

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESPAÇOS FORMATIVOS: ENTREMEANDO LEITURA E ENSINO FUNDAMENTAL

Elcimar Simão Martins¹

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²

Resumo: Este artigo busca compreender as práticas de leitura em espaços formativos com base em vivências de docentes do Ensino Fundamental no município de Aracoiaba-CE, participantes de um grupo de formação contínua. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com o viés metodológico da pesquisa-formação, utilizando como estratégias de aproximação a observação participante e entrevistas com seis professoras. Os resultados revelam que a formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas docentes, subsidiando modos de fazer e pensar as estratégias de leituras desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Ensino Fundamental. Formação Contínua.

PRACTICES OF READING IN TRAINING SPACES: MEETING READING AND ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article aimed to understand the reading practices in training spaces based on experiences of Elementary School teachers in Aracoiaba – CE, participants of a continuous training group. The research was based on the qualitative approach with the methodological bias of the research-training, using as approach strategies the participant observation and interviews with six teachers. The results show that continuous training favored a new look at teaching practices, subsidizing ways of doing and thinking strategies of reading developed in the classroom.

Key words: Reading Practices. Elementary School. Continuous training.

¹ Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). Doutor em Educação. Endereço eletrônico: elcimar@unilab.edu.br.

² Professora de Currículo e estudos aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: cleide.silva@ifce.edu.br.

Introdução

“A leitura é o que aparece espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar.” (Pierre Bourdieu)

Como em um trabalho artesanal buscamos entremear de maneira harmônica os fios da leitura ao ensino fundamental para tecer uma reflexão na busca de costurar o tecido da contínua formação docente. Seguindo as ideias de Bourdieu, a leitura surge de forma espontânea, se configurando como entretenimento para as situações de ociosidade ou alento para o isolamento humano. A leitura está para além das circunstâncias da ociosidade e da individualidade, pois conecta fios que ligam as pessoas, transcendendo a capacidade comunicativa, transformando e entrelaçando vidas.

O texto existe para ser lido! Ler é desvendar os diversos fios emaranhados tal qual uma meada e compreendê-los como uma teia tecida pela união de vários outros tantos fios. A leitura é permeada de encantamentos, de mistérios a serem desvendados. Não é mera atividade escolar. É a chave que pode abrir portas várias que conduzem a destinos inesperados, múltiplos (MARTINS, 2014).

A importância da leitura – pelo menos no discurso – é um consenso. Essa ideia está presente no imaginário das pessoas. É possível observá-la nas pessoas mais simples, como um pai não alfabetizado, mas que vê nos livros, na leitura, na educação uma possibilidade do filho galgar passos diferentes dos seus. As pessoas ditas cultas, com um bom repertório de leitura, detêm um repertório cultural que as diferencia das demais. Nesse caso, a leitura influencia no falar, no escrever.

Muitos dos pais contam histórias para seus filhos. Os pais letrados tanto podem contar, como também ler para os seus pequenos. Esse ambiente de fantasia, de leitura poderá influenciar no gosto e nas práticas leitoras.

A leitura é uma prática cultural que faz parte da vida dos sujeitos e, embora a relação leitura-leitor tenha inúmeras particularidades, parece muitas vezes idêntica. Porém, cada leitor, a partir de suas experiências de mundo, atribui diferentes sentidos aos textos lidos (CHARTIER, 1996).

O repertório cultural dos sujeitos, o conjunto de suas vivências, o ambiente, o tempo, os objetivos pré-estabelecidos para a realização de uma leitura específica fazem parte do arcabouço literário que determina os diversos sentidos que um texto pode vir a ter. Cada leitura é única e também múltipla.

Partindo desta perspectiva desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, para compreender as práticas de leituras de professores do ensino fundamental através da autoanálise de suas respectivas práticas. A investigação utilizou os pressupostos da pesquisa-formação. Para tanto, foram realizados encontros de formação com aproximadamente quarenta docentes do sexto ao nono ano de língua portuguesa, de 2009 a 2012. Um ano depois, em 2013, foram realizadas entrevistas com seis professoras que se disponibilizaram a refletir sobre as experiências com a leitura desenvolvidas durante a formação contínua e suas práticas com os estudantes em sala de aula no ensino fundamental.

No referencial teórico recorreremos aos estudos de Manguel (1997), Chartier (1996, 2009), Silva (1997, 2012), Lajolo (2008), Marcuschi (2007), Freire (1988, 1997), para citar alguns. Estruturamos o texto em três partes. A primeira, intitulada *A Leitura e as perspectivas leitoras no cenário cearense*, discorre sobre a influência da leitura, tomando as práticas leitoras como algo essencial à formação humana, promotora de novas descobertas e fundamental ao desenvolvimento profissional e intelectual. Nesta parte, trouxemos, ainda, uma breve apresentação acerca das potencialidades e da política leitora no cenário cearense. O segundo tópico, intitulado *A Leitura no Ensino Fundamental: um diálogo com a Legislação*, aborda uma reflexão teórica sobre a leitura e como ela se entremeia às práticas formativas na escola do ensino fundamental. No terceiro tópico, *Práticas de Leituras no Ensino Fundamental: uma experiência em Aracoiaba-Ceará*, refletimos a partir das autoanálises das práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do ensino fundamental no cotidiano escolar. Por fim, tecemos algumas considerações evidenciadas pelo estudo.

1. A leitura e as perspectivas leitoras no cenário cearense

A leitura, direito do cidadão, não teve o destaque merecido no cenário de reformas educacionais ao longo da história. O processo de mudanças vivenciado pelo fenômeno da globalização, permeado por políticas públicas, invadiu as escolas e a vida pessoal e profissional dos professores em busca de novos conhecimentos e da formação do ser como cidadão crítico e reflexivo. Propagou-se a ideia de uma escola de qualidade, com professores bem qualificados, mas não se investiu o suficiente em políticas de leitura. Talvez isso se deva pelo fato de que leitores críticos poderiam fazer uma verdadeira revolução, o que perturbaria a ordem social vigente.

Freire abordou a importância do ato de ler em livro homônimo e afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p. 9). Isso mostra o caráter amplo e complexo da leitura e os mistérios que ela pode desvendar, afinal, leem-se gestos, olhares, sinais, paisagens, odores, experiências várias, que se acumulam ao longo da vida.

O leitor lê tudo que o cerca, o que está presente no seu cotidiano, pois “em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim” (LAJOLO, 2008, p. 7). O leitor guarda um conjunto de significados, de saberes, de experiências, de conhecimentos historicamente acumulados e que compõem a sua leitura de mundo. Todo esse arcabouço é utilizado para a compreensão da leitura da palavra.

Segundo Manguel: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Em uma sociedade letrada, a leitura se apresenta como algo vital. É preciso conhecer o lugar de origem, o contexto para que se desvendem os mistérios dos textos. No momento presente, as possibilidades de leitura estão em toda a parte e se apresentam de variadas formas.

Uma leitura, seja ela qual for, é sempre algo particular e ao mesmo tempo global. O significado da leitura vai depender das experiências e dos objetivos do leitor para aquele determinado momento. Assim, é possível tanto uma leitura em voz alta como uma leitura silenciosa; uma leitura individual, como uma leitura compartilhada.

O leitor pode carregar em sua mente um conjunto de vários livros. Porém, “antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler” (MANGUEL, 1997, p. 85).

É preciso ultrapassar a conceituação de que ler é simplesmente decodificar palavras, pois “os indivíduos podem aprender a ler sem decifrar e sem oralizar, pura e simplesmente, um texto, pois a leitura não depende nem da decifração nem da oralização lineares” (DIAS, 2001, p. 42).

É bem verdade que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2008, p. 7). O cotidiano da vida real proporciona inúmeras leituras e, conseqüentemente, “a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro” (CHARTIER, 1996, p. 21).

No final da década de 1970, Silva (1997) chamava a atenção para a leitura como *lei-dura*, ou seja, as injustiças da realidade brasileira que impedem a formação de leitores críticos. De acordo com o autor: “os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (SILVA, 1997, p. 40).

O trecho é bastante atual e remete ao fato de que décadas depois de sua publicação ainda há escolas públicas que não dispõem de biblioteca, realidade muito comum nas escolas públicas municipais do estado do Ceará. Quando há bibliotecas, não há bibliotecário. Geralmente, nas escolas

estaduais há a presença de professores desviados de sua função e exercendo a de um bibliotecário.

Grande parte das cidades do interior cearense também não dispõe de livrarias ou de bancas de jornal, por exemplo. Como ler sem ter acesso aos exemplares? A realidade também não é animadora quando se trata de bibliotecas públicas.

Fica evidente, tomando por base os municípios do interior cearense, que a cultura leitora não é incentivada no estado do Ceará. Pesquisa realizada no Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (SEBP), órgão operacionalizado pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT) relaciona um total de 190 bibliotecas públicas distribuídas em 182 municípios. Considerando que o estado do Ceará é constituído de 184 municípios, dois deles não dispõem de bibliotecas públicas.

Com o objetivo de descentralizar os serviços do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas e desenvolver uma atuação mais próxima das bibliotecas públicas municipais no Ceará, a Secretaria da Cultura do Estado criou, no ano de 2002, o Projeto Bibliotecas Polos e implantou oito bibliotecas polos em oito macrorregiões de planejamento do estado, distribuídas em nove municípios: Maranguape, Itapipoca, Acaraú, Russas, Tianguá, Crateús, Quixeramobim, Iguatu e Juazeiro do Norte. Considerando a extensão territorial dessas macrorregiões o número de bibliotecas é bem incipiente.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2010, Fortaleza, a capital do Ceará, com uma população de 2.447.409 habitantes, conta com o inexpressivo número de apenas quatro bibliotecas públicas. Em Aracoiaba, *locus* desta pesquisa, há apenas uma biblioteca pública, cujo prédio não traz sequer uma identificação de biblioteca, sinalizando o desprestígio de tal equipamento cultural. No espaço funciona uma Ilha Digital, projeto do Governo do Estado, em parceria com alguns municípios, que disponibiliza cinco computadores, conectados à internet. Apesar da fundação da biblioteca ser anterior à da Ilha Digital é a logomarca desta última que figura na fachada do prédio.

Os dados do Censo de 2010 mostram ainda que o Ceará tem uma população de 8.448.055 habitantes, o que perfaz a média de uma biblioteca

pública para aproximadamente 44.500 pessoas. Por si, os números revelam que não há um incentivo real para a formação de leitores.

Estudo feito pela Fundação Biblioteca Nacional, no ano de 2009, atesta que o Brasil contava com um total de 5.796 bibliotecas públicas, o que indica uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. O Ceará, portanto, está numa situação ainda mais desfavorável em relação à média nacional. A melhor média nacional está em Tocantins, com uma biblioteca para cada 10.000 habitantes. A pior média está no Amazonas, com 170.000 habitantes por biblioteca. Outro dado alarmante é que, aproximadamente, 90% das bibliotecas não contam com acervo adequado, deixando de atender às demandas locais. Na França é disponibilizada uma biblioteca para cada 2.500 habitantes. Na Argentina, uma biblioteca para cada 17.000 pessoas.

O acesso aos equipamentos culturais ainda é algo para poucos no Brasil. Dados recentes do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), de 11 de março de 2014, revelam que o Brasil conta atualmente com 6.060 bibliotecas públicas, distribuídas em 5.453 municípios. Segundo Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), de 2013, realizada pelo IBGE, as bibliotecas públicas estão em 97% dos municípios brasileiros, sendo consideradas, portanto, o equipamento cultural mais presente no cenário nacional. Na relação de equipamentos, dentre outros, constavam: museu, teatro ou sala de espetáculo, centro cultural, cinema, unidade de ensino superior, livraria.

O exposto acima mostra o quanto o acesso à leitura é escasso nos equipamentos públicos. Diante disso, o uso da internet surge como uma das possibilidades para superar a carência de leitura. Isso se dá de várias formas: a leitura direta na tela do computador, a leitura direta de textos no celular, arquivos que são baixados e impressos para uma posterior leitura, livros, revistas e similares que são comprados em lojas virtuais, dentre outras possibilidades que a cada dia surgem com os inventos midiáticos.

Nos últimos anos presencia-se a invasão massiva das tecnologias digitais. Aparelhos de celulares cada vez mais modernos permitem baixar aplicativos vários, além do acesso a redes sociais. Tais equipamentos têm proporcionado leituras rápidas, descompromissadas ou não. A expansão da

oferta de cursos na modalidade de educação a distância também tem difundido a leitura na tela do computador.

O texto eletrônico é apresentado como uma revolução, mas o livro já viveu outras. Em meados de 1450, Gutenberg revoluciona a produção de livros, que antes era artesanal, com cada texto copiado a mão, passando a ser impresso. Com isso, houve uma redução nos custos e no tempo de reprodução do texto. É válido ressaltar que a cultura do manuscrito permaneceu até o século XVIII e até mesmo o século XIX. Na atualidade, convive-se com o livro impresso e o surgimento do livro eletrônico. Assim, não cabe um discurso nostálgico ou utópico (CHARTIER, 2009). É necessário conviver com as diferentes formas com as quais os textos se apresentam.

2. A leitura no ensino fundamental: um diálogo com a legislação

“Com fios de pensamento se tece o mundo, se costuram pedaços rasgados de vida, nesse tear estranho que só o homem possui tear: de sonhos.” (Roesana Murray)

É no ensino fundamental que essa pesquisa encontra a razão de sua existência. Esse período de nove anos é repleto de mudanças, de passagem da fase de criança para a adolescência, das brincadeiras para outras descobertas, outros sonhos, outras leituras.

A aprendizagem da leitura é como um ritual de iniciação, uma passagem de um estágio de dependência para o desvelamento das magias contidas em um texto, o que implica atribuir sentido a algo escrito. Com isso, “a criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura” (MANGUEL, 1997, p. 85). Ler, portanto, ultrapassa a simples aquisição e reprodução de conhecimentos produzidos e/ou imortalizados por outros. Ler é uma fuga – salutar – da própria realidade.

A leitura confere poder e revela certa autoridade do leitor sobre os demais, pois “algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente” (MANGUEL, 1997, p. 35). O ato de ler é algo como que subversivo, pois para muitas pessoas é interessante uma sociedade iletrada. Sendo assim, é mais fácil ressaltar o caráter excludente de um livro do que o seu caráter libertador, transformador. A leitura tem um caráter extremamente democrático, pois ela liberta, abre possibilidades várias para quem a domina.

Vários estudiosos, como Machado (2012); Leite (2012); Silva (2012) e outros tantos, veem na escola uma possibilidade viável para a formação do gosto leitor das crianças e dos jovens. É lá que eles passam boa parte de sua infância e juventude e compartilham vários momentos, e, principalmente, diversas experiências leitoras. Esse processo gradual favorece um repertório de futuras escolhas e comparações. Isso “a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade” (MACHADO, 2012, p. 60).

A leitura como prática social começa antes de o sujeito adentrar a escola. Geralmente, as crianças são iniciadas no processo de leitura através dos pais, de outros parentes ou de alguém próximo, como um amigo. Embora exista uma relação entre a escola e as práticas leitoras, ela não é única. Assim, “se a leitura não deve ser uma função unicamente da escola, cabe a esta, certamente, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar” (CUNHA, 2012, p. 87).

É possível considerar “a escola como um dos principais fatores determinantes das práticas de leitura” (LEITE, 2012, p. 66). Por outro lado, não se pode creditar apenas à escola a responsabilidade de resolver os problemas de leitura que os estudantes apresentam ao longo da história. A mediação proporcionada pela escola é fundamental, mas se “se quisermos transformar para melhor a leitura no Brasil, teremos de transformar, também para melhor, a qualificação profissional e as condições de trabalho e de vida dos professores” (SILVA, 2012, p. 110).

A educação básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, o ensino fundamental está dividido em dois ciclos: anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais compreendem do primeiro ao quinto ano. Esse primeiro ciclo, geralmente, é desenvolvido por professor polivalente. Os anos finais compreendem do sexto ao nono ano. Nesse período, os professores dividem-se por disciplinas.

O ensino fundamental tem um duplo caráter: terminalidade e continuidade. Terminalidade, por encerrar um ciclo de nove anos, e continuidade, por oferecer ao estudante a oportunidade de cursar o ensino médio, última etapa da educação básica. Essa formação é compreendida como fundamental para o exercício da cidadania, oferecendo possibilidades de progressão no trabalho e em estudos futuros.

De acordo com a LDBEN 9394/96, os currículos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Assim, podem ser consideradas características específicas do contexto onde a escola está inserida. Obrigatoriamente, segundo o artigo 26, o currículo deve abranger o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente do Brasil. Deve, ainda, oferecer o ensino da arte e da educação física. A partir do sexto ano deve ser incluída pelo menos uma língua estrangeira moderna.

O artigo 32 estabelece que o ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão. Dessa forma a escola deve promover:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 22).

As bases que estruturam o ensino fundamental ainda não foram plenamente atendidas, pois de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF 2011, cerca de 60% das pessoas que completaram pelo menos um ano do segundo ciclo do ensino fundamental atingem apenas o nível básico de alfabetismo. Ainda há 26% dessa população classificados como analfabetos funcionais (INAF BRASIL, 2011).

O ensino fundamental, além da LDB, é regido por outros dispositivos legais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Plano Nacional de Educação, documentos do Conselho Nacional de Educação e a legislação específica dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental buscam fundamentar as práticas pedagógicas promovendo princípios éticos que favoreçam a autonomia, a responsabilidade, o respeito, os direitos e deveres do cidadão, o exercício da criticidade, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade. As escolas devem reconhecer os processos identitários de seus sujeitos, propiciando a interação, garantindo a igualdade de oportunidades, valorizando a realidade local e estimulando o protagonismo juvenil.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) existem 191 países no mundo. No ano de 2005 cerca de 70% desse total já contavam com Ensino Fundamental obrigatório de pelo menos nove anos. Em torno de 77% já apontavam a idade de seis anos ou menos como a inicial dessa etapa de ensino.

Diante desse cenário, em 2006, o Brasil alterou o texto da LDBEN 9394/96 e ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A idade de seis anos passou a ser obrigatória para o ingresso na referida etapa de ensino e foi dado o prazo até o ano de 2010 para que os municípios brasileiros se adequassem ao novo sistema.

O desafio que se estabelece é a conclusão desta etapa aos catorze anos de idade e com a garantia da aprendizagem adequada a esses estudantes para que ingressem no ensino médio dominando os conhecimentos básicos do currículo do ensino fundamental.

O texto da Resolução CNE/CEB 7/2010 – que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – começa enfatizando o Ensino Fundamental como um direito público subjetivo e como dever do Estado e da família, assegurando a sua oferta para todos.

Sendo assim, o grande fundamento destas Diretrizes é o direito à educação, compreendido como direito inalienável do ser humano. Isso se dá em virtude de a educação possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e, conseqüentemente, favorecer a formação cidadã, o exercício dos demais direitos e o pleno uso dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010).

Com relação aos fundamentos, o parágrafo quarto, do artigo V, da Resolução 7/2010 afirma que a educação escolar deve garantir a todos a igualdade de acesso ao conhecimento, sobretudo à população menos favorecida. Com isso, “contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série” (BRASIL, 2010, p. 2).

Atualmente, presencia-se um fosso entre o prescrito e o feito. O acesso foi garantido, esforços são empreendidos para garantir a permanência, mas ainda falta muito para se atingir o sucesso dos estudantes. Os resultados das avaliações externas demonstram que significativa parcela dos estudantes brasileiros está aquém do mínimo esperado. Isso pode ser aferido pelos dados do IDEB 2011, ao atestarem que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental apresentam um índice de 4,1, enquanto a média internacional é 6,0.

Observa-se, ainda, o distanciamento entre a educação escolar e os seus documentos norteadores, ao ler o artigo nono, que trata do Currículo do Ensino Fundamental a partir de experiências escolares que buscam “articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 3). A formação do professor – inicial e contínua – é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um

processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica, e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor.

O parágrafo terceiro do nono artigo afirma que: “os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores, selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos” (BRASIL, 2010, p. 3). Já se constatou o distanciamento entre quem produz as orientações sobre o currículo e o cotidiano escolar. Desta feita, como orientar um currículo sem conhecer a realidade da escola? Isso aponta para outra questão: os cursos de formação de professores precisam ser para e com os professores. É preciso ouvi-los, conhecer as suas reais necessidades para que um trabalho adequado seja desenvolvido.

A Resolução em foco deixa claro que o currículo deve atender à Base Nacional Comum, mas dá abertura para que na parte diversificada sejam priorizados aspectos regionais, conforme já previsto no texto da LDBEN 9394/96. Também há uma visão interessante de que as ações sejam construídas através do Projeto Político-Pedagógico, garantindo a participação da comunidade escolar e local.

A resolução traz, ainda, as diretrizes relacionadas à gestão democrática, à avaliação, bem como às modalidades de ensino. Assim, há vários elementos que produzem orientações sobre o currículo para a formação ética, estética e política do estudante.

De acordo com dados do Observatório do PNE³, a alardeada universalização do Ensino Fundamental ainda não se concretizou. Há cerca de meio milhão de crianças e jovens entre seis e catorze anos que estão fora da escola. Ainda há a necessidade de políticas públicas específicas e

³ Plataforma online que objetiva monitorar os indicadores de cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como de suas respectivas estratégias, analisando as políticas públicas educacionais já existentes e as que serão implementadas durante a vigência do Plano. A plataforma conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e é uma iniciativa de vinte organizações ligadas à Educação, dentre elas, Capes, UNESCO, Unicef, SBPC.

diferenciadas, pois o público responsável por essa demanda é composto predominantemente pelos oriundos de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 demonstram a matrícula nacional de 93,8% da população de 6 a 14 anos no ensino fundamental. A região sudeste apresenta um índice de 94,6%, seguidas das regiões nordeste e centro-oeste com 93,6%, cada. A região norte apresenta o percentual de 93% e a região sul 92,8%. A meta do Brasil para o ano de 2023 é de 100%, ou seja, espera-se universalizar o ensino fundamental para as crianças e jovens de seis a catorze anos (BRASIL, 2013).

Dados do Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) atestam uma taxa de abandono escolar de 24,3%, ou seja, de cada quatro estudantes que iniciam o ensino fundamental no Brasil, um abandona antes de completar o nono ano.

Uma saída possível exige colaboração entre União, estados e municípios. Para atingir o propósito da meta 2 do PNE é preciso rever o currículo do ensino fundamental, garantir o apoio ao estudante com dificuldades de aprendizagem e assegurar a formação contínua dos profissionais da educação na escola com a parceria da Universidade e um contínuo diálogo entre pesquisadores, profissionais atuantes na educação básica e a comunidade.

Os resultados do IDEB de 2005 a 2011 mostram que a educação brasileira tem melhorado seus índices. O avanço se dá principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental houve o avanço de apenas 0,1 ponto entre 2009 e 2011. O ensino médio vem aumentando o índice, porém de maneira mais lenta.

A análise dos dados do IDEB 2011 revela que o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas da educação básica. O resultado dos anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassou não apenas a meta estabelecida para 2011, mas também a proposta para 2013.

O PNE estabeleceu as metas do IDEB para esta década, objetivando que até 2021 a média para os anos iniciais do ensino fundamental chegue a 6,0

(seis), a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada a nota padrão de qualidade internacional. Para os anos finais foi estabelecido 5,5 e para o ensino médio 5,2, até 2021.

Os resultados do IDEB de 2011 do município de Aracoiaba-CE, *Iocus* desta pesquisa, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental estão abaixo da média estadual e da média nacional. Percebe-se uma evolução nos dados dos anos iniciais do ensino fundamental. O crescimento de 0,6 pontos em 2011 não manteve o ritmo nos anos seguintes, aumentando apenas 0,3 pontos a cada dois anos. Nos anos finais do ensino fundamental houve uma evolução de 0,5 pontos em 2007, mas nos anos seguintes houve uma queda de 0,1 ponto, tanto no ano de 2009 quanto no ano de 2011.

A legislação educacional estabelece as políticas públicas para o setor. Porém, se não houver uma sintonia entre as diferentes esferas (nacional, estadual e municipal), provavelmente o resultado esperado não será atingido. É preciso investimento financeiro não apenas na educação, mas também no social e na cultura. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é o básico assegurado, mas também há a necessidade de investimentos em infraestrutura e na qualificação da gestão municipal de ensino.

Roseana Murray diz que o homem possui um tear único: o dos sonhos. Sonhamos com um encontro harmonioso (e real) da escola pública com a universidade, tal qual o encontro da urdidura com a trama. Assumindo um compromisso de transformação a partir da realidade em que estamos inseridos, apresentamos o último tópico, as experiências de leituras inerentes ao processo formativo vividas num grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, entrelaçando a legislação, a formação e as práticas leitoras.

3. Práticas de leituras no ensino fundamental: uma experiência em Aracoiaba-Ceará

A leitura é uma atividade complexa, é algo que se aprende, sobretudo na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano. Aprende-se a ler, lendo, desbravando o mundo das palavras em movimento e transformando-as em outro mundo para o qual só o próprio leitor poderá ir. A escola, entre outras funções, também é responsável pela tarefa de ensinar a ler. Assim, é importante saber o que o professor lê, qual sua concepção de leitura, pois o resultado de seu trabalho é fruto de suas crenças, de suas práticas.

Aproximando a formação de professores ao ensino de leitura nas escolas de ensino fundamental, tem-se o texto como uma excelente ferramenta para o favorecimento da troca de experiências, da possibilidade de reflexão, da liberdade criativa e da tentativa de comunicação. Ele envolve diretamente autor e destinatário e permite a vivência da obra de arte ou de pensamento que oferece como objeto de deleite ou de análise (HERNÁNDEZ, 1998).

Um dos objetivos da formação contínua dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental consistia em o docente ressignificar os conteúdos trabalhados e os levar para suas salas de aula. Os docentes desenvolviam práticas leitoras na escola e depois analisavam a atividade no coletivo de formação.

Convidamos seis participantes do grupo de formação para que a partir de entrevistas refletissem sobre essa experiência. As professoras selecionaram algumas atividades de leitura que foram trabalhadas na formação ao longo dos anos de 2009 a 2012 e comentaram como elas desenvolveram com os estudantes em suas escolas. As docentes trabalharam poemas, músicas, vídeos, contos, entre outros gêneros textuais. Elas ultrapassaram o que foi trabalhado na formação, pois levaram algumas atividades para suas salas de aula, adequando-as ao contexto e à realidade dos discentes. Identificamos as participantes pelos codinomes de escritoras brasileiras: Cora, Rachel, Eva, Cecília, Clarice e Ana Maria. Tais codinomes foram sugeridos pelas professoras nos momentos de entrevista.

No impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala ideal (a da formação) e a real (a da escola), as professoras, de forma criativa, buscaram recriar as estratégias para que desenvolvessem a atividade desejada. Isso se dá porque no “no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma ‘margem de manobra’ entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola” (FERREIRA, 2007, p. 66).

Entre a formação e o cotidiano, portanto, são feitas adaptações que revelam não apenas a capacidade criativa das professoras, mas também que, de fato, as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação estiveram presentes nas salas de aula.

O fragmento da entrevista da professora Cecília revela a importância da formação para os docentes: “Eu sempre levava material da formação para a sala de aula, aproveitava as metodologias, aproveitava aquela formação para levar para a sala de aula e ter um maior desempenho na minha prática pedagógica com a leitura”.

As docentes demonstraram uma compreensão de que os textos possibilitam leituras e interpretações diversas, mas estas precisam de um fio condutor. Em busca da coerência na condução da atividade proposta, as professoras Rachel e Clarice utilizaram a predição como estratégia de utilização do conhecimento prévio dos estudantes para antecipar fatos ou conteúdos presentes no texto.

Como uma Onda no Mar (Lulu Santos) – eu achei legal porque eu também fiz a predição, perguntei a eles o que tinha a ver esse tema e cantamos porque é uma música muito conhecida. Levei Xerox e eles associaram as ondas do mar com os momentos da nossa vida porque tem tudo a ver. [...] Além de a gente cantar, a gente também leu. Fizemos uma atividade individual relacionada ao texto (Clarice).

Eu lembro muito do conto Passeio Noturno (Rubem Fonseca) – e eu lembro que eu levei para a sala de aula da mesma forma que foi trabalhada no curso de formação.

Inicialmente, eu apresentei apenas o título para os alunos e eles foram fazendo alguns levantamentos, levantando algumas hipóteses a respeito apenas do título. Em seguida, eu fui lendo, fui fazendo uma leitura em forma de predição. E despertou bastante o interesse deles porque eles iam levantando certas hipóteses e à medida que a gente ia lendo eles confirmavam ou não essas hipóteses (Rachel).

Gradativamente, o leitor vai automatizando a construção de sentidos ao texto lido. Para tanto, precisa ativar os conhecimentos prévios, relacioná-los às suas experiências de vida e ao conhecimento linguístico. Com isso, o estudante tornar-se-á proficiente em leitura, o que também implica “ser capaz de perceber em que medida o texto lido autoriza maior ou menor liberdade de construção de sentidos por ocasião do ato de ler” (PRADO; SILVA, 2011, p. 17).

Os gêneros textuais têm uma característica de coletividade e estão vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. Desta forma, ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do cotidiano. Nesse sentido, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Cotidianamente surgem novos gêneros, o que caracteriza os gêneros textuais como infinitos.

Boa parte dos encontros de formação com o grupo teve como embasamento a perspectiva dos gêneros textuais. Assim, foram oportunizadas aos professores inúmeras leituras e discutidas diversas possibilidades de trabalhá-las com os estudantes. No momento da formação no grupo, as professoras criaram estratégias visando à construção do conhecimento entre os estudantes e, com isso, o surgimento de novos fazeres nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental.

As professoras continuaram desenvolvendo em suas salas de aula atividade com os gêneros textuais. O depoimento da professora Cecília sinaliza as conexões feitas pelas docentes entre a formação no grupo e a prática com os seus estudantes. Assim, ela utilizou estratégias que foram desenvolvidas na formação no encontro sobre contação de histórias,

adaptando-as para as oficinas de preparação da Olimpíada de Língua Portuguesa com os estudantes.

Ele [o formador] mostrou vários livros (artesanais) e nos ensinou a confeccionar um livro. Nós também fizemos os nossos livros. Aproveitei a olimpíada de língua portuguesa e confeccionei livros com os meus alunos, usando jornal, colocando as crônicas, as poesias e relatos de memórias. Acredito que estes livros ainda estejam na escola. Fizemos uma capa muito bonita. Então, as técnicas ensinadas para confeccionar livros, utilizando diversos materiais foi utilizada em sala de aula. Os alunos gostaram muito. Foi muito bom. Fizemos eu e outra professora (Cecília).

As estratégias de formação contínua buscam o desenvolvimento do docente. As professoras participantes do grupo se mostram criativas e conscientes do seu papel social. Com isso, buscaram “fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional” (CANDA, 2011, p. 73).

As práticas das professoras no cotidiano das escolas não foram meras reproduções do que foi desenvolvido na formação, mas configuraram-se como reconstruções, pois levaram em conta os diversos saberes dos docentes e consideraram o contexto sociocultural dos estudantes. A professora Rachel fez uma relação entre o texto de Pedro Bandeira e a canção Brincadeira de Criança, do grupo Molejo.

[...] eu lembro que a gente trabalhou bastante com esse textozinho, inclusive casando muitas vezes com a música Brincadeira de Criança (Molejo). [...] Primeiro, eu comecei com uma sondagem a respeito das brincadeiras que eles faziam ou gostavam de fazer na infância. E a gente fez uma lista dessas brincadeiras, executamos algumas dessas brincadeiras em sala de aula. Depois partimos para o texto Grande ou Pequeno, apresentando inicialmente só o título e eles foram levantar novamente as hipóteses sobre o que o texto trataria e foram várias. [...] Ao final, como foi trabalhada a música, a gente perguntou se a música tinha alguma relação com o texto, no que eles

eram semelhantes, no que se diferenciavam. Inclusive já até trabalhando a questão gênero porque Grande ou Pequeno é um poema e a canção já é outro gênero. Eles já foram fazer essas distinções porque eles foram apresentar as semelhanças e as diferenças entre os dois gêneros (Rachel).

Partindo da inter-relação poema e canção, a professora trabalhou o que aproxima e o que diferencia os dois gêneros. Os estudantes tiveram contato com o concreto e depois foram para a conceituação. Isso evidencia que nas escolas “as práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas” (FERREIRA, 2007, p. 69).

As professoras que participaram do processo de formação contínua compartilharam saberes vários, e a prática pedagógica com os seus estudantes traz as marcas das histórias de vida, das experiências profissionais, do universo em que os estudantes e a escola estão inseridos, conforme relato de algumas das atividades desenvolvidas.

Lembro que o formador trouxe várias fotos antigas de Aracoiaba. Coisas até que eu nem conhecia. Eu trabalhei em sala, mas pedi aos meus alunos que trouxessem de casa fotos antigas do nosso lugar [...] A gente trabalhou a questão da lembrança, voltar ao passado, lembrar aquelas coisas. E todos eles acharam muito bom. Eu lembro também que uma vez a gente fez uma gincana e nos relatos de memória era para trazer o casal mais antigo da comunidade e um objeto bem antigo da comunidade. E isso foi um momento de muita interação entre os alunos. Mexeu muito com as turmas (Cecília).

As fotos antigas foram o pontapé para um trabalho de valorização do passado, das histórias, da memória, das pessoas mais antigas da comunidade. Desta feita, “podemos dizer também que memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence” (LIMA, 2007, p. 82).

O contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos precisa ser considerado para que tenhamos verdadeiramente práticas

pedagógicas emancipatórias – conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – em que o educando seja um sujeito ativo, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva com vistas à transformação do ambiente em que está inserido.

A professora Cora relatou que trabalhou o gênero provérbio com os seus estudantes. Como os provérbios são ditados populares que guardam algum ensinamento, a estratégia utilizada pela professora foi propor aos seus estudantes uma pesquisa com pessoas idosas, conforme o excerto abaixo.

Provérbios [...] eu pedi que eles fizessem uma pesquisa com os mais antigos, os avós, com as pessoas que moravam lá onde eles moravam. Eu não queria provérbios que tivessem no livro, nem que eles conhecessem. Eu queria coisa diferente e para a gente fazer uma roda. E teve uns que trouxeram uns provérbios que eu nunca nem tinha visto. Inclusive eu fiz até tipo um livrinho de provérbios (Cora).

Nesse processo de formar e formar-se as professoras utilizaram estratégias várias, mas sempre buscando dialogar com a realidade de seus estudantes e fazer conexões com a família, com a comunidade. Verificamos que o desejo de favorecer a aprendizagem dos estudantes foi o que guiou o trabalho das professoras, pois buscaram acolher os conhecimentos prévios da turma e gradativamente foram inserindo novos conceitos.

É interessante perceber que algo que foi trabalhado em um determinado ano da formação pode ser reconstruído, reelaborado, ressignificado pelas professoras em outro ano letivo, pois os cursos podem finalizar, mas o processo formativo é contínuo. Logo, as aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação fazem parte de

[...] um ir e vir, a gente acaba aproveitando, é um vai e volta, o que se trabalhou em 2009 continua ainda aceso hoje em 2013. O que se trabalhou em anos anteriores, eu pelo menos continuo ainda fazendo uso de todo esse material, de todo esse aprendizado, com certeza. Todo ano eu revejo, vejo uma forma melhor de fazer, diferente, que deu certo numa turma e adapto para dar certo numa

outra turma. E assim vai e ainda continua muito válido até hoje, pode acreditar (Rachel).

As professoras participantes do grupo desenvolveram um processo de reflexão de suas práticas com a leitura. Com isso não trabalham de forma aleatória, mas sempre buscando analisar o que deu certo, o que pode melhorar em sua prática docente. A troca de experiência entre os pares favoreceu um processo de construção coletiva do conhecimento e a própria autonomia dos professores, promovendo possibilidades de intervir eficazmente no cotidiano escolar.

As professoras foram motivadas a falar sobre o que aprendem ensinando leitura no cotidiano das escolas. Os depoimentos abaixo sinalizam as aprendizagens docentes, conforme segue.

Apreendi mais habilidade na leitura, facilidade na compreensão, facilidade até na escolha dos textos, você já procura, você vai à internet buscar um texto para trabalhar e você já tinha mais clareza, mais firmeza no que você estava atrás. Antes, você ia no escuro, “– será que isso dá certo?”, depois você ia “– ah, isso aqui dá certo!” (Cora).

Eu percebo que não dá para a gente desenvolver nenhuma atividade, sem antes fazer uma leitura do conteúdo, do trabalho, seja o que for, da aula, a gente não consegue dar um passo sem a leitura. Aí a gente percebe o quanto a leitura é importante, que está em tudo, em todos os momentos, não tem como a gente desviar o hábito da leitura mais não, a gente já tem que realmente viver na leitura e com a leitura (Eva).

Não conseguimos chegar a lugar nenhum se não houver a leitura. Para a gente poder compreender o nosso assunto, os textos, enfim, a leitura é fundamental (Ana Maria).

Na compreensão freireana de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 9), as professoras mostraram-se abertas a leituras várias, delas e de seus estudantes, para que conseguissem desenvolver um profícuo trabalho com a leitura no cotidiano escolar. Em um ambiente colaborativo as docentes refletiram sobre suas próprias

aprendizagens com a leitura. Nesse exercício dialógico, perceberam que aprenderam à medida que ensinaram.

As experiências cotidianas das professoras aliadas às reflexões desenvolvidas no coletivo de formação contribuem para o fazer-se professor, ou seja, vão do formar (os estudantes) ao formar-se (a si próprio). Assim, as professoras fazem uma reconstrução apropriando-se de conceitos vários, mas também considerando as vivências de seus estudantes.

As docentes sinalizam que “a prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 14). As falas revelam que as práticas das professoras estão embasadas teoricamente nos estudos feitos no coletivo de professores.

As falas sinalizam o espaço da formação como um ambiente mais homogêneo, no sentido de que os participantes eram todos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e estavam lá imbuídos de um mesmo objetivo. A sala de aula mostrava-se mais plural, mais desafiadora para as professoras. Os estudantes apresentam interesses e dificuldades várias.

De uma maneira geral, as docentes avaliam de maneira positiva o trabalho desenvolvido com os colegas professores no grupo e o desenvolvido por elas no âmbito das salas de aula do ensino fundamental.

Os seres humanos vivem em relação uns com os outros. Logo, o ser humano político “tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto” (DEMO, 1996, p. 17).

O trabalho docente não acontece no vazio, é situado em determinado tempo e lugar históricos. Tal prática aliada à consciência política favorece a formação de jovens sujeitos de sua aprendizagem, críticos, reflexivos e criativos, não apenas para o espaço escolar, mas, sobretudo, para atuar nos diversos espaços sociais.

Assumindo uma postura crítico-reflexiva, a escola faz muito mais do que trabalhar conteúdos, discute a realidade vivenciada pelos estudantes e propõe um exercício crítico sobre as questões do cotidiano local que, de uma maneira ou de outra, afetam o espaço escolar.

Freire propõe que o educador esteja convicto de que a mudança pode ser difícil, mas é plenamente possível. Para tanto, o professor precisa estar comprometido com sua ação que não é apenas pedagógica, mas também política. Por isso mesmo é impossível uma prática pedagógica neutra (FREIRE, 1997).

A aprendizagem é individual, pois são as pessoas que aprendem. O diferencial dessa aprendizagem é que seu desenvolvimento se dá num coletivo de professores, num grupo como espaço de formação contínua – tendo a práxis como elemento de ressignificação das práticas – em um permanente processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

O artigo buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura de docentes dos anos finais do ensino fundamental no município de Aracoiaba, estado do Ceará. O estudo foi desenvolvido com seis professoras que se dispuseram a participar da pesquisa-formação, colaborando com suas autoanálises acerca das práticas leitoras desenvolvidas no coletivo grupal e trabalhadas no ambiente escolar. A sistemática consistiu na reflexão permanente dos próprios sujeitos sobre as discussões abordadas no grupo formativo, bem como as ações desenvolvidas em sala de aula com os estudantes do ensino fundamental, na perspectiva de reconstrução.

O trabalho com o grupo de docentes favoreceu o desvelar da relação entre a formação e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Verificamos que no impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala de aula ideal, proporcionada pela formação e a real, vivenciada no cotidiano das escolas, os professores recriaram estratégias para desenvolver as atividades planejadas. As práticas pedagógicas evidenciaram as marcas das histórias de

vida, das experiências profissionais, do universo em que docentes, estudantes e escola estão inseridos.

Assim como no grupo, as professoras buscaram em suas salas de aula, um trabalho na perspectiva da horizontalidade. A formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas docentes, subsidiando novos modos de fazer e pensar as estratégias de leituras desenvolvidas em sala de aula. O exercício de ensinar e de aprender favoreceu a construção de um fazer-se professor, de perceber-se inacabado, mas disposto a aprender no exercício da docência, em um contexto de mútuas trocas. Leitura e formação docente são atividades complexas, que se aprendem, sobretudo, na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano.

Neste sentido, o grupo é um espaço legítimo de formação porque, num contexto em que predomina a pedagogia de resultados invadindo a escola e, conseqüentemente, a vida e a profissão do professor, sem considerar os diversos fatores intervenientes, o docente encontra acalanto junto aos pares que partilham desafios semelhantes e se aventuram na árdua tarefa de desvendar os emaranhados fios do novelo, que é a leitura nas escolas da rede pública, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

O estudo evidenciou que as práticas de leitura desenvolvidas no ensino fundamental não se constituíram em meras reproduções provenientes do grupo de formação. As participantes consideraram os saberes, as informações compartilhadas durante a formação, a realidade dos estudantes, o contexto socioeconômico da comunidade e da instituição escolar, desta forma, as aprendizagens foram reconstruídas e reelaboradas.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: Construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. A. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 83-92.

DEMO, P. *Pobreza política*. Campinas: Autores associados, 1996.

DIAS, A. I. *Ensino da linguagem no currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

HERNÁNDEZ, F. *A organização currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. v 32. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

INAF Brasil 2011. *Principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo, 2012. Montenegro.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 63-82.

LIMA, M. E. M. F. As memórias na formação de professores e professoras. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, E. S. *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PRADO, D. F; SILVA, L. H. G. Leitura. In: SATO, D. T. B; SILVA, F. C. R; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*. Teresina: EDUFPI, 2011.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, E. T. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 107-116.

Recebido em 7 de novembro de 2016.

Aceito em 8 de dezembro de 2016.

