

Possibilidades de leitura na escola: o olhar de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental

Maria Vitória da Silva¹

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira²

Resumo

No exercício da docência, nas séries finais do Ensino Fundamental, os professores são chamados a tratar dos saberes específicos de uma determinada área de conhecimento e também da forma de ensiná-los como conteúdos disciplinares. A leitura surge como habilidade imprescindível tanto para a aquisição de conteúdos conceituais e procedimentais dos diferentes campos do saber, como para o exercício da crítica e para a expressão de ideias, sentimentos e criação artística. Este trabalho investiga as possibilidades da leitura como componente integrador das diferentes especialidades em um estudo com cinco professores experientes das séries finais do Ensino Fundamental. Os resultados mostram que é possível, em conjunto, elaborar proposta, na própria escola, para ampliar as possibilidades de leitura, em um processo permanente de formação de professores, que pode ocorrer em momentos específicos de estudo e planejamento, como no horário das Atividades Complementares, envolvendo a direção, a coordenação e os professores.

Palavras-chave

Formação de professores; leitura; séries finais do Ensino Fundamental.

Abstract

The act of teaching, in the final grades of the basic education, teachers are summoned to deal with specific knowledge of a deter-

mined area and also with the way of teaching it as a disciplinary content. In this context, reading comes up as a fundamental ability not only for the conceptual content acquisition and for the different knowledge field procedures, but also for the critical exercise, the expression of ideas, feelings and artistic creation. In a study with five experienced teachers of the final grades basic education, this paper surveys the reading possibilities as an integrator activity of the grade different subjects. Results show that, together – teachers, supervisor and principal –, it is possible to have a school own proposal of reading expansion possibilities, which may turn out a permanent teacher education process that occurs during the school specific periods of studying and planning classes.

Keywords

Teacher education; reading; final grades of the basic education.

1. Introdução

No exercício da docência nas séries finais do Ensino Fundamental, os professores são chamados a tratar dos saberes específicos de uma determinada área de conhecimento e também da forma de ensiná-los como conteúdos disciplinares. Ao pensar em um componente integrador das diferentes especialidades no Ensino Fundamental, encontramos a leitura como habilidade imprescindível, tanto para a aquisição de conteúdos conceituais e procedimentais dos diferentes

1 Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo. *E-mail*: rosa@ufscar.br

campos do saber, como para o exercício da crítica, a expressão de ideias, sentimentos e criação artística. Porém, a capacidade de leitura é um tema preocupante: há tempos que os professores das séries finais do Ensino Fundamental têm-se deparado com um elevado número de alunos que não apresentam as habilidades básicas exigidas como ferramentas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das diversas disciplinas e também não conseguem fazer uso efetivo da leitura e da escrita no seu cotidiano.

A leitura na escola, independentemente do nível de ensino, não pode continuar sendo vista como um simples procedimento que os alunos dominam ou não dominam; nem servir como filtro seletivo ou instrumento discriminatório dentro e fora das escolas; ou, ainda, ficar restrita a uma disciplina ou série específica (KAERCHER, 2006).

É um elemento imprescindível para a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina, por constituir o principal meio de socialização desses conteúdos. Portanto, todo professor tem responsabilidade com o processo de ensino da leitura, que, como um conhecimento escolarizado, apresenta-se como um pré-requisito para aprendizagem dos conteúdos escolares: é por meio do código escrito que, na maioria das vezes, esses conteúdos são transmitidos e que o aluno é avaliado.

A falta de “compreensão leitora”, na expressão de Solé (1998), extrapola os muros da escola, mas é dentro dela que precisamos buscar alternativas, soluções, possibilidades para um trabalho mais solidário e, portanto, mais produtivo.

Ao tratar das habilidades de leitura dos estudantes brasileiros, é preciso focalizar a escola, partindo de um contexto constituído a partir das reais necessidades e, conseqüentemente, intervir nas práticas. O aluno, ao ingressar na quinta série, deve ter o domínio inicial das habilidades de leitura, mas cabe à escola e ao professor, que atuam nesse nível de ensino, contribuir para que o aluno continue desenvolvendo-se, de maneira progressiva, como leitor competente; cabe, também, fornecer a ele instrumentos para fazer da leitura um processo efetivo, que o ajude no desenvolvimento de novas aprendizagens. Nesse sentido, não se deve pensar na formação e na atuação docente setORIZADA em disciplinas estanques, mas integrada.

A formação docente, nas licenciaturas, geralmente é direcionada para o preparo de especialistas (BORGES, 2002), que, no seu processo de formação inicial, voltam-se para uma determinada área do conhecimento, sem uma preocupação mais sistemática com os diversos saberes necessários à prática educativa, como o conhecimento pedagógico, os aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, éticos etc.

2. Formação de professores: dados da realidade experimentada e notícias de uma nova ordem desejada

A formação de professores em uma perspectiva permanente e evolutiva acontece em várias fases (formação inicial, iniciação na docência e formação contínua), sem que uma se sobreponha a outra, e em espaços com características diferenciadas e interdependentes. É um processo vivido individual e coletivamente, incluindo um amplo conjunto de fatores, como os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e econômicos, como também as experiências ao longo do processo de escolarização, além das crenças e dos valores pessoais (CANDAU, 1996; ANDRÉ, 2002).

O cotidiano escolar apresenta aos educadores inúmeros desafios, como o novo, o inesperado, que exigem do professor uma postura reflexiva capaz de tomar decisões na busca de superações (NÓVOA, 2002).

A partir dessa compreensão, no processo de formação devem passar saberes fundamentais que possibilitem ao professor construir sua própria prática de forma reflexiva, sendo capaz de resolver problemas, de trabalhar com o inesperado e com a diversidade, de acolher o novo. Saberes que levem os professores a questionar e a transgredir teorias pedagógicas e visões de conhecimento compartimentalizado em disciplinas curriculares que dão a falsa ideia de completude na formação inicial (MIZUKAMI et al., 2002; IMBERNÓN, 2006).

A formação docente e profissional constitui-se a partir da ideia de aprendizagem permanente e centra-se na reflexão sobre a própria prática: “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.” (IMBERNÓN, op. cit., p. 55).

Candau (op. cit.) afirma que a formação contínua do professor deve levar em consideração a escola como *locus*, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores, isto é, suas experiências e sua carreira.

Em um processo contínuo, encontram-se, no espaço escolar, os dilemas e as solicitações impostos pela dinâmica social, política, cultural e afetiva que envolve a escola, um terreno fértil para elaboração de propostas, discussão e estudos de temas relacionados às necessidades reais, à construção de novos conhecimentos, entre outros; ou seja, um espaço em que se pode responder aos problemas por meio de uma prática reflexiva (MIZUKAMI et al., op. cit., p. 16). Esse processo de reflexão permite ao professor analisar seu fazer pedagógico, percebendo-se como sujeito da sua própria formação, visto que os desafios postos pela prática abrem espaços para a busca de explicações plausíveis em diversos referenciais teóricos que, ao confrontarem-se com a prática, possibilitam novas (re)elaborações, adaptações, rejeições etc.

Se a formação inicial e a maioria dos cursos de formação contínua não têm contribuído para que os professores realizem um trabalho efetivo de mediação entre leitura e conteúdos específicos, a formação contínua que acontece por meio da reflexão sobre a prática pedagógica e de sua socialização, das reuniões de Atividades Complementares (AC) ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – horas-aulas destinadas a reuniões pedagógicas por área de ensino para planejamento de atividades – oferece possibilidades para a superação de práticas que fragmentam os conteúdos.

3. O estudo

Os professores, na sua prática, enfrentam situações que reclamam uma formação mais articulada com os desafios e os dilemas que o processo de escolarização e as condições de exercício da docência impõem (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Desse modo, é relevante compreender como os docentes percebem as experiências relativas ao trabalho com a leitura, vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional, de modo a integrar as diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho procuramos identificar as práticas de leitura indicadas por professores das diversas disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental como usuais ou desejáveis para promover essa prática na escola, buscando elementos que contribuam para a construção de conhecimentos na área de leitura e de formação de professores.

O enfoque de pesquisa foi descritivo-interpretativo, norteado pelos princípios da abordagem qualitativa pautada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e André (op. cit.). Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas e análise de materiais didáticos. Os participantes foram cinco professores de diferentes disciplinas, habilitados nas respectivas áreas de atuação, com mais de oito anos de atuação no magistério, e que ensinavam em uma escola da zona rural do município de Feira de Santana (BA).

Para a descrição e a análise dos dados, o material foi transcrito na íntegra e organizado de forma a estabelecer relações entre os campos da leitura e de formação de professores. Apontamos as possibilidades para que o trabalho com a leitura seja mais eficiente e integrado à formação oferecida aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, a partir das reflexões sobre a experiência dos participantes, na perspectiva da pesquisa com os professores, como defendem Cochran-Smith e Lytle (op. cit.), e não sobre os professores.

4. Leitura e formação de professores: algumas possibilidades

O ensino da leitura deve acontecer ao longo de todo o processo de escolaridade do indivíduo, e é de responsabilidade de todo docente, independentemente de sua área de formação e atuação.

Na fala de professores entrevistados, destacamos a concepção da escola como espaço de formação contínua, a partir das suas necessidades. Nesse sentido, os estudos de Candau (op. cit.), Imbernón (op. cit.), Mizukami et al. (op. cit.) e Pacheco e Flores (1999) sobre a formação contínua *in loco*, contribuem para a proposição de práticas situadas.

Os dados mostram que o conhecimento sobre leitura é um conhecimento profissional que faz parte dos saberes da docência e pode ser construído ao longo da vida e do exercício da docência. Percebe-se, na fala da professora de Ciências, a busca, nas suas memórias pessoais, da fonte de conhecimentos para trabalhar a lei-

tura: “A minha mãe era uma pessoa que não estudou muito, mas ela dava muita importância para a leitura, ela dizia que a leitura servia para a gente se conduzir melhor na vida, se virar”. Na sala de aula, essa professora procura enfatizar a importância do conhecimento para a vida e o papel dos alunos leitores para veicular esses conhecimentos na família e na comunidade: “a mãe, às vezes, não sabe ler, e o menino pode chegar pra ela e ajudar: ‘ô, minha mãe, a professora hoje pediu para gente ler isso aqui, tem informações sobre as doenças, não é sobre como curar, mas como a gente pega, como evitar’”. Considera que o papel da escola é colaborar para o aluno ter interesse pela leitura: “um mural que a gente coloca está estimulando a leitura, um tema atual, o filme que está passando. O professor de História, o de Português, o de Matemática, o de Inglês podem trabalhar com isso”.

A professora de Matemática afirma que sua prática tem mudado a partir de experiências com a leitura, vivenciadas por ela na escola:

[...] receber o nosso aluno sem saber ler gerava um grande conflito na escola. E a gente ficava se perguntando o que poderia fazer. Aí nós encontramos um caminho que nos deu uma luz: o Projeto de Alfabetização onde os professores preparavam atividades voltadas para aquela turma, querendo alcançar os alunos que não sabiam ler. Foi uma experiência muito boa.

Ela acentua o papel da coordenação pedagógica e da equipe de docentes para o êxito alcançado:

[...] a coordenadora contribuiu muito. Acho que a consciência que temos hoje é pelo fato das discussões que tivemos. Eu percebi que é possível ajudar os alunos a superar as dificuldades de leitura, mas exige dedicação, muito planejamento, muitas horas de esforço, todo um trabalho que depende da equipe. Hoje eu trabalho com situações-problemas na matemática e a gente tem procurado adotar livros com questões mais elaboradas, que desenvolvam o raciocínio dos meninos.

A ênfase na troca entre os pares é expressa também pela professora de Geografia, ao afirmar que precisa do colega para ajudá-la a trabalhar a leitura.

O professor de História critica a lógica fragmentada do currículo da formação, por não ter conseguido fornecer subsídios para que o professor das diversas disciplinas desenvolva um trabalho satisfatório com leitura em sala de aula. Afirma que, para a sua disciplina, a prática da leitura é essencial, pois “você tem que ler textos, interpretar textos, viajar nos textos. E você só viaja se você se identifica, mas o texto de História tem se tornado maçante, difícil para os meninos poderem se identificar”. Relata a distância entre a tradição oral e os textos acadêmicos:

[...] a gente está em uma comunidade que tem a “bata do feijão”, uma tradição que está morrendo a cada dia. É oral, o que eles fazem hoje é o que os pais, avós e bisavós vêm fazendo há centenas de anos e não está escrito em lugar nenhum. A não ser que tenham vindo antropólogos, sociólogos para escrever, mas, se escreveram, ficou na academia, não chegou para eles.

Nega-se a cultura oral dos alunos no ensino da História, dificultando sua identificação com os textos presentes nos manuais escolares.

Para a professora de Língua Portuguesa, é importante a contribuição dos livros paradidáticos nas diferentes disciplinas, além da criação de um ambiente de leitura em toda a escola, “nas paredes, nos corredores, cartazes, levar uma novidade para colocar no mural. O aluno para e lê”. Enfatiza a necessidade do serviço de empréstimo da biblioteca escolar: “a direção poderia incentivar mais a leitura com o empréstimo de livro para levar para casa. Hoje não há uma pessoa na escola para assumir essa responsabilidade”.

A análise dos dados permite afirmar que, em conjunto, propostas podem ser elaboradas – a partir de um processo de formação de professores *in loco*, que pode ocorrer em momentos específicos de estudo e planejamento – dentro da própria escola, para ajudar o aluno a desenvolver sua competência leitora.

As propostas de um trabalho com leitura, de acordo com o estudo realizado, podem compreender:

1) *Articular o conteúdo disciplinar com estratégias de leitura*: a leitura como instrumento de comunicação do conteúdo, se for planejada com objetivos claros e estratégias adequadas, facilita a compreensão do conteúdo pelo aluno, deixa de ser uma atividade maçante e sem significado.

2) *Envolver todos os professores na discussão sobre a produção científica na área de leitura:* se os professores não têm fundamentos teóricos para desenvolver a leitura em sala de aula, cabe à direção, à coordenação ou até mesmo aos próprios professores criar espaços para apropriação desse conhecimento. As Atividades Complementares (AC), como também as reuniões pedagógicas destinadas ao estudo do tema, podem ser esses espaços.

3) *Redimensionar as práticas de leitura da escola:* no caso dos alunos da escola em que a pesquisa foi realizada, não se pode ignorar que o professor, na maioria das vezes, é o único modelo de leitor para o aluno. Nesse sentido, a escola como um todo precisa articular atividades que deixem de lado o pressuposto de um aluno ideal que domina a leitura, e que contemplem as necessidades dos alunos reais – alunos que apresentam dificuldades com leitura, que não têm um modelo de leitor em casa, cujo acesso ao código escrito não é estimulado nem vivenciado de maneira efetiva no seu contexto familiar.

4) *Incentivar o aluno a ler para alcançar objetivos diversificados:* ao desenvolver atividades com leitura em sala de aula, o professor deve deixar claro para o aluno qual é o objetivo dessa prática – ler para obter informação, ler para o lazer, ler para revisar o conteúdo, ler para aprender etc.

5) *Assumir com o professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de que a leitura é uma questão da escola como um todo:* todo professor tem responsabilidade na formação do aluno leitor, principalmente porque a leitura perpassa todas as disciplinas; todo professor é um professor de leitura.

6) *Socializar com os colegas o que tem realizado em sala de aula:* nos dados analisados, encontramos vários episódios de leitura que foram significativos e envolventes; entretanto, muitos deles não são conhecidos pelos demais professores.

Esses aspectos podem ser desenvolvidos no âmbito escolar, por meio de um trabalho coletivo, em que se compartilhem os objetivos e se busquem, em conjunto, alternativas para os problemas. Isso exige também disposição, envolvimento, estudo, conhecimento da realidade, tempo, articulação com políticas públicas voltadas para a formação do professor.

Essa construção deve começar nos cursos de formação inicial, mas deve fortalecer-se nos cursos de formação contínua, que podem acontecer em espaços e momentos diferentes a partir das necessidades locais (MIZUKAMI et al., op. cit.).

5. Algumas considerações

As concepções de leitura que têm permeado a prática pedagógica dos professores das diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental são construídas sob determinadas condições: os professores demonstram conhecimentos sobre as pesquisas acadêmicas da temática, em outras situações; buscam modelos no seu processo de escolarização que, muitas vezes, não atende às necessidades do seu aluno. Como especialista de uma área do conhecimento, sente-se despreparado para a realização de um trabalho mais eficaz com os alunos que apresentam dificuldades com leitura. Percebe-se um movimento de busca – por novas alternativas para o ensino; de angústia – por ver que seu trabalho não está tendo o resultado esperado; de reflexão – sobre o que pode ser feito para sanar a problemática encontrada; e de formação contínua – na socialização e na discussão, dentro da escola, sobre as situações vivenciadas em sala de aula.

Transformar a realidade posta (alunos nas séries finais do Ensino Fundamental sem o domínio básico da leitura) exige da escola um trabalho coletivo, direcionado pelo Projeto Político Pedagógico, que deve ter a leitura como o seu fio condutor para articular os conhecimentos específicos de cada disciplina. A leitura é um elemento fundamental no processo de ensino, para comunicação do conteúdo específico, e de aprendizagem – aprender por meio da leitura os conhecimentos acadêmicos, independentemente da área de conhecimento. Sem isso, não superaremos a questão da qualidade do ensino que temos oferecido nas escolas brasileiras.

É importante destacar que a escola, como um todo (professores, diretores, coordenadores), tendo ciência das condições materiais de produção de leitura dos alunos, precisa responsabilizar-se pelo processo de aprendizagem da leitura, sem que essa responsabilidade fique apenas para o professor dentro da sala de aula. Os espaços de leitura na escola (bibliotecas, sala de leitura, murais, cartazes, eventos para discutir o

tema ou simplesmente para ler etc.) são de suma importância para inserir os alunos em contato direto com situações e materiais escritos.

Para a pesquisa em educação, a aproximação entre leitura e formação de professores pode apontar novos caminhos para a superação da lógica fragmentária que permeia o fazer pedagógico, por meio do trabalho interdisciplinar, tendo a leitura como o eixo norteador do trabalho nas séries finais e como um entre os vários elementos de discussão, para a formação contínua dos professores que acontece no espaço da escola, ao longo do exercício da docência.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli (Org.). *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Básica de 5^a a 8^a série e seus saberes profissionais*. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.
- CANDAU, Vera M. C. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. “Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities”. In: IRAN-NEJAD, Asghar; PEARSON, C. David. (Ed.). *Review of Research in Education* – AERA, Washington, D.C., v. 24, p. 251-307, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KAERCHER, Nestor A. “Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço”. In: NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- MIZUKAMI, Maria 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.
- PACHECO, José A.; FLORES, Maria. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em janeiro de 2010 e aceito em maio de 2010.