

# 16

## CAPÍTULO

### **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LEITURA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Guimarães, Sione Pires de Moraes <sup>1</sup>; Rossi, Maria Aparecida Lopes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFG/Regional Catalão- PPGEDUC

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

\* email: sionepmg@yahoo.com.br

## **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. 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 compreendeu a entrevista semiestruturada, dialogada. Na discussão dos dados enfatizaremos os aspectos que se referem ao papel das orientações pedagógicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, buscando perceber como se articulam as orientações teóricas que subsidiam tais documentos e a prática do professor. O que se ressalta nas análises realizadas é 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 e estudos atuais que discutem o ensino da língua materna.

**Palavras-chave:** Teoria; prática; ensino de leitura.

## 1. A VOZ DO PROFESSOR

As dificuldades que veem sendo enfrentadas pela escola na formação do leitor proficiente que saiba ler os textos que circulam socialmente e com capacidade de participar de todas as instâncias que compõem a sociedade letrada na qual estamos inseridos, vem sendo denunciada por pesquisas como as realizadas pelo SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a prova Brasil e pelo INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. A análise dessas pesquisas, que denunciam o fracasso do ensino de leitura nas escolas públicas, realizadas tanto pela mídia quanto pelos estudos na academia, na grande maioria das vezes, responsabiliza o professor, implícita ou explicitamente, pela deficiência na 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 leem menos do que deveriam e, com isso, estariam formando poucos leitores. 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 cenário, o presente artigo busca problematizar dados de pesquisa que teve como objetivo ouvir o professor, atuante em salas de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, para tentar perceber como ele se vê neste contexto em que é considerado o “(in)competente” na formação de alunos leitores, estabelecendo um diálogo com este profissional para compreender como ele constrói suas práticas de ensino de leitura.

No processo de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores do 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede pública de ensino do Município de Catalão que se situa na região sudeste de Goiás. O objetivo foi conhecer o contexto vivenciado pelo professor dentro da escola na construção diária de suas práticas de ensino de leitura. No decorrer da pesquisa assumimos uma postura dialógica e de interação com os professores. 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, 2003).

Na discussão dos dados enfatizaremos, no âmbito deste artigo, 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, buscando perceber como se articulam as orientações teóricas que subsidiam tais documentos e a prática do professor. A opção por tal foco de discussão se deve ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Habilidades (orientação curricular do governo do estado de Goiás, que se fundamenta nos PCNs), são os dois documentos direcionadores de todo o trabalho docente, inclusive do

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.

Deste modo, no processo de pesquisa, 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 gêneros.

No diálogo com os sujeitos da pesquisa o que percebemos foi que a Matriz de Habilidade é vista apenas 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.

Deste modo, considerando que os PCNs, lançados em 1997 pelo Ministério da Educação, procuram redirecionar as práticas de ensino de leitura, assumindo a posição de que a leitura das diversidades textuais que circulam socialmente, é fator essencial e indispensável para que sejamos inseridos ativamente na sociedade, buscamos, neste trabalho perceber como o professor compreende e dialoga com as concepções teóricas que fundamentam este documento. No que se refere ao ensino de leitura, Os PCNs assumem a perspectiva apontada por autores como Marcuschi (2002), para quem, 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 consequentemente, interferindo na forma de comunicação diária entre as pessoas.

Com essa diversidade de textos, Marcuschi (2002) ressalta a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de leitura. Os PCNs, compactuando com essa concepção de ensino, definem e se referem ao trabalho com os diferentes gêneros textuais salientando que:

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 da aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor conheça as teorias que subjazem à concepção de que o ensino de leitura seja voltado para os diferentes gêneros textuais, para trabalhá-los sempre articulados com as práticas sócias de uso da leitura e da escrita.

Como diz Marcuschi:

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. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Munidos de tais discussões, buscamos perceber como as orientações teóricas que permeiam as orientações sobre ensino de leitura dos PCNs é compreendido pelo professor. Neste sentido buscamos nos informar, inicialmente, como estas orientações curriculares são apresentadas ao professor. Consideramos que tais questões, nos auxiliaram 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.

Neste aspecto, o que foi constatado é que os gestores das escolas se limitam a apresentar aos docentes, 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.

O que as vozes dos professores revelaram foi que a discussão das orientações foi delegada a cada escola, que ficou encarregada de levar ao conhecimento de seus docentes 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 dos professores da rede estadual, estes 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).

Neste sentido, o que foi constatado na pesquisa é que os professores, apesar de perceberem a importância da compreensão e do aprofundamento na proposta dos PCNs, não têm orientação que os auxilie a implementar práticas significativas no ensino de leitura, vez que 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 professores ouvidos na pesquisa apontam 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 de estudos que refletem sobre as condições de trabalho oferecidas ao professor, ressaltando que estas condições interferem sobremaneira no desenvolvimento de suas práticas de ensino. O que tem sido salientado é que 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, em que os docentes denunciam a precariedade de recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática de ensino significativa, os professores 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 estão voltadas para o trabalho de determinado conteúdo disciplinar, o que, conseqüentemente, ocasiona uma prática sem reflexão teórica.

Essa ausência de fundamento teórico para a prática é percebida na fala de um dos professores ouvidos na pesquisa:

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. (trecho de entrevista gravada com um dos professores entrevistados).

Entretanto, a despeito de ter relatado essa falta de tempo para atualização teórica, o professor 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 e reorientar sua prática de ensino.

Ele sabe que é fundamental uma ação leitora sobre a realidade para que possa fazer um diagnóstico dessa realidade, buscando entendê-la e assim, procurar meios que o possibilite intervir nela. Ou seja, que é necessário ao professor desenvolver 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 ressignificação do seu fazer docente.



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 no depoimento relatado, 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 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, uma vez que possui graduação em História. 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.

Todo esse contexto faz com que um dos componentes da prática do professor, que é a relação Teoria e Prática, 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 a necessidade de 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. Como diz Freire: “O saber que a prática docente espontânea quase espontânea produz, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza da curiosidade epistemológica do sujeito”. (FREIRE, 1996, p. 42)

Assim, o professor, sem uma reflexão teórica sobre os aspectos específicos da prática de ensino de Língua Portuguesa e do ensino de leitura, 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).

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 caracterizam “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 a 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. (Idem, 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.

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).

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.

## **2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os dados discutidos nos possibilitaram uma melhor percepção da realidade vivida pelos professores no cotidiano escolar. O que se ressalta nas análises realizadas é 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 e 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, muitas vezes distante de discussões realizadas na academia. Pudemos perceber 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. Assim, 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 crescimento 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.

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.

## **Title: The relationship between theory and practice in the construction of teaching reading in the early years of the EF**

### **Abstract**

This work is the result of a study that aimed to investigate the contents of the evaluation practice of the Portuguese language in the early years of elementary school, comparing the content of ratings with resume writing. The investigation started from the premise that evaluation is an integral part of the curriculum because the contents learned in the classroom are associated with the educational process, which is part of the evaluation step. In this sense, in this work we seek to problematize the concept of mother tongue teaching that permeates such teaching practices, based on the analysis of the contents collected 26 evaluations performed during a school year by four teachers, the fourth year of Elementary school. The purpose of the discussion is to understand whether such assessments include the current discussions about the teaching of mother tongue and are recommended by the National Curriculum Parameters, which put the text in the center of the teaching / learning process, not only in grammatical classification activities and in memorization of nomenclatures. As a working methodology studies on the contents of Portuguese Language specified in the National Curriculum Parameters relating to the school year investigated and collected writings, the students evaluative activities implemented in the classroom by the teacher was conducted. The result confirmed the complexity of the relationship curriculum content and assessment. That the analyzes performed in this study during the three marking periods, the data revealed that the mother tongue teaching is geared to traditional grammar , that is , for the training of nomenclatures and grammatical rules and the evaluation is graded. That is, does not influence the order to reshape the teaching practice, just getting the service classification of the student grades.

**Keywords:** Theory, practice, teaching reading.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- BORGES DA SILVA, Simone Bueno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: 1997
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 9. ed., Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- 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.
- GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. 2 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, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada Goiânia: MF livros, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio: Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo, Editora Ática, 1992.
- 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.
- 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.