

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A LEITURA COMPREENSIVA EM SALA DE AULA

Lauanda Soares Grangeiro Magalhães-UFPI

Mestra em educação pela Universidade Federal do Piauí.

lauanda_soares21@hotmail.com

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- UFPI

Professora doutora da Universidade Federal do Piauí.

carmencabral@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo traz discussões acerca da importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios da prática pedagógica dialógica em sala de aula. Refere-se ao recorte de uma seção da dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Desta pesquisa, parte a questão problema: como os (as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem suas práticas de leitura em sala de aula? Para a seguinte indagação, buscou-se de maneira objetiva: descrever a prática de leitura de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Optou-se pela pesquisa qualitativa com a abordagem narrativa. A fundamentação metodológica se orienta em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), ao discutirem a condução da pesquisa e da entrevista narrativa, dispositivo utilizado na obtenção de dados. O resultado deste estudo evidenciou que os(as) professores(as) manifestaram a prática pedagógica tradicional e a dialógica. A primeira se expressa como uma prática planejada, com objetivos, pois não é realizada sem uma

intencionalidade, mas também se apresenta como técnica, disciplinadora e rigorosa, em que o(a) professor(a) detém o conhecimento e o(a) aluno(a), é um mero(a) espectador(a) no processo de ensino. A segunda prática, chamada de dialógica é realizada por meio de objetivos e planejamento, mas, além disso, há uma relação entre professor(a) e aluno(a), em que o (a) aluno (a) é visto como um ser humano capaz de desenvolver habilidades de leitura compreensiva, além de ser capaz de construir sua identidade por meio de um posicionamento crítico.

Palavras-chave: Leitura compreensiva, Prática pedagógica, Saberes docentes, Processo ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the importance of reading in the early years of elementary education and the challenges of dialogic pedagogical practice in the classroom. It is derived from a section of a master's thesis produced within the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Piauí (UFPI). The research addresses the following problem: how do teachers in the early years of elementary education develop their reading practices in the classroom? The objective was to describe the reading practices of these teachers. A qualitative research design with a narrative approach was adopted. The methodological framework draws on Bertaux (2010) and Clandinin & Connelly (2015) regarding the conduct of research and narrative interviews the tool used for data collection. The study results revealed that teachers exhibited both traditional and dialogic pedagogical practices. The former is characterized as a planned practice with specific objectives carried out with clear intent yet it also presents as technical, disciplinary, and rigid, where the teacher holds the knowledge and the student is a mere spectator in the teaching process. The second practice dialogic also involves objectives and planning but is

further defined by the relationship between teacher and student; here, the student is viewed as a human being capable of developing reading comprehension skills and constructing their identity through a critical stance.

Keywords: Reading comprehension, Pedagogical practice, Teacher knowledge, Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A leitura é condição necessária na sociedade letrada em que vivemos. O ato de ler está presente no cotidiano desde que começamos a ver o mundo do qual fazemos parte, antes mesmo do início do processo de escolarização. Ler é uma atividade frequente no dia a dia, nas diversas situações que vivenciamos, por meio das experiências adquiridas em casa e no ambiente de socialização que a criança se encontra. Lemos para nos informar, nos entreter, obter conhecimentos, seguir uma pauta ou instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, entre outras intencionalidades.

O grande desafio das escolas e do(a) professor(a), na atualidade, é superar o ensino tradicional, onde a leitura é trabalhada de forma mecânica e o(a) aluno(a) torna(m)-se passivo(a) no processo de compreensão leitora, em muitos casos, não é estimulado(a) a pensar, tendo o papel apenas de decodificar os símbolos linguísticos.

É na escola que o ensino da leitura é trabalhado, de forma sistematizada, fundamentando todo o processo educacional. Desse modo, torna-se fundamental que esse processo seja desenvolvido, com o objetivo de promover a formação de leitor(a)s crítico(a)s e reflexivo(a)s, na sociedade letrada em que estamos inseridos. Assim, compreendemos que, desde cedo, ainda na alfabetização, o hábito de ler seja estimulado, de forma consciente e prazerosa, para que o(a) aluno(a) sinta-se motivado(a) a realizar essa atividade.

Então, as práticas do ensino de leitura, em sala de aula, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam ser orientadas de forma intencional, planejada e organizada, atendendo às necessidades do(a)s aluno(a)s, pois o ato de ler é complexo, logo, isso torna fundamental que o(a) professor(a) seja, ele/ela mesmo(a), um(a) leitor(a) competente, que se fundamente na teoria a qual embasa estratégias necessárias para o bom desempenho das práticas de leitura em sala de aula, estimulando o(s) (a)s aluno(a)s a pensarem e a adquirirem autonomia na busca de construção de conhecimentos.

Diante dessa realidade, surgiu a seguinte questão problema: como os professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem suas práticas de leitura em sala de aula? Para a seguinte

indagação, buscou-se de maneira objetiva: descrever a prática de leitura de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A fundamentação metodológica está baseada em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), que subsidiam a condução metodológica da pesquisa narrativa. A entrevista narrativa foi o dispositivo de coletas de dados, bem como da técnica de análise dos dados.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos contribuir com reflexões sobre as estratégias de leitura no contexto da prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensando no(a) professor(a) como um(a) mediador(a) fundamental, na construção de leitores(as) conscientes e reflexivos(as), que saibam realizar diferentes atividades, na sociedade e na escola, como responsável por sistematizar esse ensino de maneira planejada e organizada.

METODOLOGIA

A pesquisa científica é um exercício que exige planejamento, rigor e criatividade para o conhecimento objetivo da realidade. Marconi e Lakatos (2010, p. 157) destacam essa importância quando afirmam que “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir

verdades parciais.” Para cumprir com as demandas da pesquisa científica, consideramos as singularidades da prática pedagógica dialógica como ação fundamental no processo de leitura compreensiva. Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe o pesquisador uma abordagem hermenêutica.” (Gonsalves, 2005, p. 68).

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa foi a escolhida para o desenvolvimento da empiria. Esse tipo de pesquisa traz as experiências vividas como principal forma de investigação. Vejamos o que Connelly e Clandinin (2015, p. 11) falam sobre as narrativas:

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos outros e em suas próprias.

Para os autores, a narrativa se faz por meio das histórias vividas e contadas de professor (a)s e aluno (a)s essas histórias se entrelaçam, formando conteúdos

fundamentais para a pesquisa científica, que busca identificar de forma individual e coletiva temas relevantes que farão parte de estudos voltados para a educação, como forma de suprir as necessidades que estes atores sociais vivem diariamente.

Os(as) interlocutores(as) da pesquisa estão organizados da seguinte maneira: 07 (sete) interlocutores(as), entre esses, 06 (seis) são formados em Pedagogia e 01 (uma) formada pelo curso Normal Superior. Todos atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Teresina/PI.

O interlocutor e as interlocutoras da pesquisa foram identificados por livre escolha de pseudônimo, de modo a garantir o anonimato de sua identidade, sendo mantido o seu sigilo das informações pelos pesquisadores responsáveis. Além disso, foi criado um clima de confiança, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa.

Após esse momento, aconteceram as entrevistas, a primeira entrevista aconteceu com o interlocutor Monteiro Lobato, de forma virtual, via *Google Meet*. O link sendo enviado 15 minutos antes do início da entrevista. Cada interlocutor(a) definiu como poderia ser identificado(a) na pesquisa, sendo escolhidos os seguintes pseudônimos para garantir o anonimato: Monteiro Lobato, Ana Maria, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Eva Furnari, Roseana Murray e Sylvia

Orthof. Os interlocutores escolheram nomes de autores da literatura infantil, já que a pesquisa do mestrado aborda a leitura nos anos iniciais do Ensino fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, realizaremos um diálogo com autor (a)s que dão sustentação às discussões, procurando compreender a concepção de leitura, articulada com a prática pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula e as estratégias de leitura, visto ser o(a) profissional responsável por efetivar a construção de conhecimentos de ensino de leitura, para além da decifração de códigos.

A leitura é o processo no qual o(a) leitor(a) realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o(a) autor(a), de tudo o que sabe sobre a linguagem, e é a partir dessa interação que o(a) leitor(a) deixa de ser mero(a) expectador(a) das ideias presentes no texto e passa a realizar um movimento ativo de construção de sentidos.

Nesse contexto, Solé (1998) destaca a leitura como um processo de construção de sentidos, a partir da interação entre os propósitos que causam o conhecimento prévio do(a) leitor(a) e a informação apontada pelo texto. A autora aborda a leitura como uma atividade de profunda relação com

o que o (a) leitor (a) já sabe com as ideias do (a) autor (a). Além disso, o(a) leitor(a) é convidado(a) a mergulhar profundamente na leitura e, assim, observar não só o que está aparente, mas a ir além das ideias do(a) autor(a) e criar as próprias convicções e significados.

Nessa mesma acepção, os autores Koch e Elias (2018. p. 11) destacam:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura, na perspectiva dos/as autores/as, apresenta-se como um processo de interação entre o(a) leitor(a) e o texto, o qual se dá a partir da construção de sentidos, considerando as informações explicitamente constituídas, como também o que está implícito e que o(a) leitor(a) necessita fazer um trabalho que leve em consideração as suas experiências de mundo.

Para Larrosa (2019, p. 133), “A experiência da leitura converte o olhar ordinário do leitor, que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira.”. A leitura envolve o(a) leitor(a), à medida que o olhar atento busque compreender os conhecimentos do texto e interagir de forma dinâmica. A leitura, quando trabalhada de

forma consciente e dinâmica, como diz Larrosa (2019), leva o(a) leitor(a) a pensar criticamente, o que não acontece quando é promovida de forma mecânica. O ato de ler tem sentido ao envolver o(a) leitor(a) em diferentes relações com o texto e quando se utilizam diferentes gêneros discursivos. Larrosa (2019, p. 135) ainda destaca: “O leitor, em sua passividade e em sua entrega, abandonou toda violência para com o texto, toda vontade de domínio e de apropriação”.

A fala do autor revela a imparcialidade do leitor, diante do conteúdo em que está consumindo. A medida que vai aceitando tudo como pronto e acabado, perde a oportunidade de dialogar com as ideias do autor e criar suas interpretações.

Desse modo, é importante que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura seja trabalhada de forma interativa, com os(as) alunos(as) sendo estimulados(as) diariamente a perceber as coisas ao seu redor, dando-lhes significado e ressignificando sentidos, ao longo do processo de leitura, por meio dos gêneros textuais, fazendo com que os/as alunos/as conheçam a diversidade de comunicação.

Nesse viés destacamos que o exercício da prática pedagógica dialógica é complexo e desafiador, tendo em vista as diferentes demandas presentes em sala de aula. Essa complexidade da profissão docente resulta de sua natureza

multifacetada, que exige do(a)s professor(a)s uma diversidade de conhecimento, para administrar e gerir a sala de aula, bem como conduzir o processo ensino aprendizagem. De acordo com Grillo (2004, p. 78), a profissão docente “[...] envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Conforme o pensamento da autora, para que o ensino e a aprendizagem ocorram, não basta o domínio do saber. É igualmente importante saber fazer, ou seja, saber ensinar e saber ser, pois a prática pedagógica é marcada por diferentes relações com o(a) aluno(a) e com o conhecimento. As relações com o conhecimento podem acontecer por meio de atividades diversas, assim, torna-se essencial uma prática do ensino de leitura organizada sistematicamente, por meio de estratégias, em que o(a) aluno(a) seja desafiado(a) constantemente a construir sentido e significado a temas que lê diariamente.

O saber é essencial, pois o ensino exige conhecimento do conteúdo a ser ensinado. De forma similar, é importante saber fazer e saber ser. Saber fazer implica ter conhecimentos sobre como tornar ensináveis os conteúdos e saber ser, que se refere a posturas do(a)s professor(a)s e à ética

pedagógica das ações. Nesse sentido, é importante que o(a) docente relacione essa tríade que o(a) envolve no trabalho pedagógico, objetivando a busca de conhecimentos que embasem a prática no ato de ensinar, que tenha o domínio na condução e na aplicação dos conhecimentos e que trabalhe com posturas éticas no contato com o(a)s aluno(a)s e com toda comunidade escolar. Estes saberes, próprios da prática pedagógica, podem ser vistos com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) como:

Um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

De acordo com os autores, os saberes exigidos na prática pedagógica do(a) professor(a) configuram-se como um processo de aprendizagem e de formação, quanto mais são desenvolvidos, no ambiente pedagógico e formalizados, mais complexos se tornam, pois requer do(a) professor(a) uma sistematização adequada que os(as) alunos(as) necessitam, em determinado momento, dentro do contexto social no qual estão inseridos.

Ainda nessa perspectiva, esses autores revelam que os saberes docentes são essenciais no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a relação com os(as)

professores(as) não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos. Essa relação integra diferentes saberes: formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência, classificação referente a Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Os saberes docentes, provenientes da ação pedagógica, precisam ser sistematizados, com objetivos previamente definidos, com clareza, pois a função desses saberes não se restringe apenas à mera transmissão de conhecimentos, que não leva à verdadeira função da educação, por meio do ensino, eles são essenciais à prática pedagógica do professor (a).

Nesse sentido, a prática pedagógica, por ser tão complexa e constituída por vários saberes, exige do(a) professor(a) uma ação reflexiva, na postura em sala de aula, pois essa prática é organizada histórica e socialmente e não se restringe à aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos para que desenvolva um trabalho eficaz em relação a leitura.

ANÁLISE DE DADOS

O espaço institucional da escola contemporânea, por sua vez, traz reflexos das transformações sociais e políticas em que passa o Brasil, configurando-se como um cenário extremamente complexo, contraditório e desafiador aos professores e

às professoras que o vivenciam em seu cotidiano. Nesse sentido, é exigido que esse(a) professor(a) seja um profissional crítico(a), criativo(a), pesquisador(a) da sua ação e, assim, envolvido(a) com as questões da sociedade, mas, diante da complexidade que se vive, esses(as) profissionais, mesmo zelosos(as) com a organização e planejamento da prática, encontram dificuldades na condução do processo ensino-aprendizagem e muitas vezes terminam se sentindo exaustos e desmotivados para realizar um trabalho de qualidade em relação a leitura, que é uma atividade tão importante nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere à análise de dados, desenvolveremos na perspectiva de Bertaux (2010), que evidencia que na fase da análise, cada pesquisador desenvolve as próprias técnicas gráficas para representar a estrutura diacrônica de um percurso, logo, essa estrutura diacrônica parte de um contexto histórico que as narrativas estão inseridas. No que se refere a esta pesquisa, partimos da narração das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, que aqui estão nomeados por pseudônimos para assegurar o anonimato das identidades.

Desse modo, pedimos que os interlocutores narrassem o que compreendem sobre prática pedagógica. E assim, relataram:

Eu acho que a prática pedagógica é algo que a gente vivencia na nossa prática, é o que a gente faz, desenvolve as estratégias que a gente pensa e consegue desenvolver com aluno, sabendo que aquilo pode nos levar a algum lugar, não é em vão, é algo pensado e organizado pelo professor. É o que realizo com um objetivo final. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021)

A prática pedagógica é você intervir, é realizar o seu trabalho com a criança, é você nunca cobrar o que ela não pode oferecer, é você sempre cobrar da criança aquilo que ela pode oferecer. No início eu tinha muito um pensamento de um professor de técnicas antigas, tem muitas técnicas de antigamente que eu ainda continuo usando nos dias de hoje, mas hoje eu estou evoluindo muito como ser humano e como professora. Então, muitas práticas que eu realizava antes, hoje eu já não realizo mais, envolvia muito a família, eu brigava, chamava atenção, porque para mim era muito incompreensível uma família não dá atenção para a criança, então eu fui perceber que a criança não tinha culpa, a família que tem. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021)

A prática pedagógica é tudo aquilo que faço, que tenho intenção de fazer, mas tem que ter intencionalidade, tudo aquilo que eu penso e que faço com objetivo. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021)

Nós temos um conceito muito fechado em relação à prática pedagógica. Prática pedagógica é aquilo que eu ensino, a maneira como eu ensino, e como o aluno aprende. Porém, eu acho que é mais voltado para atividades mesmo e a prática pedagógica vai além, está no cuidar do aluno, no orientar, na convivência com o aluno, porque trabalhamos muito os conteúdos de história e acaba esquecendo-se de muitos valores que ajudam a nossa atuação pedagógica. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

Tudo que fazemos em sala de aula é com o objetivo de o aluno aprender. Realmente, você tem que pensar tudo que vai fazer ali porque eles estão aprendendo a todo momento. É o fazer na sala de aula. (Roseana Murray, entrevista narrativa, 2021)

É o momento que você está com o aluno, é o momento mais importante, é onde está a aprendizagem, quando você está com o

aluno corpo a corpo. Mas esse fazer pedagógico não começa ali, ele começa no planejamento, quando você vai planejar os gêneros textuais, as estratégias de leitura, a metodologia de uma forma geral que você vai trabalhar em qualquer uma das disciplinas, começa ali e esse fazer pedagógico começa ali e se concretiza na sala de aula com aluno e é um momento de muita responsabilidade. É um momento que você tem que assumir o que você escolheu, o que você está fazendo e o que você vai fazer, faça bem feito, o momento corpo a corpo com o aluno é onde se dá a aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, é onde acontece para valer. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021)

É tudo aquilo que é feito no planejamento e é executado na prática desse professor. (Monteiro Lobato, entrevista narrativa, 2021).

Os relatos dos(as) interlocutores(as) revelam o que compreendem sobre prática pedagógica, afirmam que refletem a partir do próprio trabalho em sala de aula, que demanda um conhecimento que possibilite a leitura de sua realidade. Em suas falas, cada professor(a) demonstrou zelo e organização, com sua prática, destacando que não é feita de arranjo e nem de improviso, mas sim por meio de objetivos, intencionalidade e planejamento.

As interlocutoras Ruth Rocha, Cecília Meireles e Roseana Murray consideram a prática pedagógica como uma ação que tem um objetivo final, o que demonstram quando dizem:

É o que realizo com um objetivo final. (Ruth Rocha)

A prática pedagógica é tudo aquilo que eu faço que eu tenha intenção de fazer sobre aquilo. Tem que ter intencionalidade tudo aquilo que eu penso e que faço com

objetivo. (Cecília Meireles, entrevista narrativa, 2021).

Tudo que fazemos em sala de aula com objetivos do aluno aprender. (Roseana Murray, entrevista narrativa, 2021).

Para essas interlocutoras, a prática pedagógica é uma ação pautada em objetivos, ou seja, não é algo solto, tem uma intencionalidade, que está presente em todos os aspectos do seu fazer na escola. Como diz Zeichner (1993, p. 19), “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.”. É necessário que os(as) professores(as) constantemente avaliem as prática que desenvolvem em sala de aula, para que consigam atingir os objetivos propostos para o bom êxito da aprendizagem dos(as) alunos(as).

A interlocutora Sylvia Orthoff e o interlocutor Monteiro Lobato consideram o planejamento fundamental para o desempenho das práticas pedagógicas, mostram que “[...] é fazer algo que preste, um trabalho que vale a pena, e acima de tudo planejar [...] (Sylvia Orthoff); “É tudo aquilo que é feito no planejamento e é executado na prática desse professor” (Monteiro Lobato). A prática pedagógica desse(a)s professore(a)s é organizada por meio do planejamento, em que atribuem significado positivo ao que é pensado, antes de ser executado.

Nesse raciocínio, o posicionamento dos(as) interlocutores(as) atinge um nível de reflexão que parte de um conjunto de ações que estão ligadas à teoria e à prática desse(a)s professor(a)s. Esse modo de pensar se assemelha ao de Azzi (2009, p. 46) quando expressa,

O saber pedagógico elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o(a) professor(a) possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência, identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita, tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal.

Como diz a autora, a prática pedagógica se organiza em torno de uma intenção, ou seja, um objetivo planejado a ser trabalhado, dessa forma, podemos dizer que se caracteriza como uma práxis, com a reflexão da prática pelos(as) professores(as) a partir de teorias que embasam a ação em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que os(as) interlocutores(as) buscam condições para que, no dia a dia, os objetivos traçados para tais situações sejam alcançados de forma satisfatória.

Esse modo de pensar a prática pedagógica mostra a característica dialógica com que se manifesta nas relações e inter-relações entre professor(a) e aluno(a), demonstrando que há espaço para expressar emoções e opiniões.

As interlocutoras, Ruth Rocha, Ana Maria, Eva Furnari, Roseana Murray e Sylvia

Orthof, deixam claro essa relação entre professor(a) e aluno(a), quando relatam:

[...] é o que a gente faz, desenvolve as estratégias que a gente pensa e consegue desenvolver com aluno, sabendo que aquilo pode nos levar a algum lugar, não é em vão. (Ruth Rocha, entrevista narrativa, 2021).

A prática pedagógica é você intervir, é realizar o seu trabalho com a criança, é você nunca cobrar o que ela não pode oferecer, é você sempre cobrar da criança aquilo que ela pode oferecer. (Ana Maria, entrevista narrativa, 2021).

Porém, eu acho que é mais voltado para atividades mesmo e a prática pedagógica vai além, ela está no cuidar do aluno, no orientar, na convivência com aluno. (Eva Furnari, entrevista narrativa, 2021)

É tudo o que fazemos em sala de aula com objetivo do aluno aprender. (Roseana Murray, entrevista narrativa, 2021).

É o momento que você está com o aluno, é o momento mais importante, é onde está a aprendizagem, quando você está com o aluno corpo a corpo. (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021).

A relação entre professor(a) e aluno(a), que faz parte da prática pedagógica, pelas falas do(a)s interlocutor(a)s, precisa ser firmada diariamente, com o(a) aluno(a) por ser o principal foco no processo de ensino-aprendizagem. É para o(a) aluno(a) que os objetivos e planejamento devem ser traçados, ele(a) necessita ser ouvido(a), pois nessa dimensão não é só o(a) professor(a) que é o detentor do conhecimento. Esse modo de ver a prática pedagógica compromissada com o(a) aluno(a) reporta ao pensamento de Freire

(2011, p 15) ao considerar “[...] se é diálogo, as relações entre os polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam.”.

Freire concorda com a condição de ser dialógica a relação professor(a) e aluno(a), dentro do contexto da sala de aula, em que o(a) professor(a) busca superar os obstáculos e lacunas que, por muitos anos, vigoraram na educação, quando somente o(a) professor(a) tinha voz e vez para falar e depositar conteúdos, e o(a) aluno(a) apenas tinha que receber os conteúdos, sem ao menos poder falar ou comentar algo que pudesse ter chamado a sua atenção. A educação, hoje, tem a missão de conscientização, de abertura para novos olhares, de diálogos, onde o/a professor/a é o mediador/a da aprendizagem e o/a aluno/a o/a protagonista.

Desse modo, é por isso que não cabe ao professor e à professora pensar conforme diz (Sylvia Orthof, entrevista narrativa, 2021).

“Você tem que ter acima do gostar a responsabilidade e ter consciência e pensar que aquelas crianças que estão ali poderiam ser seus filhos, então é fazer algo que preste, um trabalho que vale a pena, e acima de tudo planejar, tudo que é planejado é melhor [e corre] o risco é de sair bem feito”. Como a professora diz “Pensar na criança como se fossem seus filhos”, isso não é o papel do(a) professor(a), pois este deve ter um

compromisso com a educação e aquele(a) aluno(a) é de sua responsabilidade, as estratégias desenvolvidas precisam ser organizadas para ele, no intuito de suprir as demandas que vem sofrendo o(a) aluno(a) diante de realidades que não criam condições para se desenvolver nos aspectos cognitivos e emocionais.

Outro aspecto importante que devemos pontuar é da prática pedagógica tradicional de Ana Maria ela afirma que “No início, eu tinha muito um pensamento de um professor de técnicas antigas, eu brigava, chamava atenção, porque para mim era muito incompreensível uma família não dá atenção à criança [...] Então, hoje, eu vejo muito isso com coração mais mole, eu era uma professora que via a criança como obrigada a ter o papel de aluno, por exemplo, quando a criança dizia que esqueceu o livro, eu já falava “Mas porquê que você esqueceu o livro? Não deve! Hoje, eu já paro para refletir sobre os fatores que levaram aquela criança, por exemplo, a esquecer do livro.”.

A interlocutora Ana Maria mostra-se uma professora cuidadosa, mas, ao mesmo tempo, disciplinadora e autoritária, mas essa postura vem mudando. Ana Maria fala que vem refletindo sua prática e percebe que o que dava sentido antigamente, hoje, “não dá mais”, então, buscou inovar, para compreender melhor as demandas da sala de aula, principalmente do(a) aluno(a). Essa

postura disciplinadora vem ao encontro do pensamento de Behrens (2010, p. 41-42) quando fala que “O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus/suas alunos(as), como pronto e acabado. Busca-se repassar e transmitir as informações, de maneira que os(as) alunos(as) possam repetir e reproduzir o modelo proposto”.

Ademais, a postura tradicional do(a) professor(a) não cabe mais dentro do contexto social em que estamos vivenciando; a educação passa por mudanças, é essencial que posturas autoritárias e disciplinadoras como essas, não aconteçam mais. É relevante o diálogo, onde professor(a) e aluno(a) se comuniquem, para que, futuramente, o pensar ingênuo do(a) aluno(a) se transforme em um pensar reflexivo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objetivo: descrever a prática de leitura dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi evidenciado que os(as) docentes (as) manifestaram a prática pedagógica tradicional e também a dialógica. A primeira se expressa como uma prática planejada, com objetivos, pois não é realizada sem uma intencionalidade, mas também se apresenta como técnica, disciplinadora e rigorosa, em que o(a) professor(a) detém o conhecimento

e o(a) aluno(a), é um mero(a) espectador(a) no processo de ensino.

Nesse sentido, não cabe mais esse tipo de metodologia em sala de aula, pois o(a) professor(a) deve ser um(a) mediador(a) da aprendizagem, estimulando o(a) aluno(a) a ler e a pensar, construindo sentidos e significados dentro do contexto da escola. A segunda prática também é realizada por meio de objetivos e planejamento, mas, além disso, é na relação professor(a) e aluno(a) que se dá a aprendizagem.

O(a) aluno(a), aqui, é visto como um ser humano capaz de desenvolver habilidade de leitura e de escrita, além de ser capaz de construir identidade, por meio da leitura. Nesse diapasão, é de fundamental importância que o(a) professor(a) saiba conduzir a prática de leitura, para além da mera decodificação, e sim para a compreensão e sentidos.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

GRILLO, M. **O professor e a docência:** o encontro com o aluno: Porto Alegre: Ed. PUCRS 2004.

KLEIMAN, A. B. **Aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 2019.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1999. p. 15-34.

PIMENTA. Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Prática pedagógica de formação de professores da educação básica: círculo de cultura dinâmica. In: FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. **Práticas pedagógicas:** pesquisa e formação. São Paulo: Loyola, 2017. p. 47-69.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino:** perspectiva e desafios. 2. ed. Porto Alegre. Sulina, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed.
Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**.
Lisboa, PT: Ed. UCA, 1993.