



GT04 - Didática – Trabalho 1287

## REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA E A ESCRITA NA VIDA COTIDIANO ESCOLAR

Maria Vitória da Silva<sup>1</sup> – UESB

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Doutorado que objetivou analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho antropológico-dialético, baseou-se na teoria das representações de Henri Lefebvre, na literatura educacional que discute como os professores adquirem novos conhecimentos e reconstruem seu fazer pedagógico e nos referenciais que discutem o ensino da leitura e da escrita como um processo a ser trabalhado por todos os professores da escola. A pesquisa configurou-se como um tipo de estudo de caso e foi norteada pela abordagem qualitativa. Para a coleta das informações, foram conjugados alguns procedimentos metodológicos, como a entrevista semiestruturada, a observação em sala de aula e a utilização de instrumentos como o questionário, o roteiro de entrevista e documentos escritos. Os sujeitos envolvidos foram professores experientes, que lecionavam em uma escola rural da rede municipal de ensino, no estado da Bahia. Os resultados obtidos fortalecem a importância de pesquisas na sala de aula para compreendermos algumas questões da vida cotidiana escolar que interferem no processo de ensino, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Representações; Formação de professores; Ensino; Leitura e Escrita.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Mestre pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Doutora pela Universidade de São Paulo – USP

## 1. DELINEANDO A TEMÁTICA

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Doutorado que teve por objetivo analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de suas falas e ações em sala de aula, com vistas a contribuir com a discussão sobre os processos de formação de professores e ao mesmo tempo identificar pistas para a melhoria do ensino da leitura e da escrita em diferentes disciplinas.

No cotidiano escolar, o processo de ensino, objeto de estudo da Didática, ao longo da História da Educação, tem suscitado diversos estudos de natureza diversificada com intuito de responder as demandas postas pela prática pedagógica. Teorias pautadas em determinados ideários pedagógicos buscam descrever, explicar e analisar o fenômeno ensino que, por ser uma prática social, torna-se complexo, envolvendo uma multiplicidade de elementos interdependentes (OLIVEIRA,1997). Entre esses elementos, destaca-se o professor como sujeito responsável para organizar, mediar, gestar situações de ensino-aprendizagem a partir das determinações suscitadas no cotidiano escolar.

A formação do professor, hoje, como um processo contínuo e complexo, tem ganhado destaque nos diversos programas de Pós-Graduação em Educação, devido às novas demandas que emergem na sociedade contemporânea. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre diversas problemáticas que permeiam o fazer docente, com vistas a pensar nesse processo pedagógico que se apresenta com diversas nuances que não podem ser estudadas por um único prisma.

Neste trabalho, nossa reflexão está pautada nos referenciais teóricos da literatura educacional a respeito do processo de formação de professores que discute a aprendizagem da docência enquanto processo contínuo, bem como a maneira como os professores adquirem novos conhecimentos e reconstróem seu fazer pedagógico a partir da reflexão *na e sobre* a prática (IMBERNÓN, 2006; NÓVOA,2002; MIZUKAMI,2002; PENIN, 1994; TARDIF, 2001, entre outros).

Acrescenta-se a esse referencial a literatura que discute o processo de ensino da escrita e da leitura numa perspectiva contínua, a ser trabalhada por todos os professores (SOARES,

2003; NEVES et. al, 2006; KLEIMAN,1995; SOLÉ,1998, entre outros). Nesta perspectiva, o processo de ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental exige do professor especialista diferentes saberes para efetivar sua prática docente, entre eles, saberes a respeito de “como” lidar com questões referentes à leitura e à escrita de textos nas suas disciplinas.

Apesar da relevância da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem apontada por diversas pesquisas (KRAMER, 2006), no cenário nacional, dados de avaliações oficiais do governo (INEP, SAEB, IDEB) mostram que os alunos não têm se apropriado desse conhecimento. Um número elevado de alunos tem ingressando no sexto ano do ensino do Ensino Fundamental sem o domínio de leitura e escrita, esperado ou desejando para esse nível de ensino.

As dificuldades de leitura e de escrita que esses alunos apresentam interfere significativamente na aprendizagem dos conteúdos específicos das diversas disciplinas que constituem o currículo desse nível de ensino. Nesse sentido, foi delineada a seguinte questão de pesquisa: como professores de diferentes disciplinas escolares representam as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II no cotidiano da sala de aula?

Para responder a questão, buscamos na literatura a respeito da formação de professores e da leitura, estabelecendo um diálogo com a teoria das representações de Henri Lefebvre para a análise dos dados coletados, ou seja, fatos e ações dos sujeitos investigados. As discussões a respeito das representações e as relações entre o conhecimento sistematizado, o saber cultural e a vivência se apresentam como aspectos fundamentais para pensar o processo de construção do conhecimento do professor nas situações de ensino. Com base nessa teoria, seria possível estabelecer o diálogo entre como o professor concebe e vivencia a sua prática pedagógica, num movimento de ir e vir entre a teoria e a prática (LEFEBVRE, 2006, 1985, 1981; PENIN 2011).

Considerando-se representações como fatos de palavras e de ações (LEFEBVRE, 2006), compreende-se que essas representações dos professores vão se constituindo ao longo de todo o seu processo de escolarização: educação básica, formação inicial, cursos de formação continuada e se estende por todo o exercício da docência, num processo dialético de negação/afirmação e (des)construção. As experiências vivenciadas na relação com os sujeitos, com o contexto sociocultural, e as condições materiais que fazem parte

do cotidiano escolar, contribuem nessa perspectiva para a constituição de representações.

Essas representações podem ser reveladas por meio do discurso e da prática pedagógica do professor; no entanto, elas podem ir se modificando, pois na relação entre o que se concebe e o que se vive *as representações deslocam-se, substituem-se umas às outras* (LEFEBVRE, 1981). Uma representação forte de um grupo ou de um professor pode, em outro momento, ser uma representação fraca ou mesmo desaparecer, devido a esses deslocamentos e movimentos inversos.

Lefebvre nos possibilita pensar o cotidiano escolar como um conjunto de ações complexas e articuladas entre si (PENIN, 1994). Essa perspectiva fornece elementos para a análise dos dados, ajudando a apreender as representações dos professores sobre as dificuldades de leitura que os alunos apresentam, visto que essas representações são forjadas no cotidiano escolar.

## **2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

Compreendemos que a metodologia de uma pesquisa envolve não apenas os instrumentos de coleta de dados, mas vai além, pois perpassa as nossas escolhas teóricas e metodológicas que refletem a visão de homem, de sociedade, de conhecimento, entre outros elementos, que constituem o nosso percurso metodológico.

Para Lefebvre, como já enunciamos, as representações são constituídas por fatos de palavras e fatos de ação social, que se formam entre o vivido e o concebido pelos sujeitos. Elas vêm de dentro, são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada um, como na gênese do indivíduo na escala social. Assim, concebemos igualmente as representações dos professores como um fato social, constituído de fatos de palavras e de ação social.

Nesse sentido, para estudar as representações de professores no exercício do magistério, ao discutir como os saberes docentes são mobilizados para trabalhar com a leitura em sala de aula, fez-se necessário uma reflexão tanto a respeito dos conceitos existentes quanto no que se refere à vivência dos professores no cotidiano escolar.

A princípio baseamo-nos no pressuposto de que os alunos apresentam dificuldades com

leitura devido a problemas no processo de ensino. A forma como os saberes docentes a respeito do ensino são mobilizados e realizados pode ou não contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos em diferentes disciplinas.

É importante considerar que o processo de ensino em suas múltiplas dimensões (CANDAUI,1986; OLIVEIRA, 1997) pode ser um dos elementos de análise, mas ele por si só não dá conta; outros elementos vêm à tona: o contexto social, o contexto histórico, o contexto econômico, as políticas públicas de formação de professores, o contexto cultural da escola, entre outros, que, num movimento dialético, podem se tornar periféricos ou centrais. Um elemento não pode ser analisado de forma autônoma, tendo em vista que se relacionam mutuamente.

Esses elementos, aparentemente, engessam o cotidiano escolar, por meio de representações que ora culpabilizam o professor, ora o aluno, ora a família, ora o sistema. É conveniente para alguns a manutenção do que está posto, é conveniente que esse cotidiano escolar permaneça como está – imóvel. Para Lefebvre, *o mundo prático parece imóvel por causa do ritmo da vida humana... o mundo parece imóvel porque se deseja que ele seja imóvel... carentes de imaginação porque carentes de razão, imobilizam o universo e o humano numa visão mesquinha, estreita* (1985, p. 182).

O cotidiano escolar, apesar da aparência de imobilidade diante de fenômenos tão complexos, é dinâmico. Portanto é a partir dele, por meio do diálogo entre o vivido e o concebido, que respostas podem ser encontradas para superação do que está posto. Segundo Penin,

é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação [...] No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas em nível quer das associações de classe, quer das instituições (PENIN, 2011 p.43).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o contexto em que os participantes estão inseridos como fonte direta para compreensão de alguns elementos que só se desvelam nele, buscando não perder de vista o(s) significado(s) latente(s) em cada realidade. Nesse sentido, Bogdan e Bicklen (1994) afirmam que "para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (p. 48)". Assim, procuramos observar e analisar numa perspectiva dialética a prática do professor e o seu discurso oral e escrito visando entender como os professores concebem sua experiência e

traduzem seus conhecimentos em práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades com a leitura. Para tanto, partimos dos fatos empíricos vivenciados no cotidiano dos professores na sua imediatez, para em seguida realizar uma rigorosa e pormenorizada incursão analítico-crítica, visando superar a abstratividade do fenômeno e apreender sua concretude, suas regularidades e suas tendências (FARIA e ALMEIDA, 2010).

A pesquisa foi norteada pela seguinte proposição diretiva: As representações de professores do sexto ano do Ensino Fundamental (identificadas por seus discursos – conhecimentos/saberes, relacionados à docência, assim como por suas ações pedagógicas) indicam poucas possibilidades de atuação sobre as dificuldades de leitura dos alunos. Com o objetivo de analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas falas e ações em sala de aula.

O método dialético que consideramos, permite apreender como os professores articulam os saberes docentes em suas múltiplas dimensões no cotidiano escolar, levando em conta, segundo Lefebvre (1985), a interação universal, o movimento universal, a unidade dos contraditórios, a transformação da quantidade em qualidade e o desenvolvimento em espiral.

As informações obtidas pelos instrumentos de coleta foram tratadas; em seguida, realizamos uma análise crítico-descritiva, tendo como referência os pressupostos teóricos. As informações foram lidas e (re)lidas com o intuito de se perceberem elementos importantes que pudessem responder as questões e encaminhar a análise dos objetivos propostos, bem como a possibilidade de desvelar as mensagens implícitas, as contradições e não perder elementos importantes nos dados.

As ocorrências foram categorizadas em nucleares e periféricas, com o intuito de não perdermos as vozes e as ações dos participantes da pesquisa; ao mesmo tempo, buscamos analisar o fenômeno estudado numa perspectiva mais totalizadora, mas em movimento, tendo em vista que nenhum fenômeno jamais é compreendido na sua totalidade, ou seja, fechando a análise.

Numa perspectiva antropológico-dialética, os dados foram analisados buscando relações entre o vivido e o concebido, bem como entre os níveis macrossocial e microssocial que

interferem no cotidiano escolar, na tentativa de explicitação não apenas dos limites e das dificuldades da prática educativa, mas também dos aspectos positivos e sua potência criadora. Sobre esses níveis Penin (2011) afirma

[...] que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um ou outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade. Nesse sentido, concordamos com Lefebvre (1961, II, p.102), para quem “ não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana(...) e não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade (global) (PENIN, 2011, p. 39-40).

Para essa análise, tomamos como referência as categorias específicas, discutidas por Lefebvre (2006) que permitem compreender as representações: seu deslocamento e/ou substituição; dissimulação e simulação; núcleo e periferia. Buscamos, por meio do diálogo multifacetado com o fenômeno, apreender as representações que os professores têm sobre os saberes docentes e como eles são mobilizados na prática com atividades de leitura, sem classificá-las *em verdadeiras ou falsas, mas estáveis e móveis* (p. 28).

As representações identificadas foram confrontadas visando relativizar, dialetizar o saber e sua relação com o vivido, sem excluí-la. “Partir do vivido sem rejeitar o concebido – mas reconhecendo a fragilidade da vivência, sua vulnerabilidade, sem pretender apreendê-la com as pinças dos conceitos, sem reduzi-la sem submetê-la ao modelo das ciências da natureza.”<sup>2</sup> (LEFEBVRE, 2006, p.236-237).

A dificuldade de leitura que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam é um fenômeno amplo e complexo para ser estudado. Constitui-se no seio da escola, envolve o cotidiano da sala de aula, os sujeitos (professor e aluno) e suas necessidades formativas e não pode ser compreendido fora do contexto onde ocorre naturalmente.

Como foi afirmado anteriormente, os procedimentos de pesquisa nortearam-se pela teoria das representações de Henri Lefebvre (1985) e pelos pressupostos da pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Configura-se como um tipo *estudo de caso* em que foram investigadas as falas e as ações sociais dos professores que trabalham com alunos com dificuldades de leitura. Segundo André (1986) o *estudo de caso* desenvolve-se no contexto real – no caso desta pesquisa, no cotidiano escolar –,

---

<sup>2</sup> Tradução da autora

busca estudar um fenômeno contemporâneo e leva em consideração que as ações dos sujeitos participantes são influenciadas pelas suas crenças, seus valores, sentimentos, conhecimentos e contextos.

Para a coleta de informações conjugamos alguns procedimentos metodológicos como a entrevista semiestruturada, a observação direta em sala de aula e a análise de documentos. Utilizamos também, instrumentos como o questionário, o roteiro de entrevista e documentos escritos.

Os questionários foram distribuídos para todos os professores da escola. Dos 21 questionários distribuídos, 16 foram respondidos e devolvidos. Com os questionários em mãos, foi realizada uma leitura, com intuito de familiarizarmo-nos com as informações; em seguida, uma leitura mais detalhada, em que pudéssemos observar e destacar aspectos que poderiam contribuir para a análise.

Num segundo momento, organizamos quadros, objetivando mapear os pontos convergentes e divergentes no discurso escrito dos professores, destacando as características específicas das disciplinas escolares, as singularidades, as diferenças e as semelhanças no processo de formação de cada um.

As entrevistas foram realizadas com professores experientes, licenciados nas respectivas áreas de atuação e exerciam o magistério nos anos finais do Ensino Fundamental II, em uma escola, já mencionada, localizada na zona rural de um município do estado da Bahia. Destacamos que professor experiente, conforme a literatura que discute o ciclo de vida profissional de professores, é aquele que possui mais de cinco anos de exercício da docência (HUBERMAN,1992).

No que se refere à observação em sala de aula, destacamos a sua importância para analisar a prática pedagógica do professor e coletar indícios das aprendizagens dos alunos. A observação nos direcionou a apreender o que estava acontecendo na aula, a vivenciar o cotidiano da sala de aula. As observações foram realizadas em uma turma do sexto anos, formada por 23 alunos nas aulas das disciplinas de História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, no período de agosto a dezembro de 2013.

As aulas foram filmadas e transcritas com o intuito de capturarmos falas, gestos, olhares, expressões que nos ajudassem a refletir a respeito da ação do professor em sala de aula



voltada para as necessidades de leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, para a aprendizagem por meio da leitura. Após a transcrição, realizamos uma leitura e agrupamos os dados em episódios. No primeiro momento realizamos uma descrição desses episódios (PENIN, 1994).

Com as informações obtidas pelos questionários, por alguns documentos escritos da escola, pelas entrevistas e pelas observações debruçamo-nos na organização e tratamento do material. Selecionamos as ocorrências e as organizamos em quadros e tabelas. Em seguida, realizamos uma análise crítico-descritiva.

### **3. A LEITURA E A ESCRITA NA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Durante as aulas, observamos que todos os professores realizaram atividades que envolviam práticas de leitura e escrita. No entanto, com exceção do trabalho da professora de Língua Portuguesa, vimos que essas práticas são utilizadas exclusivamente para comunicação do conteúdo específico da disciplina, não ocorrendo reflexão sobre o ato de ler ou de escrever. As atividades de leitura são constituídas frequentemente por um texto sobre o conteúdo a ser trabalhado ou por questões e respostas das atividades escritas.

Os professores conseguem fazer com que alguns dos seus alunos exponham oralmente o que pensam, o que já sabem e o que aprenderam por meio de uma leitura. No entanto, na sistematização desses saberes pela escrita, há uma enorme lacuna: parece que eles não conseguem articular seu pensamento a respeito do que leram, ou perceber se sua fala tem relação com o conteúdo do livro ou de outro portador de texto. Tal afirmação pode ser percebida no seguinte episódio da aula de Geografia:

<b>Episódio 1 - Atividade escrita: momentos de leitura e escrita sobre o relevo brasileiro</b>
<b>Professor</b> – [...] Então vocês vão pegar as respostas naquelas páginas do livro, 93 e 103. Nessas duas páginas vocês vão ter o conceito sobre planícies, planaltos e depressões. Vamos fazer agora. Peguem o livro e respondam.
<b>Dalton</b> – Ô, professor ,eu posso pegar um livro na secretária?
<b>Professor</b> - Hoje pode, mas não fique assim, não. Bora cada um fazendo o seu.
<b>Gabriel</b> – Ô, professor, quem é Jurandyr? Em professor, quem é Jurandyr?

**Professor** - Jurandyr Ross foi esse geógrafo que fez as primeiras divisões sobre o relevo brasileiro. Ele tem uma classificação sobre o relevo brasileiro.

**Gabriel** – Vem cá, ele já morreu?

**Professor** – É, Jurandyr Ross.

**Aluno 1** - Ele já morreu?

**Professor** – Já.

**Gabriel** - Ele morreu de quê?

**Professor** - Não é importante isso agora não. Vá fazer seu dever.

[...]

**Antonio** – Esse número dois vai até aqui, é, professor?

**Professor** – A dois você vai colocar o quê? Você vai dar o significado. Ai você vê, o que você acha o que é melhor colocar sobre os planaltos.

**João Paulo** – Ô, professor, ô professor... (Não entendi o que o aluno falou e o professor não ouviu)

**Mateus** - Vai até onde aqui? (mostrando o texto do livro)

**Professor** – Não. Aí você vai ter que ver. Quando você leu aqui: “são superfícies irregulares que em geral sofrem mais ação de agentes de erosão, como a água das chuvas, dos rios e os ventos e a ação dos agentes da segmentação”. Você acha que esse trecho é todo importante para classificar um planalto? Você tem que observar.

**Sandro** - Tem que colocar aqui essa parte? (mostrando ao professor o texto no livro que se referia à questão que estava respondendo)

**Professor** - Não, aí já é uma outra história. Não é isso não. Eu só quero o conceito.

**João Paulo** – Aqui, professor... (chamando o professor para lhe dar orientação)

[...]

**Professor** - Quem está sem livro pode fazer em dupla ou em trio.

**Dalton** – Ô, professor, posso fazer uma pergunta?

**Professor** - Pergunte.

(não conseguimos gravar a pergunta do aluno por causa da fala de Bruna)

**Bruna** - Quem tem lapiseira pra me emprestar ?

**Antonio** - O primeiro é uma pergunta e o segundo é outra?

**Professor** - A pergunta da número um para quem está com dúvidas é assim: “De acordo com Jurandyr Ross, quais são as principais formas de relevo do Brasil?”

**Gabriel** - Jurandyr Ross (brincando com o nome).

**Professor** – “... E qual que possui a maior abrangência”.

**Aluno 2** – Professor, só o nome?

**Professor** – Só. Basta colocar o nome.

**Mateus** - Planalto, planície...

**Professor** - Sim, e dentre esses qual é o que tem maior abrangência no Brasil?

**Bianca** - O planalto....

**Marcos Vinícius** – “São montanhas, planaltos, as [pla- plan- planícies] e as [depre- depressões...] (lê com dificuldade)

**Professor** - Certo, agora dentre essas três aqui, dessas três formas de relevo, qual a de maior abrangência? Você vai colocar o que possui a maior quantidade no Brasil, vamos dizer assim. Você vai lá no texto e olha no livro.

**Cleide** - Até aqui professor? (mostrando a resposta da questão no livro)

**Professor** - No caso, você vai ter que ler até o final. Eu só quero aqui a resposta, o que significa, o que é a depressão, qual é a sua forma? Está entendendo? Você vai escrever no seu caderno.

**Aline** - Eu já achei...

[...]

**Aluno 2** - Já terminei de fazer.

**Professor** - Pronto? Terminaram?

**Bruna** - Ô, professor, faz favor... (o professor não escuta)

**Mateus** - Ô, professor, não entendi aqui, a número um.

**Professor** - A número um? Aqui está falando sobre as principais formas do relevo brasileiro. Quando você foi para a página 103, que eu falei pra você estudar... Você acertou. Quais são os que se abrangem a maior parte do território brasileiro? São os...

**Mateus** - Planaltos... (o aluno tinha respondido certo, mas continuava com dúvidas)

**Professor** - Isso... Tá vendo que você sabe.

**Mateus** - Só isso?

[...]

Neste episódio, observamos que durante a realização da atividade, o professor atendeu às solicitações dos alunos, deu orientação individual, fez leituras para os que solicitaram. O professor mantinha a calma o tempo todo, mesmo com o barulho que os alunos faziam.

Na transcrição acima observamos que os alunos faziam perguntas ao professor com a mesma espontaneidade que conversavam; sentiam-se à vontade para perguntar. O professor também lidava com eles de maneira muito tranquila, explicava, lia as questões, dava orientações, reforçava importância da leitura para responderem as questões da atividade: *você vai ter que ler até o final*. Os alunos estavam com o livro, pelas dificuldades de leitura, demoravam muito para encontrar as respostas. Muitos as encontravam, no entanto, não conseguiam delimitá-la, precisando da ajuda do professor.

Outra questão que surgiu na análise desse episódio é que muitos alunos realizavam apenas a cópia da atividade; não arriscavam construir uma resposta a partir da leitura. Essa atitude talvez seja reflexo da necessidade de homogeneização das repostas dos conteúdos factuais. A construção de conceitos vai além da transcrição e repetição.

Destacamos que essas atividades têm sua importância, mas elas por si só provavelmente são insuficientes para atender as necessidades de leitura dos alunos. Segundo a professora

de Matemática as atividades realizadas contribuía para ajudar na aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades com leitura, mas não eram suficientes, sendo necessário um trabalho com leitura em todas as áreas para sanar tais dificuldades:

Eu não sei se é suficiente para de sanar. Agora a gente percebeu o avanço de alguns alunos, sim. Porque alunos que tinham dificuldades de fazer uma atividade, uma situação-problema, entregavam em branco as atividades. Hoje, já no final do ano, a gente percebeu o quê? Provas que eu nem li, os alunos liam suas provas, faziam seus cálculos. Então, sanar eu não sei se a gente conseguiu, porque o problema acho que é bem maior para alguns alunos. Mas eu acho que isso ajudou bastante. E é o caminho, eu acredito, que o nosso caminho para sanar é estar explorando essa questão da leitura em todas as áreas. (Professora de Matemática)

Os professores participantes – formados na década de 1990 – afirmaram nas entrevistas que não tiveram discussões nos cursos de licenciaturas sobre questões relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, apesar de essa década ter sido um período fértil para os temas acerca da aquisição da leitura e da escrita. Essas discussões – que perpassavam aparentemente, só os cursos de Pedagogia – intensificaram-se nas décadas seguintes com os estudos de Soares, Kleiman, Lerner, entre outros, a respeito do tema.

As demais licenciaturas (Matemática, História, Geografia e Letras), conforme declaração dos professores, levam-nos a entender que partiam do pressuposto de que os futuros professores iriam trabalhar com alunos leitores e escritores, como os que recebiam antes da expansão e democratização do ensino. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II, apesar da contribuição para o trabalho no campo específico da disciplina, também parte do pressuposto de que tais professores vão trabalhar com alunos leitores e escritores, com exceção do documento de Língua Portuguesa que apresenta reflexões sobre o processo de aquisição e construção do conhecimento da língua.

A dificuldade em gestar o tempo se apresentou tanto para o trabalho com a leitura e a escrita quanto, para aquele com os conteúdos específicos da disciplina. Buscando otimizar esse tempo que era bastante escasso, os professores além de realizarem atividades de práticas de leitura em sala de aula, também passavam atividades para casa. O *Quadro 1* indica manifestações dos professores a respeito dos alunos e suas leituras.

Quadro 1 – Manifestações de professores a respeito da leitura dos alunos em casa

<b>Historia</b>	<b>Geografia</b>	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
-----------------	------------------	-------------------	--------------------------

[...]o meu aluno no dia-a-dia ele não faz a leitura, a leitura que vai para casa ela não é feita.	Se você não tiver a leitura em casa [dos textos de geografia], você não vai ter êxito. A gente não tem tempo na sala e falta a família em casa para que tome a leitura. Eles não têm o hábito de ler em casa e isso dificulta mais.	Esse ano, todos os assuntos de Matemática foram acompanhados com um texto. Eu exigia que lessem em casa.	A gente precisa otimizar esse tempo; às vezes a gente precisa pedir para os alunos fazerem alguma coisa em casa. Eles não têm ajuda em casa, então é complicado. A gente só tem aquele tempo em sala de aula e eles precisam de ajuda para fazer as atividades.
---	---	--	---

As afirmações dos professores baseavam-se nas tarefas para fazer em casa as quais os alunos não respondiam. No entanto, durante as observações, os quatro professores passaram atividades para casa e na aula subsequente, mesmo não sendo comum, a maioria dos alunos havia respondido.

Não era muito frequente os professores explicarem as atividades que passavam para casa ou fazerem *antecipações* sobre o assunto do texto indicado para ler (SOLÉ, 1998). Faltavam explicações na sala de aula a respeito de como os alunos deveriam fazer a atividade ou a que se referia o texto que seria lido em casa.

As orientações prévias dos professores são fundamentais para que os alunos resolvam sozinhos as atividades, visto que estes não têm orientação em casa. A cobrança como incentivo, na aula subsequente, também pode motivá-los a realizar as atividades de casa, mesmo que não acertem tudo.

Quando falam das atividades de casa, vem à tona, no discurso dos professores, a questão do tempo, um dos principais elementos que interfere na aprendizagem dos alunos. Os professores buscavam alternativas para lidar com a fragmentação, assim como, com a escassez do tempo escolar e o tempo de aprendizagens do aluno. Para tanto, estabelecer prioridades em relação aos conteúdos da disciplina escolar é fundamental.

É interessante que, na prática, os professores estabeleceram essas prioridades; no entanto, com exceção da professora de Língua Portuguesa, parece que não está claro para os demais que, ao selecionarem determinados conteúdos em detrimentos de outros que julgam não serem tão necessários naquele momento – pois podem ser trabalhados nos

anos subsequentes ou relacionados em outros contextos –, estão estabelecendo prioridades a partir das necessidades dos alunos.

Em suas explicações, eles exprimiam com certa preocupação, que estavam reduzindo, diminuindo os conteúdos, por causa das dificuldades de leitura dos alunos. Mesmo afirmando que estavam trabalhando a partir da realidade, parecia existir um incômodo em reduzir a quantidade de conteúdos.

Todos os professores da escola apontaram o tempo como um aspecto que interfere no processo de ensino voltado para atender às necessidades de leitura dos alunos. Uma das professoras afirmou: *sinto a dificuldade em priorizar o tempo para trabalhar com a leitura* (professora Carmem).

Os professores, ao se depararem com a sala de aula e a diversidade de níveis de leitura dos alunos, procuram buscar alternativas em práticas conhecidas e vivenciadas por eles no seu processo de escolarização, mas sem uma base teórica alicerçada no “porquê” e no “como” fazem. Esse momento se configuraria em um dos momentos de reflexão sobre a sua prática.

Conforme diversos estudos sobre os saberes/conhecimentos dos professores (PENIN,2011; ROLDÃO, 2007; MIZUKAMI, 2002; ANDRÉ, 2011; ALMEIDA,2014; entre outros), percebemos que a sala de aula fornece elementos que instigam muitos professores a buscar nos seus referenciais de formação inicial, nos cursos de formação continuada, nas reuniões de AC e nas leituras que realizam individualmente, respostas para melhorar sua prática. Esse movimento que vai do vivido ao concebido leva-os a reafirmar ou deslocar algumas representações a respeito de suas crenças e/ou de suas práticas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No discurso dos participantes da pesquisa, identificamos representações do ensino de leitura como responsabilidade de todas as disciplinas escolares. Essas representações foram sendo deslocadas ao longo do exercício da docência, por meio da interação com seus pares, seus alunos, com a coordenação pedagógica e com o acesso a referenciais da área.

Como já afirmamos, diversas circunstâncias, diversos contextos e sujeitos incidem diretamente na aula. Cada professor lida com a aula a partir de suas representações, incluindo crenças constituídas ao longo da sua vida. Ao analisarmos as práticas e os discursos dos professores, encontramos elementos na prática pedagógica de cada um que ora convergem, ora divergem. Em alguns momentos, encontramos contradições; em outros, superações.

Em relação à leitura, sugerimos que os professores redimensionem algumas das práticas que vem realizando em sala de aula, a saber: incentivem a produção escrita de textos de autoria dos alunos, para leitura e discussão em sala de aula – a produção escrita ajuda no desenvolvimento da leitura e vice-versa; apresentem-se como modelo de leitor para seus alunos; leiam para seus alunos – ao fazer leituras em sala de aula, o professor ajuda os alunos a decodificarem e compreenderem determinadas palavras e períodos; levantem questionamentos que ajudem os alunos na compreensão da leitura; incentivem a leitura dos textos específicos das disciplinas por meio de questionamentos, previsões, esclarecimentos, etc. Que essas práticas levem em consideração a comunicação na vida cotidiana, a linguagem viva.

Diante do exposto, acreditamos que pesquisas realizadas no contexto da sala de aula podem fornecer pistas a respeito da formação de professores. Igualmente, poderão enriquecer as discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita nas disciplinas escolares do Ensino Fundamental II.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.I e PIMENTA, S.G (Org.) *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. Cortez Editora. 2014.

ANDRÉ, Marli E.D. Tendências do ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina. Porto Alegre, 2006.

FARIA, Lenilda R. A. de. e ALMEIDA, Maria I. de. Didática: questões de Método e Teoria. In: *33ª Reunião Anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década*. 2011.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António(Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes*. Campinas: Mercado de letras, 1999.

KRAMER, Sonia. Práticas de leitura e escrita na escola: contribuições de Roger Chartier. In: *Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. ano 24, n. 46, março (2006).Campinas – SP: ALB; São Paulo: Global Editora, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contibución a la teoria de las representaciones*. México: FCE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lógica formal, lógica dialética*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1985.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Maria R. N. S.(orgs). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PENIN, Sonia T. S. *Cotidiano e escola: a obra em construção (O poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Sonia. T. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas – SP: Papirus, 1994.

ROLDÃO Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Shilling. 6º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera, M. (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



