de linguagem, a qual considera que “as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de textos e gêneros discursivos que circulam socialmente como objetos de ensino, bem como suas características específicas.” (CURRÍCULO EM DEBATE, 2007, p. 164)

Desta forma, com a informação de que os planejamentos dos professores, sejam das escolas municipais ou estaduais, são guiados tanto pelos PCNs, como pela Matriz Curricular de Habilidades, percebemos a necessidade de explorarmos, com esses profissionais, questões relativas ao conhecimento dos mesmos sobre as teorias que fundamentam o ensino de leitura pautado nos diferentes gêneros textuais, já que todo o conteúdo descrito na Matriz de Habilidades de Língua Portuguesa está centrado no trabalho com os diferentes gêneros de texto, assim definidos por Marcuschi (2002):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

Neste sentido, Rossi (2010), faz as seguintes considerações sobre o trabalho com os diferentes gêneros:

Uma vez que todo texto está sempre estruturado em um determinado gênero textual, o conhecimento da diversidade e do funcionamento dos gêneros é fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão, uma vez que a identificação do gênero de um texto é o ponto de partida para a sua compreensão. Essa identificação só será possível na medida em que o leitor adquira experiência de leitura e sabe o que buscar em cada texto lido. (ROSSI, 2010, p. 60)

A partir dessas informações, pensamos e discutimos com os professores questões voltadas para perceber como a matriz de habilidades foi apresentada a eles, com o intuito de saber se foram realizados estudos, cursos que fundamentassem a proposta, além de questões voltadas para perceber os conhecimentos dos professores sobre a teoria que fundamenta o ensino de leitura voltado para a diversidade de textos.

Pensamos que tais questões, já descritas no percurso metodológico dessa pesquisa, nos auxiliam na compreensão da construção das práticas de ensino de leitura pelos professores, no sentido de percebermos se a realidade vivida por eles vem possibilitando a compreensão dos conteúdos exigidos para o trabalho com a leitura, pois, subentende-se que o professor saiba, domine a matéria que vai ensinar aos seus alunos, rumo à perspectiva já enfatizada por Rossi (2010).

Então, visando obter respostas às nossas indagações, estabelecemos vários momentos de diálogo com os professores, com o intuito de buscarmos entender como as Matrizes de Habilidades chegaram até eles e se foram oferecidos cursos preparatórios, e estudos voltados para a implementação das Matrizes de Habilidades. O que as vozes dos professores revelaram sobre tais indagações foi:

Professor Batalha: Não teve um trabalho em grupo que sentasse com os professores, que fizesse um estudo, aqui na escola não teve. Se teve deve ter sido o ano passado, quando eu não era professor do 5º ano. Mas mesmo as matrizes relativas ao 6º e 7º ano não teve. Se teve deve ter sido o ano passado, quando eu

não era professor do 5º ano. Mas mesmo as matrizes relativas ao 6º e 7º ano não teve. Eu me lembro de uma reunião há uns dois ou três anos atrás em que distribuiu a matriz. Então, tipo assim, eu era professor de História, ah, aqui oh, a parte de História pra você xerocar. E aí o professor pegou e a orientação assim: Oh! Cê tem que adaptar seu conteúdo de acordo com a matriz, mas não teve esse estudo de sentar, discutir a adaptação, ler, não teve isso. Foi uma coisa assim de sentar, distribuir e ficou por isso mesmo. Cada professor pegou a sua matriz, e xerocou e se vira, não teve aquele estudo não. E não teve cursos, que eu me lembre não teve nenhum curso pra discutir isso.

Professora Vitória: Essa matriz ela já é assim um pouquinho antiga, eu não sei se ela é de dois mil e...ela não é desse ano, nem do ano passado, ela já tá em vigor já uns dois ou três anos atrás [...] Essa matriz chegou pra nós através da subsecretaria, só que ela era cobrada só pelo Coordenador da escola, como direcionamento pra fazer os planejamentos. Não tinha essa cobrança que tem agora por parte da Subsecretaria, e por parte da Secretaria da Educação em Goiânia. Nós tivemos dois cursos, eu participei, mas foram cursos assim: Como trabalhar as matrizes, pega o descritor tal, por exemplo, tem o descritor lá, ler fluentemente, em que parte da matriz que ela se encaixa? Nos diversos textos, porque ler fluentemente vai estar em todas as matrizes.

Professora Esperança: Não fizemos curso, nós fizemos um estudo, nos reunimos, professores, coordenadores e até o diretor, aí fizemos um estudo de como que ia funcionar [...] Teve um encontro no semestre passado, aí fizemos um estudo de como que ia funcionar [...] Teve um encontro no semestre passado, em junho, no finalzinho do semestre, a professora formada em Língua Portuguesa, habilitada em inglês e espanhol [...] Ela também implementa o projeto de leitura no ensino médio. Então ela já encontrou com a gente uma vez e fez a proposta pra agosto pra gente voltar, mas devido a tantos problemas, teve a greve, então a gente não se encontrou mais pra trabalhar gêneros textuais. [...] Foi um acordo da escola, não é que veio lá do sistema não. A gente que achou essa necessidade devido esses



concursos de redação, essas provas do ENEM [...]

Através dessas exposições, constatamos que cada escola ficou encarregada de levar ao conhecimento dos professores o novo documento, sem estudo teórico para sua implementação. Todas as escolas limitaram-se a entregar aos professores as Matrizes de Habilidades referentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, de acordo com as séries em que estavam ministrando aulas.

Apesar de ter havido um “momento de estudo” e “dois cursos”, conforme palavras das professoras Vitória e Esperança, estas declararam que de nada adiantou, já que foram momentos limitados ao repasse de informações que estão claras no próprio documento. Com relação às dificuldades em compreender o conteúdo a ser trabalhado no 5º ano, elas deveriam ser sanadas de forma particular pelo próprio professor.

Esta inexistência de uma formação específica para o professor trabalhar com teorias e conceitos que muitas vezes ele desconhece, é identificada por Borges da Silva (2002), como um dos entraves para se implementar uma nova abordagem no ensino de Língua. Entendemos como ela que

[...] sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto discurso, gêneros do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera “lista” de itens que se deve trabalhar em sala. Daí perde-se quase que por completo, a essência da proposta”, (BORGES DA SILVA, 2001, p. 102).

No diálogo com os sujeitos da pesquisa o que percebemos foi que a Matriz de Habilidade é vista mesmo com uma lista, de atividades que devem ser implementadas na sala de aula. Mesmo porque os professores só têm em mãos a cópia do documento relativa ao conteúdo a ser trabalhado. A parte do documento que fundamenta tal concepção de ensino não foi disponibilizada para consulta ou discussão dos professores.

Partindo dessas considerações cabe a nós, enquanto pesquisadores, problematizarmos o próprio processo de aprendizagem dos docentes que, conforme já exposto por eles na discussão sobre suas condições de trabalho, acabam realizando uma prática pedagógica solitária e sem respaldo teórico, devido às condições adversas de trabalho.

No decorrer do contato direto com esses profissionais, percebemos que eles não se sentem seguros para o trabalho com a leitura, pautado na diversidade de

gêneros textuais, já que relataram desconhecer muitas das particularidades de determinados gêneros. Essa é uma realidade constatada por Borges da Silva, na pesquisa realizada por ela que objetivou fazer uma leitura dos PCNs de Língua Portuguesa com professores da rede pública de ensino de Campinas. Nesta pesquisa ela verifica que o texto dos PCNs:

[...] parece dialogar com pares acadêmicos da área da linguagem, pois, desde a introdução, aborda diversos conceitos, na maioria das vezes, definidos superficialmente, pressupondo um conhecimento prévio de pesquisas que, na grande maioria das vezes, o professor ignora, pois circulam apenas no âmbito acadêmico. (BORGES DA SILVA, 2001, p. 101)

Como a Matriz de Habilidades é, marcadamente filiada à mesma concepção de ensino de língua percebida nos PCNs, o problema permanece. O professor continua sem ter acesso aos fundamentos de tal concepção de ensino.

Como ressaltado por Tardif (2010), se todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, o professor enfrenta uma realidade em que, os dirigentes do ensino consideram que ele já tenha consolidado tal processo e tal formação, já que não foram disponibilizados nenhum estudo e/ou curso de formação para o trabalho com a diversidade textual.

No entanto, os professores também se veem enfrentando desafios no que se refere às suas próprias aprendizagens, já que no trabalho diário com o conteúdo a ser ministrado aos alunos, precisam ser competentes e dominar os novos saberes a serem construídos com eles. E no caso dos gêneros textuais, muitos deles são de pouca familiaridade por parte do próprio professor, que necessita de tempo e estudo para o exercício de uma prática confiante na validade do saber que transmite aos seus alunos.

Com isso, desconsidera-se que o professor também está inserido em um processo de transformações do conhecimento, que o leva à necessidade de atualização constante de seus saberes. Mas como haver essa atualização se não é proporcionado a ele tempo e condições para isso?

Tais questões levantadas pelos professores mostram as dificuldades enfrentadas por eles no trabalho com a diversidade de gêneros e tipos textuais, devido à necessidade de se ter um conhecimento mais aprofundado das teorias que sustentam essa proposta, e que envolvem a apropriação do professor, da linguagem

posta nos documentos (PCNs e Matriz Curricular de Habilidades), dos conceitos e das características de cada gênero textual a ser trabalhado com os alunos.

É preciso considerar que o professor também pode ter dificuldade na abordagem de um ou outro gênero textual, já que essa é uma teoria que exige conhecimentos específicos para ser adotada. A Pesquisa realizada por Borges da Silva (2001) denuncia essa realidade, mostrando a dificuldade do professor em entender as orientações colocadas pelos PCNs, no que se refere ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Essa autora ressalta que:

Os conceitos que fundamentam a proposta nem sempre são compreendidos pelo leitor e, muitas vezes, não são percebidos como conceitos importantes que embasam teoricamente a proposta. Entendemos que, sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera “lista” de itens que se deve trabalhar em sala. Daí perde-se, quase que por completo, a essência da proposta, que tenta apresentar uma nova abordagem para o ensino de língua. (BORGES DA SILVA, 2001, p. 102)

Essas particularidades, que deveriam ter uma atenção especial por parte das pessoas que elaboram tais documentos, no sentido de oferecer a devida capacitação ao professor para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, assumem relevância nesta discussão, já que veremos mais adiante que o professor demonstra desconhecimento de alguns termos que possuem definições específicas, tais como a diferença existente entre tipo e gênero textual.

As respostas às questões referentes à opinião dos professores sobre a importância do trabalho com a diversidade textual no ensino de leitura, bem como se eles já fizeram algum estudo sobre a teoria dos gêneros, e o papel deles no ensino de leitura, revelam as dificuldades com o trabalho pautado na diversidade de gêneros:

Professor Batalha: Bom, a validade disso é permitir que o menino tenha contato com essa variedade, né? Normalmente o aluno, ele acaba chegando na escola, ele teve contato apenas com um único tipo, às vezes ele leu apenas o mesmo **tipo** de livro, sei lá, **contos ou só quadrinhos**. Então, assim, às vezes ele não conhece, ele não sabe, por exemplo, ler um texto jornalístico e interpretar, recolher as informações, ou às vezes ele não consegue saber a diferença de um texto mais científico de um texto que é uma fábula, por exemplo [...] Então, assim, eu vejo de

um certo ponto, que é interessante você versar o aluno. Isso também limita muito, porque você acaba girando tudo em torno apenas desse mesmo conteúdo. Então você acaba seguindo os passinhos, né? Vai trabalhar com esse tipo de texto, depois você trabalha com poesia. Isso acaba meio que limitando também o trabalho [...] Então, eu acho que limita muito, a gente acaba ficando muito condicionado.

Professora Vitória: Eu acho que a matriz de habilidade é boa, eu não acho que ela é ruim, só que eu penso assim: Chegou e impôs, tem que trabalhar isso, igual eu tô te falando: Ah! Eu fui trabalhar com notícia, eu conheço notícia, se eu pegar uma notícia eu sei que é uma notícia, mas pra eu ensinar pros alunos o que é, eu precisei estudar, né? E tem outros gêneros, por exemplo: No 4º bimestre tem resenha, como que eu vou trabalhar resenha com meninos daquela idade, sendo que muitos ainda têm dificuldade de leitura e escrita que precisam ser sanadas ainda? Então, eu acho que a matriz é uma ótima opção, trabalhar os gêneros textuais é certíssimo, eu concordo com isso porque a criança vive num mundo que não é só de poesia, ela vive num mundo que não é só história em quadrinhos. Ela tem que ter contato, tem que saber a função social, pra quê que serve cada gênero [...] Mas não tem um curso pra te orientar, não tem ninguém que fale assim: Olha! Vai ter um curso em tal lugar, nem pra te falar assim, vai ter um curso em tal lugar que vai falar sobre isso, se você quiser ir. E mesmo que eu quisesse, sabe, não me libera, se eu quiser ir eu vou perder o bônus.

Professora Esperança: É porque o aluno, ele vivencia textos variados, né? Ele não fica naquela mesmice, né? Igual é o caso do relato pessoal, uma crônica, ele também tem que entrar nesse universo, ele tem que entender que não é só **fábula**, aquele texto imaginário, que também tem outros **tipos** de textos, né? [...] Eu já fiz assim, não um curso específico, mas já participei de mini-cursos, palestras pela editora, não só esse ano, mas nos anos anteriores, né? Já participei assim, como implementar o plano de aula com certo **tipo de gênero**, né? A gente tem que ter esse cuidado também de como planejar pra que o aluno também, ele goste e tenha o prazer de ler e tá trabalhando aquele gênero textual, né?

Na sequência, indagamos os professores sobre o que é um gênero textual e o que o caracteriza, bem como qual a diferença entre tipo de texto e gênero de texto. Oportunidade em que foram obtidas as seguintes respostas:

Professor Batalha: **A forma como o texto é montado, os recursos linguísticos que eu vou utilizar naquele texto ali, para mim caracteriza um gênero textual.**

A forma como eu escrevo um texto dissertativo, uma redação dissertativa abordando um tema geral, por exemplo, preconceito, é diferente de como eu montar uma poesia sobre preconceito. Primeiro porque, a linguagem que eu vou utilizar ali naquele texto, ela é mais específica, os recursos que eu vou usar são mais específicos, porque tem muito a ver com o objetivo que eu quero naquele texto e que público que eu vou alcançar com aquele texto. Mesmo se eu direcionar pro mesmo público eu vou ter efeitos diferenciados. Então, essa diversidade de possibilidades de você escrever um texto usando inclusive a forma do texto, a forma como eu monto uma poesia vai ser bem diferente da forma que eu monto um texto jornalístico. A questão de eu usar os recursos linguísticos, como por exemplo, a metáfora, a onomatopeia, através da musicalidade na minha poesia, eu não posso usar necessariamente estes mesmos recursos num texto jornalístico, por exemplo, ou um texto de memórias, seriam recursos diferenciados, mesmo porque o objetivo do texto é diferente. [...] Tipo, nossa! Eu acho que eu não saberia responder agora. Deixa eu pensar aqui: Tipo de texto e gênero de texto...Ai, não, eu não saberia, porque me parece sinônimos, né?

Professora Vitória: Ah, então...não sei muito, mas assim, pra mim eu penso: tipo de texto é quando a gente fica fixado só na...no visual, é um tipo de texto. Eu olho pra esse cartaz aqui, por exemplo, e vejo que o tipo de texto desse com essa poesia é diferente. Como que chama isso aqui, que a gente fala é...a estrutura, tá? O tipo de texto e o gênero de texto, a gente não pode pensar que o gênero poesia tem uma função e o gênero cartaz tem outra função. Eu penso que a diferença é essa. Não só a forma como ela está distribuída, **o tipo de texto, é a forma como ele está distribuído.** Eu não posso mostrar pros meninos só isso. É olha, esse aqui é uma poesia que está dividida em versos, em estrofes, que tem rimas ou não. Esse aqui

é um cartaz que geralmente ele tem uma margem, tem um desenho, tem umas letras escritas. Eu penso que isso é tipo de texto. **Gênero textual, gênero de texto, é o gênero, a função social desse texto.** Qual que é a função social da **poesia?** Ela serve pra trazer todo esse encantamento da leitura, esse letrar-se dentro da leitura dessa poesia. **E o cartaz, né? Qual é o gênero textual dele?** O cartaz é pra trazer uma informação, pra te convidar pra algo. No caso esse aqui, né, que fala assim: Nunca saberemos o valor da água até que a fonte esteja seca. Olha que contexto de letramento que tem nesse cartaz. Isso pra mim é gênero.

Professora Esperança: **Ah, ele é caracterizado assim, eu entendo assim, é de acordo com uma situação, né? Se você vai falar, por exemplo, de artigo de opinião, né? Aí você vai preparar o aluno pra ser um aluno crítico, ele saber conduzir uma situação, ele saber entender, interpretar certo tipo de texto, igual um texto de jornal, de revista, uma propaganda na televisão,** pra ele entender que nem tudo que passa lá na televisão, que tá na internet é bom pra ele. Então, eu acho que a característica tá aí. O aluno, ele tem que ser orientado a separar, a tirar, extrair o que é bom e deixar de lado o que é ruim [...] Antes do planejamento o que que a gente tem que fazer? Primeiro fazer uma roda de conversa pra ver como que tá a leitura deles, pra ver se eles vão saber diferenciar esses tipos de texto e os gêneros do texto. **Que gênero de texto é esse? É uma crônica, é um conto, é uma fábula?** Então a gente também tem que classificar pra eles saberem, ter mais ou menos uma noção.

A partir do exposto por todos os professores, vimos que eles reconhecem como fundamental o trabalho com os diferentes gêneros textuais para que o aluno seja preparado para reconhecer e entender as diversas formas que temos para nos comunicarmos na sociedade, pois, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

No entanto, percebemos nos depoimentos, que o conhecimento das teorias que subsidiam o ensino da língua, a partir da diversidade dos gêneros textuais, é um tanto superficial e confuso, conforme podemos ler nas partes destacadas em negrito,

nas quais aparece mais claramente o que os professores definiram como gênero textual, o que não se assemelha à definição que Marcuschi (2002) faz.

De acordo com ele:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

A partir da definição dada pelo autor, verificamos nas falas de todos os professores uma incoerência quando eles se referem aos gêneros e tipos textuais, isto conforme a voz de cada um quando expressaram:

Professor Batalha: “[...] às vezes ele leu apenas o mesmo **tipo** de livro, sei lá, **contos ou só quadrinhos**.”; Professora Vitória: “[...] “eu olho pra esse cartaz aqui, por exemplo, e vejo que o **tipo de texto desse com essa poesia é diferente**.”; Professora Esperança: “[...] igual é o caso do **relato pessoal, uma crônica** [...] ele tem que entender que não é só **fábula**, aquele texto imaginário, que também tem outros **tipos de textos**, né?”

Vemos que todos eles se referem a tipos e gêneros textuais como sinônimos, quando na verdade é necessário que haja uma distinção cuidadosa entre tipo e gênero para que o objetivo de produção e compreensão textual, a partir dessas diversidades, não se perca. E essa incoerência também é detectada nos livros

didáticos, porque “em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 25), pois vários exemplos de gêneros textuais são usados referindo-se a tipos de textos.

Como exemplo podemos citar os gêneros textuais citados pelos professores, que foram os contos, quadrinhos, poesia, relato pessoal, crônica, fábula, como se fossem tipos de textos. Assim, os professores demonstraram desconhecer as marcas que distinguem tipo e gênero textual, assim como o desconhecimento de que em um único gênero textual podemos ter vários tipos de textos como a narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, que associados ou não, vão compondo-o.

Um exemplo para pensarmos é o caso do gênero textual carta que pode conter a descrição e a exposição ao mesmo tempo. E esses aspectos não foram abordados nas falas de nenhum dos professores, o que demonstra a falta de domínio teórico sobre o estudo dos gêneros textuais, já que eles relataram não ter havido cursos preparatórios para a implantação da Matriz de Habilidades, que se constitui no guia do ensino para o trabalho docente.

Dessa forma, os professores perdem a compreensão de que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (MARCUSCHI, 2002, p. 29)

Percebemos também a confusão que os professores fazem ao citar as marcas que caracterizam um gênero textual, ao relatarem: Professor Batalha: “**A forma como o texto é montado, os recursos linguísticos que eu vou utilizar naquele texto ali, para mim caracteriza um gênero textual.**”, [...] Tipo, nossa! **Eu acho que eu não saberia responder agora.**; Professora Vitória: “**Eu olho pra esse cartaz aqui, por exemplo, e vejo que o tipo de texto desse com essa poesia é diferente [...] o tipo de texto, é a forma como ele está distribuído**”.; Professora Esperança: “**Ah, ele é caracterizado assim, eu entendo assim, é de acordo com uma situação, né? Se você vai falar, por exemplo, de artigo de opinião, né? Aí você vai preparar o aluno pra ser um aluno crítico, ele saber conduzir uma situação, ele saber**



**entender, interpretar certo tipo de texto, igual um texto de jornal, de revista, uma propaganda na televisão,**

Analisando as falas, percebemos que o professor Batalha usa as marcas que caracterizam tipos de textos, como características de gêneros textuais, não sabendo definir o que seja tipo textual.

Em todas as falas verificamos também, que os professores mostram dificuldades em diferenciar o conceito de tipos e gêneros textuais, e não colocam com clareza, qual seria afinal o significado deste trabalho.

Percebemos que os tipos de textos: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção foram utilizados na fala dos professores como se fossem gêneros textuais, não sendo percebidos cada um, como diferentes tipos/estruturas de textos. Nem que mais de um desses tipos podem compor um único gênero de texto.

Constatamos nesse contexto de inserção do trabalho docente a existência de uma contradição na realidade de formação do próprio professor a quem é incumbida a função de:

[...] fornecer ao aluno condições adequadas de elaboração, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido, e isso só se torna possível à medida que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as “coordenadas” do contexto de produção. (CURRÍCULO EM DEBATE, 2007, p. 164)

Essa contradição está posta devido ao contexto deficitário de trabalho ao qual o professor está inserido. Contexto este que não lhe proporciona e/ou possibilita as “coordenadas” do contexto de produção e a necessária condição adequada de exercício da prática de ensino de leitura, no sentido da oferta de cursos, materiais adequados de trabalho e tempo para estudos. Nesse contexto, ele próprio não tem a compreensão das teorias dos gêneros textuais, o que o leva ao desenvolvimento de um trabalho que nem sempre é significativo para si próprio e para os alunos.

É importante considerarmos, também, que somente a definição de gênero textual é apresentada, não sendo feita nenhuma referência à definição de tipo de texto nos documentos que são os guias para o trabalho do professor, que são os PCNs e as Matrizes de Habilidades. Tais documentos citam em determinados momentos as expressões diversidades de textos, gêneros textuais, mas sem alusão a tipos de textos.

Os dois documentos estão mais limitados à exposição dos objetivos a serem alcançados e à descrição dos conteúdos a serem trabalhados. Como disseram os professores, eles devem “se virar” para conseguir desenvolver todo o conteúdo de forma que leve o aluno a compreendê-lo.

Por outro lado, cabe ressaltar que o trabalho com a diversidade de gêneros é limitado também pelas condições de trabalho que são oferecidas aos professores. Vimos que, apesar de todas as escolas visitadas contarem com bibliotecas, estas, na maioria das vezes, são pequenos espaços sem um profissional para atendimento aos alunos, cujo acervo conta apenas com livros literários e coleções variadas de livros didáticos.

Aqui nos deparamos novamente com outra contradição entre o que é proposto nos documentos oficiais, e o que realmente é disponibilizado ao professor, haja vista que nos PCNs de Língua Portuguesa encontramos o seguinte texto:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. (BRASIL, 1997, p. 92)

A discussão que temos realizado até o momento no decorrer da pesquisa, nos mostra uma realidade totalmente contrária a essas orientações constantes nos PCNs que em nada contribui para as práticas do ensino de leitura nas escolas em que nos fizemos presentes.

Corroborando com a discussão, destacamos nas vozes dos professores a demonstração de um descontentamento com a Matriz de Habilidades, pois eles consideram que ela limita o trabalho com a leitura. Isso porque a exigência para que se trabalhe todo o conteúdo que vem especificado, acaba levando o professor ao cumprimento específico dessa matriz, não possibilitando o desenvolvimento de outro conteúdo que ele possa considerar importante para a aprendizagem do aluno.

Sobre isso vale ressaltar o que diz Geraldi, lembrando uma profecia de Comenius sobre o trabalho do professor: “Tudo aquilo que deverá ensinar e bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras”.

(GERALDI, 1993, p. 93). Nesse sentido, a Matriz de Habilidades pode ser considerada como o receituário, a partitura a ser seguida fielmente pelo professor.

Complementando o diálogo com os professores, buscamos compreender como eles definem leitura, o que consideram importante ensinar, e, se no momento de seus planejamentos, utilizam como referência, estudos que fizeram nos cursos de graduação, ou suas próprias lembranças de como seus professores ensinavam a leitura. Sobre tais questões foram feitos os seguintes apontamentos:

Professor Batalha: A leitura é uma forma do ser humano se relacionar com o seu exterior, né? Então, ler na minha concepção não é apenas decodificar a palavra, pra mim existem diversas formas de leitura, né? Ou então, a ideia do letramento. Você pode, por exemplo, ler pessoas, gestos, posturas, é uma forma de leitura. Então a gente tá muito condicionado a associar a leitura com o texto escrito, e a leitura, ela é muito mais abrangente que isso. [...] Eu acho que além da decodificação das palavras que é uma coisa meio que, de praxe, dentro da escola, eu acho que o aluno, ele tem que entender que a leitura não passa somente por palavras, ela passa por imagens, tanto que eu tenho uma situação muito engraçada, que a gente foi fazer uma aula de leitura na sala, eu levei alguns livros pros meninos lerem e uma aluna pegou um livro que só tinha imagens, e ela: Ah! Mas não tem nada pra lê aqui! Não tem palavras. [...] Então o que deve ser enfatizado? Eu acho que a menina quando ela pegou o livro e: Ah! Não tem nada pra ler! Então ela tava muito associada com a ideia de que ler tem que ter palavras, e a ideia de que ler não é só ter palavras. [...] O que deve ser enfatizado? Justamente por isso, em que o aluno pega um livro, e saber que começa pela capa, você lê a capa e a capa é formada por vários elementos [...] A gente acaba levando em conta um pouco de tudo. Cê acaba indo muito pelo lado técnico, do tipo de formação que eu acabo tendo, tipo olha, eu vou trabalhar leitura, mas quais conhecimentos eu quero que o aluno atinja? Mas também passa pela questão das lembranças, tipo olha, esse livro aqui quando eu li foi ótimo. Então, a ideia da experiência com a leitura [...]

Professora Vitória: É tão interessante isso porque assim, quando eu vou planejar eu não lembro isso aqui, eu não lembro da formação que eu tive, eu não lembro de

como os meus professores me ensinavam, porque eu nem lembro de leitura, nem lembro de aula de leitura [...] Pra mim o quê que é ler? Ler é...é tão interessante que aí a gente abre um leque de coisas. Ler por primeiro é decodificar, depois de decodificar, entender o sentido e o significado daquilo no contexto em que está sendo trabalhado o texto. Porque por exemplo: Se eu pego a palavra água aqui, se eu consigo entender que tá escrito água, isso é importante, eu saber ler que aqui tem um **a**, um **g**, um **u** e um **a**, decodificar, é importante, porque se eu não consigo decodificar, eu não consigo ler a palavra. Mas também eu preciso saber o que que essa palavra água tem a ver nesse contexto que tá escrito aqui, né? Então aí já é a compreensão, o sentido dessa palavra dentro desse contexto, né? Isso pra mim é ler [...] Então eu penso nisso quando eu vou planejar: O que é mais forte pra mim? A minha contribuição na vida desse aluno vai influenciar positiva ou negativamente, pra ele ser um sujeito lá na sociedade.

Professora Esperança: Ler pra mim é a porta de entrada no universo. A leitura, ela enriquece em toda a rotina da nossa vida, desde quando a gente vem ao mundo. Ler é importante, é como se fosse um remédio pra vida, eu acho assim, né? E o que deve ser enfatizado no ensino de leitura é isso, é você não tá jogando qualquer texto também, né? Você tá trabalhando também, assim, o que eles gostam, e também dentro do que eles gostam. Aí você pode tá diversificando essa leitura [...] Eu acho que eu vou mais pela formação, porque como eu aprendi, como os meus professores me ensinavam, assim, já tá mais pro método tradicional, né? Então, é tipo uma receita, eu coloco um pouquinho de cada e aí dá certo, misturo o tradicional com o atual, né? E aí vai dando certo, porque se na minha formação eu aprendi coisas diferentes, então eu tenho que me aprimorar mais, fazer mais estudos pra tá trazendo novidades pra eles, porque se eu ficar só naquelas lembranças, vai servir claro, tem muita coisa que, a maneira igual a cartilha, a cartilha igual antigamente, a criança já sabia ler bem mais rápido. A questão do método fônico, do método silábico. Então, vai tendo novas descobertas de como fazer a leitura, o prazer de ler com os alunos, de aprender com eles também, a leitura deles [...]

A partir dessas falas podemos afirmar que os professores consideram a leitura como um instrumento voltado para a compreensão do mundo em que vivemos, e é uma das possibilidades de cada pessoa se inserir na sociedade de forma ativa e participante. Nesse sentido, a leitura é vista como um processo de interação entre autor/texto/leitor, sendo o texto o ponto de partida para a busca de sentidos.

Vemos que todos os professores têm a consciência de que ler é um processo que envolve primeiramente a decodificação dos códigos escritos, mas sem deixar de lado a compreensão, que se dá a partir de um contexto específico de leitura. Isso porque o sentido não está no texto, que é apenas o ponto de partida para a atribuição de sentidos, que se dá através da interação que o leitor estabelece com o autor e o texto.

Nesta perspectiva, a concepção de leitura percebida nas entrevistas se aproxima daquela discutida por Soares (1991) quando esta autora destaca a particularidade interativa do ato de ler ao considerar que:

Leitura é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, sua relação com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois: enunciação, diálogo. (SOARES, 1991, p.18)

Verificamos o entendimento dessa interação a partir das seguintes considerações dos professores: Professor Batalha: “A leitura é uma forma do ser humano se relacionar com o seu exterior”; Professora Vitória: “Então aí já é a compreensão, o sentido dessa palavra dentro desse contexto.”; Professora Esperança: “Ler pra mim é a porta de entrada no universo.”

Desse modo, essas vozes ao considerarem a leitura como relação com o mundo, percebido dentro de um contexto e porta de entrada no universo, nos dá a ideia de que relação, sentido e entrada, são palavras que denotam interação, já que se há relação é entre duas ou mais pessoas; se há sentido, há inferências realizadas a partir da relação com algo ou alguém, e por último, pensamos que, se entramos em algum lugar, no universo, essa entrada vai nos conduzir à descoberta de algo.

E é nesse processo de leitura, que o leitor vai saindo de uma condição momentânea de passividade, e tornando-se agente do processo de construção de sentido do texto. E a voz dos professores demonstrou o entendimento do ato de ler

para além apenas da decodificação, identificação das palavras. Desse modo, procuram levar seus alunos a compreender, interpretar e relacionar com seu conhecimento de mundo, o que for relevante no texto.

Diante de tudo que foi exposto pelos professores, que priorizam a compreensão no trabalho com a leitura, podemos concluir, assim como Marcuschi (2008) que:

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (MARCUSCHI, 2008, p. 256)

Apesar de todos os três professores manifestarem consenso nas considerações sobre a leitura, houve discordância nas respostas sobre aspectos que consideram fatores de influência em seus planejamentos. Enquanto o professor Batalha considerou que sofre influência tanto de sua formação de professor, como de suas lembranças sobre o seu processo de aprendizagem da leitura, no momento que realiza seus planejamentos, a professora Vitória afirmou não sofrer influência nem dos estudos que fez em sua formação de professora, nem da maneira como seus professores ensinaram leitura.

Afirmou ainda que o fator diferenciador no seu planejamento é seu próprio compromisso, sua vontade em fazer diferença na vida de seus alunos. A professora Esperança considerou que seu processo de formação fica em evidência nos seus momentos de planejamento, ressaltando que, apesar de ter sido inserida num processo de escolarização pautado numa concepção tradicional de ensino, não nega que tal escolarização também a ajuda a pensar seu planejamento, já que ele acaba sendo uma mistura de todas as experiências que já teve.

Desse modo percebemos, assim como Tardif<sup>6</sup> (2010), que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente [...] Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica

---

6 Tardif (2010) nos apresenta os seguintes saberes: Profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão. (TARDIF, 2010, p. 61- 65)

Assim, os professores, cada um a seu modo, a partir das experiências particulares que vivenciam ou já vivenciaram, atribuem mais ou menos importância a determinadas lembranças, vividas de acordo com suas necessidades num dado momento ou numa dada circunstância, podendo ser oriundas, por exemplo, da família, da escola que os formou, de sua cultura pessoal, das universidades ou mesmo da própria instituição de ensino em que atuam.

Entretanto, vimos que, apesar de todos os professores considerarem a leitura enquanto uma concepção de compreensão e interação no mundo, percebemos que essa concepção é um tanto quanto intuitiva, sem consonância ou articulação com os estudos teóricos que discutem o ensino de leitura atualmente. Isso se justifica a partir da análise da seleção dos conteúdos que são trabalhados nas aulas.

Vimos que o professor pesquisa continuamente diferentes atividades. Todavia, percebemos que essa pesquisa fica limitada à seleção de conteúdos específicos de cada disciplina. Não há tempo para estudos de discussões atuais sobre o ensino de língua materna, e/ou materiais pedagógicos, que estejam sendo pensados para serem utilizados como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, há preocupação do professor no sentido de pensar, a seu modo, estratégias facilitadoras e significativas, que auxiliem a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo, conforme podemos perceber nas descrições de algumas atividades constantes em seus planejamentos:

Professor Batalha: [...] Por exemplo, eu tô trabalhando com os meninos a questão da pontuação, então eu faço inicialmente a introdução do conteúdo, ou com

abertura com um texto ou alguma outra atividade que a gente leia pra verificar a questão dos pontos. Quais são os pontos? E conversando com os meninos, a gente vai montando cartazes, por exemplo, da pontuação. Qual a utilização do ponto final? Como utilizar o ponto final num exemplo prático, mostrando num texto. Nisso eu uso um livro que os meninos têm, o material base, de onde eles podem depois estudar. Seleciono por exemplo um ou outro texto, ou às vezes uma poesia, ou um texto jornalístico, uma reportagem, ou às vezes a leitura de um livrinho literário que trata da questão de pontuação pra eles observarem. Em casa, antes de já tá aplicando a aula, eu tento esmiuçar o conteúdo da melhor forma possível, porque se subentende que, apesar dos meninos estarem num 5º ano, eles têm uma dificuldade muito grande de aprendizagem ainda, daqueles déficits que eles vão carregando das séries anteriores. Então, eu trabalho às vezes texto, monto exercícios, a lista de exercícios que eles vão fazer na sala, depois a lista de exercícios pra casa, depois retomar o conteúdo novamente. Como por exemplo, exercícios de reforço. [...] entregar um texto sem a pontuação pro menino de repente pontuar aquele exercício ali.

Professora Vitória: Eu vou trabalhar com esse objetivo aqui: Ler com fluência diferentes gêneros de textos e esse aqui: Identificar as marcas linguísticas e narradores distinguindo-os da fala dos personagens, narrativas de entrevistados, notícias e reportagens. Só que eu vou começar a trabalhar com eles a história em quadrinhos. Então, como que eu vou trabalhar essa história em quadrinhos pra depois chegar aqui nessas narrativas e depois eu vou trabalhar a entrevista. O quê que eu vou fazer: eu vou pegar esse texto da história em quadrinhos, é uma tira da história em quadrinhos do Laerte, e aí eu vou trabalhar com eles a leitura, os personagens, vou ler com eles e deixar cada um ler. Sempre eu faço assim: Quando eu vou trabalhar uma leitura, eu trabalho assim: Deixo eles lerem, depois eu vou fazendo as perguntas: Que tipo de texto que é esse? Esse texto é uma receita? É uma história em quadrinhos, é uma poesia, é uma fábula? Até pra ir lembrando eles dos outros tipos, dos outros gêneros que a gente já trabalhou, né? [...] Depois eu vou trabalhar os tipos de quadrinhos. Como aqui só tem quadrinhos de fala, não tem de pensamento, outros tipos de quadrinhos, eu vou trabalhar com



eles só o balãozinho da fala. Depois que a gente trabalhar o balãozinho da fala, eu vou trabalhar a transcrição desse texto em escrita narrativa. Aí que tá o interessante: Um gênero vai se transformar em outro, porque aí nós vamos fazer a reescrita coletiva desse texto. Nós vamos colocar um narrador. E aí, a partir dessa transcrição a gente coloca o narrador. Aí eu vou trabalhar parágrafo, travessão, a pontuação, quem vai falar, como que isso tá escrito, como que vai mudar a entonação de voz quando a gente vai ler, quem vai ser um personagem e outro. Então, dentro dessa história em quadrinhos eu vou fazer a narrativa com diálogo.

Professora Esperança: [...] Eu uso o texto deles também. Eu estou pensando em usar na atividade avaliativa, assim, antes da prova oficial, pra eles se sentirem valorizados pelo texto deles, entendeu? À vezes eu passo no quadro, eu pego uma cópia do texto dele e passo no caderno e aí ele fica assim todo empolgado, né? Então vamos trabalhar ortografia, gramática, e aí aproveita também o texto dele. É uma dinâmica bem legal, que eu acho diferente. Eu fiz isso o ano passado com a menina da inclusão, e ela ficou apaixonada pelo Luan Santana [...] Então cê vai escrever um texto bem bonito, e esse texto ela caprichou. Aí eu peguei o texto dela e coloquei na prova, prova final. Nossa! Ela achou o máximo e os coleguinhas também. Fiz correções, aí elaborei, deu um pouco de trabalho mas foi gratificante, porque você tem que elaborar a gramática, ler o texto do aluno. Aí deu pra encaixar, a maior parte do conteúdo do 4º bimestre deu pra encaixar com o texto dela. Então ficou legal, é uma dinâmica diferente.

Percebemos que os professores são criativos na elaboração de seus planos de aula, procurando trabalhar atividades diversificadas, porém, notamos uma preocupação com exercícios gramaticais que acabam por diluir a intenção de um trabalho mais significativo com a leitura, em que a interpretação significativa dos textos se sobreponham à memorização de regras gramaticais.

A partir do momento que o professor utiliza o texto conforme os livros didáticos, que “estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frase exclamativas”,

(KLEIMAN, 1998, p. 17) ele acaba diluindo a intenção de um trabalho que capacite o aluno a fazer relações do texto com seu contexto.

A ênfase no trabalho com as regras gramáticas é um conteúdo constante na Matriz Curricular de Habilidades de Língua Portuguesa, e isso explica a ênfase dada pelos professores nas regras de pontuação e ortografia, levando-os ao esquecimento de que:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo é necessário, mas não é suficiente. [...] A gramática regula muito, mas não regula tudo. [...] Muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras. (ANTUNES, 2007, p. 41)

Em síntese, podemos afirmar que as orientações pedagógicas, pautadas tanto nos PCNs como nas Matrizes Curriculares de Habilidades, direcionam todo o trabalho do professor, que precisa seguir fielmente o conteúdo especificado nesses documentos. Já que, há sempre uma fiscalização para conferir se ele está ou não cumprindo com as regras impostas pela gestão escolar. A partir da fidelidade neste cumprimento, é que o professor será considerado um bom ou mau profissional, sendo no primeiro caso, premiado com o Bônus de Incentivo Educacional, implantado pelo governo do Estado de Goiás, sobre o qual começamos a discutir na próxima categoria de análise: Gestão escolar.

### **3.4 Gestão Escolar**

Conforme ressaltamos, é tarefa difícil fazer uma delimitação entre o que são influências das orientações pedagógicas contidas nos documentos (PCNs e Matrizes Curriculares de Habilidades) e aspectos mais relacionados com a questão da gestão escolar, na prática do professor. Isso devido haver mais semelhanças do que dessemelhanças entre estas duas categorias de análise de nossa pesquisa. Mesmo assim optamos por destacar aspectos revelados pelas vozes dos professores que, aos nossos olhos, estão imbricados na questão da gestão escolar.

Ressaltamos que, no início da pesquisa, não era nossa intenção discutir gestão escolar, mas no decorrer do processo de investigação, essa questão foi se configurando, através das vozes dos professores, enquanto uma categoria de análise importante e sobre a qual tentamos realizar uma discussão que, pensamos, ser significativa para entendermos o porquê da construção das práticas de ensino de leitura serem realizadas, conforme descritas pelos docentes.

Bogdan e Biklen (1994) chamam a atenção para essa característica da reformulação de categorias de análise durante uma pesquisa qualitativa, ressaltando que:

As categorias de codificação podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas durante este teste. É importante reconhecer que você não está a tentar arranjar o sistema de codificação certo, ou mesmo o melhor. O que está certo ou o que é melhor difere de acordo com os seus objetivos. Pode olhar novamente para os dados, depois de ter completado mais projectos de investigação, e codificá-los de forma diferente. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 233)

Assim, a ingerência da gestão na construção das práticas de ensino foi ressaltada principalmente, quando observamos e discutimos com os professores seus momentos de planejamento. Daí a opção por discutir o papel da gestão juntamente com as questões observadas no planejamento. Tais aspectos foram se revelando durante o período em que sentamos com os professores para observar a realização dos seus planejamentos de aulas, momentos que nos possibilitaram presenciar as adversidades enfrentadas por eles na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Nesta perspectiva, buscamos, através da observação dos momentos dos planejamentos dos professores, perceber quais as condições de trabalho eles encontram para construir suas práticas de ensino de leitura, e em que consistem seus planejamentos de ensino a partir da ênfase nos seguintes questionamentos: O que é planejar? Planejar inclui tempo para preparação de estudos e pesquisas? Em que material o professor se fundamenta para planejar? Como ele planeja e seleciona os conteúdos que serão trabalhados nas aulas, especificamente os textos e as estratégias de ensino de leitura que implementa na sala de aula? Quais habilidades o professor quer desenvolver no aluno, quando seleciona os textos a serem trabalhados

no ensino de leitura? A quem é atribuída a responsabilidade em formar leitores críticos e competentes?

Para esta discussão partimos do pressuposto que o planejamento, como ressalta Libâneo (1994) tem grande importância por tratar-se de:

Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...] A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controles administrativos; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

E nesse processo do ato de planejar a primeira adversidade que constatamos foi que tanto o professor Batalha como as professoras Vitória e Esperança, realizam praticamente 100% de seus planejamentos em casa e não nas escolas, nos horários em que cumprem suas horas atividades no período matutino, o que nos impossibilitou de acompanhar todos os passos seguidos durante um planejamento pelos professores.

Segundo eles, isso acontece tendo em vista que a própria gestão escolar ocupa o tempo das horas atividades com tantas outras atividades, menos com a fundamental, que é o planejamento de uma aula que possibilite ao professor a facilitação de sua prática pedagógica dentro da sala de aula. Outros empecilhos relatados também como determinantes para a não realização do planejando na escola são: a falta de materiais pedagógicos, e de estrutura física, ressaltando-se, neste caso, a ausência da gestão no sentido atribuído por Libâneo (2008), para quem:

[...] gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido é sinônimo de administração. [...] A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa. (LIBÂNEO, 2008, p. 101-102)

A partir dessa definição, buscamos entender, através das vozes dos professores, em qual perspectiva está voltada a gestão das escolas em que atuam.

Primeiramente, a partir das informações iniciais dos professores sobre a realização de seus planejamentos, buscamos ouvir suas vozes no que diz respeito às suas opiniões sobre a importância do ato de planejar, solicitando a eles que o definissem:

Professor Batalha: Nossa! O que é planejar? É uma palavra que a gente tá tão acostumado com ela! A ideia de planejar é você criar um caminho, um caminho de aprendizagem pra esse menino. Nesse caminho de aprendizagem, então, eu vou tentar pensar nas dificuldades que esse menino vai ter, e aí a ideia de plano seria uma...não é um caminho fechado, né? A ideia do planejamento é que ele se altera ao longo das aulas. Então, o planejar pra mim é a ideia de criar uma atividade pra uma determinada tarefa específica [...] Em resumo, seria essa ideia de pensar uma atividade levando em conta quem é o meu aluno e quais as dificuldades que ele vai encontrar, e, enfim, quais obstáculos eles vão passar e fazer essas adaptações ali, né? Então, seria um caminho. O planejamento é um caminho, uma metodologia que vai me orientar, por exemplo, numa certa sequência de conceitos, numa certa sequência de atividades com determinados fins.

Professora Vitória: Primeiramente, penso assim: que é o ato de criar estratégias para chegar a um determinado objetivo. Então, planejamento é uma sequência de ações que serão realizadas, são sequências de estratégias para alcançar determinados objetivos, e as estratégias dentro do planejamento serão os tipos de textos que eu vou levar, as próprias estratégias de leitura que eu vou desenvolver com o aluno.

|

Professora Esperança: Planejar é um caminho pra facilitar tanto o que o professor almeja que o aluno consiga, né? Então, planejar pra mim é tudo, é o fundamental, é o principal o planejar [...] Tudo que a gente planeja fica mais organizado, a gente não se perde [...] Então, planejar pra mim é uma ferramenta pedagógica mesmo, eu considero assim, e o professor não pode deixar de fazer. Ainda que seja um planejamento assim, não aquela coisa de arrumar a sala, decorar a sala, mas que ele vá realmente preparado para que o aluno aprenda aquele conteúdo ou até mais, porque o professor planeja, mas, às vezes, a aula é tão boa [...] O planejamento até

acontece isso: Quando você planeja, a aula rende e dali você dá até duas aulas numa só.

Através do exposto pelos três professores percebemos que todos assumem o papel fundamental que cada um possui como mediadores do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, atribuindo assim, papel fundamental ao ato de planejar, garantindo a coerência entre o conteúdo a ser trabalhado e as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos a serem atingidos. O planejamento se torna um caminho seguro para a atuação docente dentro da sala de aula, já que auxilia o professor a não ter que improvisar ações durante o desenvolvimento das atividades.

De acordo com Zabala (1998, p. 93), o planejamento das atividades é necessário para se evitar a improvisação, já que a dinâmica de uma aula exige do professor a disponibilização prévia de um leque de atividades, que o ajude na resolução de diferentes problemas que possam surgir durante a prática educativa.

Outro aspecto percebido na fala dos professores sobre o planejamento vai ao encontro das considerações de Zabala (1998) sobre a ação do planejar, que é a questão de sua flexibilidade. O professor Batalha declarou que o planejamento deve considerar a heterogeneidade dos alunos, enquanto a professora Esperança ressaltou que ele pode proporcionar surpresas para o professor. Segundo ela, o planejamento pode levar ao alcance de um ótimo desenvolvimento de determinadas atividades planejadas para uma aula, o que possibilita ao professor ir além do que foi pensado, porque a aula “rende” de forma a surpreendê-lo, constituindo-se numa “ferramenta pedagógica” para este profissional.

A flexibilidade faz parte do planejamento de todos os professores que consideram que, dificilmente ele vai acontecer totalmente da forma como foi proposto, justamente devido às particularidades dos alunos que compõem a sala de aula.

Após ouvirmos essas falas dos professores sobre planejamento, evidenciando todo um comprometimento com a qualidade de suas aulas, buscamos também, esclarecimentos sobre a sua não realização dentro da escola, pois consideramos que este é o melhor espaço para que tal ato possa realizar-se, haja vista que é nele que os professores estão presentes todos os dias. O que possibilita a troca de

experiências entre eles, e que deveria oferecer todo o suporte físico e pedagógico para a concretização do planejamento.

E na perspectiva dessa compreensão, ouvimos os seguintes relatos:

Professor Batalha: [...] A maior parte do tempo do planejamento na escola acaba sendo dedicado pra fazer atendimento do aluno, porque na realidade pressupõe que o seguinte, que eu voltaria num horário extra pra fazer o atendimento ao aluno, dar aula de reforço e tudo mais, né? Mas o que se entende da legislação que organiza essa coisa do horário do professor, é que o atendimento do menino tem que ser feito na hora atividade, é o momento em que o professor vai atender o menino. Só que também é o momento em que eu vou planejar, então eu tenho que privilegiar uma das duas coisas [...] Então na maior parte das vezes não sobra tempo livre pra poder fazer. Sobra tempo livre, não o tempo suficiente pra fazer planejamento na escola, porque eu tô fazendo atendimento com os meninos. Porque senão eu teria que voltar num outro horário, num outro dia extra pra fazer esse atendimento, e com a carga horária que eu tenho, eu não tenho esse dia livre. Então, o quê que eu faço: eu trago os meninos, faço atendimento com os meninos, e começo fazer o planejamento, e termino o planejamento em casa. Infelizmente não dá pra terminar. Cê começa, mas você nunca consegue concluir tudo, porque às vezes tem que xerocar atividade, escanear atividade, montar no computador e isso vai o tempo todo. Aí também tem a agenda da escola, né? Então, às vezes você tem que flexibilizar o horário porque a escola tem uma programação e você tem que cumprir.

As explicações realizadas pelo professor Batalha evidenciam que o planejamento não é prioridade, mas sim, o atendimento ao aluno com baixo rendimento escolar. E ainda, completando a sobrecarga de trabalho docente, o cumprimento da agenda da escola também acaba sendo mais importante do que a realização dos planejamentos.

Em suma, o professor precisa ter tempo para se envolver com várias atividades, menos com o planejamento, já que se ele não pode ser realizado na escola, o professor não tem outra saída a não ser fazê-lo em casa, já que, como

veremos adiante, o planejamento acaba sendo um instrumento a serviço do policiamento do trabalho docente.

Quando o professor relata que cabe à “legislação escolar” controlar os seus horários, e estabelecer como eles vão ser cumpridos, nos reportamos às considerações feitas por Paro (2003) e Libâneo (2008) sobre a organização escolar:

No campo da educação, a expressão organização escolar é frequentemente identificada com administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, 2008, p. 97)

Para Paro (2003):

[...] a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social [...] a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. A recuperação desse caráter instrumental de toda administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social. (PARO, 2003, p. 123)

Ao examinar essas considerações dos autores em questão, associando-as ao que foi exposto sobre o tempo para o planejamento, pensamos existir uma contradição a respeito do controle realizado sobre as atividades a serem realizadas pelo professor, dentro do espaço escolar. Haja vista que a legislação escolar não é esvaziada de intencionalidade, ela pode estar adotando, “implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista.” (PARO, 2003, p. 124)

Ou seja, parece haver nessa falta de priorização do planejamento dentro do espaço escolar uma visão economicista, em que subentendemos: o professor precisa dar atenção redobrada ao aluno com dificuldades de aprendizagem, e saná-las nos horários dedicados ao cumprimento das horas atividades. Com isso, acredita-se que ele estará preparando melhor esse aluno para que ele obtenha sucesso escolar, o que, na visão dos gestores do ensino, nada mais é do que sua aprovação no final do ano letivo.



Aí estaria a intencionalidade desse controle sobre o trabalho do professor, que pode levar à economia, já que um aluno repetente estaria gerando mais gastos para o governo. Percebemos, então, a grande contradição na tal legislação escolar, que deveria oferecer ao professor condições satisfatórias de trabalho, possibilitando a ele a realização de um planejamento eficaz, que é realmente o mecanismo que o professor precisa ter para a obtenção do sucesso de sua prática pedagógica.

Nesse contexto, fica claro que a administração escolar está voltada para a concepção definida por Libâneo (2008) como técnico-científica, onde as decisões sobre o que e como fazer estão centradas nas mãos de uma só pessoa, sendo estabelecidas de cima para baixo. Assim, o diretor e o coordenador pedagógico exercem suas funções de acordo com ordens vindas de uma instância superior a eles, cabendo-lhes a atribuição de diretrizes que devem ser cumpridas pelo professor sem uma participação ativa na elaboração/discussão das mesmas.

Tal situação fica bem clara na voz da professora Esperança, quando ela afirma:

Eu já trabalhei como coordenadora, como diretora, e o lugar melhor, o cargo melhor dentro da escola está dentro da sala de aula, com todos esses problemas. Mas a melhor função dentro da escola ainda é ser professor, porque você tem mais voz. Agora se você assume uma direção de escola, ou uma coordenação, cê tá dentro do grupo da gestão. Não é dizer que aquele grupo pensa daquele jeito. Mas acabam pensando todos iguais ao que o sistema quer. Então, cê acaba virando diretor de papel. Porque eu nem preciso ler, mas eu tenho que concordar, porque não adianta. Se eu não concordar, outro vai assinar no meu lugar.

É preciso que tenhamos maior atenção na interpretação dessa realidade, pois tal concepção gerencial da escola pode ser uma arma poderosa a serviço da manutenção/conservação do *status quo* desses alunos, oriundos da escola pública, ficando prejudicadas ações que poderiam estar servindo, através de uma gestão democrático-participativa e um planejamento com estudo teórico e participativo, à transformação social da realidade de exclusão socioeconômica e cultural desses educandos.

Outra ressalva feita com muita insatisfação pelos professores foi que, além de não terem tempo para realizarem o planejamento das aulas na escola, ainda são obrigados a fazer o detalhamento do planejamento, tanto no caderno de plano como em fichas. Nestas, o professor tem que descrever aula por aula, citando quais as expectativas de aprendizagem pretende alcançar com seus alunos; qual conteúdo programático será trabalhado; quais as estratégias de ensino serão usadas, e de que forma fará a avaliação de cada aula.

Tudo isso são fatores que consomem tempo destes profissionais, que acabam realizando tarefas burocráticas que, para eles, em nada colaboram para o desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura.

Esse contexto contraria a importância dada pelos professores ao planejamento, já que eles relataram viver um cotidiano de fiscalização e controle dos seus cadernos de plano por parte das pessoas pertencentes ao quadro gerencial das escolas. Essa situação denuncia um quadro de controle sobre os seus trabalhos, vez que terão seus planejamentos conferidos, seja pela Coordenadora Pedagógica da escola (no caso do professor da rede municipal) e ainda pela Tutora Pedagógica da Subsecretaria Regional de Educação, e uma Supervisora da Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, no caso dos professores do estado.

O objetivo de tal fiscalização é verificar se o planejamento realizado está de acordo com as habilidades de aprendizagens exigidas, e descritas na Matriz de Habilidades que é enviada pela Secretaria Estadual de Educação para todas as escolas desta rede. Em relação ao professor Batalha tal matriz é enviada pela Secretaria Municipal de Educação.

No caso das professoras Vitória e Esperança, ambas da rede estadual de ensino, tal ficha é anexada todo mês à folha de frequência e remetida para a Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, pois o preenchimento da mesma é uma exigência para o recebimento do Bônus de Incentivo Educacional no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) pelos professores, a ser pago em duas parcelas: uma no mês de julho e outra no final do ano letivo, no mês de dezembro.

Ressaltamos que esse bônus foi criado pelo Governo do Estado de Goiás através da Lei nº 17.735 em 13 de julho de 2012, à qual especifica:

Art. 1º Fica instituído o Bônus de Incentivo Educacional, vantagem pecuniária a ser paga no exercício de 2012 aos profissionais titulares de cargo efetivo

dos quadros do magistério público e de agente administrativo educacional estadual, que desempenharem suas funções de acordo com os preceitos estabelecidos nesta Lei.

Art. 2º Farão jus ao Bônus de Incentivo Educacional os seguintes profissionais, lotados nas unidades escolares de ensino regular ou nos centros de atendimento educacional especializados:

I – os professores titulares de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª Fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA;

II – os coordenadores pedagógicos;

III – os tutores pedagógicos;

IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.

Tal situação foi exposta da seguinte forma pela professora Esperança:

[...] que inclusive, isso aqui (se referindo à ficha) vai na nossa frequência. O professor que não está em dia, ele não recebe o bônus, que agora o Governo estipulou, tirou a nossa titularidade e colocou o bônus, né?

Pesquisadora: E você está recebendo esse bônus?

Professora: Não, não recebemos, agora diz ele (se referindo ao governo) que estávamos em greve. Só que ele contradiz a conversa, porque nós estamos repondo, teve o calendário de reposição, então não justifica. A gente espera receber no final do ano, ele todo né? Aí no caso o professor que não tem falta, que tá em dia com o seu planejamento, que tá também de acordo com as necessidades da escola, aí esse professor recebe um bônus.

Essa fala demonstra o caráter fiscalizador do planejamento, já que ele acaba sendo somente um pretexto para que o professor seja ou não premiado com tal valor do bônus, conforme completado pela voz da professora Vitória:

Vem uma supervisora, né? Uma pessoa de fora da escola pra olhar os planejamentos, pra ver se a gente tá fazendo. Tem a tutora da escola que é a pessoa que trabalha na subsecretaria; ela junto com a coordenação faz esse trabalho do planejamento pra garantir que as matrizes de habilidades sejam trabalhadas [...] Só que tem uma outra pessoa, ela é da Secretaria de Educação de Goiânia, que vem pra olhar os cadernos de plano, porque a cada mês, todo mês ela vem pra olhar, pra ver se a gente tá fazendo o planejamento, porque o bônus vai

ser pago em cima dos planejamentos. [...] A coordenadora olha, o pessoal da Subsecretaria olha, o povo de Goiânia vem e olha. Na verdade é tudo em função do bônus. O pagar ou não o bônus. Os professores que não estão fazendo o planejamento não vão receber o bônus. A preocupação é tá conferindo e controlando. Até hoje nós não recebemos, eu não recebi. Nenhum professor recebeu nesse primeiro semestre por causa da greve, e os critérios pra receber o bônus é a frequência e o planejamento. Então, como a frequência não foi cumprida mesmo a gente repondo as aulas, não tem como, né? Não recebemos. E aí no segundo semestre do ano passado eu não recebi, porque o meu filho internou e eu fiquei três dias afastada. Perdi tudo. Eu não recebi nenhuma vez ainda o bônus.

É importante refletirmos que a instituição de tal bônus pode estar sendo utilizada como uma estratégia política, já que em nenhum momento nas propagandas divulgadas na mídia pelo governo estadual do estado de Goiás, foram mencionadas as regras a serem cumpridas pelos professores para terem direito ao recebimento do valor estipulado na Lei. A divulgação se restringiu em mensagens no sentido de que tal ação do governo é um incentivo a mais para a atuação docente, como se o professor fosse receber esse valor independente de qualquer regra. No entanto, o texto da Lei nº 17.735, no que se refere às regras é:

Art. 3º O Bônus de Incentivo Educacional será devido ao profissional que:  
I – no desempenho da função de professor regente, apresentar o planejamento de aulas a cada duas semanas e ministrá-las conforme quadro de horário definido previamente na unidade escolar;  
Art. 5º O professor regente, o coordenador pedagógico e o tutor pedagógico terão direito ao Bônus de Incentivo Educacional, conforme a sua frequência.  
§ 1º Incluem-se no cômputo das faltas aquelas abonadas por atestado médico, além das arroladas no art. 89, incisos II a XI, da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001.

A professora Vitória completou sua indignação sobre este controle do planejamento do professor com as seguintes ressalvas:

[...] O que que acontece? Às vezes você planeja uma aula linda, e ela não sai daquela forma, e você faz coisas que você não tinha planejado. E aí, isso que me angustia quando tem alguém que te fiscaliza o tempo inteiro no planejamento, porque o planejamento, muitas vezes ele não vai nem acontecer na sala de aula. E

se você planeja uma aula excelente no caderno e na verdade na sala ela não rende nada, e às vezes você planeja uma aula que cê pensa assim: Nossa! Essa aula tá uma aula ruim, ou uma aula mais ou menos e na sala de aula ela rende e te dá resultados que você nem imaginava. Então, o plano de aula é necessário? É. É importante? É. Mas ele é muito flexível. E eu não me preocupo com plano, assim, eu planejo a aula, mas se eu chego na sala e eu vejo que os alunos não estão correspondendo, eu mudo a estratégia, eu mudo a atividade sem peso de consciência e sem medo de ser feliz. [...] E essa foi a minha fala com essa inspetora lá da Subsecretaria. Eu falei pra ela: O quê que adianta você olhar o meu caderno? Pode tá lindo e maravilhoso. Nós não temos recursos pra xerox, nós não temos recurso pra comprar livro, nós não temos recursos pra ter uma biblioteca digna, nós não temos recursos pra ter uma sala de aula que preste. Então o quê que adianta vir aqui olhar o meu caderno? É muito fácil chegar aqui e falar assim: O seu caderno não tá de acordo com o que é pra ser feito. Mas vai lá na minha sala ver a minha aula! É muito melhor do que a que tá no meu caderno. [...] Então, vai pressionar de todas as formas pra não fazer, pra não estar de acordo com o quê eles querem, pra não pagar o bônus.

As palavras do professor Batalha foram ao encontro das observações realizadas pela professora Vitória a respeito da flexibilização do planejamento:

Mas a dinâmica da sala de aula não é um planejamento rígido, né? Você quando tá na sala de aula, a dinâmica da sala às vezes te leva a desenvolver certas atividades, por exemplo, você desenvolve uma leitura e às vezes o interesse dos alunos é muito grande naquela leitura, e você vai aproveitar aquele momento daquela leitura e explorar aquela leitura. E tentar buscar coisas, e às vezes no seu planejamento você não tinha previsto isso. Não tinha previsto uma atividade simples de leitura, uma atividade normal, uma atividade comum, e às vezes, no entanto, os alunos ficam tão curiosos, isso te leva a pensar no próximo planejamento, a fazer uma pesquisa sobre esse assunto.

Assim, ressaltaram que seus planejamentos estão sendo fiscalizados, e não analisados, tanto pelos funcionários da Subsecretaria Regional de Educação, como por uma Supervisora que vem quinzenalmente de Goiânia somente para este fim. Não há a preocupação por parte desta supervisão com o conteúdo do planejamento dos professores. Nem como ele chegou até aquele plano. Tal atividade acaba sendo somente um pretexto para que o professor seja ou não premiado com o valor do bônus.

Então, destacamos o seguinte texto da Lei do Bônus de Incentivo Educacional, por considerarmos que ele comprova o caráter fiscalizador, tanto do planejamento como da frequência dos professores:

Parágrafo único. A Secretaria de Estado da Educação realizará auditoria permanente para averiguação da frequência dos profissionais. Constatada fraude, perderão eles o direito à percepção do Bônus referente à sua carga horária na unidade, sem prejuízo da instauração do devido processo administrativo disciplinar.

Art. 3º O Bônus de Incentivo Educacional será devido ao profissional que:

I – no desempenho da função de professor regente, apresentar o planejamento de aulas a cada duas semanas e ministrá-las conforme quadro de horário definido previamente na unidade escolar. (Lei nº 17.735, 2012)

A partir desses depoimentos, o que podemos inferir é que há uma preocupação estritamente burocrática e econômica por parte dos gestores do ensino sobre os planejamentos dos professores da rede estadual, pois estes não têm nenhum retorno sobre uma possível avaliação de seus planejamentos, porque não é possível retorno algum, se não há uma análise do conteúdo desses planos. Estes são somente mais uma das artimanhas do jogo econômico do estado em considerar a educação como gasto e não como investimento.

Essa preocupação com a questão econômica, que se sobrepõe à implantação de medidas visando à melhoria do ensino nas escolas públicas, vai ao encontro dos pressupostos dos interesses das empresas capitalistas, onde se concretizam as relações de exploração do trabalho pelo capital. Neste contexto, a escola é a principal instituição para a disseminação das ideologias da classe burguesa, uma vez que, de acordo com Paro (2003, p. 129-130):

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o

poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo*.[...] Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia-a-dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar.

Nessa perspectiva, o planejamento acaba sendo visto pelos profissionais encarregados de fiscalizá-lo como uma “camisa de força”, não levando em consideração que no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem, tanto os conteúdos como os objetivos de uma determinada aula podem ser, retirados, reformulados ou adiados, dependendo da resposta da sala de aula.

Também vemos que o planejamento semanal do ensino, apesar de ser uma tarefa intransferível do professor, tendo em vista que é ele quem acompanha de perto uma determinada classe, deveria ser realizado em cooperação com os demais professores, com a ajuda da Coordenação Pedagógica e mesmo da direção da escola com o objetivo de alcançar conjuntamente o sucesso do ensino.

Entretanto, o tempo na escola é escasso para tantas atividades, e todos os sujeitos da pesquisa acabam realizando a maior parte dessa atividade de planejar em casa, solitariamente, com a ressalva de que precisam ser revistos diariamente, devido à dinâmica das aulas, não havendo na verdade um único momento dedicado ao ato de planejar.

Essa realidade de trabalho dos professores está na contramão das prerrogativas do texto da Lei 13.909, que dispõe sobre o Estatuto e Planos de Cargos e Vencimentos do Pessoal de Magistério. Haja vista que no Capítulo VII, parágrafo único, da Jornada de Trabalho, temos descrita a seguinte garantia:

Parágrafo único. Pelo menos um terço do tempo destinado às horas-atividade será cumprido obrigatoriamente na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada e outras atividades pedagógicas.

Acreditamos que somente o que se refere a “outras atividades pedagógicas”, incluíamos aqui o atendimento ao aluno com baixo rendimento escolar e envolvimento com a agenda da escola, organização de eventos, participação em reuniões pedagógicas que têm o intuito de fiscalizar o trabalho do professor, vêm sendo cumpridas ao pé da letra por esse profissional.

Isso porque ele é sempre obrigado a participar de tais atividades na escola, enquanto não “sobra” tempo para aquela que deveria ser primordial no dia a dia da instituição, que é a realização do planejamento coletivo com participação, inclusive, da gestão escolar.

Tocamos aqui em outra dificuldade relatada pelos três professores participantes da pesquisa sobre o planejamento. Ressaltaram que os Coordenadores Pedagógicos das escolas estão muito envolvidos com as questões burocráticas e de indisciplina na escola, e pouco com o que se refere às questões específicas de planejamento e aprendizagem dos alunos. Entretanto, todos disseram entender o contexto burocrático de trabalho vivenciado também pelos Coordenadores Pedagógicos. Ressaltando que, apesar do auxílio recebido não ser nenhum diferencial para a ação de planejar, quando eles têm tempo disponível sempre procuram ajudá-los quanto à aquisição de materiais que estejam necessitando para esse fim. Tal afirmação nos leva a pensar na existência de um certo conformismo por parte dos professores que, acostumados a enfrentar e driblar tantas adversidades no exercício da profissão, se viram sozinhos no cotidiano escolar.

Face a essa realidade, os professores vão tecendo suas interpretações sobre as cobranças para se alcançarem os objetivos de aprendizagem que são elaborados pelos gestores do ensino, que se utilizam de vários mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos com a realização de testes como os da Prova Brasil, IDEB<sup>7</sup>, SAEGO<sup>8</sup>, SAEB<sup>9</sup>.

Sobre os dados desses testes, a professora Vitória teceu as seguintes considerações:

[...] Cada dificuldade precisa culpar alguém e cada sucesso alguém tem culpa

7 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

8 SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação de Goiás.

9 SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.



também. O índice do IDEB subiu muito [...] na verdade a gente alcançou o índice de 2014, se não me engano, 2017 [...] Aí que que acontece? Como a gente atingiu esse índice, precisa provar que a gente trabalhou e como que a gente chegou nesse índice. E pra fazer isso, alguém precisa ser responsabilizado. Então, coloca assim: Ah, a professora do 5º ano é responsável, por quê? Porque a prova é feita no 5º ano, mas na verdade não é só a professora do 5º ano. Foi ali que aconteceu aquela avaliação, mas teve todo um processo. Então, a questão das pesquisas é a mesma coisa, precisa responsabilizar alguém. Então, pra quem é mais fácil responsabilizar? Para o professor, porque ele é que tá com o aluno direto. Mas a responsabilidade não é só do professor, né? Existe toda uma responsabilidade do governo e que muitas vezes ela não é cumprida. Como que eu vou proporcionar momentos de leitura prazerosa com meu aluno se eu só tenho a sala de aula? E que é um ambiente rotineiro e que muitas vezes não dá pra você fazer nada. Nada não, porque a gente, eu penso assim, eu vejo assim, que a gente faz muito em vista do pouco que nos é oferecido. Nós fazemos muito, porque você não tem máquina de xerox, você não tem, muitas vezes não tem papel pra trabalhar, muitas vezes não tem livro [...] Eu uso os recursos que muitas vezes são me oferecidos por outras vias e não por aqueles que deveriam [...] Então, quando fala assim, a culpa é do professor, é, eu vejo que de certa forma é injusto, porque ele faz aquilo que está ao alcance e, muitas vezes, além do que está ao alcance dele [...] Como que a gente tem acesso a essas pesquisas? Elas chegam à escola [...] à medida que você faz uma prova, ela vai e volta o resultado, e volta em forma de quê? De cobrança: olha, o aluno não atingiu tal índice, a escola não atingiu tal índice [...] de que forma que ela tem que atingir? Eu vejo que aí está a dificuldade, eu acho que precisa mesmo aplicar essas provas, diagnosticar onde está o ponto fraco, e dentro desse ponto fraco combater. Não jogando a culpa só em cima do professor, mas tentando sanar as dificuldades onde elas estiverem [...] cobram o resultado, mas como que esse resultado vai se dar, ninguém tá nem aí.

De acordo com o professor Batalha:

A gente tem que questionar quais são os critérios de avaliação dessas pesquisas.

porque é o seguinte: você coloca o professor dentro da sala de aula, você não põe livros na mão do professor, e você quer que o professor faça leitura sem livro. Você não tem uma biblioteca, mas cê tem que criar um leitor sem biblioteca. O menino nunca levou livro pra casa dele, ele não vai saber nem pegar um livro emprestado pra começar. Na casa dele não tem nada, então como é que cê quer que ele leia um texto e ser torne um leitor? Eu teria que pensar um pouco melhor sobre essas pesquisas pra ver que critérios eles tão usando. Porque o que acontece é o seguinte: Chegam na sala de aula e perguntam: E aí cê lê? Professor, você dá livro pro menino? Não. Ah! Então o professor é responsável sozinho, como se todo o sistema fosse só o professor, você esquece que tem outras instâncias além do professor. O professor é apenas uma das etapas. Concordo em parte que o professor, ele deve sim trabalhar na sala de aula com o que ele tem, mas eu não acho que o professor tem que ser o único responsável. Onde que tá o papel da família neste caso, onde que tá o papel da prefeitura então? Porque é como se eu fosse o gerenciador desse sistema, o provedor desse sistema, e não é assim que a coisa se dá [...] Eu acho que o professor acaba sozinho. Você não tem curso de formação de leitura, cadê um curso de especialização que pega os professores de Português e leva lá? [...]

Percebemos que o questionamento feito sobre a opinião dos professores a respeito das pesquisas que são realizadas e divulgadas, colocando o professor como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino, desencadeou nestes dois professores um desabafo, demonstrando que atribuir a eles tal responsabilidade é uma injustiça, pois acaba se tornando uma forma de tirar das mãos do governo, seja ele a nível municipal ou estadual, que é quem gerencia a educação pública, suas falhas e omissões.

Esta responsabilização do professor pelo fracasso do ensino nos remete à discussão realizada por Sacristán (1999), ao tecer as seguintes considerações:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido. Os numerosos trabalhos sobre a socialização e a acomodação profissional dos docentes são bem conclusivos, relativamente a este assunto. As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os

discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática. (SACRISTÁN, 1999, p. 72)

Tal contexto de inserção dos professores nos leva a outro aspecto de fundamental importância para o preparo do professor para atuar dentro de sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, que é a necessidade da oferta de cursos de formação continuada ou momentos de discussão teórica sobre o que vem sendo produzido na área. Tal aspecto foi ressaltado pelo professor Batalha com indignação, já que ele considera que o professor acaba sozinho num processo onde existem vários responsáveis que deveriam caminhar juntos para que a qualidade na educação aconteça de forma cada vez mais eficaz.

Sobre a questão da oferta de cursos para a formação continuada do professor, observemos o exposto também pela professora Vitória:

Esse ano nós não tivemos nenhum curso de formação. Pra você ver, nós já estamos em setembro, né? E não foi oferecido nenhum curso pra nós. No meu caso, eu tô sempre participando dos Simpósios da UFG [...] Mas a Secretaria de Educação não ofereceu nada pra nós esse ano. E quanto a essa formação continuada, a gente vai fazendo no tempo que dá. Igual, dá pra participar de um mini-curso, eu gosto de participar [...] E as leituras pra planejar as atividades são as leituras do cotidiano mesmo. A gente ajuda, procura fazer essa interdisciplinaridade, procura trabalhar dentro do contexto, relacionando a matriz de habilidades, até pra gente ganhar tempo também, né?

Vemos então que a situação vivenciada tanto pelos professores da rede municipal como da rede estadual de ensino não se diferencia, quando o assunto é a oferta de cursos que possibilitem sua formação continuada, ficando a cargo de cada professor, individualmente, correr atrás da qualificação profissional. Tal formação deveria ser priorizada, pois, é a partir dela que os professores podem ter acesso às discussões atuais sobre a educação.

Entendemos que é através desta formação que os professores podem se instrumentalizar continuamente, a fim de desempenhar uma práxis transformadora

num quadro social de desigualdades não só de seus alunos, mas também de si próprios. Tal quadro assinala a necessidade de um profissional preparado para desenvolver sua prática em conformidade com as exigências sociais mais amplas, rumo ao alcance de um ensino que corresponda à formação do educando das escolas públicas de modo compatível com os avanços que se descortinam nas diferentes atuações sociais.

No entanto, o que temos é uma realidade de distanciamento entre o que se prega nas leis da educação e o que realmente é cumprido na prática. Vemos por exemplo que o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, a respeito da formação continuada do professor, é que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]

Sendo assim, a realidade do exercício da profissão docente é bem diferente destes pressupostos, vez que o que vemos são professores desmotivados por estarem inseridos num contexto de uma prática de ensino solitária, em que o que é previsto em lei, dificilmente se concretiza na prática.

No sentido afirmativo do não cumprimento dos pressupostos previstos em leis, voltadas para a valorização da carreira docente, Libâneo (2008) ao tecer reflexões sobre a identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de suas competências, afirma:

É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é a prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores. (LIBÂNEO, 2008, p. 76-77)

Em síntese, temos a certeza de que esse contexto descrito, tanto pelo professor como por Libâneo (2008), influencia nas dificuldades em formar leitores críticos e competentes através da omissão por parte de todo um conjunto de atores que deveriam auxiliar no trabalho de inserção do aluno no mundo da leitura. Então,

para os professores, a responsabilidade na formação de leitores críticos e competentes não é só deles, conforme podemos conferir na fala de cada um:

Professora Vitória: Um dos pontos: o professor trabalha muito sozinho, porque a Coordenação nos ajuda, mas, de forma limitada. O governo não arca com as responsabilidades dele e a família também não.

Professor Batalha: Não existe um único responsável, eu acho que existem parcelas de responsabilidades: eu acho que a escola erra em muitos campos, por exemplo, você não tem um material adequado, você não tem um espaço adequado. Eu acho que a ideia de ficar improvisando espaços não é necessariamente uma ideia legal. Ultimamente a gente tem visto muito essa ideia do improviso, ai pega o livro e vai sentar lá debaixo da árvore. Eu não sei se necessariamente essa é uma boa ideia, ainda mais que você tá criando o hábito na criança, né? Tudo bem você que já é um leitor formado e vai ler debaixo da árvore por prazer é uma coisa, mas uma criança, você pegar ela e levar pra debaixo da árvore por você não ter outro espaço, é outra coisa. Tudo bem eu fazer uma dinâmica de leitura lá embaixo, mais outra coisa é eu fazer essa dinâmica por eu não ter outro espaço. Eu não saberia te dizer agora, assim, sem um estudo mais aprofundado de quem seria a maior parcela. Eu acho que existem parcelas, porque a criança não lê só na escola. Ela lê fora da escola. Eu acho que aqui dentro da escola o professor, a escola, a coordenação, o grupo, a comunidade escolar, ela tem um papel importante de tentar promover essa leitura. Mas não acho que a responsabilidade total seja da escola, afinal de contas, enquanto ele tá aqui dentro da escola você tenta criar o hábito nele. Mas e quando ele tá fora da escola? [...] E aí cabe à família também esse papel de incentivar o menino a ler, de adquirir materiais, mas aí a gente entra numa questão sócio-econômica. [...] Então eu acho que tem várias parcelas de culpa [...] Eu acho que o material. Não chega livros na escola com a mesma quantidade e frequência que a gente desejaria [...] A escola tinha, tinha, uma assinatura da revista Ciências Hoje para Crianças que foi cortada há muito tempo atrás. A escola tinha uma assinatura do Jornal O Diário de Catalão que foi cortada há muito tempo atrás. Então você tem esse material que chega muito de vez em quando. Então, o que tem são essas estantezinhas que cê tá vendo aí é a

biblioteca da escola [...] Então assim, eu não atribuiria a um único responsável não, eu acho que tem muitos responsáveis aí. O professor, também, acaba sendo responsável à medida de que eu tenho um cronograma, eu tenho uma matriz curricular que me é cobrada. Então, eu acabo tendo que dividir a minha aula em tudo. Eu tenho que dar conta de tudo.

Professora Esperança: É também da escola, não a parte humana, o professor. Mas a parte da estrutura da escola. Por exemplo, nós temos um laboratório, você viu que os computadores são todos novos. A internet é lenta, pra você ligar aquilo ali fica a vida toda [...] E agora com a reforma, vai fazer a reforma do pavilhão de baixo, por exemplo, eu vou ficar numa sala do tamanho, eu acho que até menor do que esta aqui, que é a sala de vídeo. Tem a multimídia que é aqui do lado, que eles já tiraram uma sala do contrato público pra fazer a multimídia. Então é complicado, vai ficar apertadinho. Aí não vai poder usar mais a multimídia nem a sala de vídeo, até essa obra ficar pronta, que deveria ter sido feita bem nas férias né, no início do ano [...] Não tem como usar. Aí é complicado pra gente tá melhorando a nossa aula só dentro da sala, a gente fazer se virar nos trinta [...] É complicado, espaço físico não tem. A quadra mesmo, ela é emprestada. Tem dias que é pra escola particular que tem aqui perto, aí não pode usar. Então, as meninas da educação física por aqui, pelo corredor. [...] Aí essas dificuldades, eu acho que as dificuldades da escola tá na parte da estrutura, porque a parte pedagógica até que funciona, precariamente, por quê? Por causa da indisciplina, porque a família então tá, o maior erro tá aí nas dificuldades é a família.

Pensamos que essas declarações precisam ser conhecidas por toda a comunidade extraescolar, vez que se criou historicamente uma imagem do professor como um profissional “onipotente”, como aquele a quem é atribuída exclusivamente a responsabilidade pela difícil arte de ensinar, conduzir todo um processo de ensino-aprendizagem. Tudo dentro de um contexto de sala de aula onde a principal característica é a heterogeneidade, de cerca de 20 a 30 pessoas (alunos), que chegam à escola para aprender conteúdos que somente a escola pode oferecer.

Todavia, a visão da realidade de trabalho ao qual o profissional professor se insere não é óbvia aos olhos dos pais, aos olhos dos profissionais que criam as leis que regem a educação, aos olhos dos gerenciadore das escolas, e tão pouco aos olhos da própria sociedade. Na maioria das vezes, a sociedade como um todo não conhece a realidade de uma sala de aula e o chão em que os professores pisam, que atualmente, mais se assemelha a uma “areia movediça”.

Isso porque parece que somente os professores possuem a visão de que a dificuldade da escola em formar leitores críticos e competentes está na omissão por parte de vários atores que também, possuem parcelas de responsabilidades que não vêm sendo cumpridas. Segundo Sacristán (1999):

O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação. Em termos gerais, o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a uma certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou inconsciente) dos condicionalismos reais dessa prática, ou ainda devido ao facto de esta atitude encobrir o baixo estatuto social da profissão docente. O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atractivas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas. (SACRISTÁN, 1999, p. 64, grifo nosso)

A partir da discussão desse autor, entendemos que o discurso pedagógico dominante, o qual vem historicamente deixando sobre os ombros do professor uma tarefa quase impossível de ser cumprida de forma solitária, que é a construção e o desenvolvimento de práticas de ensino eficientes, com qualidade, rumo “à melhoria da educação”, deixa escapar todos os condicionantes que interferem nesta prática, mais especificamente na prática de ensino de leitura, que aqui se constitui em nosso foco de estudo.

Esta é a posição assumida também por Oliveira (2012) em entrevista à Revista Vozes da Educação, quando esta salienta que o professor vem sendo injustamente acusado pelo insucesso do ensino, pois sabemos que uma série de fatores podem

influenciar na aprendizagem do aluno. Para ela tais fatores vão desde a origem social do aluno, do acesso que ele tem a bens culturais, do apoio que ele tem em casa, de como ele se entrosa na sala de aula e quanto o currículo pode estar ou não adequado ao seu aprendizado. “E no final tudo isso é obscurecido, é renegado, e a única coisa que conta, nessas políticas, é o trabalho do professor”. (OLIVEIRA, 2012)

Como mencionado pelos próprios professores, eles acabam fazendo muito com o pouco que lhes é oferecido, e suas práticas pedagógicas acabam suprindo, mesmo que de forma pouco satisfatória, as carências de acesso à cultura letrada, dos alunos oriundos de contextos onde a leitura e a escrita valorizadas pela sociedade e pelo contexto escolar, não se fazem tão presentes. Assim, acreditamos que todo esse “contexto que vem sendo velado” pela macroestrutura governamental, enquanto gerenciadora maior do ensino público, se torna uma das peças que falta para a montagem do quebra-cabeças, que é o caminho que pode levar à qualidade do ensino.

O que temos, a partir de tudo que foi falado pelos professores até o momento, ainda é um jogo de peças incompleto, pois, a maioria das discussões que são realizadas sobre a educação acaba atribuindo a um único sujeito: o professor, a responsabilidade de encontrar a qualidade, que parece perdida, ou melhor, nunca foi encontrada, para montar o cenário que é a construção de práticas de ensino de leitura pelo professor e que potencializarão nossos alunos para uma inserção na cultura letrada.

Neste aspecto fazemos coro à posição de Oliveira (2012) quando ela discute a gestão da escola e a atuação do governo frente à questão da responsabilização docente diante do fracasso ou sucesso do ensino. Para ela:

[...] a política de responsabilização joga nas costas do professor aquilo que é de responsabilidade do Estado e da sociedade. No caso do Brasil, a gente precisa ter um sistema nacional mais orgânico, pra que isso fique mais claro – inclusive para que essa relação primeira que a gente falava na primeira questão que você fez, entre os municípios, estados e governo federal seja melhor equilibrada. Além disso, o que precisamos, na realidade, não é responsabilizar o professor pelo fracasso ou pelo sucesso dos alunos dessa maneira que vincula diretamente os resultados dos testes padronizados com a produtividade docente. O que precisamos é de boa carreira, uma boa remuneração, boas condições de trabalho, uma escola que ofereça dedicação exclusiva ao professor, para que ele possa ter maiores vínculos com a instituição e com os seus alunos. (OLIVEIRA, 2012)



E em meio a essa realidade ressaltada pelos professores, e confirmada por Oliveira (2012) a respeito do processo de corrosão da profissão docente, quando indagados sobre o que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino, principalmente o de Língua Portuguesa, eles responderam:

Professora Esperança: Ah, a gente devia ter mais assim, além dos concursos que tem, que incentivam muito o aluno, né? Eu até escrevi algumas ações aqui: organizar gincanas, torneios com a comunidade escolar, envolver a escola, promover o intercâmbio cultural entre os alunos, apoiando e interagindo junto com os professores para o desenvolvimento pleno de projetos. Atividades culturais da família na escola [...]

Professora Vitória: Eu penso que essa resposta não vem de nós professores, ela precisa vir das autoridades competentes que trabalham com as leis da educação, né? Pensar no nível que é importante que cada criança está pra estar passando por esse processo de alfabetização, porque se a criança está alfabetizada é muito mais fácil você trabalhar a Língua Portuguesa com ela. Mas sem estar alfabetizada não tem jeito, você vai ter que trabalhar a alfabetização. Então, não adianta eu ter um aluno lá no 5º ano e eu querer que ele saiba a estrutura de uma notícia se ele não sabe ler e escrever, não resolve. Então, eu vejo que a educação está passando por um momento de crise, esse processo de ensino aprendizagem, mas também as leis estão passando por um momento de crise e essa crise vai gerar resultados futuramente, porque vai fazer repensar toda a educação, não só o processo de ensino aprendizagem, a Língua Portuguesa, mas todo o processo da educação.

Professor Batalha: Eu acho que pra começar o professor precisa ter formação, né? Acho que o professor precisa ter curso, precisa estar em contato com isso, e não está. Você não tem curso, não tem. O ano todo eu fui lá pra fazer um curso, aquela Olimpíadas de Língua Portuguesa, ou seja, o que que eu fui fazer lá? Um treinamento. Eu acho que tem alguns caminhos, eu acho que primeiro, se você quer formar um leitor, aluno leitor, eu acho que tem que passar pelo professor leitor.

Eu acho que passar pelo professor leitor você tem que instrumentalizar esse professor pra que esse professor saiba quais ferramentas trabalhar. Eu acho que a ideia da formação continuada do professor é um ponto. A ideia de que você precisa de estrutura nas escolas. Eu tenho visto muito essa discussão no Brasil e tudo mais de que você quer formar leitor mas cê não tem nem espaço nas escolas, a escola tá caindo aos pedaços e quer formar leitor. Eu acho que tá certo que não é só ter espaço, mas eu acho que ter o espaço também isso é fundamental. Eu acho que você precisa ter material também, material em que você possa lidar com esse material, porque às vezes você tem, quando chega livros não chega na sua mão. Eles ou ficam encaixotados, ou ficam trancafiados nos espaços, nas prateleiras, então você acaba não tendo acesso a esse material. Eu acho que precisa também, a família tem papel fundamental, mas eu não saberia te dizer como que a família lá na casa interferiria, porque uma coisa é eu interferir aqui na escola, receber qualificação e tudo mais, mas e lá na casa do menino? Como que os pais poderiam ajudar o menino? Eu não saberia te responder agora. Eu acho que a ideia de fazer momentos de leitura, criar os espaços de sarau de leitura, sarau de poesia, eu acho que a ideia de escrever livros [...]

Vemos que fica evidente nas falas, principalmente dos professores Batalha e Vitória, que para haver melhoria na qualidade do ensino, precisamos ter mudanças e investimentos nos suportes físicos, técnicos, teóricos, nas normas e leis que regem a educação, e uma atenção especial na formação continuada do professor.

Aqui, o que se ressalta é que a realidade que temos está muito distante da realidade que queremos para a educação, já que no decorrer dessa pesquisa, constatamos que o professor vivencia um contexto de corrosão de sua identidade profissional e de falta de investimentos nas estruturas físicas e pedagógica de nossas escolas.

Pensamos que a efetivação das considerações feitas pelos três professores depende de uma gestão participativa e democrática no interior da escola e, sobretudo, do envolvimento e comprometimento dos gerenciadores da educação, indo além da criação e implantação de propostas, como a realização de várias avaliações diagnósticas durante o ano, imposição de uma matriz de habilidades a ser cumprida

durante o período letivo, sem o oferecimento dos devidos recursos e respaldo para que se efetivem eficazmente de fato na prática. Como ressaltado pelos professores, estes estão cansados de sofrerem com pressões para o cumprimento de uma demanda excessiva de trabalho, tendo suas práticas pedagógicas controladas através da execução de atividades nada significativas para o ensino.

Tais discussões e análises apontam para as considerações finais do trabalho, que, a nosso ver, ao invés de encerrar, apontam para a necessidade de mais investigações sobre as questões aqui problematizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nosso processo de pesquisa com a satisfação de termos podido estabelecer momentos significativos de diálogo com os professores, sujeitos deste estudo, os quais nos possibilitaram uma melhor percepção da realidade vivida por eles no cotidiano escolar. Como pesquisadores, vivemos um período de descobertas e aprendizado a respeito da construção das práticas de ensino de leitura pelos professores, que nos acolheram como parceiros, a partir do momento que expusemos a intenção de ouvi-los, para buscar a compreensão de um contexto sócio-político que vem responsabilizando-os pelo insucesso do trabalho voltado para a formação de leitores.

Chegamos até aqui convictos de que esta pesquisa se constitui numa impulsão para trabalhos futuros, que continuem apontando como principal objetivo, dar voz ao professor, para que haja discussões realmente comprometidas com a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas públicas. Pensamos que assim, podemos ir criando círculos de discussões, sejam eles na academia, no interior das escolas, entre os professores e a gestão escolar, com a finalidade de problematizar aspectos que são ocultados, quando pesquisas voltadas para medir o desempenho dos alunos, oriundos de escolas públicas, são realizadas e posteriormente, jogadas nos diversos meios de comunicação de massa, com a intenção de jogar sobre os ombros do professor a responsabilidade única pelo insucesso na formação de leitores.

Percorremos, nestes dois anos de estudo, um caminho de descobertas que desvelaram uma realidade que não se faz óbvia aos olhos da sociedade, que desconhece as adversidades que o professor enfrenta no exercício de sua prática docente, seja no interior da escola, seja fora dela, haja vista que todo o contexto de adversidades dessa profissão vai muito além dos muros das escolas.

Realidade esta que foi se descortinando aos nossos olhos, nos mostrando que é impossível os professores conseguirem, sozinhos, alavancar a qualidade do ensino público. O que ficou evidenciado é a necessidade de se dispensar mais investimentos para a educação, seja ela a nível municipal ou estadual, incluindo verbas para a melhoria das estruturas físicas das escolas, aquisição de materiais pedagógicos diversificados, valorização financeira da profissão de professor, investimento em

cursos de qualificação para a formação continuada desse profissional. Enfim, que haja ações voltadas para garantir que ele tenha condições de sobreviver dignamente com o cumprimento de uma jornada de trabalho humanizada, que garanta a ele tempo para estudo e reflexão teórico-prática no dia a dia de trabalho.

Como mencionado pelos próprios professores, eles acabam fazendo muito com o pouco que lhes é oferecido, e suas práticas pedagógicas acabam suprimindo, mesmo que de forma pouco satisfatória, as carências de acesso à cultura letrada, dos alunos oriundos de contextos onde a leitura e a escrita, valorizadas pela sociedade e pelo contexto escolar, não se fazem tão presentes. Assim, acreditamos que todo esse “contexto que vem sendo velado” pela macroestrutura governamental, enquanto gerenciadora maior do ensino público, se torna uma das peças que falta para a montagem do quebra-cabeças, que é o caminho que pode levar à qualidade do ensino.

Vimos que os professores conseguem, a partir de suas próprias práticas pedagógicas, construir suas práticas de ensino de leitura num esforço diário de aquisição, fora do espaço escolar, de materiais escritos diversificados, já que o único que lhes é oferecido é o livro didático. Conforme exposto por eles, todos sabem de tudo que precisa ser feito para melhorar a qualidade do ensino, no entanto, têm consciência de que o discurso dos gerenciadores do ensino está longe de se efetivar na prática.

Nesse cenário, os professores se veem sendo injustamente culpabilizados pela dificuldade em se formar leitores críticos e proficientes, elencando toda uma gama de parcelas de “culpa”. Afirmam que, para além das suas responsabilidades, enquanto o profissional a quem cabe conduzir o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, cabe ao governo fazer valer seu discurso em prol de investimentos de recursos na educação; cabe à família acompanhar de perto a aprendizagem dos filhos; cabe à gestão escolar romper com uma prática voltada para atender aos interesses do capital, e exercer uma função de coparticipantes na realização das atividades da escola, não deixando sobre os ombros do professor a responsabilidade total pelo desenvolvimento dos alunos. Enfim, como bem ressaltado pela professora Vitória, a resposta sobre o que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino público não tem que vir só dos professores, mas também dos órgãos gestores da

educação que não vêm cumprindo com seus deveres. O que temos é uma realidade de distanciamento entre o que se prega nas leis da educação e o que realmente é cumprido na prática. O que ficou evidenciado nas palavras dos professores sujeitos dessa pesquisa é que para haver melhoria na qualidade do ensino, precisaríamos ter mudanças e investimentos nos suportes físicos, técnicos, teóricos, nas normas e leis que regem a educação, e uma atenção especial na formação continuada do professor.

A partir do lugar que ocupamos como pesquisadores na área da educação, constatamos que um dos maiores empecilhos para que os professores estejam constantemente refletindo sobre sua práxis, é a falta de tempo para se dedicarem a leituras, estudos atuais que discutem o ensino da língua materna. Vivendo num contexto em que precisam cumprir uma elevada carga horária de trabalho, os professores estão ficando distantes das atuais discussões sobre a educação, o que os levam ao exercício de uma prática intuitiva, sem embasamento teórico. Pudemos compartilhar, através das observações dos momentos de planejamentos dos professores, que eles precisam de tempo disponível para estudo e preparo de suas aulas, uma vez que eles próprios acabam tendo dúvidas sobre alguns conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa. Destacamos aqui o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Vimos que os professores não se sentem seguros no trabalho com esse conteúdo, por desconhecerem as teorias que sustentam a proposta de trabalho com a diversidade textual. E realizando uma prática solitária, sem apoio do corpo gestor das escolas, vão aprendendo a transpor os obstáculos a partir de escolhas que, cada um a seu modo, considera serem atividades mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Constatamos na voz dos sujeitos da pesquisa a necessidade que sentem no investimento em sua formação continuada. Para eles esta seria uma ferramenta de aperfeiçoamento profissional, que possibilitaria a atualização sobre as discussões realizadas sobre a educação, especificamente sobre o ensino da leitura. A partir dessa formação continuada, o professor estará mais seguro para dialogar com as orientações pedagógicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Habilidades, exercendo assim um ensino crítico a partir dos conteúdos que são cobrados por esses documentos. Caso contrário, sem

investimentos que possibilitem a necessária formação continuada, correm o risco de continuar a realizar uma prática pedagógica ingênua, sem articulação teórico-prática. Constatamos que as horas atividades, o contexto de trabalho, as orientações pedagógicas e a gestão escolar se configuram num emaranhado de empecilhos para que o professor lute por melhores condições de trabalho e por um ensino realmente eficaz.

Acreditamos que a contribuição e relevância deste trabalho está, não só em revelar e problematizar a voz deste profissional, apontando para a necessidade de mais trabalhos voltados para perceber a realidade da construção de práticas de ensino. Mas também em desvelar a omissão de todos os demais responsáveis para que a qualidade da educação aconteça, destacando-se neste ponto, o descumprimento, por parte dos governos, sejam estaduais ou municipais, das leis e normas que regem a educação e a própria profissão docente.

Com isso esperamos ter atingido o objetivo de dar voz ao professor para que ele descrevesse como se vê, tendo em vista a grande carga de responsabilidade que é depositada sobre ele quando o assunto é o fracasso do ensino de leitura nas escolas públicas. Acreditamos ser este um caminho para transformar uma dada realidade que só se desvela na medida em que passamos a questioná-la. Por isso, acreditamos e esperamos que nossa reflexão contribua para um repensar sobre como o contexto de trabalho do professor vem influenciando negativamente na construção de suas práticas de ensino de leitura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha. In: **Educação e Sociedade**, n.º 56, Campinas: Papirus, 1996.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. São Carlos: UFScar, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em 21 nov. 2011.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al]. **Ler e compreender**: Estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu, COSTA, Giselle Naves de Oliveira. Temas estudados nas pesquisas sobre professores (as) In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro, MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). **Pesquisa sobre professores (as)**: métodos, tipos e referenciais. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. 224 p.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal, 1994.



BORGES DA SILVA, Simone Bueno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In. KLEIMAN, Angela B.(org). **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Págs. 95-112.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997, 144 p.

\_\_\_\_\_, LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Docente. 9ª ed., Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREITAS, M. T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. Pág. 165-187

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. In SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro, MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Professores e Professoras: formação: poiésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. Págs. 43-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In. FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. Págs. 26-37.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Banco de dados Inaf 2001 a 2009**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas. SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3 p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

Lei nº 13.909 de 25 de setembro de 2001. Governo do Estado de Goiás. Gabinete Civil da Governadoria: Superintendência de Legislação. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do pessoal do magistério.**

Lei nº 17.735 de 13 de julho de 2012. Governo do Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências.**

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. Revista e ampliada Goiânia: MF livros, 2008. 319 p.

LINHARES, Martha Maria Prata. O Professor e a Formação de Professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). **Professores e professoras:** formação: poíesis e práxis. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. Pág. 99-113.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

\_\_\_\_\_: Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 232p.

MIZUKAMI , Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 119 p.

NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. Porto Editora, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O Inteligível, o interpretável e o compreensível** In: ZILBERMAN, R.& SILVA, E. *Leitura : Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Palestra realizada na aula inaugural do primeiro semestre letivo de 2013**, Programa de Pós-Graduação em Educação do CAC. Catalão: 27/03/2013.

\_\_\_\_\_. **A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira**. *Vozes da Educação: Rede pela valorização dos docentes latinoamericanos*: 21/12/2012. Disponível em: <http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21>. Acesso: em 24 jun. 2013.

PALOMINO, Juliana Thaís. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. São Carlos: UFScar, 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 nov. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **Formação Docente como Projeto de Emancipação**. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). *Professores e Professoras: formação: poíesis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. Págs. 59-74.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. São Carlos: UFScar, 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 nov. 2011.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 nov. 2011.

PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **A importância do que se aprende na escola: A parceria escola-famílias em perspectiva.** Paidéia, 2005, 15 (31), 239-247.

ROSSI, Maria Aparecida L. **Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas.** Revista Presença Pedagógica. V.15, N 87, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Escolarização dos Diferentes Gêneros Textuais Observado nas Práticas de Ensino de Leitura.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António. (Org) **Profissão Professor.** Porto Editora, 2ª ed. 1999. Págs.: 63-88.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 4ª Ed. Campinas, SP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil. História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEE, Secretaria de Estado da Educação: **Currículo em Debate: Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Expectativas de Aprendizagem – Convite à Reflexão e à Ação.** Goiânia, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social.** São Paulo, Editora Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto: In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento:** Caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fev. de 2004, Artmed Editora.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. A escrita de crianças em fase de alfabetização In: Bigonjal-Braggio, Silvia Lucia. **Contribuições da linguística para o ensino de línguas.** Goiânia: Ed. UFG, 1999. Págs. 11-52.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). **Professores e professoras: formação: poíesis e práxis.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. P. 25-41.

TAIPEIRO, Daniela Isabel. **Em algum lugar do passado...investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias.** São Carlos: UFScar, 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 nov. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Trabalho docente:** proletarização ou profissionalização? Módulo I, volume I do curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE, FE/UNB, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Págs. 287-309.