



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPED

KALINE CASTRO CAMPOS NEVES MORAIS

A LEITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEITORA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAPÃO/BA

SALVADOR
2017

KALINE CASTRO CAMPOS NEVES MORAIS

A LEITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEITORA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAPÃO/BA

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iracy Maria de Azevedo Alves

SALVADOR
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Morais, Kaline Castro Campos Neves.

A leitura no 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA / Kaline Castro Campos Neves Moraes – 2017.

164 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iracy Maria de Azevedo Alves.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Leitura. 2. Ensino fundamental 3. Leitores – Reação crítica.

1. Alves, Iracy Maria de Azevedo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.4 23. ed.

KALINE CASTRO CAMPOS NEVES MORAIS

A LEITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS:

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEITORA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAPÃO/BA

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - MPED Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador em ____ / _____ / de 2018.

Iracly Maria de Azevedo Alves - Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Professora da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Ana Kátia Alves dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Professora da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Silvanne Ribeiro dos Santos

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona,
Espanha
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

Grandes coisas fez o Senhor por nós, pelas quais estamos alegres. (Salmo 126, 3)

Àquele que nos concedeu o dom da vida... O nosso bom Deus, a minha gratidão! Entreguei o meu caminho ao Senhor e confiei nEle, por isso concretizei esse sonho! A sua presença foi sentida durante todo o tempo dessa caminhada... E aqueles que dão significado a minha vida...

Ao meu esposo e amigo de todas as horas, Agostinho Júnior e meus filhos, João Artur e Ana Luiza, razão da minha caminhada... A minha mãe pelo carinho e palavras de incentivo, a minha eterna gratidão.

AGRADECEMOS

À querida professora orientadora Iracy Maria de Azevedo Alves por ter acreditado em mim, por suas orientações de forma amável, contribuindo significativamente para a elaboração desse trabalho. A minha eterna gratidão pelo acolhimento de forma tão especial.

Aos professores da banca examinadora, Dr.^a Ana Kátia Alves dos Santos e Dr.^a Silvane Ribeiro, pela atenção dedicada e os direcionamentos valiosos.

Ao prefeito Ricardo Rodrigues por acreditar na importância da qualificação docente para a melhoria da educação.

À equipe das escolas Antônio Matos Filho e Vital da Silva Dourado pela disposição em participar da pesquisa e dialogar sobre as práticas de leitura na escola.

Aos professores e coordenadores do Mestrado, em especial a Verônica Domingues Almeida pelo apoio e incentivo.

À amiga e colega de profissão Cinara Barbosa de Oliveira Morais por ter se envolvido na leitura do texto.

Aos colegas de profissão que compõem a Rede Municipal de Ensino de Lapão pelo apoio e participação de forma direta ou indireta nessa pesquisa.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra [...] De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1988, p. 20)

RESUMO

Este trabalho apresenta como título, *A leitura no 5º ano do Ensino Fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na Rede Municipal de ensino de Lapão/Bahia*. O texto contempla discussões sobre a prática da leitura dos estudantes da Rede, problematizada na questão: o que tem provocado o baixo desempenho em leitura dos estudantes no ciclo complementar da alfabetização? Assim, para a realização da pesquisa que norteou o projeto de intervenção, adotou-se como objetivo geral: analisar o nível de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Lapão e, como objetivo do projeto de intervenção: instituir uma política de formação de leitores, especialmente para os profissionais que atendem as turmas do 4º e 5º ano, nas escolas municipais. O processo de investigação iniciou-se pela trajetória da pesquisadora como professora da rede no percurso formativo do mestrado profissional de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2018, especialmente nas escolas Antônio Matos Filho e Vital da Silva Dourado, localizadas no distrito de Aguada Nova, município de Lapão/Bahia. Fizeram parte desse processo de investigação 14 professores graduados em pedagogia da rede de ensino que se dispuseram a participar de forma ativa e colaborativa como sujeitos da pesquisa. A metodologia está referendada na fenomenologia-hermenêutica e a partir dela, elegeu-se a pesquisa qualitativa descritiva. Com inspiração no grupo focal como método da abordagem qualitativa, foi definido que os dados da pesquisa seriam obtidos por meio de “grupos de diálogos” que representaram uma potente ferramenta para obtenção de dados. Aplicou-se esse dispositivo uma vez que as informações foram trazidas por meio de interações entre os participantes. Para provocar reflexões sobre as práticas de leitura e dialogar com os professores, quatro proposições nortearam os diálogos. Para além dos grupos de diálogos, foram realizadas observações sistemáticas envolvendo visitas no lócus da pesquisa a partir das quais foi possível identificar e analisar alguns fatores decisivos sobre como a leitura vem sendo trabalhada nas escolas pesquisadas. Identificou-se então que a diferença entre os níveis de competência leitora nas duas escolas pesquisadas pode estar associada a fatores como a falta de monitoramento dos resultados de leitura, tempo pedagógico fragmentado, acervo literário restrito, falta de espaço específico para atividades de leitura, participação restrito da família, processo de ensino e aprendizagem delimitado em torno do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, além de ausência de estudos específicos para os professores formadores de leitores. Desta maneira, ao final do estudo apresenta-se uma proposta de intervenção, com algumas orientações implicadas que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da competência leitora na Rede de Ensino do Município de Lapão.

Palavras chave: Leitura; Competência leitora; Proposta de intervenção.

ABSTRACT

This paper presents as a title, Reading in the 5th year of Elementary School: a contribution to the development of reading competence in the Lapão / Bahia Municipal Teaching Network. The text contemplates discussions about the reading practice of the students of the Network, problematized in the question: what has caused the low reading performance of students in the complementary cycle of literacy? In order to carry out the research that guided the intervention project, it was adopted as a general objective: to analyze the level of reading competence of the fifth year students of the Primary School of the Lapão Municipal Teaching Network and, as an objective of the intervention project: institute a policy of training of readers, especially for the professionals who attend the classes of the 4th and 5th year, in municipal schools. The research process began with the trajectory of the researcher as a teacher of the network in the training course of the professional master's degree from February 2015 to February 2018, especially in the schools Antonio Matos Filho and Vital da Silva Dourado, located in the district of Aguada Nova, municipality of Lapão / Bahia. This research process was carried out by 14 teachers graduated in pedagogy of the educational network who were willing to participate in an active and collaborative way as research subjects. The methodology is based on phenomenology-hermeneutics and from it, the descriptive qualitative research was chosen. With inspiration in the focus group as a method of qualitative approach, it was defined that the research data would be obtained through "dialog groups" that represented a powerful tool for obtaining data. This device was applied since the information was brought through interactions between the participants. To provoke reflections on reading practices and dialogue with teachers, four propositions guided the dialogues. In addition to the dialog groups, systematic observations were made involving visits at the locus of the research, from which it was possible to identify and analyze some decisive factors on how the reading has been worked in the schools studied. It was then identified that the difference between levels of reading competence in the two schools surveyed may be associated with factors such as lack of monitoring of reading results, fragmented pedagogical time, restricted literary content, lack of specific space for reading activities, participation restricted family, teaching and learning process delimited around the National Literacy Program in the Right Age - PNAIC, in addition to the absence of specific studies for teacher-training readers. Thus, at the end of the study we present a proposal for intervention, with some guidelines that can contribute positively to the development of reading competence in the Teaching Network of the City of Lapão.

Keywords: Reading; Reading competence; Proposed intervention.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Resultado do IDEB – Lapão-BA.....	54
FIGURA 2	Resultados da competência leitora na Prova Brasil.....	56
FIGURA 3	Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de escolas no município de Lapão por dependência de administrativa e localização – 2014.....	48
TABELA 2	Competência leitora no município de Lapão.....	71
TABELA 3	Rendimento do 5º ano na Rede Municipal de Ensino de Lapão.	72
TABELA 4	Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos no 5º ano.....	104
TABELA 5	Distribuição dos alunos por nível de proficiência.....	106
TABELA 6	Taxas de aprovação nos anos iniciais.....	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEAS	Centro Educacional Antônio Matos Filho
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador do Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPEV -	Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro de Português
MEC	Ministério da Educação
MPDE	Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa Estadual de Transporte Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEB	Secretaria da Educação Básica

SEDUC	Secretaria de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ESCOLHA METODOLÓGICA: TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	24
2.1	TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	26
2.2	DESCREVENDO OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DA PESQUISA....	28
2.2.1	As escolas selecionadas.....	31
2.3	ESCOLHA DO DISPOSITIVO DE PESQUISA: GRUPO FOCAL.....	33
2.3.1	Grupo de diálogos 1.....	34
2.3.2	Grupo de diálogos 2.....	36
2.3.3	Observações sistemáticas.....	39
2.3.4	Análise interpretativa dos grupos de diálogos e observações sistemáticas.....	41
3	CONTEXTO E TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE LAPÃO.....	43
3.1	RETRATO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA REDE DE ENSINO DE LAPÃO.....	51
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	56
3.3	O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE O TEMPO PREVISTO PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	65
4	COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E APROXIMAÇÕES DA REALIDADE MUNICIPAL.....	70
4.1	ABORDANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	73
4.2	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO.....	76
4.3	PROVA BRASIL: INSTRUMENTO QUE MEDE A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES.....	89
4.4	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	97
5	A LEITURA NO CICLO COMPLEMENTAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	103
5.1	A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE LAPÃO.....	103
5.2	A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA: É POSSÍVEL?..	108
5.2.1	A relação da formação leitora e a organização da escola.....	108
5.3	O QUE REVELARAM AS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS?.....	122
5.3.1	Um olhar sobre a Escola Municipal Antônio Matos Filho.....	123
5.3.2	Olhares sobre a Escola Municipal Vital da Silva Dourado.....	127

6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	131
6.1	A FORMAÇÃO A PARTIR DOS GRUPOS DE DIÁLOGOS.....	133
6.2	POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS.....	141
6.2.1	Implantação de uma infraestrutura para a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura.....	141
6.2.2	Envolvimento da comunidade local nas atividades escolares.....	142
6.2.3	Etapas de divulgação.....	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A Autorização de uso de imagens e falas na pesquisa...	161
	APÊNDICE B Ofício à Secretária Municipal de Educação, Lapão-BA	162
	APÊNDICE C - Convite.....	163
	APÊNDICE D - Convite e autorização aos gestores das escolas.....	164

1 INTRODUÇÃO

As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.¹

O presente trabalho, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, originou-se de levantamentos oriundos de minha prática pedagógica como profissional da educação básica, que convive diariamente com estudantes que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem a consolidação do aprendizado da leitura. Isso significa que a grande maioria dos alunos se mantém em níveis insatisfatórios de compreensão de texto, demonstrando assim, em cada etapa escolar, níveis de competência leitora estabelecidos para etapas anteriores, o que conseqüentemente, compromete todo o seu percurso de escolarização. Diante dessa realidade, me senti instigada a elaborar um projeto de intervenção para a Rede Municipal de ensino de Lapão-Bahia com foco na formação de alunos leitores, o qual exigiu a realização de uma pesquisa que norteou essa produção a qual foi construída de forma alinhada à pesquisa e projeto de intervenção intitulado “A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição na formação de alunos leitores na rede de Ensino de Lapão-BA” de autoria da mestrandia Patrícia Ares Azevedo Dourado Vilela. Dessa forma, entende-se que os trabalhos acima referidos são complementares um ao outro, visto que as discussões propostas se relacionam e, além disso, foram vislumbradas práticas interventivas que, de forma conjunta poderiam contribuir com a problemática da formação de alunos leitores na Rede Municipal de Ensino de Lapão-BA.

Dentre as inúmeras coisas boas que uma escola pode oferecer aos alunos, sabemos que a leitura é uma delas. Para Cagliari (2000), a leitura funciona como um prolongamento da escola na vida e desta maneira deve ser priorizada desde o início do processo de alfabetização. De forma conceitual, tomando como referência os estudos de Soares (2014) “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”,

¹ Trecho do poema *Consideração do poema* de Carlos Drummond de Andrade, no livro *A Rosa do Povo*.

ou seja, é um processo que capacita o indivíduo para compreender e dominar o sistema convencional da leitura\escrita, processo esse que se desenvolve através do letramento, o qual implica não somente em saber ler e escrever, mas realizar a leitura como prática social na vida cotidiana.

Ampliando essa compreensão, a autora acima referida afirma que além de ser um processo de representação de fonemas e grafemas e vice-versa, a alfabetização também é um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. Assim, compreendemos de acordo com Soares (2015) que a alfabetização seja algo, além do processo de codificar e decodificar, sendo também um processo de expressão/compreensão de significados por meio de estratégias próprias. Nesse sentido, podemos também definir a alfabetização como a representação que envolve substituições gradativas em que o objeto primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o mais próximo até o que lhe está mais distante, buscando, dentre outras coisas, a comunicação, a aquisição do conhecimento e a troca. (KRAMER, 1982, p. 72)

Considerando o meu percurso profissional como professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, percebi que no início da minha carreira, a prática educativa era pautada sobre a ideologia de que o professor era o detentor do conhecimento, enquanto o aluno ocupava uma posição de receptor. Com o passar do tempo, a experiência da prática profissional aliada à busca pelo conhecimento, foi rompendo gradativamente essa forma de pensar e agir como educadora.

Atualmente, faz-se necessário que velhas e habituais concepções sobre prática pedagógica sejam ressignificadas, visto que, caminhos anteriormente entendidos como seguros precisam ser redefinidos. No que diz respeito à alfabetização, compreendo está sempre foi foco de discussão na educação, e que alfabetizar, por ser uma tarefa complexa, não deve ser uma ação exclusiva e única do professor, mas também compromisso de toda a escola.

Através dos estudos da Psicogênese da língua escrita, o conceito de alfabetização foi ampliado, particularmente através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). A vida social contemporânea vem exigindo práticas cada vez mais amplas de leitura e com isso, percebe-se que o conceito de "alfabetização", compreendido apenas como o domínio do sistema alfabético, foi ampliado, passando a representar a capacidade de ler e compreender os diversos

tipos de textos que circulam nos meios sociais. A partir dessa nova exigência, surge o termo "letramento" para se referir as práticas de leitura que vão além da decodificação. É importante ressaltar que alfabetizar e letrar são ações distintas, porém precisam ser entendidas como indissociáveis, uma vez que além de aprender a ler e escrever, o mundo letrado exige a realização de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita de textos cotidianamente.

Desta maneira, o verbo "letrar" vem para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento, sendo assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações inseparáveis, onde o ideal seria alfabetizar letrando. Em outras palavras, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES,2014, p. 47)

Para a realização da pesquisa que respaldou a elaboração desse projeto de intervenção, foi adotada a concepção de alfabetização de acordo com Magda Soares (2015), que nos traz um conceito próximo ao apresentado por Paulo Freire, para o qual alfabetização é também um ato de reflexão, criação, conscientização e libertação, ato que instrumentaliza o educando a saber pensar o espaço onde está inserido, para então participar e ser capaz de modificar esse espaço. Ser alfabetizado sob essa perspectiva significa ser capaz de ler e compreender textos diversos.

De acordo com Soares (2015), a alfabetização, numa perspectiva histórica, vem passando por mudanças conceituais e conseqüentemente metodológicas, o que significa que o conceito de alfabetização vem sendo ampliado, passando a ser considerado um processo permanente de aprendizagem da leitura e da escrita, o qual dura por toda vida. Nessa perspectiva, a autora afirma que alfabetizar também envolve dois processos distintos: sendo um, a aquisição da língua oral e escrita, através do estabelecimento de relação entre grafemas e fonemas, e outro o desenvolvimento da língua, através da compreensão de textos mais complexos, visto que leitura e práticas letradas se fazem sobre textos e não sobre fonemas. Na condição de professora e também pesquisadora percebi que apesar dos alunos da rede em estudo terem passado por todas as etapas do processo de alfabetização, estes têm chegado ao 5º ano do Ensino Fundamental sem as competências leitoras adequadas para essa etapa escolar.

Pensando na competência leitora dos alunos da Rede de Ensino do Município de Lapão-Bahia, rede na qual atuo como profissional da educação básica é que realizei a presente pesquisa que surgiu da preocupação com os dados de proficiência leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental presentes na avaliação externa Prova Brasil. Esse instrumento que apesar de ser criticado por especialistas que a consideram como um modelo avaliativo que funciona mais como auditoria de sistemas de ensino do que como avaliação com foco no caráter pedagógico do processo de ensino aprendizagem, esta representa o único instrumento que apresenta dados específicos sobre a competência leitora dos estudantes do 5º ano no Município de Lapão. Assim, a abordagem sobre leitura se fez a luz de alguns estudiosos como Freire (1988) segundo o qual a leitura não seria o ato de caminhar sobre as letras, mas sim, interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação.

O conceito de leitura acima apresentado traz uma perspectiva mais abrangente da leitura para o qual o aluno ocupa o lugar de protagonista, sendo capaz de realizar a leitura das diversas linguagens, compreendendo-as e transformando-as. Partindo dessa compreensão, é possível entender que a alfabetização e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes são processos complexos que exigem da escola e da família um trabalho em parceria. Para que esse trabalho alcance o objetivo desejado, faz-se necessário que o professor reflita sobre a importância da leitura, realize mediações adequadas e utilize metodologias que realmente favoreçam a aprendizagem da leitura, não permitindo que a criança ou o jovem esteja na escola e não adquira a competência leitora necessária para sua integração no mundo comandado pelas linguagens oral e escrita.

Sabemos que o desempenho em leitura não é um desafio apenas do município de Lapão, mas do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) 2014 a taxa de analfabetismo era de 8,3% entre brasileiros com 15 anos ou mais, o que significa dizer que 13,2 milhões de pessoas não têm domínio sobre a leitura e a escrita em nosso país.

Reafirmando essa estatística, o Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF), mostra que o percentual de brasileiros que não consegue realizar atividades mais

complexas, envolvendo a leitura e interpretação de texto, assim como leitura de tabelas, gráficos e mapas, continua sendo 26% desde 2001. Apesar dos dados, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE (2010), mostra que, nos últimos dez anos o índice de analfabetismo no Brasil vem sendo reduzido. Porém, é importante destacar que essa redução do analfabetismo brasileiro se refere ao entendimento básico de Português. Contudo, quando se trata do domínio pleno da leitura que envolve a compreensão de textos longos e complexos, assim como comparações entre informações, os números continuam estagnados há dezesseis anos. Sobre o analfabetismo funcional, o censo de 2010 mostrou que uma entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem de 20,3%) e esse problema se intensifica ainda mais na Região Nordeste, onde a taxa chega a 30,8%.

Os dados supracitados relacionam-se com o exercício da docência, uma vez que é papel da escola formar leitores. Dessa forma, na condição de professora da educação básica, me preocupei com os dados de leitura das escolas da Rede Municipal de Lapão e assim, me comprometi, através da realização de uma pesquisa a tentar compreender como tem ocorrido o processo de formação de leitores nessa Rede. Para tanto, parti da análise dos dados da proficiência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentados pela Prova Brasil por meio do site QEd², o qual permitiu a identificação da problemática da competência leitora dos alunos da Rede de ensino do Município de Lapão.

Diante desse cenário, foi possível visualizar dificuldades referentes a uma prática pedagógica ainda não consolidada por políticas públicas para a formação de professores mediadores de leituras, assim como dificuldade para o desenvolvimento de pesquisas e estudos teóricos relativos especialmente às questões da alfabetização, letramento e da formação de uma cultura leitora dos estudantes.

Assim, surgiu em mim algumas inquietações em relação à competência leitora dos alunos inseridos no ciclo complementar dos anos iniciais do Ensino Fundamental I no Município de Lapão-Bahia. Apesar entender que a leitura e a escrita são processos que se complementam e andam juntas no processo de

² O QEd² é uma plataforma que contém os principais dados do ensino básico do Brasil. Trata-se de um projeto que tem como base os dados obtidos através da Prova Brasil. É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas brasileiras.

alfabetização, abordarei nessa pesquisa apenas a competência leitora. Esse posicionamento se justifica porque dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³, mostram que em relação a aprendizagem da escrita, a maioria dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Lapão encontra-se no nível 4 (quatro) em escrita, o que significa proficiência escritora. Enquanto, a grande maioria desses estudantes, encontra-se no nível 2 (dois) em leitura, em uma escala que chega até o nível nove.

Além disso, a Prova Brasil – edição 2015, outra avaliação em larga escala, mostra através de seus dados, que somente 31% dos alunos do 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Lapão, aprenderam o adequado em competência leitora e interpretação de texto. Isso significa que quase 70% dos estudantes não aprenderam o adequado em relação a leitura, o que deve ser entendido como uma preocupação para o município que precisa desenvolver e incentivar políticas mais efetivas de formação de alunos leitores, visto que estes estão inseridos em uma sociedade letrada que exige, diariamente, a capacidade de ler e interpretar textos.

Diante da realidade imposta, no intuito de apontar direcionamentos para o processo formativo dos professores dessa rede, tendo em vista contribuir com a formação de alunos leitores, propus o desenvolvimento de um projeto de intervenção cujo objetivo é instituir uma política de formação de leitores, especialmente para os profissionais que atendem as turmas de 4º e 5º ano, nas escolas municipais que apresentam baixos índices de competência leitora. O projeto visa dar continuidade ao desenvolvimento da formação de leitores inseridos no ciclo complementar do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Lapão. Para chegar a essa compreensão, desenvolvi uma atividade de pesquisa que surgiu da seguinte problematização: o que tem provocado o baixo desempenho em leitura dos estudantes do ciclo complementar da alfabetização no Município de Lapão-BA?

A pesquisa que deu sustentação ao projeto de intervenção teve como objetivo

³ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa censitária que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Os resultados das avaliações fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Nas classes multisseriadas, a avaliação se dá amostragem. A aplicação e a correção são feitas pelo INEP, tendo a presença do professor regente de classe.

geral: analisar o nível de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lapão, a partir dos resultados apresentados na Prova Brasil, a fim de propor intervenção através de um grupo de estudo em formação, com foco no desenvolvimento de estratégias para elevar a competência leitora dos estudantes inseridos neste ciclo.

E como objetivos específicos:

- ✓ Relacionar os dados sobre competência leitora presentes na Prova Brasil através do site QEDu e o desempenho em leitura dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Lapão;
- ✓ Identificar aspectos metodológicos da prática docente a partir da proposta de desenvolvimento da competência leitora no ciclo complementar da alfabetização;
- ✓ Sistematizar experiência docente para a elaboração de modelos prototípicos que subsidiem um projeto de formação tendo em vista a intervenção na aquisição e fortalecimento da competência leitora.
- ✓ Apresentar proposições para um projeto de intervenção com foco na formação de professores para contribuir com o fortalecimento da competência leitora de estudantes do município.

Para tanto, segui o percurso da fenomenologia-hermenêutica e a partir dela elegi a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, uma vez que o objeto de estudo exigiu a identificação de pressupostos e ideologias implícitas nos diálogos dos professores que participaram desse estudo.

Inserida nesse contexto e motivada a contribuir com o desenvolvimento de uma cultura leitora para os alunos inseridos no 5º ano do Ensino Fundamental I, organizados no ciclo complementar da alfabetização, é que desenvolvi essa pesquisa que dará sustentação a elaboração de uma proposta de intervenção para a Rede. Essa proposta se comprometerá com a implantação de uma política de formação de leitores com programas de formação continuada para os profissionais que atuam nas turmas de 4º e 5º ano, visando a formação de alunos leitores e a ampliação do letramento no ciclo complementar do Ensino Fundamental I.

O leitor encontrará neste estudo dados que evidenciam o nível de competência leitora do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lapão,

assim como as problemáticas relacionadas à prática docente para o desenvolvimento da competência leitora, e também caminhos teóricos que o alfabetizador necessita percorrer para encontrar resultados positivos, diante de formações e estudos mais aprofundados.

A sequência dos capítulos/seções está na ordem a partir da Introdução: o capítulo segundo apresenta o caminho metodológico da pesquisa pela concepção da abordagem qualitativa descritiva. De natureza hermenêutica e fenomenológica, essa pesquisa, tomou por base o método do grupo focal para desenvolver o dispositivo “grupo de diálogos” através do qual foram recolhidas informações sobre como acontece o processo de formação do aluno leitor nas turmas de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas escolas da Rede Municipal de ensino de Lapão. Por fim, o trabalho traz a abordagem de análise interpretativa-compreensiva para produzir a compreensão do corpus da pesquisa. Esse delineamento metodológico também norteou a pesquisa intitulada “A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição na formação de alunos leitores na Rede de Ensino de Lapão/BA”, da autora de Patrícia Ares Azevedo Dourado Vilela. Por ter sido um trabalho complementar, com ideia de filiação, foi utilizada uma metodologia comum, levando em consideração a natureza similar do objeto de estudo das ambas pesquisas.

Em sequência, no terceiro capítulo, é apresentado um breve histórico do movimento de implantação da educação formal no Município de Lapão. Para abordar o processo de desenvolvimento do município, especificamente na área educacional, tracei o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental e discorri sobre algumas legislações e políticas educacionais adotadas na Rede e suas implicações para o processo de formação de alunos leitores. Com vistas a sistematizar a fundamentação que sustentou este estudo, as análises interpretativas e a proposta de intervenção, abordei, no capítulo quatro sobre a alfabetização e sua importância para o processo de formação do aluno leitor e cidadão. Ainda nesse capítulo, discuti sobre a Prova Brasil, avaliação externa que mede a competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e a importância do professor assumir o papel de leitor em suas experiências formativas.

No quinto capítulo, as leituras realizadas foram articuladas na construção da análise dos dados. Assim, busquei refletir sobre as informações referentes a

competência leitora dos estudantes do 5º ano da Rede Municipal de Lapão, obtidas através da plataforma QEdú, dos grupos de diálogos e das observações sistemáticas. A análise mostrou a necessidade de reflexão dos dados para se pensar posteriormente na organização, nos espaços e tempos escolares que favoreçam a formação de leitores. Além disso, sinalizou que o professor precisa repensar as metodologias e estratégias de leitura, participar de formações específicas sobre os fundamentos do ensino da leitura e que este tenha autonomia para definir e sistematizar o procedimento didático e metodológico em favor do desenvolvimento da competência leitora.

No sexto e último capítulo é apresentada uma proposta de intervenção com orientações implicadas na tentativa de contribuir, positivamente com o desenvolvimento de uma cultura leitora na Rede de ensino do Município de Lapão.

Nas considerações finais, capítulo sete, apresentei a minha experiência autoral referenciada pelos autores com os quais percorreu esse estudo. Reconheço a incompletude do processo, mas acredito na possibilidade de continuar trilhando o caminho da busca pela formação de alunos leitores, que saibam além de decodificar textos. Que compreendam o que o texto e o autor dizem, que saibam ler as entrelinhas e, principalmente, no percurso da vida, saibam ler criticamente o mundo em que se vive para se tornarem sujeitos ativos e transformadores de suas injustiças e desigualdades.

Com o pensamento de que percorri uma parte do caminho, mas ainda tenho muito o que caminhar, é que convido você para ser leitor desse texto que segue apresentando o caminho metodológico que orientou a sua elaboração.

2 ESCOLHA METODOLÓGICA: TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Com base na perspectiva de pesquisa busquei refletir para desvelar na essência a compreensão acerca da competência leitora dos alunos do Município de Lapão/BA. Dessa forma, estabeleci um caminho de pesquisa para investigar minhas inquietações de pesquisadora. Para realizar esse trabalho, que exigiu de mim planejamento, estudos, procedimentos, equilíbrio, análise e maturação busquei aparato da ciência, a qual traz procedimentos metodológicos para a sua realização. Para tanto, apropriei-me do conceito de Minayo (2001) segundo o qual a pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e reconstrução da realidade e a metodologia como o caminho a ser percorrido.

Considerando a complexidade do estudo em questão, optei por trilhar pela fenomenologia e a partir dela elegi a pesquisa qualitativa descritiva. Essa escolha levou em conta que o objeto investigado exige a identificação de pressupostos e ideologias presentes de forma implícita nos diálogos dos professores e nos textos e documentos legais, como também nos conflitos e contradições possivelmente existentes neles. Esta concepção busca abordar o sentido do fenômeno, tal como ele aparece à consciência, e não como plano da existência factual dos objetos do mundo. (HUSSERL, 2006)

A definição pelo método fenomenológico se justifica por não pretender, nessa pesquisa, apenas realizar a descrição dos dados de leitura, mas de interpretá-los, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da Rede Municipal de ensino de Lapão.

A utilização da fenomenologia na pesquisa deixa claro o interesse do pesquisador no que diz respeito aos significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados às percepções que eles têm daquilo que está sendo investigado. Assim, a pesquisa fenomenológica constrói uma compreensão sobre o fenômeno estudado a partir da captação da experiência intencional, vivida e revelada por meio de relatos. Neste caso, os sujeitos da pesquisa atribuem um sentido às situações vivenciadas em seu cotidiano, e não meramente repete ideias adquiridas de forma mecânica. Dessa forma, por meio da fenomenologia, o pesquisador busca a compreensão de significados atribuídos ao fenômeno, permitindo a descoberta de certos determinantes sobre os sujeitos e sobre a situação abordada na pesquisa, ou seja, a expressão da vivência. (MARTINS; BICUDO, 2005)

Conforme Ribeiro Júnior (1991), a fenomenologia se propõe a alcançar os seguintes objetivos:

1.funcionar como uma crítica do conhecimento, para esclarecer as ideias fundamentais e provocar um fundamento para a lógica; 2.descrever as estruturas essenciais da experiência; 3.oferecer uma explicação completa do papel que coloca o entendimento na experiência; 4.proporcionar uma teoria unificada da ciência e do conhecimento; 5.definir explicitamente o domínio do universal da investigação filosófica, preparando, assim, o terreno para a análise descritiva [...]; 6.contribuir para a consecução do ideal de uma filosofia descritiva completa [...] (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 44-45)

É perceptível, que cada indivíduo apresenta uma interpretação de espaço própria, com base na realidade em que vive. Assim, o espaço vivenciado é refletido nas suas percepções, justificando a necessidade de entender as ações de cada indivíduo, visto que cada um tem uma percepção diferente. Portanto, não existe percepção errada ou inadequada, existem sim, percepções diferentes, condizentes com a realidade e o espaço vivido.

É por meio dos processos perceptivos, a partir dos interesses e necessidades que se estrutura e organiza a interface entre realidade e mundo, selecionando-as, armazenando-as, e conferindo-lhes significados. Para Merleau-Ponty (1999), o conhecimento espacial adquirido pelos homens consiste, sobretudo, em imagens mentais, construídas na trajetória em sua vivência a partir de suas percepções.

Para o processo de aquisição da leitura, a fenomenologia fornece subsídios que permitem desvendar o mundo percebido e vivido do ser humano e mostrar que estes estão sempre compartilhando percepções comuns e mundo comum. Assim, no processo fenomenológico deve-se analisar a essência dos fatos e não a aparência, a partir desse contexto, a abordagem da percepção fenomenológica é muito mais importante. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 64), a percepção que os outros têm do mundo nos deixa sempre a impressão de uma palpação cega, de forma que a percepção do mundo pelos outros não pode entrar em competição com a de quem está de fora do contexto.

Assim, inspirada na base filosófica fenomenológica trarei ao longo desse capítulo, abordagens sobre a pesquisa qualitativa, os sujeitos, o lócus, e os dispositivos utilizados para levantar as informações no campo da pesquisa aqui apresentada.

2.1 TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA QUALITATIVA

O delineamento metodológico que orienta a presente pesquisa, a qual também possui uma dimensão empírica, encaminhou para a abordagem qualitativa. Também conhecida como interpretativista, essa abordagem permitiu uma interação direta, da pesquisadora, com o objeto estudado, sendo possível entendê-lo a partir da perspectiva dos sujeitos que o concretizam. Além disso, a abordagem adotada permitiu compreender o mundo sob o contexto histórico e social, sendo assim, a realidade não foi vista como sendo independente, mas construída por sujeitos sociais que a integram.

Este tipo de pesquisa é útil para elucidar os fatores que fundamentam práticas profissionais potencialmente efetivas ou não, utilizando parâmetros e referências menos restritivas e com uma maior oportunidade de manifestação da subjetividade do binômio pesquisador/pesquisado, refletindo de forma mais adequada a realidade. (SIMIONI; LEFÈVRE; PEREIRA, 1997)

O caminho metodológico orientador dessa pesquisa se justifica porque ao definir como objeto de estudo a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I e os professores como os sujeitos envolvidos nesse processo, compreendi que só uma abordagem qualitativa, a qual permite ao pesquisador a obtenção de dados e relatos sobre o objeto estudado, na perspectiva dos participantes, poderia contribuir substancialmente, para uma ampla e significativa análise do fenômeno observado.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 13) inspiradas em Bogdan e Biklen (1982), a abordagem qualitativa permite “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”

Dessa forma, analisar a competência leitora dos alunos do 5º, a fim de propor intervenções por meios de um grupo de estudo em formação, com foco no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, exigiu de mim a adoção de uma atitude consciente e crítica sobre as representações e subjetividades construídas pelos professores, em sua prática docente.

Tendo em vista o objeto em estudo nessa pesquisa, optei por ouvir por meio de grupos de diálogos, relatos de experiência, necessidades, dificuldades, valores e crenças dos professores que lecionam nas turmas de 5º ano, sendo estes, os sujeitos implicados na rede de ensino onde a pesquisa se realizou. Para Minayo (2001, p. 22)

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além dos professores pesquisados, sinto-me também inserida e envolvida no contexto da pesquisa, no qual construí o meu percurso profissional e formativo como professora, coordenadora, vice-diretora e secretária de educação.

Lüdke e André (1986) apontam que no processo de evolução das ciências sociais, a investigação educacional passa a ter uma nova atitude frente à pesquisa, quando coloca o “pesquisador no meio da cena investigada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7). Considerando os autores acima, o fato de ser professora da rede investigada, me torna mais envolvida com o objeto estudado, o que influencia a não neutralidade de pesquisadora.

Na pesquisa qualitativa, o cientista pode, ao mesmo tempo, assumir o papel de sujeito e de objeto de suas pesquisas o que torna o desenvolvimento da pesquisa imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado e o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58)

Em outras palavras, a opção pela abordagem quantitativa se justifica por esta realizar-se a partir de análise e argumentação subjetiva do fenômeno investigado, não havendo preocupação com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social sobre um determinado fenômeno. Além disso, a pesquisa qualitativa busca compreender os significados dos aspectos processuais, ficando os sujeitos mais livres para apresentar os seus pontos de vista sobre o objeto em estudo e sobre determinados assuntos que estejam relacionados e ele. Dessa forma, “[...] a opção por uma abordagem ou outra

se dá compulsoriamente diante da disposição e disponibilidade do pesquisador e do seu envolvimento com o objeto de estudo, além da intencionalidade da pesquisa” (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013, p. 92)

Nesse sentido, é importante ressaltar que o interesse dessa investigação está para além da pesquisa acadêmica. Antes tem a ver com um contexto profissional implicado, uma vez que atuo como professora da Rede Municipal de ensino de Lapão e sinto-me comprometida com a educação oferecida aos estudantes dessa rede.

No percurso da pesquisa segui pela investigação descritiva por seu caráter interpretativo, que busca o entendimento de um fenômeno em sua complexidade (GODOY, 1995), e participativo, pois como pesquisadora e professora da rede de ensino investigada, estive juntamente com os professores do 5º ano representativos do problema investigado, envolvida de modo participativo. (THIOLLENT, 2004)

Sendo assim, os resultados dessa pesquisa tomaram como base citações dos dados coletados através dos grupos de diálogos com professores, os quais fundamentaram as análises apresentadas.

2.2 DESCRREVENDO OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DA PESQUISA

Considerando a baixa competência leitora dos alunos inseridos no ciclo complementar da alfabetização no Município de Lapão-BA, conforme dados da avaliação externa Prova Brasil, realizada em 2015, decidi que trilharia o caminho da busca pela compreensão de como acontece a aprendizagem ou a não aprendizagem do fenômeno da leitura nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esses sujeitos se justifica por ser esse o ano escolar em que se encerra o Ensino Fundamental I. Outro motivo foi porque o município não dispõe de dados específicos sobre a competência leitora dos estudantes do 4º ano. A ausência desses dados impediu que o estudo fosse realizado com turmas de 4º ano, as quais só possuíam resultados por disciplinas, no final de cada bimestre.

Os professores participantes da pesquisa e dos grupos de diálogos, dispositivo desenvolvido para essa pesquisa, compõem o quadro funcional do magistério do Município de Lapão. São graduados em pedagogia, sendo a maioria

pós-graduada e que trabalha há mais de três anos com turmas de 5º ano. No total dos 14 participantes, apenas três são contratados, os demais fazem parte do quadro efetivo do município. Independente do vínculo, estes professores participam de formações realizadas pela secretaria de educação e também participaram das formações do programa Pacto/Bahia o qual aconteceu em regime de colaboração com os municípios, visando melhorar o processo de alfabetização nas escolas públicas do Estado da Bahia. O programa visou promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade.

As formações promovidas pelo Pacto/Bahia aconteceram em 2015 e 2016 e foram ministradas por uma coordenadora pedagógica, que durante esse período, respondia exclusivamente pelo Pacto. Apesar desse programa ter finalizado em 2016, o Município de Lapão deu continuidade a esse processo formativo, porém com algumas modificações, sendo uma delas a não exclusividade de um coordenador para realizar formações, monitorar as turmas e fazer intervenções junto aos professores.

Quando se trata de políticas educacionais, a formação docente deve ocupar um lugar privilegiado do debate, pois é sobre o professor que recai a responsabilidade de conduzir os processos de aprendizagem. Sendo assim, as formações devem garantir que o professor ocupe o lugar, não de um simples aplicador de conhecimentos produzidos por outros, mas de alguém que assume a sua prática a partir dos significados por ele atribuídos com base em seus conhecimentos e vivências. (TARDIF, 2014)

Considerando a importância da formação docente embasada em saberes e conhecimentos, é possível afirmar que os participantes dessa pesquisa possuem formação acadêmica e isso corresponde a exigência que está prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, a qual define que os professores de todos os níveis educacionais tenham formação em nível superior (BRASIL,1996). Mas, além do saber docente adquirido através da formação técnica que é extremamente importante, outros pontos também devem ser considerados em função da melhoria da qualidade da educação básica e conseqüentemente da formação de alunos leitores. Sobre esse ponto, Tardif (2014, p.11) afirma que

Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente,

de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade. Por isso sempre me pareceu absurdo falar do “saber” [...] como se fosse uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.

Debates recentes acerca da profissão docente abordam que, além do conhecimento profissional do professor, a qualidade da educação implica também em outros fatores que podem ser considerados dificultadores dos processos de ensino e aprendizagem, os quais são vivenciados pela maioria dos professores do Brasil, dentre estes os professores do Município de Lapão.

Na tentativa de resguardar o anonimato dos professores pesquisados, ficou decidido que os participantes dos grupos de diálogos seriam identificados por numerais, no momento da análise dos dados coletados.

Dando sequência ao texto, segue uma breve contextualização das unidades escolares enfatizadas nessa pesquisa, tendo como base a forma como a leitura circula/acontece em cada uma delas.

O critério adotado para definir quais escolas participariam desse estudo foi o nível de competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, apresentados pela avaliação externa Prova Brasil, instrumento que atribui ao caráter pedagógico a mesma importância que outros aspectos como a evasão e a repetência escolar, o que o torna criticado por especialistas. Apesar desse caráter, os dados da Prova Brasil, disponibilizados na plataforma QEdu foram as informações mais precisas sobre a competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I do Município de Lapão encontradas. Após essa definição e ao analisar os dados percebi que dentre as escolas de turmas regulares que participaram da Prova Brasil em 2015, edição mais recente, a Escola Antônio Matos Filho apresentava os melhores resultados e a Escola Vital da Silva Dourado apresentava resultados insuficientes.

É importante destacar que esse trabalho não pretende classificar as escolas como melhores ou piores. O que se realizou foi uma análise dos níveis de competência leitora dos estudantes do 5º ano, para posteriormente apresentar contribuições para o desenvolvimento da leitura dos estudantes da Rede Municipal de ensino de Lapão.

2.2.1 As escolas selecionadas

A **Escola Municipal Antônio Matos Filho**, localizada na Praça dos Estudantes, nº 186 em Aguada Nova Distrito do município de Lapão, foi fundada no ano de 1979, tendo caráter de escola particular. O seu público era constituído por filhos de comerciantes, funcionários públicos e de famílias tradicionais da comunidade. Apesar de ter sido fundada em 1979, a referida escola só obteve reconhecimento oficial através do Conselho Estadual de Educação em 1982. Contudo, o ato de criação, publicado no *Diário Oficial do Estado*, teve data retroativa há 1979. A decisão foi para evitar que os alunos tivessem seu percurso escolar prejudicado

Após a oficialização, a escola passou a integrar a instituição chamada Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), tendo o nome de Centro Educacional Antônio Matos Filho (CEAS), ficando nessa condição até o final do ano de 2003, quando passou a ser Cooperativa Escolar e Assistência Social (CEAS). A partir de 2010 a escola foi municipalizada, passando a ser chamada Escola Municipal Antônio Matos Filho. Apesar de ter esse nome, a comunidade local, ainda hoje a denomina de CEAS, mostrando assim, que suas raízes de cooperativa escolar, ainda permeia o imaginário da comunidade escolar que se diferencia de outras escolas municipais por ser presente e participativa na escola. Vale ressaltar que o prédio onde a escola funciona continua pertencendo a um grupo de associados da antiga cooperativa, que aluga o prédio para a Prefeitura Municipal de Lapão.

Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental I e II, atendendo a um público de 512 alunos, de faixa etária entre 6 (seis) a 14 (catorze) anos, distribuídos em 19 turmas com número de alunos de acordo com a portaria de matrícula nº 010/2013 da rede. No turno matutino funciona majoritariamente o Ensino Fundamental II, mas, por falta de salas de aula, uma turma de 1º ano e outra de 2º funcionam nesse turno. No vespertino, funcionam turmas do 1º ao 5º ano. Até 2015, a escola atendeu a Educação Infantil com turmas de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. O quadro funcional da escola é constituído por: diretora, coordenadora, dois vice-diretores, 16 professores, dois guardas, duas secretárias, uma bibliotecária, uma assistente do laboratório de informática, duas merendeiras e três agentes de limpeza.

A Escola Antônio Matos Filho realiza atividades diferenciadas através do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal. O programa foi implantado pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 11 de outubro de 2016, e constitui uma estratégia para contribuir com a aprendizagem da alfabetização e ampliação do letramento em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, através da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Para tanto, oferece a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar, sendo implementado por meio da realização de oficinas para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, além do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer.

Assim, no turno oposto a grande maioria dos alunos, participa de oficinas pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática, violino, violão, percussão, esporte e dança. De acordo com a fala da diretora da escola, 100% dos alunos do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano participa das atividades e os alunos do 6ª (sexto) ao 9º (nono) ano tem frequência de 80%.

A Escola Municipal Vital da Silva Dourado, também localizada no distrito de Aguada Nova, município de Lapão, foi fundada em 1985 e recebeu esse nome em homenagem ao doador do terreno e pai de uma das professoras da escola. Nos primeiros anos de funcionamento eram atendidas turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, porém, em 1992 para atender o anseio da comunidade em ter uma creche, o prédio da escola Vital foi cedido para a recém-criada Creche Antônio Matos Filho, por ser uma estrutura que atendia as exigências. Assim, a escola passou a funcionar em um antigo prédio escolar que estava desativado e que possuía uma estrutura precária. Naquele momento, a escola deixou de atender a Educação Infantil, que continuou no antigo espaço.

Atualmente a escola passou por uma reforma em seu espaço físico, melhorando o atendimento aos estudantes. Com um público de 170 alunos, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, constituídas em sua maioria por trabalhadores rurais. A Escola Vital se localiza em um bairro periférico onde a violência e a desigualdade social se fazem presentes. Hoje atende a Educação Infantil com 3 (três) turmas de grupo 5 (cinco) e 5 (cinco) turmas do Ensino Fundamental I, sendo uma de cada ano. O quadro funcional é constituído por uma diretora que exerce o

cargo há 16 anos, uma coordenadora pedagógica, 6 professores, uma professora auxiliar do 5º ano, uma professora comunitária do programa Mais Educação, duas merendeiras, dois guardas, uma secretária, duas merendeiras e duas agentes de limpeza.

Mesmo tendo passado por uma reforma recentemente, a escola não possui sala de leitura, nem biblioteca. As atividades de leitura acontecem nas salas de aula onde se encontram os “cantinhos de leitura”, contendo um acervo mínimo e desgastado. A escola desenvolve o programa Novo Mais Educação no contra turno com oficinas de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, esporte, capoeira e dança.

2.3 ESCOLHA DO DISPOSITIVO DE PESQUISA: GRUPO FOCAL

Com inspiração no grupo focal como método da abordagem qualitativa, defini que os dados dessa pesquisa, seriam obtidos por meio de “grupos de diálogos”. Os elegi como os dispositivos dessa pesquisa, visto que estes permitiram a coleta de informações por meio de interações entre os participantes que trouxeram informações minuciosas sobre o objeto pesquisado. Para Macedo (2010, p.117):

[...] o recurso do grupo nominal ou focal entra na forma consistente na prática da apreensão das “realidades múltiplas”; ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações.

O estabelecimento de diálogos com os participantes foi fundamental para compreensão da forma como as escolas trabalham a leitura. O diálogo, por possibilitar uma postura aberta frente a realidade apresentada, permitiu que os professores relatassem situações vividas e fatos acontecidos no dia-a-dia das escolas.

Esse movimento de diálogos em três momentos me permitiu ampliar a compreensão sobre a forma como a leitura é vivenciada nos espaços pesquisadas. Assim, reconhecer a estrutura os diálogos dos professores, significa reconhecer as faces de sua subjetividade.

Também aqui se torna claro que o homem que compreende não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro

sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele. (GADAMER, 2008, p. 425)

Dessa forma, foi possível entender que em seus diálogos, os professores trouxeram uma relação de pertencimento com a realidade. Contudo, essa realidade não se referiu a um único ser, mas a uma coletividade que estava ali representada por sujeitos que aceitaram dialogar sobre o fenômeno da leitura com a sua complexidade histórica.

Para sistematizar os diálogos, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas, pois assim estaria sendo preservada a autenticidade do que foi falado por cada participante, os quais autorizaram, através de termo escrito (APÊNDICE A), a utilização do material gravado para a realização das análises.

Seguindo a perspectiva metodológica do grupo focal iniciei por descrever o momento de abertura de diálogos com os professores, que para Gadamer (2007) soa como uma condição para que se construa uma verdade compartilhada.

2.3.1 Grupo de diálogos 1

Após ter definido a competência leitora como o objeto de estudo para a presente pesquisa, defini quais seriam os sujeitos participantes. Assim, em 10 de fevereiro de 2017, os professores dos anos iniciais foram convidados pela secretaria de educação para planejar o diagnóstico de leitura da Rede, juntamente com as coordenações técnicas. Aquele momento também tinha sido planejado para que eu a colega mestranda Patrícia Ares Azevedo Dourado Vilela apresentassem para os colegas, o projeto de pesquisa que realizariam na e para a Rede de ensino de Lapão.

Após os encaminhamentos para elaboração do diagnóstico, os professores foram divididos em dois grupos, sendo um formado pelos professores do 1º ao 3º ano e o outro por professores do 4º e 5º ano, os quais passaram a ser os sujeitos dessa pesquisa, somando um total de 14 professores.

Quando a leitura foi apresentada como objeto de estudo dessa pesquisa de mestrado, foi perceptível o interesse dos professores em contribuir e participar do

estudo, visto que de acordo com os relatos destes, desenvolver a competência leitora dos estudantes, em uma época de profundas transformações na esfera social em que vivemos, tem sido um grande desafio. À escola é imposta a tarefa de fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, relacionar e organizar informações complexas do mundo contemporâneo e isso tem sido um grande desafio para a Rede de ensino de Lapão.

Para a escola alcançar esse objetivo tão importante que é formar alunos leitores que não só decodifiquem, mas saibam ler as entrelinhas do texto, ler o mundo e saber se posicionar nele como sujeitos que buscam a compreensão do “ser” e “estar” no mundo, não há outro caminho a ser trilhado senão o da leitura. Nesse sentido, o ato de ler sustenta-se não só em bases metodológicas e psicológicas, mas também em bases históricas e filosóficas. (FREIRE, 1984, p. 11)

O momento de apresentação do projeto de pesquisa demarcou o início da minha caminhada como pesquisadora, pois me senti motivada pelos professores que reconheceram a importância do objeto de estudo da pesquisa, a qual resultou em um projeto de intervenção com encaminhamentos para contribuir com a cultura leitora dos alunos da Rede. A partir daquele momento, passei a compreender o caminho pelo qual o projeto de pesquisa apresentado, trilharia.

Inicialmente pensei em analisar o nível de competência leitora de todos os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental Anos I matriculados nas turmas regulares da Rede municipal de ensino de Lapão. Mas em seguida, direcionei o foco do trabalho para duas escolas da Rede, sendo que uma delas apresenta os melhores índices de competência leitora de acordo com os dados da Prova Brasil e a outra os mais baixos índices.

Delimitei o universo da pesquisa por perceber a amplitude da realidade a ser pesquisada e isso demandaria um tempo maior do que o previsto pelo Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) da UFBA. Para nortear a caminhada na pesquisa, parti do seguinte questionamento: o que tem provocado o baixo desempenho em leitura dos estudantes do ciclo complementar da alfabetização no Município de Lapão?

Buscando compreender os elementos implicadores na formação do aluno leitor, dialoguei com os professores sobre a importância da leitura. Nesse diálogo,

outras questões foram abordadas como o projeto de leitura na escola, a forma como a leitura está presente no ambiente escolar, quais as metodologias utilizadas para trabalhar a leitura e quais os fatores que dificultam esse aprendizado. A partir dessas questões, os professores se sentiram à vontade para relatar as suas experiências pedagógicas envolvendo a leitura. Quando se admiti que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição do saber no trabalho e pelo trabalho. (TARDIF, 2014, p. 21)

Ainda de acordo com Tardif (2014), o saber do professor é o resultado da junção de seus conhecimentos, com as suas vivência e experiências, as quais são transpostas para o mundo do trabalho.

Após refletir sobre o primeiro momento com o grupo de professores, me pautei em procedimentos sistemáticos para coleta de dados e assim defini que as interações com os professores aconteceriam em momentos pontuados, os quais foram denominados de “grupos de diálogo”.

No primeiro grupo de diálogo com os professores percebi que estes não evidenciaram as suas metodologias de ensino da leitura, por mais que eu tivesse direcionado essa abordagem. O que os professores mais relacionaram foram os elementos que consideram dificultadores para a aprendizagem da leitura, sendo estes a falta de incentivo da família, a falta de interesse dos alunos e a indisciplina.

2.3.2 Grupo de diálogos 2

O segundo momento com o “grupo de diálogos” aconteceu no dia nove de junho, no turno matutino das 8:00 às 12:00h, no Centro de Treinamento de Professores, Hélio Gomes em Lapão, espaço que solicitado através de uma carta à secretaria de educação (APÊNDICE B), a qual também disponibilizou equipamentos de data show, som e microfone. Participaram desse momento, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental I, os quais foram convidados antecipadamente através de convite escrito (APÊNDICE C) mediante autorização da secretaria de educação e dos diretores das escolas (APÊNDICE D).

Além do convite escrito, estabeleci contato com cada diretor para explicar que nos grupos de diálogos seria discutido o tema leitura, objeto de investigação da pesquisa e as questões que envolvem o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. Após esse contato, muitos diretores pediram para participar do encontro e foram autorizados, pois apesar de não serem sujeitos da pesquisa, o comprometimento da gestão com a formação do aluno leitor é bastante positivo.

Para tornar o momento acolhedor, no primeiro momento foi oferecido um lanche com comidas juninas para os participantes que, após se servirem, foram convidados para assistir ao vídeo “Longa vida”. Em seguida, o encontro foi iniciado com desejos de boas-vindas aos participantes.

Esse foi um momento diferenciado porque contou com a participação da coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED), da UFBA, Dr^a Maria Roseli de Sá, que na oportunidade, falou sobre a importância do Mestrado Profissional para os municípios do interior da Bahia, em especial para o Município de Lapão. Em sua fala, a professora marcou que a importância do mestrado profissional reside no fato de que este qualifica professores que desenvolvem, em suas redes, pesquisas que resultarão em projetos de intervenção com vistas a contribuir com o desenvolvimento da qualidade da educação pública nos municípios.

Na sequência, o projeto de pesquisa que daria sustentação a proposta de intervenção para a Rede foi apresentado, partindo do título “*A leitura no 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na Rede Municipal de ensino de Lapão/BA*”. Para que os professores compreendessem a proposta, o projeto foi apresentado passo a passo através de slides. Em seguida foi apresentado o objetivo geral da pesquisa que consiste em: Analisar o nível de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de ensino de Lapão, a partir dos resultados apresentados na Prova Brasil, a fim de propor um projeto de intervenção através de um grupo de estudo em formação, com foco no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes inseridos nessa etapa de escolarização.

Ficou evidenciado que o objetivo geral se apoiaria nos objetivos específicos a seguir: relacionar os dados sobre competência leitora presentes na Prova Brasil

através do site QEdU com o real desempenho em leitura dos estudantes da Rede Municipal de ensino de Lapão; identificar aspectos metodológicos da prática docente a partir da proposta de desenvolvimento da competência leitora no ciclo complementar da alfabetização; sistematizar experiência docente para a elaboração de modelos prototípicos que subsidiem um projeto de formação com vista a intervenções na aquisição e fortalecimento da competência leitora.

Seguindo essa proposta foi colocado que para alcançar os objetivos do trabalho, seria necessário percorrer o caminho fenomenológico da pesquisa, através da abordagem qualitativa descritiva. E que através do método do grupo focal seriam utilizados como dispositivos para coleta de dados, observações sistemáticas nas escolas e grupos de diálogos com professores, que era o que estava acontecendo naquele momento.

Após exposição do projeto, foram estabelecidos diálogos com os professores sobre as proposições relacionadas a seguir:

Proposição 1 - A competência leitora dos alunos do ciclo complementar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) da Rede Municipal de ensino de Lapão apresenta diversas problematizações sobre a aprendizagem da leitura.

Nesse momento, slides com dados da competência leitora de algumas escolas da Rede foram apresentados e em seguida os professores foram questionados sobre: O que é competência leitora? O que é ler? O que é ciclo?

Proposição 2 - Os dados sobre competência leitora dos alunos do 5º ano presentes na Prova Brasil e o real desempenho em leitura dos estudantes da Rede Municipal de ensino de Lapão.

Para dialogar sobre essa proposição, dados de competência leitora de algumas escolas da rede foram apresentados, dentre elas a que tem o melhor e a que tem um dos mais baixos resultados em competência leitora. Para que os professores compreendessem melhor a proposta, foram também apresentados os dados de aprovação das escolas exemplificadas.

Proposição 3 - Os aspectos metodológicos da prática docente a partir da proposta de desenvolvimento da competência leitora no ciclo complementar dos anos iniciais do Ensino Fundamental I

Para estimular o diálogo questionei os professores sobre: Como a leitura é trabalhada em sala de aula? Quais os gêneros textuais trabalhados no 4º (quarto) e 5º (quinto) ano? Como a leitura circula no ambiente escolar?

Proposição 4 - A experiência docente como possibilidade e fortalecimento da competência leitora. É possível?

Sobre essa proposição fiz o seguinte questionamento: Qual seria a formação ou conhecimento da formação que pode favorecer a experiência da prática do professor? Do que vocês sentem falta na formação para ensinar a competência leitora?

Após muitos diálogos, encerrei o momento com agradecimentos à professora Roseli, por ter me acompanhado em mais uma atividade acadêmica e aos professores, pela colaboração a pesquisa. Em forma de agradecimento, entreguei uma lembrancinha do encontro para cada participante.

Em seguida, no texto, tratarei das observações sistemáticas que integram os dispositivos dessa pesquisa, tendo por base as visitas realizadas nas duas escolas selecionadas para esse estudo.

2.3.3 Observações sistemáticas

Para além dos encontros de diálogos, estive atenta ao processo de pesquisa nas observações sistemática, as quais envolveram visitas aos lócus da pesquisa, uma observação para além do olhar de quem observa as cenas cotidianas da escola. Essa etapa foi necessária para confrontar as vozes dos sujeitos da pesquisa nos grupos de diálogos acerca do desenvolvimento do processo de leitura na escola. Neste ponto, observei como a leitura circula no ambiente escolar, como estão organizados os espaços de leitura, os gêneros textuais trabalhados, bem como a existência de projeto de leitura na instituição.

Nas observações sistemáticas à Escola Antônio Matos Filho, percebi que o espaço físico está deteriorado, necessitando de uma reforma, principalmente nos banheiros, cantina e no piso em geral. Apesar dessa realidade, foi possível constatar que a escola tem vida e que a leitura está presente nela, onde visualizei textos, cartazes, imagens e produções dos alunos em todo o espaço da escola. Além disso,

a escola dispõe de uma biblioteca anexa a um museu que foi constituído pelos alunos da escola, o qual contém objetos históricos da comunidade.

As atividades de leitura acontecem em vários espaços e, na biblioteca as leituras são orientadas por uma funcionária da escola, que apesar de não desempenhar apenas essa função, consegue motivar alunos e professores a lerem os livros disponíveis no acervo. Esse aspecto da escola merece ser destacado porque, ao relatar experiências de leitura em sala de aula, os professores demonstravam familiaridade com os livros que eram citados.

Além da biblioteca que é um espaço importante para a formação de leitores, visto que permite ao aluno o contato direto com o livro e outros materiais escritos, a escola dispõe também de outros mecanismos para incentivar a leitura como a pasta viajante, a caixa de leitura com livros literários que circula pelas salas de aula e uma pasta catálogo contendo textos retirados de livros que seriam descartados pelo tempo de uso. Em diálogo, as professoras evidenciaram que a escola tem um projeto permanente de leitura que integra todas as turmas em todas as disciplinas.

Ao visitarmos a Escola Municipal Vital da Silva Dourado, percebemos um espaço físico reformado recentemente, o que para a equipe da escola foi motivo de muita alegria, uma vez que, até o início desse ano letivo a estrutura era precária e inadequada para o atendimento às crianças. Além da reforma, a escola recebeu do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mobiliário novo para todas as salas de aula, o que tornou o ambiente mais bonito e acolhedor.

Apesar de ter sido reformada, a escola não dispõe de biblioteca nem de sala de leitura e isso é preocupante, pois esses espaços permitem aos alunos o contato com uma variedade de materiais impressos que promovem o acesso à cultura e o incentivo à leitura. É no espaço de leitura que o aluno brinca com os livros, com as letras, onde ele ouve e conta histórias, podendo ser entendido como um convite para o aluno adentrar no mundo da imaginação e do conhecimento através dos livros.

Para trabalhar a leitura, a escola dispõe de cantinhos de leitura em cada sala de aula, mas o acervo que lá se encontra é mínimo, pois se constitui exclusivamente por livros literários disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Novo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que disponibiliza alguns exemplares de livros literários para os alunos do ciclo inicial da

alfabetização. Sabemos que esses livros são insuficientes, pois além de não corresponder a quantidade de alunos por sala, só chegam em anos alternados às escolas cadastradas no Censo Escolar. Na tentativa de complementar o acervo de literatura, algumas professoras relataram que compram livros e doam para a escola.

De acordo com a coordenadora pedagógica a Escola Vital possui um projeto de leitura que foi reformulado pela equipe docente durante o planejamento da primeira e segunda unidade. Esse projeto ficou parado até o mês de junho, mas foi retomado no segundo semestre, com ênfase nos gêneros poema e parlenda.

Ao serem questionadas sobre as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, as professoras relataram que realizam a leitura deleite, todos os dias (proposta do PNAIC) e as rodas de leitura, porém só fizeram referência ao livro *Diário de um Banana*, que uma professora comprou 10 exemplares para trabalhar uma sequência do livro didático sobre diários.

Observando os espaços da escola foi possível perceber que uma das formas que a leitura se apresenta na escola é por meio de cartazes fixados em salas de aula, a maioria produzidos pelos professores. Dentre estes, os cartazes com indicação do cantinho de matemática e cantinho de leitura estavam presentes em todas as salas.

2.3.4 Análise interpretativa dos grupos de diálogos e observações sistemáticas

A análise para produção das informações nessa pesquisa está respaldada e orientada pela abordagem qualitativa, a partir do método de análise grupo focal que fundamentou a definição do dispositivo grupos de diálogos, por meio dos quais os fios de investigação processual foram entrelaçados aos sujeitos envolvidos, permitindo o relato de experiências individuais e coletivas a respeito das práticas de leitura nas escolas pesquisadas, bem como as observações sistemáticas complementares desse processo.

Durante o desenvolvimento dos grupos de diálogos, partindo das proposições orientadoras, os professores relatavam suas práticas e experiências relacionadas ao processo de leitura no ambiente escolar. Com auxílio de gravador de voz os relatos foram gravados e posteriormente transcritos e analisados, permitindo identificar os

aspectos metodológicos da prática docente, bem como sistematizar essa experiência, buscando fazer um diagnóstico geral da rede.

A partir das observações sistemáticas busquei visualizar como a leitura circula nos ambientes escolares visitados, como são organizados os espaços de leitura nesses ambientes e se existia algum projeto de leitura vigente nas instituições de ensino. Além disso, procurei identificar quais gêneros textuais eram trabalhados, bem como quais as estratégias de leitura utilizadas pela escola.

Para essa trajetória metodológica, as informações levantadas pelos dispositivos da pesquisa foram interpretadas para desvelar sobre o objeto de investigação. Nesse desvelamento, optei pela análise interpretativa da abordagem qualitativa no viés da fenomenologia, pois foi por esse caminho que evidenciei, pelas falas dos sujeitos envolvidos, suas metodologias, necessidades, dificuldades, valores e crenças a respeito da competência leitora.

Impregnados de múltiplos sentidos os grupos evidenciaram suas posições, o que permitiu a interpretação sem perder de vista as singularidades pelas quais perpassam os sujeitos ao trazerem as tramas pelas quais o fenômeno se constitui. Nesse viés, as análises dos grupos de diálogos foram sistematizadas conforme os objetivos estabelecidos pela pesquisa para então constituir um todo da interpretação.

Dando sequência ao texto, segue o capítulo três, trazendo uma abordagem sobre a trajetória do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Município de Lapão, caracterização do Ensino Fundamental de Nove Anos no referido município, o perfil dos estudantes que compõem essa etapa de escolarização no espaço referido e por fim o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre o tempo previsto para a alfabetização.

3 CONTEXTO E TRAJETÓRIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE LAPÃO

Como foco de estudo desse capítulo trarei uma abordagem histórica do Município de Lapão, com ênfase na trajetória do Ensino Fundamental. Para tanto, ocuparei o lugar de pesquisadora com vivências e formação nesse espaço e não somente com um olhar suspenso e externo diante do objeto pesquisado. Para Larrosa (2002, p. 27):

A experiência é o que nos acontece e o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular.

Envolvida com as experiências que fazem parte da história do Ensino Fundamental em Lapão apresentarei os fatos que marcaram essa trajetória, situando-a no contexto regional e nacional. Para melhor contextualização, será apresentado o processo de surgimento desse município e de que forma aconteceu o movimento de implantação de educação formal nesse espaço. Parte das informações aqui apresentadas foram obtidas através de entrevista com a professora Edelvira de Castro Dourado uma das primeiras professoras alfabetizadoras do município.

Lapão, município que fica localizado na parte setentrional da Chapada Diamantina, possui uma área territorial de 605,078 Km², ficando a 495 Km de distância de Salvador, faz parte do semiárido baiano e juntamente com outros 20 (vinte) municípios compõe o Território 1 de Irecê. De acordo com a localização geográfica do Estado, Lapão está na mesorregião centro-norte, tendo uma população de 25.646 habitantes. Na sua organização interna, Lapão está dividido em 8 (oito) territórios que engloba a sede (cidade) e 45 comunidades rurais, sendo 14 (catorze) delas reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombo.

De acordo com Jackson Rubem (2010, p. 38), o núcleo habitacional de Lapão surgiu no ano de 1900, sendo descoberto pelo senhor Herculano Galvão Dourado, que ao realizar caçadas no local, que era de sua propriedade, ainda não explorada, avistou andorinhas sobrevoando um espaço da caatinga. Este então, curiosamente, se aproximou e percebeu a existência de uma fonte que, na verdade era um rio

subterrâneo. Com o intuito de povoar o local descoberto, Herculano passou a doar lotes de terras para pessoas interessadas em se instalar em Lapão.

Ainda segundo Rubem (2010), atraídas pela abundância de água, muitas famílias se aglomeraram nas proximidades da fonte, fazendo surgir uma pequena vila, pertencente ao município de Irecê, tendo conquistado sua emancipação política, somente em maio de 1985, período em que as discussões sobre a redemocratização do país estavam em evidência e a população de Lapão almejava a sua autonomia política.

No contexto educacional, o Ensino Fundamental, anteriormente denominado ensino primário, surgiu no Município de Lapão de forma não oficial, segundo a professora Edelvira de Castro Dourado, uma das primeiras professoras alfabetizadoras de Lapão e que participou efetivamente do processo de implantação do Ensino Fundamental nesse município.

Através de entrevista, a referida professora nos relatou que a educação, na década de 1920 em Lapão, era responsabilidade exclusiva das famílias privilegiadas financeiramente, as quais hospedavam em suas residências professoras primárias que viam de outras regiões para ensinar as primeiras letras às crianças, havendo assim uma convivência diária entre as professoras e as famílias contratantes. A professora Edelvira relatou que seu pai, o senhor Justiniano de Castro Dourado, preocupado em alfabetizar seus filhos, para que pudessem ler a Bíblia, trouxe de São Gonçalo, no ano de 1926, uma professora, que morou por dois anos na casa da família, período em que alfabetizou todas as crianças. Edelvira estudou em Ponte Nova (hoje Vagner) e se tornou uma das primeiras professoras primárias com formação e que ajudou a implantar o atendimento educacional em espaço formal na cidade de Lapão, em 1948.

Mesmo sendo um município, relativamente novo, com 32 anos de emancipação política, Lapão apresenta avanços em vários aspectos e apesar de ainda ter muito que desenvolver, esse município vem, ao longo de sua história, implementando e realizando ações para garantir a população, o acesso à educação em espaços públicos.

A partir da sua emancipação política, os investimentos em educação passaram a ser mais efetivos, visto que foi instituída a secretaria municipal de

educação e algumas escolas foram construídas na sede e no interior do Município, ampliando assim o número de vagas nas escolas. Porém foi a partir de 1996, com a implantação da Lei Federal de nº 9.394/96, que formulou novas diretrizes e bases da educação, aliada à implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), depois Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que Lapão, assim como os demais municípios brasileiros, passou a ser um ente federativo com maior liberdade, possibilitando que este estruturasse melhor sua rede de ensino, buscando nortear as ações governamentais, no sentido de garantir o direito à educação inclusiva proposto para a sociedade brasileira.

Com o objetivo de garantir o direito à educação na perspectiva da valorização da identidade cultural associado às ações político-administrativas, o Município de Lapão foi então dividido em oito territórios de identidade. Nesse momento, ocorreram mudanças que se configuravam a partir das ações projetadas pelo Governo Federal, tendo como perspectiva uma nova estrutura educacional voltada para as práticas incentivadoras do exercício da cidadania, através do direito ao acesso e a permanência na escola.

Assim, é possível considerar que apesar das importantes conquistas ocorridas anteriormente, foi a partir de 1996, especialmente com a criação do FUNDEB que as ações voltadas para a educação, sendo estas de cunho administrativo e pedagógico, passaram a se estruturar com base em metas e estratégias como a realização do primeiro concurso público em 1997 para os profissionais do magistério, através do qual foram aprovados 100 professores. Nos anos seguintes aconteceram outros concursos, ampliando dessa forma, o número de professores efetivos da rede.

Nesse contexto, o Município passou a oferecer formação para diretores, coordenadores e secretários escolares através do Programa de Formação para Gestores Escolares PROGESTÃO que representou um passo importante para a compreensão da estrutura administrativa e pedagógicas das escolas. Através de parceria com o Governo Federal ofereceu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), uma iniciativa do Ministério da Educação, que contribuiu para a socialização do conhecimento didático sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmou a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

Assim também algumas unidades escolares foram reordenadas através da nucleação de classes, com o objetivo de reduzir as “escolas multisseriadas”, que impedem a adoção de uma melhor dinâmica aos processos de ensino e de aprendizagem. Em seguida, foi implantada a modalidade de Educação de Jovens e adultos e ocorreu a construção, ampliação e reforma de prédios escolares, tanto na sede quanto no interior do município. Além disso, houve a construção de quadras poliesportivas na maioria dos povoados e a implantação da biblioteca pública municipal.

Antes de continuar a leitura sobre o sistema educacional do Município de Lapão, é importante compreender o princípio de que a educação é um direito humano universal, e como tal, se constitui como um veículo dos direitos básicos e valores democráticos dos cidadãos. Esse princípio condiz com a construção de uma educação libertadora, conscientizadora e capaz de modificar a realidade. As reflexões de Paulo Freire (1981, p.34) sobre a educação abordam uma pedagogia crítica-educativa a qual:

[...] deve fazer da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, o que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação que influenciará uma pedagogia que se faz e refaz constantemente.

Dessa forma, a prática pedagógica no município deve estar pautada no princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender em todas as etapas de escolarização, pois o acesso ao conhecimento permite que as pessoas dialoguem umas com as outras. Além disso, através do diálogo é possível diminuir, em parte, as desigualdades e a interdependência entre os detentores do conhecimento e conseqüentemente do poder econômico e aqueles que são excluídos desse processo.

É importante ressaltar que Lapão, assim como os demais municípios brasileiros, adquiriu através do FNDE, veículos para atender o transporte escolar o que facilitou o acesso do aluno à escola, sobretudo na zona rural. Além disso, possibilitou que noventa e cinco professores fizessem graduação em Pedagogia através de convênio entre a Prefeitura Municipal de Lapão e a Universidade do Estado da Bahia / Rede UNEB 2000. Hoje, aproximadamente, 90% dos professores da Rede é graduado, 40% possui especialização e apenas 10% ainda não tem

formação acadêmica.

Convém destacar que em 2013, doze professores da rede fizeram Especialização em Currículo Escolar através de convênio firmado entre a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Prefeitura Municipal. Estes professores apresentaram como trabalho final uma proposta curricular com vistas a ser implantada na referida rede de ensino.

Através do mesmo convênio, cinco professores fizeram mestrado profissional, tendo como trabalho final projetos de intervenção para a Rede, os quais estão sendo implantados gradativamente. Atualmente, mais três professores de Lapão estão cursando o mestrado profissional.

São muitos os fatores que contribuem para a garantia da qualidade da educação e um deles é a formação docente. Para Tardif (2014), essa importância reside no fato dos professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação à aprendizagem dos alunos, pois são eles os mediadores da cultura e dos saberes escolares. Sem falar que é sobre os ombros desses profissionais que recai a missão educativa da escola.

Apesar dos investimentos em estrutura das escolas e formação de professor, o município ainda tem muito que evoluir, principalmente quando se trata de formações específicas por áreas do conhecimento, acompanhamento e orientação da prática pedagógica dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental. Nesse ponto especificamente, é urgente o estabelecimento de parcerias entre técnicos da secretaria de educação, professores e coordenadores que atuam nessa etapa de escolarização, para juntos elaborarem e executarem ações para a Rede com metas e estratégias bem definidas, visando garantir o aprendizado da leitura, o desenvolvimento da capacidade interpretativa e o posicionamento crítico dos estudantes diante dos textos lidos.

Em Lapão, o atendimento educacional às crianças, adolescentes, jovens e adultos é oferecido por instituições de ensino pertencentes a três dependências administrativas: 02 (duas) particulares que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, 02 (duas) estaduais que atendem o ensino médio e 27 (vinte e sete) unidades escolares municipais que atendem a educação infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e a Educação de Jovens

e Adultos. As unidades escolares estão localizadas na zona urbana e rural, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Número de escolas no município de Lapão por dependência administrativa e localização – 2014.

Ano	MUNICIPAL		ESTADUAL		PARTICULAR		TOTAL
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2013	05	22	01	01	02	00	31
2014	06	20	01	01	02	00	30
2015	07	20	01	01	02	00	31
2016	07	20	01	01	02	00	31

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Lapão, BA.

Das 27 unidades escolares do município, 07 estão localizadas na zona urbana e 20 na zona rural as quais estão sob a direção de 23 gestores escolares, 19 coordenadores pedagógicos e sob a regência de 307 professores, sendo 209 efetivos e 98 contratados os quais atendem a um universo de aproximadamente 5.477 estudantes. Das 27 escolas, 19 atendem a Educação Infantil e dessas 05 são creches. O Ensino Fundamental está organizado através de seriação, a partir de classes regulares no segmento de Anos Iniciais e Anos Finais, totalizando 143 turmas.

O município vem timidamente investindo na educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (01 a 14 anos) que é da sua competência administrativa. Entre os anos 2013 e 2016, Lapão ampliou o atendimento em creches de tempo integral e/ou parcial, para aproximadamente 100 crianças. Esse avanço muito importante para o cumprimento da Meta 1 dos Planos Nacional e Municipal de Educação que preveem, para até o final da sua vigência, o atendimento de 50% das crianças de até 3 anos de idade em creches.

Mesmo não sendo o ente federado responsável prioritariamente pelo ensino médio, o município de Lapão coopera com o transporte das escolas estaduais através do Programa Estadual de Transporte Escolar (PET), melhorando assim o atendimento aos jovens do ensino médio (15 a 17 anos). Lapão também colabora com o acesso de estudantes ao ensino superior com a concessão de bolsas de

estudo no valor de 100 e 200 reais para os estudantes que residem na região ou fora dela.

Por ser um município que se mantém, basicamente dos recursos financeiros repassados pela União, Lapão, para tentar cumprir com sua obrigação com a educação, depende de políticas públicas como alimentação e transporte escolar.

Além dessas políticas, conta com os programas Brasil Carinhoso, Brasil Alfabetizado e o Programa Novo Mais Educação que em 2017 vem sendo executado de forma precária, em virtude da crise financeira, política e ética por que vem passando o país, impedindo assim que o município cumpra com a sua responsabilidade.

Em relação a política de alfabetização, Lapão é atendido com o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que após reformulação em 2017 passou a ser denominado Novo PNAIC, incluindo as turmas de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos da Educação Infantil. Vale ressaltar que o programa, após reformulação vem sendo descaracterizado e perdendo apoio financeiro do Governo Federal, apoio esse necessário para sua efetivação. Além dos programas citados, o Município de Lapão também conta com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compõe as políticas públicas educacionais de âmbito federal. A partir dos dados disponibilizados através das avaliações do Saeb, o município vem tentando compreender que a construção de aprendizagem exige acompanhamento e avaliação do processo de desenvolvimento da educação dentro dos espaços escolares. Porém, é possível perceber que a preocupação dos professores e profissionais implicados na área, gira em torno das médias alcançadas através da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que acontece a cada dois anos e é popularmente conhecida como Prova Brasil. Esse instrumento avalia de forma superficial a competência leitora e matemática dos estudantes do 5º (quinto) e 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, pois atribui às questões pedagógicas valor equivalente a evasão e repetência e isso mostra que o seu caráter é mais classificatório do que orientador do processo de ensino e aprendizagem.

Além desses aspectos, em Língua Portuguesa a Prova Brasil avalia apenas a leitura, desconsiderando a escrita que desempenha um papel de suma importância para a formação crítica e o posicionamento do aluno na sociedade. Outro ponto a ser considerado é o formato das questões de múltipla escolha, cuja análise das

respostas dadas pelos estudantes, mostra que estas podem ser treinadas e automatizadas, o que pode ser percebido em programas de formação de professores oferecidos por redes de ensino.

Apesar das ponderações apresentadas, é possível reconhecer que as políticas e os programas relacionados anteriormente são de grande relevância para o município de Lapão, assim como para muitos municípios brasileiros que sobrevivem basicamente de programas que veiculam recursos federais.

O que se percebe, porém é que os recursos destinados à educação pública vêm sendo reduzidos ultimamente e isso é preocupante porque impacta não apenas os dados educacionais, mas todo o processo de desenvolvimento do país que conseguiu avançar em política de inclusão educacional, mas tem regredido quando o assunto é política de financiamento da educação para a parcela mais pobre da população.

Reafirmando a necessidade de investimento, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabelece metas para melhorar a educação até 2024 e dentre as metas está o aumento do investimento anual na área para pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB). O que esperar de um país que ao invés de aumentar os investimentos para a educação pública está promovendo a sua redução? Dessa forma será possível reduzir a desigualdade educacional no país?

Dados mostram que a complementação, pela União, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) só atinge, atualmente, o repasse mínimo determinado pela Lei 11.494/2007 e em 2017, dez anos após a criação do fundo, essa complementação para os municípios alcançará o menor valor em termos reais da série.

Dessa forma, não podemos acreditar em diminuição das desigualdades educacionais e nem na melhoria da qualidade da educação, pois o caminho para que isso aconteça é distribuir melhor os recursos e aumentar o financiamento público para a educação brasileira.

3.1 RETRATO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA REDE DE ENSINO DE LAPÃO

Início trazendo uma breve contextualização do sistema educacional público brasileiro e em seguida o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Lapão.

No contexto da sociedade atual é urgente e necessário que os espaços das escolas públicas se atualizem e se tornem lugares dinâmicos, vivos e de múltiplas relações e possibilidades de aprendizagem, pois o público de estudantes que ocupam esses espaços atualmente sentem essas necessidades.

Uma análise mais aprofundada do processo de ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 no Brasil, mostra que este não foi embasado por uma proposta educacional consistente, mas sim pela compreensão de que através da educação os problemas e riscos sociais seriam amenizados. Isso mostra que até aquele momento, o Brasil não havia definido um projeto educacional pautado na realidade socioeconômica e política do país, como também um projeto de sociedade mais justa e menos desigual.

Dessa forma, não foi criado um sistema de ensino que garantisse a qualidade, pois o objetivo era somente atenuar a pobreza através de ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas. Sabemos que a tão sonhada qualidade da educação pública não conseguiu ultrapassar os limites das regiões mais ricas desse país, e até hoje é possível perceber a pouca importância atribuída às funções educativas da escola, o que compromete a qualidade da educação pública brasileira.

Segundo Gadotti (2013a), a qualidade da educação significa melhoria de vida das pessoas. Na educação a qualidade está intimamente ligada ao bem viver de todos, a partir da comunidade escolar. Sendo assim, para que a qualidade da educação seja boa, é necessário que haja também qualidade do educador, do educando e da comunidade onde estes estão inseridos, o que significa dizer que um conjunto de fatores é responsável pela garantia da qualidade na educação.

Mas afinal o que é educação de qualidade? Para a Unesco (2001 apud GADOTTI, 2013b, p. 2):

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

O documento acima evidencia que a participação da comunidade na escola, é imprescindível para a qualidade da educação, visto que contextos diferentes definem qualidades diferentes.

As atuais políticas públicas para a educação propõem além do acesso à escola, a permanência e o sucesso escolar do aluno, sucesso esse, que está diretamente relacionado ao aprendizado da leitura, o qual continua sendo um grave problema no sistema educacional brasileiro, pois grande parte das crianças e jovens estudantes não consegue ler e compreender textos que circulam socialmente. Segundo as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 53)

Sigo traçando o perfil dos alunos da rede de Lapão, porque é no contexto acima descrito que eles estão inseridos. São alunos de baixo poder aquisitivo, a grande maioria vive em áreas periféricas as quais são permeadas por desigualdades e violência. Muitos alunos das escolas públicas de Lapão vivem em lares desestruturados onde, em muitos casos não se reconhece o valor da escolarização e a importância de estudar e de se apropriar da leitura. Apesar disso, os alunos são frequentes e poucos evadem. Esse dado permite a compreensão de que a frequência escolar esteja relacionada aos programas de transferência de renda do Governo Federal, pois apesar de estarem na escola, grande parte dos alunos

demonstram pouco interesse em estudar, o que talvez reflita na baixa competência leitora.

Parte desses alunos vivem em comunidade remanescente de quilombo, são filhos de pessoas que trabalham na agricultura e não são escolarizados, nesses locais a desigualdade se torna mais evidente. Esses fatores, de certa maneira interferem na aprendizagem da leitura, pois esse processo é fortalecido quando o aluno recebe múltiplos estímulos que o desenvolve afetivo e cognitivamente. Nesse aspecto a participação da família é de grande relevância, uma vez que crianças que convivem com pais leitores, que vivem em ambientes onde a leitura está presente, estas desenvolvem com mais facilidade a competência leitora.

Contudo, o desafio que se impõe para a educação é que mesmo com a ausência de estímulos e participação da família a escola precisa garantir ao aluno o aprendizado da leitura, pois ela é a instituição que deve responder majoritariamente pela aprendizagem cognitiva dos estudantes. A ausência da família na vida escolar dos filhos é uma realidade, principalmente nas classes populares, o que pode dificultar, porém não pode impedir que o estudante aprenda a ler, pois esse é um direito de todo estudante. Soares (1995, p. 48) fala sobre isso quando acentua que:

A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais.

Dessa forma, a escola precisa criar mecanismos e rever as práticas de leitura para motivar o aluno a aprender a ler, interpretar e compreender os textos, pois assim ele terá maiores condições para atuar como cidadão nos tempos e espaços além da escola.

Cagliari (2004) contribui com esse pensamento ao afirmar que ler é uma das atividades fundamentais que a escola desenvolve, e que, portanto, esta deve ser um ambiente alfabetizador, que possibilite inúmeros recursos para o aluno desenvolver bem esse processo, pois quando a criança se desenvolve no processo de leitura, ela terá bom desempenho em todos os processos que são ensinados na escola.

Ainda em relação a leitura o autor acima a defini como:

[...] uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2000, p.150)

Com essa definição o autor reforça que a leitura deve ocupar o lugar principal na escola, pois quando os alunos não adquirem as competências em leitura, todas as outras atividades desenvolvidas pela escola tornam-se sem significado.

Apesar do contexto e das adversidades os alunos da Rede de Ensino de Lapão vêm em passos tímidos avançando em proficiência leitora, o que pode ser observado dos últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1: Resultados IDEB - Lapão (BA)

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Município ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ▲
Lapão	2.9	3.3	3.2	3.7	4.0	4.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2

Fonte: INEP, 2015.

Apesar do crescimento dos índices do IDEB através da Prova Brasil, a Rede de Ensino de Lapão precisa avançar muito mais, precisa melhorar as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas, é preciso garantir, enfim que a aprendizagem em especial da leitura, aconteça e que todas as crianças aprendam a ler até os sete anos de idade. A política pública educacional para a alfabetização desenvolvida através do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantada no município de Lapão em 2013 e assim, como na maioria dos municípios brasileiros, em Lapão esse programa vem tentando contribuir com a formação docente para a aprendizagem dos alunos no ciclo da alfabetização. Porém percebe-se na sua proposta, limitação do currículo para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática o que pode comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo em outras áreas. Segundo Vygotsky (1998, p. 93)

[...] fato de cada atividade depender do material com o qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto de sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades.

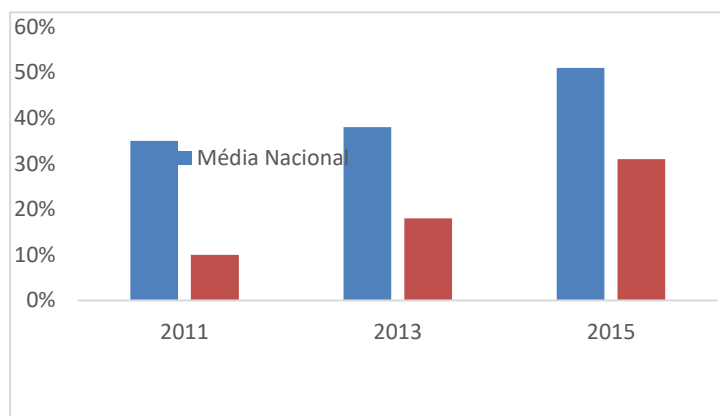
Visto dessa forma, o programa além da limitação curricular propõe uma sequência de metodologias prontas que desconsidera os aspectos sociais específicos de cada realidade onde as crianças estão inseridas. Sendo a aprendizagem constituída por fatores sociais e o desenvolvimento sendo um fator biológico, os programas educacionais devem considerar que cada criança em idade escolar traz consigo diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento que precisam ser considerados.

Além disso, a autonomia pedagógica do professor precisa ser discutida, respeitada e as formações refletidas, pois, dados internos da secretaria de educação, do diagnóstico da Rede e dos relatórios de desempenho dos alunos elaborados por professores, coordenadores e orientadores de estudo que respondem pelo PNAIC, no Município, mostram que a aprendizagem da leitura avançou de forma tímida, apesar do intenso cronograma de formações para os professores. Segundo relatório sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, os resultados de leitura no município ainda são insuficientes, pois das 14 escolas que recebem orientações do PNAIC, apenas duas encontram-se no nível suficiente, ou seja, no mais elevado nível de leitura, e isso reforça a fragilidade de como o programa vem sendo executado na Rede.

O tímido avanço da competência leitora dos alunos avaliados pela ANA deve ser reconhecido, pois mostra que atingir o nível suficiente, ou seja, o mais elevado nível em leitura é possível apesar dos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que envolvem a educação pública desse país. Porém, é preciso entender urgentemente a necessidade de o município desenvolver políticas educacionais que sistematizem e orientem a prática pedagógica dos professores, sobretudo dos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa esta considerada crítica no que se refere à aprendizagem da leitura, pois é nessa etapa de escolarização que a leitura deve ser consolidada, caso isso não aconteça, todo o percurso escolar do estudante ficará comprometido.

O baixo desempenho em leitura dos estudantes do município de Lapão também pode ser percebido nos resultados da avaliação externa Prova Brasil que avalia a competência leitora dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Conforme mostra a figura a seguir, as médias referentes ao Município estão abaixo da média nacional.

Figura 2: Resultados da competência leitora na Prova Brasil



Fonte: <http://www.qedu.org.br/>.

Mesmo sabendo que a Prova Brasil é um instrumento que apresenta fragilidades, sendo uma delas a avaliação de apenas alguns aspectos do currículo, dentre eles a leitura, a mesma nos fornece dados que merecem ser analisados, pois possibilitam a compreensão da realidade educacional e conseqüentemente a elaboração de estratégias que possam contribuir com o avanço dos índices de aprendizagem dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A Prova Brasil avalia a competência leitora e os conhecimentos lógicos matemáticos dos estudantes, mas o destaque aqui é para a leitura por ser objeto de estudo dessa pesquisa e por representar requisito fundamental para o sucesso na vida escolar e social do aluno que está inserido em uma sociedade letrada onde o domínio da leitura é fundamental para que a cidadania seja exercida.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, constituiu-se em uma meta

estabelecida pela política nacional de educação, tendo como foco principal ampliar o tempo de escolaridade com vista a garantir a aprendizagem por direito a todos os estudantes, em especial a aprendizagem da leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A matrícula obrigatória para as crianças de seis anos de idade sofreu alteração através da Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, de acordo com o Ministério da Educação, antecipando a entrada das crianças na escola aos quatro anos de idade, o que não pode ser compreendido como idade para a entrada no Ensino Fundamental, pois a idade definida por lei continua sendo seis anos.

Ao longo dos anos o Brasil vem tentando desenvolver estratégias no sentido de elevar as condições de equidade e de qualidade da educação básica, sendo a ampliação do Ensino Fundamental uma dessas políticas criada com o propósito de ajudar o país a alcançar a qualidade educacional desejada.

Motivado por essa compreensão, a gestão do Governo Federal, no período de 2003-2010, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assumiu o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura das escolas, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o Ministério da Educação evidenciou efetivos esforços na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, considerou a universalização do acesso a essa etapa de ensino e, ainda, a necessidade do Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Ponta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos. Já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade e atualmente aos quatro anos, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nessa direção, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Já a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Lei acima citada, ocorreu à inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporados ao sistema de ensino - na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. A importância dessa decisão relaciona-se também ao fato de pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estarem na escola, sendo que 38,9% frequentavam a educação infantil, 13,6% pertenciam às classes de alfabetização e 29,6% estavam no ensino fundamental. (IBGE, 2010)

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, estas apresentam em sua maioria, resultados de aprendizagens superiores àquelas que ingressam somente aos sete anos de idade. Para reafirmas desses estudos podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual demonstra que crianças com históricos de experiência na pré-escola tiveram melhores desempenho em proficiência em leitura.

Para que o Ensino Fundamental de nove anos fosse assumido como direito público subjetivo⁴ e, portanto, objeto de recenseamento e de chamada escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, preconizou em seu artigo Art. 5º que,

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra

⁴ Direito não somente declarado, mas que, além disso, prevê algum tipo de sanção em caso de seu não cumprimento.

legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Para tanto foi necessário, no momento de implantação da referida lei, considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital. Na tentativa de fortalecer a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, fixando como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que essas, obrigatoriamente, tivessem seis anos completa no início do ano letivo ou que completasse essa idade até o dia 31 de março do ano em curso.

Ressalta-se que o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou textos norteadores com foco no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis a dez anos de idade ingressantes ao Ensino Fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância, e da brincadeira, nessa etapa de ensino. Sobre essa abordagem, com base em Borba (2007, p. 34):

[...] podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presentes não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura.

A abordagem acima mostra que a escola precisa entrelaçar relações entre as áreas do conhecimento de forma significativa para as crianças, pois só assim elas desenvolverão suas aprendizagens. Essa tarefa representa um grande desafio para nós educadores e só a alcançaremos se dispormos de formação e condições de trabalho.

Os textos normativos que serviram de base para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, chamou a atenção dos sistemas de ensino para se organizarem, reformulando seus currículos e buscando compreender essa etapa de escolarização, respeitando as diferenças socioculturais e assegurando a aprendizagem da leitura como direito de todos os estudantes. Com isso se percebe que já não há mais espaço para práticas que desconsiderem as crianças como sujeitos sociais de direito, capazes de se apropriarem do conhecimento através da cultura letrada.

De acordo com as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, um dos grandes objetivos da ampliação para um maior número de anos de ensino obrigatório, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades para aprender e, com isso, proporcionar uma maior aprendizagem, sobretudo da leitura, o que não depende somente do aumento do tempo, mas também das vivências e da qualidade do ensino oferecido.

A junção desses indicativos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais, visto que estes terão espaços e tempos mais adequados, com as aprendizagens definidas por diretos estabelecidos para cada etapa de escolarização.

Para que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam garantidos, fez-se necessário que o professor esteja inserido em um processo de formação continuada, para que este compreenda que não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino de nove anos, considerando o perfil de seus alunos e respeitando o tempo da infância.

Considerando as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, as escolas exclusivas de educação infantil, inegavelmente, sofreram redução

de um ano e passarão e ser estruturadas como creches, para crianças de zero a três anos e como pré-escolar para as crianças de quatro a cinco anos. Já as escolas que não possuem educação infantil, apenas Ensino Fundamental, terão que se adequar para essa nova realidade.

Recomendou-se também que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformassem esse novo primeiro ano em mais uma série com as características e a natureza da antiga primeira série. Assim, o Ministério da Educação orientou que, nos seus projetos político-pedagógicos, fossem previstas estratégias que possibilitassem maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades, estratégias estas que podem contribuir para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Considerando a faixa etária do Ensino Fundamental de nove anos, a escola precisa se adequar no sentido de permitir que a criança tenha contato com diferentes formas de representação, sendo desafiada a fazer uso delas descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem lúdica, ou seja, do brincar (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2010). Sua relação com o outro, consigo e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes. Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária das crianças, significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade e proteção por parte do poder público.

Para isso, a escola necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os mobiliários, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação para que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício a aprendizagem.

O Ensino Fundamental, de nove anos, deve necessariamente ser pensado em seu conjunto, dessa forma:

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentido a realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. (GOULART, 2007, p. 85)

O exposto evidencia a responsabilidade que os sistemas de ensino, as escolas e os professores devem assumir ao proceder a ampliação do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a escola é desafiada a se organizar para que a estrutura seriada não se sobreponha a esse novo primeiro ano que possui características e natureza próprias, visto que é preciso alfabetizar e ao mesmo tempo entender a idade cronológica da criança e respeitar os tempos de aprendizagem que esta possui.

É necessário também assegurar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando mudanças bruscas nas rotinas de aprendizagem, nem desconsiderando os momentos de brincadeiras que exploram o imaginário das crianças. Assim, é preciso atender as crianças, respeitando os momentos de aprender e brincar quando inseridas no ensino fundamental. É também fundamental que haja diálogo pedagógico entre a educação infantil e o ensino fundamental dentro da escola (GOULART, 2007, p. 20).

Além do que foi apresentado, outras rupturas acontecem entre o ciclo inicial e complementar de alfabetização no que se refere as práticas metodológicas e a reprovação que acontece com mais frequência no 4º e 5º ano, etapas finais do ciclo complementar da alfabetização. Em muitas redes, esse parece ser o momento que os professores percebem que a consolidação da leitura que deveria acontecer até o 3º ano, conforme determinava a política de alfabetização, não aconteceu.

Nesse sentido é importante refletir sobre a não reprovação no ciclo inicial da alfabetização, sobretudo no 1º e 2º ano por se tratar de um processo e por ter uma base legal. Entretanto nos questionamos se a aprendizagem da leitura deve ser

consolidada até o 3º ano por se tratar de um ciclo de aprendizagem, por que ao chegar no 4º e 5º a maioria dos alunos demonstram baixa competência leitora, como mostram os dados do Município de Lapão na plataforma QEdu e apesar disso a grande maioria é aprovada? Será que os critérios de avaliação do município desconsideram a importância do aluno adquirir as competências básicas em leitura? Ou será que a preocupação com os resultados da Prova Brasil tem refletido na aprovação da grande maioria dos estudantes, visto que estes dados elevam a nota do IDEB?

A partir do exposto, fica evidente a responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores ao procederem a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Por isso é imprescindível que o professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e a educação dessas crianças e que esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo.

É essencial assegurar ao professor, programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem as crianças no ciclo de alfabetização. A natureza do trabalho docente requer um contínuo processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Para atender as exigências legais, o Município de Lapão, através da Resolução n.º 001/2011, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação ampliou em caráter obrigatório o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, com vigência a partir de 2006, com fulcro na Lei n.º 11.274/06, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96 – LDBEN, ampliando de 08 (oito) para 09 (nove) anos o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Ficando a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer responsável pela adequação das Escolas da Rede Municipal, redimensionando a Proposta Político-Pedagógica do Município e a estrutura nos aspectos físicos, materiais e humanos, para melhor atender a nova realidade.

Para a secretaria de educação ficou a responsabilidade de orientar as escolas da rede, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, sobre as adequações das suas propostas pedagógicas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Legislação Municipal e nas normas do Conselho Municipal de Educação, visando o redimensionamento e concepção da Educação Básica, levando em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente, observadas a autonomia e a realidade de cada comunidade escolar.

De acordo com a Resolução acima, a ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, nas escolas municipais de Lapão, contou com a coexistência dos sistemas de 08 (oito) e 09 (nove) anos, visto que o último foi implantado gradativamente, situação que exigiu planejamento da secretaria municipal de educação e de suas unidades escolares.

A partir do segundo ano da implementação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, a cada ano escolar ampliado, extinguiu-se a série correspondente àquela idade. O Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, com matrícula obrigatória aos 06 (seis) anos de idade, foi implantado no Sistema Municipal de Ensino a partir de 2007, seguindo a nomenclatura Anos Iniciais e Anos Finais, conforme legislação nacional. Os anos de 2007, 2008 e 2009, foram considerados anos de transição para implementação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos nas escolas da Rede do Sistema Municipal de Ensino de Lapão, ficando estabelecidos os critérios para adequação do mobiliário, equipamentos e instalações físicas, de acordo com a proposta nacional.

A partir da Resolução nº 001/2011, o Ensino Fundamental de 08 (oito) anos entrou em extinção gradativa, sendo aceitos posteriormente somente pedidos de autorização para a oferta do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Na organização do número de alunos por turmas ficou determinado como critérios: 1º ano – mínimo 20 e máximo de 25 alunos; 2º ano – mínimo 20 e máximo de 25 alunos; 3º ano – mínimo 25 e máximo de 30 alunos; 4º ano – mínimo 25 e máximo 30 alunos; 5º ano – mínimo 25 e máximo de 30 alunos. Para cada aluno com necessidades educacionais especiais e/ou com transtorno global do desenvolvimento e/ou em situação de vulnerabilidade social, incluído em turma regular, mediante considerações da escola, de avaliações especializadas e da mantenedora, ocorrerá redução do número de alunos na turma.

3.3 O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE O TEMPO PREVISTO PARA A ALFABETIZAÇÃO

A determinação de um tempo mais curto para a alfabetização exige um olhar atento dos profissionais da educação, principalmente dos que estão inseridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Esse cuidado precisa acontecer, pois as mudanças envolvem duas modalidades educativas com peculiaridades distintas entre si. De um lado a Educação Infantil, com sua responsabilidade em garantir um ensino mais lúdico e prazeroso, que a criança possa firmar sua identidade, aprendendo e brincando. “A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” (WALLON, 1989, p. 9)

Esse contexto de transição de etapas de escolarização e de universos socioculturais é um momento fundamental para considerar a criança em seu tempo presente de desenvolvimento social. A função do professor, nesse momento é fundamental para que não se perca a concepção da infância e que o aprendizado da leitura aconteça de forma prazerosa com mediações.

O Ensino Fundamental etapa subsequente da Educação Infantil traz um formato mais sistematizado, com componentes curriculares comprometidos com regras mais rígidas de definição de conteúdo, tempos e espaços. Esse momento de transposição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige do professor uma articulação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os conteúdos uma consequência e não a causa do processo. As escolas, tendo em vista essa realidade são necessariamente impulsionadas a rever suas concepções e práticas. Em entrevista para a revista *Nova Escola*, Ferreiro (2001) constata que:

[...] atuando de forma inteligente, pode-se alfabetizar aos 5 anos, aos 6 ou aos 7. É preciso oferecer oportunidade para os menores. Alguns vão aprender muito, outros nem tanto. A ideia de que eu, adulto, determino a idade com que alguém vai aprender a escrever é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe. As crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender.

As contribuições da autora provocam reflexões sobre do tempo para a aprendizagem da leitura e as condições para que essa aprendizagem aconteça. Só

posteriormente os conteúdos, que serão trabalhados nessa etapa, devem ser definidos.

É preciso ter clareza que não se trata necessariamente de ensinar a criança a ler na educação infantil e sim assegurar o ensino de habilidades que são necessárias para a alfabetização e que devem ser consolidadas no Ensino Fundamental. Tais habilidades podem facilitar a aprendizagem da leitura, logicamente se forem bem desenvolvidas, formarão bons leitores no Ensino Fundamental, levando em consideração que as crianças quando matriculadas na escola aos quatro e cinco anos, na maioria das vezes, já demonstram domínio da linguagem oral.

Sendo assim, cabe os questionamentos: Quando se começa a ler? Desde o nascimento, quando a criança começa a ter contato com a língua materna? Quando são expostos a nomes escritos, letras, histórias, entre outros? Quando começa a ter um contato com sons e falas variadas, desenvolvendo a língua oral?

Aprender a falar acontece espontaneamente, sem necessidade de uma escola, porém aprender a ler é um processo mais complexo que exige um facilitador para mediar a compreensão e a utilização do sistema alfabético. Talvez por isso, a escola e o professor tenham priorizado a dimensão cognitiva do desenvolvimento das crianças, deixando a dimensão afetiva, que é tão importante para a consolidação das habilidades, para segundo plano. Em outros casos acontece a priorização do carinho e cuidado, atribuindo menor atenção ao progresso da aprendizagem. Dessa forma, é o planejamento do professor, suas concepções e sua ação pedagógica que promoverá o equilíbrio entre os aspectos afetivo e cognitivo no processo de aprendizagem da criança. Para Freire (2002, p. 145)

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

A citação acima permite a compreensão de que nas relações humanas a afetividade vem sendo pouco considerada, mas para a educação, os sentimentos estabelecidos entre professores e alunos podem contribuir para uma melhor

aprendizagem. Isso não significa que os aspectos afetivos são mais ou menos importantes que os cognitivos, pois um complementa o outro, quando se trata de ensino e aprendizagem.

A afetividade é muito importante durante o processo de alfabetização da criança e em relação ao tempo previsto para que essa aprendizagem aconteça, recentemente ocorreu uma mudança. Assim, o tempo para se alfabetizar, que antes era até 8 anos de idade, tempo máximo, sofreu redução, passando a ser até 7 anos de idade a partir de 2017. Essa decisão desconsidera a política do ciclo definida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual traz como meta 5 alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, afirmando assim que ao final dessa etapa todas as crianças deveriam ter aprendizagem adequada em leitura e escrita.

É certo que essas mudanças serão refletidas na educação, principalmente no ciclo inicial da alfabetização, pois existem muitas escolas com número grande de alunos por sala, o que dificulta o acompanhamento individualizado dos alunos. O tempo reduzido para o planejamento do professor também é outro agravante, além da aprendizagem das crianças da pré-escola que chegam nas turmas de 1º ano sem as competências cognitivas necessárias para a alfabetização. A realidade também mostra hoje, que dadas condições de vida da população que está na escola pública, pode ser prematuro definir através de lei que é possível alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano.

A redução da idade e conseqüentemente do tempo para a alfabetização é preocupante porque os dados de consolidação da alfabetização até o terceiro ano, divulgados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), são insuficientes em grande parte do país.

A decisão de que toda criança da rede pública de ensino do país deve estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental foi anunciada em abril do corrente ano, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada em sua versão final, trazendo, dentre outras, essa novidade.

De acordo com a nova versão da BNCC, a educação infantil também sofrerá mudanças, sendo definidos parâmetros dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento para os bebês e as crianças com menos de 6 anos de idade. A

importância disso se dá porque se torna mais evidente que o processo de alfabetização deve iniciar na pré-escola, porém sem desconsiderar a infância e as características das crianças de quatro e cinco anos.

É possível entender que a diminuição do tempo para a consolidação da alfabetização dependerá, em parte do trabalho que será desenvolvido com as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Mas será que a Educação Infantil dará conta dessa responsabilidade, considerando todas as problemáticas que envolvem essa etapa de ensino e as desigualdades educacionais do país?

Consta no documento da BNCC que, para as crianças de até 5 anos e 11 meses são definidas habilidades como reproduzir suas próprias histórias orais e escritas, sendo a "escrita espontânea, identificar gêneros textuais mais frequentes e levantar hipóteses da língua escrita através de registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea.

Sabemos que o Plano Nacional de Educação definiu na meta 1 (um) que até 2016 a Educação Infantil, na pré-escola, seria universalizada. O Município de Lapão conseguiu em 2016 atingir essa meta em quase 99%, porém, ainda existem muitas crianças, dessa idade fora da escola em nosso país. Se existem desafios para alfabetizar até 7 anos as crianças que vivenciaram experiências na Educação infantil, o que pensar das que não participam desse processo e terão um tempo menor para se apropriar do sistema alfabético?

Segundo especialistas, na primeira versão do texto eram esperadas para o aluno do segundo ano, ler ainda que não convencionalmente, palavras e textos, apoiando-se em imagens e segundo sua compreensão do sistema alfabético. Na segunda versão era esperado que o aluno produzisse textos não convencionalmente ou tendo o professor como escriba. A terceira e última versão, por sua vez, fortalece as intencionalidades educacionais da Educação Infantil.

O debate sobre a redução do tempo para a alfabetização é bastante complexo e envolve outras questões importantes que implicariam pensar/repensar todos os aspectos que envolvem o processo de escolarização como a organização dos tempos e espaços escolares; sua infraestrutura; formação docente, metodologias adotadas; condições adequadas para o trabalho docente. Além desses aspectos, merece destaque a realidade socioeconômica dos estudantes.

Em um contexto anterior Kramer (2006, p. 811) fez reflexões importantes sobre os desafios que se colocam para a escola brasileira, os quais se encaixam na atualidade:

Em países como o nosso, onde a desigualdade e a injustiça social são constitutivas da história e do cotidiano, conquistas resultam de muito trabalho realizado e – para que não se reduzam à letra morta – indicam sempre que há muito trabalho por fazer. As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? No que se refere às políticas educacionais voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental de nove anos, desde a decisão até a implementação e a avaliação das ações, as diversas instâncias precisam atuar de modo articulado. Às políticas públicas municipais e estaduais cabe a expansão com qualidade das ações de creches, pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e de formação de profissionais de educação e de professores. A antecipação da escolaridade para 6 anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? Temos sabido interagir com os conselhos (em especial os tutelares) numa atuação social em defesa das crianças e de seus direitos, muitas vezes infringidos pelo Estado, outras pelas creches ou escolas, muitas vezes pelas famílias?

Nesse momento é necessário estabelecer diálogo entre os profissionais implicados na educação, sobretudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, preparando-os para a nova realidade, visto que causará mudanças no currículo escolar. Os momentos para discutir e apresentar sugestões a BNCC já aconteceram e contou com uma tímida participação dos educadores. Este documento encontra-se na última versão e em seguida passará pela apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para o Ministério de Educação a BNCC definirá cerca 60% do conteúdo a ser ensinado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e chegará às escolas públicas e particulares em 2019.

Buscarei no próximo capítulo situar o leitor dessa pesquisa a respeito da competência leitora dos estudantes do 5º ano de Rede de ensino do Município de Lapão, uma abordagem histórica da alfabetização no Brasil, a importância da leitura para a formação do aluno e a Prova Brasil como instrumento avaliador da competência leitora.

4 COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E APROXIMAÇÕES DA REALIDADE MUNICIPAL

Um instrumento que mede a proficiência leitora dos alunos, em nosso país é a Prova Brasil, avaliação externa que traz o texto como unidade básica para atividades interpretativas. Para a área de Língua Portuguesa são definidas competências comuns, adequadas para cada ano, as quais se associam a capacidade de ler, compreender e inferir informações necessárias para a compreensão de textos, também denominada de proficiência leitora. Uma das formas mais clássicas de aquisição dos saberes na sociedade contemporânea acontece por meio da leitura de textos. Durante todo tempo da história da educação, o objeto de ensino se baseou nos conceitos e ensinamentos registrados em livros através da escrita. Contribuindo com esse pensamento, Kramer (2000, p. 20) afirma que:

Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modifica-la. Desvelar. A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever.

Nesse fragmento, a autora aponta claramente, assim como a Matriz de Referência da Prova Brasil, que ler é uma necessidade e um direito de todos, sobretudo dos estudantes da educação básica que têm o direito de conhecer tudo o que une, isto é tudo que integra o ser humano em seu espaço de cultura e de sentidos.

Os dados de proficiência leitora dos alunos da Rede Municipal de ensino de Lapão, disponíveis no site do QEdu, um portal aberto e gratuito, contendo informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil, mostram que em 2013, apenas 18% dos alunos do 5º ano demonstraram aprendizado adequado em leitura. Dados do QEdu 2015 trazem outra realidade, pois hoje 31% dos alunos do 5º ano demonstram proficiência leitora adequada.

Tabela 2: Competência leitora no município de Lapão.

ESCOLA	2011	Quant. de Alunos que participaram	2013	Quant. de Alunos que participaram	2015	Quant. de Alunos que participaram
ANTÔNIA GASPAR	13%	23	22%	31	27%	26
CENTRO ED. MUN.ANTÔNIO MATOS FILHO	10%	50	38%	43	51%	56
DERALDO JOSÉ DE SOUZA	3%	32	30%	33	18%	38
HONORATO GASPAR DE SOUZA	11%	18	0%	25	10%	30
LUCAS CARDOSO COSTA	8%	108	13%	95	-	-
MANOEL AUGUSTO DOURADO	12%	32	15%	34	29%	43
TIRADENTES	27%	37	22%	27	24%	38
TOMÉ DE SOUZA	0%	20	0%	13	14%	22
VITAL DA SILVA DOURADO	-	-	13%	32	11%	49
ZENÁLIA DOURADO LOPEZ	8%	53	18%	43	26%	71

Fonte: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

Os dados acima apresentam um crescimento do nível de competência leitora no Município de Lapão, o que pode estar relacionado às políticas públicas de alfabetização que têm conduzido para um processo mais sistematizado de formação de professores, uma vez que, por não dispor de propostas próprias de formação de professores, muitas secretarias de educação seguem políticas e programas governamentais. Um exemplo que pode ser citado é o Pacto com Municípios pela Alfabetização, projeto realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com vista a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, o qual foi ampliado para alcançar, em 2015 e 2016 os professores e coordenadores do 4º e 5º ano, envolvendo toda a primeira fase do Ensino Fundamental. Porém, essa política sofreu descontinuidade, deixando de acontecer como ação em parceria Estado e municípios baianos a partir de 2017. Essa nova realidade mostrou a necessidade do Município desenvolver políticas locais, voltadas para o desenvolvimento e fortalecimento da competência leitora dos estudantes.

Ao refletir sobre essa realidade, me senti motivada a realizar essa pesquisa que embasou a construção de uma proposta interventiva de formação para professores que atendem as turmas de 5º ano, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes inseridos nessa etapa de escolarização na Rede Municipal de Ensino de Lapão.

Para tanto, utilizei como fundamento o estudo bibliográfico para nortear essa

pesquisa, visto que será desenvolvida a partir de leituras publicadas em livros, artigos, dissertações e teses, inclusive de fontes eletrônicas. Segundo Cerro, Bervian e Silva (2007, p. 61), o estudo bibliográfico “[...] constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.”

No desenvolvimento da pesquisa foram realizadas as seguintes etapas: busca de fontes documentais e bibliográficas, revisão bibliográfica, coleta de dados, análise de conteúdos, análise e interpretação dos dados coletados nos grupos de diálogos e nas observações sistemáticas. Posteriormente foi pensado e elaborado o projeto de intervenção com caráter formativo para os professores, em especial os que atuam no 5º ano, com vista a contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Durante o processo de investigação, seguirei a análise da literatura referente ao tema, dando ênfase aos autores que abordam a leitura como competência básica e indispensável para os estudantes, sendo alguns autores: Freire (1979, 1988), Ferreira e Teberosky (1986), Kramer (2000, 2010), Solé (1998), La Taille, Oliveira e Dantas (1998), Cagliari (2000), Demo (2000a, 2000b, 2006), Morin, Ciurana e Motta (2003), André (2005), Cool e Monereo (2010), Tardif (2014), dentre outros.

Além dessas, realizei leituras da Matriz de Referência da Prova Brasil, Lei do Ensino Fundamental de nove anos, documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, decretos, pareceres, portarias. Na sequência desse percurso, fiz leituras das taxas de rendimento e fluxo dos estudantes do 5º ano da Rede a partir das avaliações internas do Município e externas como a Prova Brasil através dos dados do QEdu.

Tabela 3: Rendimento do 5º ano na Rede Municipal de Ensino de Lapão.

ANO	ANO LETIVO	TAXA DE APROVAÇÃO		TAXA DE REPROVAÇÃO		TAXA DE ABANDONO	
		Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %
5º ANO	2013	85,0	87,2	11,3	12,0	3,7	0,8
	2014	86,1	86,2	10,0	11,8	3,9	2,0
	2015	95,5	94,9	4,5	3,7	0,0	1,4
	2016						

Fonte: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

A Tabela 3 mostra que a taxa de aprovação dos alunos do 5º ano aumentou significativamente em 2015, expressando entre 95% a 96% de aprovação. Observa-se, portanto, diminuição nas taxas de abandono tanto na zona urbana quanto na zona rural. Esse fator deve ser considerado como um dos pontos que contribuiu para a elevação da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Município de Lapão, pois os fatores repetência e evasão são pontuados, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, demonstrado através do instrumento Prova Brasil.

4.1 ABORDANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O conceito da alfabetização se apresenta como formas de utilização da cultura escrita no cotidiano, onde o sujeito se constrói em conformidade com as circunstâncias linguísticas, sociológicas, antropológicas e pedagógicas. Assim, a alfabetização está fundamentada em três competências básicas: ler, escrever e contar. Historicamente, inúmeros fatores foram importantes para o desenvolvimento da formação humana e cívica em torno da cultura escrita e para uma valorização destas práticas no cotidiano, dentre eles, fatores ligados à contabilidade, orçamento, registro e contrato; além de outros ligados à mobilidade pessoal, grupal e mercantil (MAGALHÃES, 1996).

De acordo com Cagliari (1998) na época da escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo padronizado. A partir da ampliação do sistema de escrita, as pessoas abandonaram esse sistema primitivo para repensar coisas e passaram a utilizar, cada vez mais, os símbolos para representar sons da fala como, por exemplo, as sílabas.

Cagliari (1998, p.12) cita ainda que:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

No início do século XVII as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas surgiram, a partir do reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio que viviam. No Brasil, por sua vez, a educação das crianças pequenas em espaços coletivos tem uma história recente, somente a partir do fim do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola então se consolidou como um local institucionalizado voltado ao preparo das novas gerações, de forma a atender os ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social (MORTATTI, 2004).

Neste sentido, saber ler e escrever era um instrumento privilegiado da aquisição de saberes e da modernização e desenvolvimento social. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita, antes restrita a poucos, por meio de transmissão assistemática no âmbito privado do lar, se tornou fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Tornando-se tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita introduziram-se a um sistema de ensino organizado, sistemático e intencional.

Da mesma forma que Portugal, o Brasil desenvolveu um modo limitado de popularização da alfabetização. Em meados de 1820, pouco antes da independência, a estimativa era que somente 0,20% da população brasileira era alfabetizada, sendo a leitura e escrita claramente privilégios das elites (HALLEWELL, 1985).

Com o passar do tempo, às poucas outras frações da população foram alfabetizadas, ainda de forma muito gradual. O primeiro censo realizado no país, em 1872, indicou que o índice de brasileiros alfabetizados era de 17,7%. Assim, esse índice foi aos poucos progredindo, sendo que até 1960 o número de brasileiros alfabetizados ainda era inferior ao índice de analfabetos. Somente a partir de 1960, essa proporção foi invertida, onde foram contabilizados 46,7% de analfabetos. Desde então, as taxas de analfabetismo no país caem sucessivamente, sendo que de 1970 a 2000, foram registrados 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7% de analfabetos (FERRARO, 2002).

A temática do analfabetismo sempre esteve presente na história do Brasil, sendo muitas vezes um dos principais fatores atrelados ao subdesenvolvimento, considerado uma doença que impede o desenvolvimento econômico do país. As

falhas no processo de alfabetização são maiores entre aqueles inseridos em regiões que apresentam os piores indicadores sociais e econômicos.

Assim, é possível afirmar que, os problemas relacionados ao analfabetismo, não estão relacionados somente do ambiente escolar, mas fazem parte de um problema maior e de natureza política que envolve desigualdade social, da injustiça, da exclusão. O que se percebe diante disso é que as barreiras que os professores alfabetizadores enfrentam atualmente não são novas, mas sim uma dificuldade antiga do país que tem uma clara dificuldade em assegurar a todos os brasileiros o acesso igualitário a bens econômicos e culturais, dentre eles a alfabetização e o domínio da língua escrita.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em 2013, no Brasil a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, sendo um dos países com maior taxa de analfabetismo. Ainda assim, dados mostram que, mesmo que muito lentamente, o Brasil tem avançado em níveis de alfabetização. No final do século XIX, no Brasil havia cerca de 20% de alfabetizados, hoje são quase 91,3%. Esse dado se referem às pessoas que sabem ler frases soltas e textos curtos, porém quando se trata da leitura de textos longos e complexos esses dados são menores.

Trazendo uma retrospectiva histórica do processo de alfabetização no Brasil, esse se inicia a partir da colonização, no século XVI, com a vinda dos jesuítas. Desde então, começa o ensino de primeiras letras, onde a principal preocupação era estabelecer escolas e ensinar as crianças a ler, escrever, a contar e a cantar, com o objetivo de catequizar os índios e impor sobre eles a cultura europeia e a religião cristã (AZEVEDO, 1976).

Nesse período utilizavam-se o método sintético (da parte para o todo) soletrando partindo do nome das letras. Também o fônico (sons correspondentes as letras) e a silabação (emissão de sons), de acordo com as sílabas.

O ensino da leitura iniciava a partir das letras e seus nomes (método da soletração), através dos sons (método fônico) ou das famílias silábicas (método da silabação) assim liam palavras formadas com essas letras e ensinavam – se frases

soltas. A escrita se resumia em ortografia e caligrafia, e seu ensino, o desenho correto das letras, com atividades como cópias, ditados e formação de frases.

O ensino de leitura e escrita tendo a base em treinos de “decodificação” e “codificação” de letras e sílabas tem sido tópico de discussões e críticas entre pesquisadores na área que passaram a questionar seriamente a aquisição da leitura e escrita fundamentados nas habilidades supracitadas, principalmente com apoio de material pedagógico que enfatizava a memorização de sílabas e palavras soltas (MARINHO, 1998; MORTATTI, 2000).

De acordo com estudos e pesquisas na área de alfabetização percebe-se que o professor começou a repensar a sua prática cotidiana em sala de aula embasado na concepção construtivista, que surgiu em meados da década de 80, fundamentado nos estudos da Psicogênese da língua escrita, apresentados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que faziam parte da escola de Jean Piaget e, num campo que o próprio Piaget não havia estudado, introduziram o essencial da sua teoria e de seu método científico.

No Brasil, a disputa de métodos até a década de 1970, foi ponto de debates e pesquisas na área de Alfabetização (MORTATTI, 2000). Como atestam Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), desde a publicação da teoria da Psicogênese da língua escrita, as pesquisas na área se diversificaram, com avanços no estudo de métodos de ensino, o que motivou um grande interesse por investigar processos de aprendizagem e interações em salas de aula de alfabetização. Os estudos do campo do letramento também influenciaram análises e reflexões cada vez mais acirradas das práticas escolares e extraescolares envolvendo leitura e produção de textos.

Atualmente, o processo de alfabetização é compreendido como uma prática complexa, que imprescindivelmente deve estar contextualizada ao cotidiano do aluno, ou seja, associada ao letramento e aos usos sociais da leitura. Segundo Soares (2004), a alfabetização é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Oportunizar a criança o acesso conhecimento e o domínio sobre a leitura é um dos papéis primordiais da escola. Saber ler é uma atividade tão importante que

interfere na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Além disso, leitura tem grande importância na vida do indivíduo, visto que a maioria dos problemas que os estudantes encontram, ao longo dos anos de escolarização são decorrentes de problemas de leitura, a qual também representa condição básica para a participação da vida em sociedade. Reafirmando esse pensamento, os PCNs abordam que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para aborda-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 2001a, p. 54)

Esse propósito evidencia que, a apropriação da leitura está ligada ao contexto pessoal do sujeito, que entrelace o significado pessoal de suas leituras de mundo, com diferentes sentidos, que podem ser adquiridos ao longo da leitura de um livro, dependendo de sua experiência leitora e seus conhecimentos de mundo, os quais ajudam a dar sentido aos textos lidos.

Ao concebermos a educação como um direito social previsto na Constituição Federal, somos impelidas a pensar na importância da organização do currículo, considerando assim, a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos e que estes tenham também direito de avançar em suas aprendizagens ao longo de seu processo de escolarização.

A educação na perspectiva inclusiva se refere a uma escola que possibilite a todas e a cada uma das crianças o aprendizado da leitura e interpretação de textos, pois dessa forma a escola estará alfabetizando na perspectiva política e pedagógica, garantindo assim o direito de igualdade e de oportunidades. Será talvez esse o motivo pelo qual a escola vem passando contemporaneamente por um processo de repensar-se? Dos professores são cobrados novos olhares, exigindo que os resultados da aprendizagem sejam positivos. Os educandos são cobrados a atingirem melhores desempenhos; e aos pais a cobrança é para participarem mais da vida escolar dos filhos. Parte dessa preocupação é para que a educação cumpra com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência leitura, a qual se tornou historicamente um conhecimento e uma habilidade indispensável para o cidadão participar efetivamente da vida em sociedade.

Neste sentido, a leitura ganhou contornos de uma prática de extrema relevância social, e por isso precisa ser aprendida e desenvolvida:

Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever. (KRAMER, 2000, p. 20)

É perceptível a responsabilidade que a instituição escolar deve assumir no processo de formação do leitor, tendo em vista, que esta acaba assumindo o papel de elemento mediador da leitura, a qual representa a forma clássica de acesso aos saberes, aos conceitos e ensinamentos registrados em livros, que são utilizados pela escola como instrumento de ensino.

A leitura é importante para a formação escolar e é essencial para a formação humana, uma vez que pode preservar a hipótese do combate à pobreza política da população, que não é apanágio exclusivo daqueles que não são economicamente favorecidos, mas de toda pessoa que se permite ser massa de manobra, instrumento de manipulação daqueles que tiveram mais oportunidades de acesso ao conhecimento. Segundo Demo (2006, p. 13) “[...] toda leitura bem-feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas quem sabe pensar, questiona o que pensa.”

Seria esse o grande desafio da escola na pós-modernidade? Ajudar o aluno a pensar? Questionar sobre os fatos sociais? Essa é uma função que a escola não pode perder de vista a qual depende diretamente da sua responsabilidade na formação alunos de leitores.

O processo de desenvolvimento da leitura envolve a linguagem em sua totalidade, como o falar, o ouvir, o sentir, o escutar, o escrever, pois a criança vivencia em seu cotidiano todas essas linguagens que elencam seu aprendizado convencional da leitura (SOLÉ, 1998). Partindo da ideia de que a educação escolar se apoia, basicamente, em registros escritos é possível afirmar que é imprescindível que alunos e professores desenvolvam o gosto pela leitura, o hábito de ler, pois quando o professor não tem a leitura como prática cotidiana, ele dificilmente vai assumir o papel de mediador de leituras, tão pouco terá condição de motivar os alunos a lerem, se ele próprio não lê.

Mesmo que o professor não tenha sido leitor durante a sua infância ou juventude é necessário assumir o papel de leitor durante a sua formação e no exercício da sua profissão, caso contrário este profissional não terá argumentos para mostrar o quanto a leitura é necessária para a formação dos sujeitos sociais, uma vez que:

[...] ainda que as ideias, ações, valores e sentimentos possam ir se plantando mesmo se o leitor disso não se dá conta. [...] compreender a leitura desse modo, a partir desse olhar teórico, tem implícito o reconhecimento da importância de certos valores menosprezados na conjuntura atual e pela sociedade contemporânea: valores tais como generosidade, solidariedade e coletividade – enquanto se enfatiza o culto do indivíduo, de suas necessidades e de sua esperteza em levar vantagem, obter lucros pessoais e ganhos de poder (KRAMER, 2000, p. 20).

Estamos distantes dessa realidade, pois convivemos diariamente com a crise da leitura até mesmo na escola, com alunos que apesar de vários anos de escolarização não adquiriram a competência em leitura prevista para a sua idade escolar. Além disso, dados de avaliações externas e internas realizadas por redes públicas de ensino mostram, que grande parte dos alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sentem dificuldade para ler e escrever textos simples.

Se não dispormos de professores leitores dificilmente conseguiremos mudar essa realidade educacional que está posta em nosso país, afinal um profissional da educação, um educador mal (in) formado, isto é, com pouca leitura, não tem como ser um mediador de aprendizagens por meio de leituras, pois somente o sujeito que sabe ler é capaz de questionar, discutir a sua realidade e compreender que a leitura serve como objeto de transformação individual e social. Mas, para que isso aconteça é fundamental que o professor internalize a ideia de que ler é importante e que ele como mediador nesse processo deve tornar as atividades de leitura em momentos de prazer, de reflexão e de compreensão dos textos lidos.

Por participar diretamente do processo de formação docente continuada e em serviço na Rede Municipal de Ensino de Lapão, percebo que o processo de formação de professor, com ênfase nos direitos de aprendizagem e nos descritores da Prova Brasil, vem acontecendo gradativamente. As formações envolvem principalmente os professores que atuam nos ciclos inicial e complementar da

alfabetização, os quais vêm ao longo dos últimos quatro anos, juntamente com uma coordenadora local e três professoras orientadoras de estudo, participando de formações, através do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e do PACTO/BA.

Atualmente no Brasil, a formação continuada dos professores vem sendo amplamente discutida como um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino, o que pode ser relacionado ao fato de nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, sendo registrado um amplo crescimento das matrículas em todos os níveis de ensino. Dessa forma, políticas públicas estão sendo desenvolvidas com o propósito de reverter os indicadores de desempenho dos alunos das escolas públicas do país, sendo a formação continuada de professores caminhos apontados visando essa melhoria (BRASIL. Medida provisória nº 586, 2012).

Acreditando na importância da formação docente, o Município de Lapão em parceria com o PNAIC vem realizando formações para os professores do ciclo inicial da alfabetização (1º ao 3º ano), garantindo cinco círculos formativos de 32 horas cada um, distribuídos entre Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, o programa PACTO com os municípios do Estado da Bahia, na tentativa de monitorar e sistematizar o fazer pedagógico dos profissionais, vem desenvolvendo atividades relacionadas ao processo de formação de coordenadores e professores que atuam nas turmas de 4º e 5º anos.

Com o objetivo de promover um maior envolvimento do coordenador pedagógico das unidades escolares com a proposta de formação realizada com os professores alfabetizadores, o Município decidiu promover também a formação de um coordenador multiplicador para realizar acompanhamento da prática docente nas turmas de 4º e 5º ano, por meio de observações e orientações.

Ao longo das leituras realizadas e, considerando as referências adotadas nesse trabalho, me inquietei sobre o papel da escola na formação de leitores, perguntando: o que teria levado o Governo Federal a adotar uma política de estado, visando alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, mesmo sabendo que esse é uma responsabilidade da escola? Talvez por uma exigência do Banco Mundial, instituição que influencia a política macroeconômica brasileira a qual

poderia ter colocado como condição para continuar investindo no país, elevar seus índices educacionais.

Segundo Torres (1996) na década de 1990, o Banco Mundial estabeleceu para o Brasil e demais países periféricos, um pacote de reformas educativas, contendo como ponto prioritário a melhoria da qualidade e da eficácia da educação básica, sendo localizada a partir do rendimento escolar. De acordo com o pacote de reformas educativas do Banco Mundial, os fatores determinantes para um aprendizado efetivo seriam: melhoramento do conhecimento do professor, privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial, bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, distribuição de livros didáticos e salário do professor. Contudo, em relação

É possível perceber que o processo de implantação de políticas públicas educacionais em nosso país foi impulsionado a partir da década de 1990, período em que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi discutido e aprovado um dos mais importantes textos para a educação: a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse movimento impulsionou a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação, a qual determina que os estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem os seus planos de educação.

Esses movimentos podem ser compreendidos como elementos motivadores para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa garantir a alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade.

Nesse processo, o Governo Federal implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que teve início legal a partir da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012) que diz em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

É importante enfatizar que o PNAIC é um acordo formal assumido pelos governos Federal, Distrital, Estaduais e Municipais, cuja intencionalidade é alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade, ou seja, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao estudar o PNAIC é possível identificar três princípios básicos que devem ser considerados no desenvolvimento e na organização da prática pedagógica, sendo estes:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; [...] (BRASIL, 2012)

Ao analisar os princípios acima citados, é possível perceber uma intencionalidade em direcionar o fazer pedagógico. Mas para garantir que os estudantes tenham o direito de ser alfabetizados, não basta somente leis e diretrizes, pois assim a formação passa a ser entendida como um processo de fora para dentro dos sujeitos, com vistas a padronizar práticas e perfis profissionais, tendo assim um caráter técnico e estritamente prático com intenção de treinar o educador para as atividades do ensino (ALMEIDA, 2012). Ainda sobre a formação docente, a autora acima citada mostra que na esfera política a formação de professor tem caráter disciplinar por não considerar as experiências formativas construídas nos percursos de vida dos sujeitos. Partindo desse entendimento, cabe refletirmos sobre políticas educacionais que determinam padrões profissionais e seguem determinações de bancos financiadores internacionais.

Retomando os princípios orientadores do PNAIC fica evidente o seu caráter técnico, pois mesmo que proponha um ensino problematizador, observa-se a exigência de um ensino da leitura de forma sistemática. Isso também pode ser observado no objetivo do PNAIC que é garantir aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o direito de ser alfabetizados ou seja, até os 8 (oito) anos de idade e que esse processo tenha qualidade, pois dele dependerá a consolidação

das aprendizagens previstas para o ciclo complementar da alfabetização. Mas até que ponto esse direito tem sido de fato garantido a todos os estudantes que concluem o ciclo da alfabetização? É perceptível a não garantia desse direito quando os alunos dos 5º anos chegam a essa etapa de escolarização com a aprendizagem em leitura defasada.

Segundo a proposta do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafo fônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência da leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012a, p.8)

Considerando o Plano Nacional de Educação, mas especificamente a Meta número 5 (cinco) podemos observar que a alfabetização de todas as crianças deve acontecer, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso nos permite compreender que esse processo não deve ocorrer em um tempo rigidamente estabelecido, mas que possa ser consolidado até os oito anos de idade, mesmo porque autores como Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio e que a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos.

Os documentos legais que normatizam a educação brasileira vêm tentando definir caminhos que possam garantir a qualidade da educação e conseqüentemente a aprendizagem da leitura como direito do aluno.

Atualmente o Brasil dispõe de várias orientações legais que normatizam as políticas públicas na área da alfabetização, dentre elas a Lei nº 11.274/2006 que amplia o Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que através do Decreto nº 6.094/2007 que determina no início II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das crianças que deve ser consolidada, no máximo, aos 8 (oito) anos de idade, sendo os resultados aferidos periodicamente por exames específicos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental de 9 Anos por meios da Resolução CNE nº 7/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), estabelece que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental a alfabetização deve ser assegurada, assim como o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão. Porém, o que se percebe no contexto educacional brasileiro é que a existência de regulações construídas de forma externa ao contexto e protagonismo do professor, não é suficiente para garantir educação de qualidade nem o direito a alfabetização para as crianças.

Entretanto, após investimentos nesse formato de diretriz que define tempo para a alfabetização e desconsidera as desigualdades regionais e educacionais do país, o Ministério da Educação (MEC), através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicou em abril de 2017, na sua terceira e última versão, que o tempo para alfabetizar as crianças será até o final do segundo ano, ou seja, aos 7 (sete) anos de idade.

Essa decisão traz serias implicações para o sistema educacional brasileiro e uma delas diz respeito a implantação do Novo PNAIC para 2017 que define as habilidades esperadas para crianças de até 5 anos e 11 meses e além disso, reafirma que a alfabetização deve iniciar aos cinco anos, quando a criança está na Educação Infantil e concluir aos 7 (sete) anos de idade e não mais aos oito.

A determinação de um tempo mais curto para a alfabetização exige um olhar atento dos profissionais da educação, principalmente dos que estão inseridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Esse cuidado precisa acontecer, pois as mudanças envolvem duas modalidades educativas com peculiaridades distintas entre si. De um lado a Educação Infantil, com sua responsabilidade em garantir um ensino mais lúdico e prazeroso, que a criança possa firmar sua identidade, aprendendo e brincando. Wallon (1989, p. 9) afirma que “A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?”

Esse contexto de transição de etapas de escolarização e de universos socioculturais é um momento importante para considerar a criança em seu tempo presente de desenvolvimento psicomotor. A função do professor nesse momento é fundamental para que não se perca a concepção da infância e que o aprendizado da leitura aconteça de forma prazerosa com a mediação do professor.

Alfabetizar as crianças até os sete anos de idade é um grande desafio que envolve várias questões. Uma delas diz respeito ao pensamento de alguns progressistas que querem colocar a participação da família e da sociedade no centro da ação educativa, como se estas fossem capazes de resolver sozinhas questões inerentes à escola, como a aprendizagem dos alunos.

Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem e reinventam. (ARROYO, 2000, p. 17)

Com essa compreensão, o autor nos permite compreender que a participação da família na escola e seu envolvimento com a aprendizagem dos filhos é muito importante. Porém, essa ação participativa não deve confundir que no centro da ação educativa da escola está o professor em seu ofício, o qual é insubstituível. Para que as crianças adquiram e desenvolvam a competência em leitura é imprescindível também que os professores compreendam que a escola é a instituição responsável por assegurar o sucesso da alfabetização dos estudantes. Isso exige o comprometimento dos educadores e ao mesmo tempo exige investimentos em condição de trabalho e valorização dos profissionais da educação.

Garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até “determinado tempo”, é um desafio, primeiro porque é preciso entender o significado do tempo determinado ou tempo certo para aprender. Por isso a importância do professor alfabetizador construir seu percurso formativo, entrelaçando o caminho teórico com as suas vivências refletidas, visto que a teoria é imprescindível para o professor fundamentar e justificar a sua prática, mas só as teorias experienciadas e refletidas devem orientar os docentes quanto ao tempo e a forma de alfabetizar os alunos.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância do professor alfabetizador ter clareza em seus objetivos educacionais, pois ele não é um mero transmissor de conhecimento nem tão pouco um simples aplicador de atividades pedagógicas previamente selecionadas, mas sim um mediador na construção do conhecimento, nos processos de ensino, de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, é indispensável que ele organize os ambientes de aprendizagem e que reflita constantemente a sua prática, contribuindo assim para o processo de alfabetização dos alunos. Simonetti (2005, p. 55) fala que:

Na realidade a prática pedagógica é fruto de uma concepção (explícita ou não) sobre o que é aprendizagem, o que é ensinar. Por trás de tudo está uma teoria epistemológica, os valores da professora e o poder dos agenciamentos capitalistas de subjetividades (poderes dominantes: político, econômico, religioso e em especial o midiático).

A construção do conhecimento sobre a leitura não é algo fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige ao mesmo tempo, troca de informação, orientação, motivação, estímulos e sobretudo reflexões. Pensando em metodologias, o educador atual precisa estar direcionando sua prática para o aluno real, por isso a importância de contextualização das teorias com as experiências vividas. Afirma Freire (1996, p. 165) que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Um dos grandes desafios da escola é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema alfabético, mas sim, formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a soluções de problemas. É formar seres humanos críticos e capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e de autoria de outros. Para Larrosa (2011, p. 12):

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não apenas com o que o leitor sabe, mas, com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimento.

Seguindo a esse percurso de pensamento, não podemos esquecer que a aprendizagem se realiza por meio do confronto entre o que se sabe (conhecimento prévio) e a nova experiência que se vive (elemento novo). Para Kleiman (1998, p. 173),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

A atividade de leitura só é interessante quando ela traz sentido, ou seja, quando consegue envolver, necessariamente autor e leitor em um contexto de significações. A prática da leitura é um processo criativo de construção de sentidos e reflexões sobre a mensagem que o texto veicula, a qual só será percebida pelo leitor competente, que além de decodificar, interpreta o sentido do texto e as suas mensagens implícitas, através das experiências de leitura e seus conhecimentos de mundo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 54).

Para formar um leitor competente, é preciso apostar em uma proposta educativa com base no diálogo, na formação de cidadão que tenha liberdade para ler, escrever e interpretar o mundo, para refletir e criticar a realidade, somente dessa forma o sujeito leitor adquire sua autonomia, tornando-se assim um cidadão crítico e consciente. Quando se trata do conhecimento transmitido (ou não) pela instituição escolar, a leitura por si só assume um papel mediador no desenvolvimento das habilidades e competências pretendidas pela escola, para o aluno. Assim é importante lembrar que a forma mais clássica de aquisição de conhecimentos ocorre por meio da leitura. Em grande parte da história da educação, o objeto de ensino se baseou nos conceitos e ensinamentos registrados através da escrita em livros. Sobre isso, Demo (2006, p. 10) destaca:

[...] a importância da leitura para a formação escolar e, principalmente, humana, preservando a hipótese do combate à pobreza política da população [...] Caracteristicamente, pobreza política não é apanágio exclusivo dos pobres, mas de toda pessoa, rica ou destituída, que se mantém como massa de manobra, já que, em vez de construir suas oportunidades, é marionete das oportunidades dos outros.

Nesse fragmento, o autor nos chama atenção para a necessidade que todos os cidadãos que vivem em sociedades letradas tem de ler, o que vem sendo reforçado por estudiosos da área da leitura como Kramer (2000), a qual mostra que ler é uma necessidade de todos e nenhum sujeito de nenhuma classe social está isento de melhorar sua condição sociocultural através da leitura.

Dentro do processo de aprendizagem da leitura, a prática pedagógica estabelece maneiras distintas de transmitir o conhecimento, principalmente no diálogo entre professores e alunos, nesse sentido, as ideais freirianas servem como orientação para o processo de formação docente, no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, que implica em saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro. Segundo Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim é fundamental oferecer ao aluno uma variedade de textos que envolvam diferentes respostas ao “por que” e “para que” a prática de leitura se faz tão necessária. A leitura e a escrita devem ser inseridas enquanto mecanismos indispensáveis ao processo de ensino – aprendizagem, desde a educação infantil até o ciclo complementar e graus de toda vida acadêmica, mas igualmente como poderoso instrumento de formação política de cidadania.

A leitura deve também estimular a expressão oral e incentivar os alunos a relatarem suas experiências de vida, utilizando o saber “extraescolar” como ponto de partida para levá-los a aquisição da norma culta. Dessa forma, o professor os ajudará a ampliar seu potencial linguístico, respeitando as variantes utilizadas.

O desafio imposto para a escola atualmente é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que “decifram” textos escritos. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar soluções de problemas, é formar seres humanos críticos e capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma opinião própria diante de questionamentos, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e de autoria de outros.

Para Libâneo (2002, p. 26), uma das premissas da escola e do ensino hoje é:

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino.

Nessa perspectiva, o autor nos fala que nas aulas, os professores devem estimular, nos alunos, o ato de raciocinar para que eles se tornem sujeitos ativos, pensantes, com capacidade de refletir as suas próprias atitudes, assim, a escola assume o papel de preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições de forma democrática. Deve orientá-lo para assumir uma postura crítica e questionadora diante dos fatos vivenciados, assumindo assim sua posição diante dos desafios impostos pela sociedade.

4.3 PROVA BRASIL: INSTRUMENTO QUE MEDE A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ESTUDANTES

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, tiveram início no final dos anos 80. Nesse período, estava sendo desenvolvido nas escolas rurais do Nordeste, o Projeto Edurural, financiado pelo Banco Mundial (BM). Com base nesse programa, o Ministério de Educação (MEC), instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que posteriormente, após as alterações da Constituição de 1988, passou a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para o Ministério de Educação, um sistema de avaliação representaria a oferta de subsídios para a elaboração e monitoramento de políticas públicas educacionais com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Contudo, tratava-se também de uma diretriz proposta pela tomada de decisões do Banco Mundial, uma instituição criada em uma conjuntura internacional específica na qual os Estados Unidos tinham sido elevados ao posto de potência hegemônica. Dessa forma, o Banco Mundial, com o propósito de fazer investimentos

em países pobres ou em desenvolvimento, passou a investir no Brasil, influenciando, conseqüentemente na política educacional brasileira. O que pode ser observado na seguinte fórmula:

Primeiramente, para os empréstimos aos países de baixa renda, o Banco privilegiará os programas de baixo custo para o ensino fundamental destinado a responder às necessidades de instrução elementar das crianças em idade escolar, notadamente das mulheres e adultos analfabetos; a formação rural destinada a grupos definidos, no quadro de amplos programas de desenvolvimento rural. De outro lado, o desenvolvimento da educação formal, nos níveis secundário e superior, será planejado de maneira seletiva e prudente, levando-se em conta a capacidade de absorção de mão-de-obra limitada do setor moderno e as demandas por administradores e técnicos dos setores públicos e privados/ (BIRD, 1980 apud CORRAGIO, p. 78, 1996)

Seguindo esse propósito, o Banco Mundial direcionou investimentos para a educação fundamental do Brasil, visando a formação para a produtividade no mercado de trabalho, uma vez que a pobreza da população dos países em desenvolvimento era considerada a principal causa da estagnação econômica dos países ricos. Por isso, as políticas educacionais priorizaram a formação do sujeito, em tempo mínimo, para atuar no mercado de trabalho, marcando assim uma educação mecanicista, excludente e não emancipatória e revolucionária como defendia Paulo Freire e tantos outros educadores e teóricos engajados na luta por uma educação que liberta e dá autonomia. O modelo de formação em tempo mínimo, exigiu das instituições de ensino, a responsabilidade da não reprovação dos estudantes.

Observa-se que a ação do Banco Mundial em combate a interrupção do processo de escolarização, pode ser compreendida não como uma preocupação com os tempos de aprendizagens dos estudantes, mas como uma forma de baratear a educação pública, uma vez que a repetência representa um obstáculo que conseqüentemente retardaria a produtividade desse sujeito. Para combater mais fortemente as distorções de escolaridade, o Estado brasileiro, através do Ministério de Educação (MEC), vem, atualmente realizando intervenções direcionadas como, por exemplo, a promoção automática no ciclo inicial da alfabetização.

Para a tomada de empréstimo, o Banco Mundial impõe algumas cláusulas ao país devedor e dentre elas está a declaração de compromisso com o

desenvolvimento e monitoramento de políticas educacionais. O Brasil, inserido nesse contexto, instituiu no final dos anos 1980 um sistema de avaliação educacional, com o propósito de identificar o quantitativo de alunos e verificar o desempenho dos estudantes em leitura e Matemática. Assim, em 1990 o SAEB, após ser institucionalizado, realiza a primeira edição de avaliação por amostragem. Para alguns especialistas esse formato é mais adequado que o formato censitário.

As avaliações instituídas pelos sistemas de ensino devem representar instrumento de diagnóstico da realidade educacional observada com objetivo de orientar a formulação de políticas educacionais, visando a melhoria da qualidade do ensino (REIS; SOUZA; ROSE, 2009, p. 32).

Dando continuidade a esse processo, em 2007, o MEC instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com vista a sistematizar melhor as ações em favor da melhoria da qualidade da educação. Para efetivar o PDE foi criado um plano de metas, estabelecendo um conjunto de diretrizes que precisariam ser cumpridas, em regime de colaboração por todos os entes federados para que, os brasileiros, de forma igualitária tivessem acesso a uma educação de qualidade.

Essas iniciativas não foram suficientes, pois não identificavam as redes de ensino com maiores fragilidades no desempenho dos estudantes. Diante dessa realidade, o PDE por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice dispõe de dois indicadores de monitoramento da realidade educacional, sendo um, o fluxo escolar (taxa de aprovação e evasão), avaliado através do Programa Educacenso e o outro o desempenho cognitivo dos estudantes, avaliado através da Prova Brasil, um instrumento que indica o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.

Na sequência do texto enfatizarei mais a Prova Brasil, uma vez que faz parte dos objetivos dessa pesquisa, relacionar os dados da competência leitora avaliados por esse instrumento, com o real desempenho em leitura dos alunos da Rede de ensino de Lapão. Mas afinal em que consiste essa avaliação que nos últimos anos vem causando preocupação nas redes de ensino do Brasil?

A Prova Brasil é um instrumento avaliativo de caráter cognitivo, criado com o objetivo de detalhar os dados que vinham sendo monitorados através de amostragem pelo SAEB. Sua primeira edição ocorreu em 2005, passando a ser aplicada a cada dois anos. Com formato padronizado, a Prova Brasil avalia a competência cognitiva em leitura e matemática de todos os alunos matriculados no 5º (quinto) e 9º (nono) anos do Ensino Fundamental. Ao adotar um formato igual para todos, esse instrumento desconsidera os aspectos qualitativos, as diferenças regionais, locais, sociais e econômicas de cada aluno, as quais interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Libâneo (1994) mostra que a prática avaliativa definida pelo sistema brasileiro de educação tem caráter tradicionalista, visto que objetiva a aferição de notas para classificar os alunos, e nesse caso as redes de ensino, em melhores ou piores no ranking nacional. O que se pode observar é que esse formato de avaliação enfatiza muito a classificação de escolas e redes de ensino ao invés de enfatizar o caráter pedagógico do ensino aprendizagem. Para o autor anteriormente citado:

A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 201).

As disposições acima mostram que a avaliação da aprendizagem de caráter qualitativo é considerada mais adequada pelo autor, pois avaliações com esse caráter consideram além do aspecto cognitivo. Outras opiniões consideram a avaliação como uma prática pedagógica que deve considerar todo o processo previsto no currículo, visando a aprendizagem e não somente a classificação dos educandos.

Por se tratar de um instrumento padronizado e universal, os dados da Prova Brasil, para serem compreendidos exige uma análise técnica bastante precisa, para tanto foram desenvolvidas as Matrizes de Referência contendo as competências e habilidades que os alunos devem demonstrar ao final de cada ciclo avaliado. De acordo com as Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores, um documento elaborado e disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2009, a

construção foi realizada de forma democrática com a participação de profissionais da educação de todas as regiões do país:

A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas. (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 12)

Dessa consulta gerou a matriz de referência que organiza a área de Língua Portuguesa a partir de seis tópicos sendo estes: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: um denominado Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

A matriz de referência (Figura 3) se estrutura a partir de duas dimensões denominadas: Objeto do Conhecimento, em que são listados seis tópicos; e Competência, com descritores que indicam os objetivos relacionados a cada tópico. Para o 5º (quinto) ano são apresentados 15 descritores e para o 9º (nono) 21 descritores.

Figura 3: Matriz de referência da Prova Brasil: Língua Portuguesa.

PRIMEIRA DIMENSÃO	SEGUNDA DIMENSÃO
OBJETOS DE CONHECIMENTO	COMPETÊNCIAS
Tópico 1 – Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto.
Tópico 2 – Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico Diversos (propaganda, quadrinhos, foto, etc) D9 – Identificar a finalidade dos textos de diferentes Gêneros.
Tópico 3 – Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma Informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.

Tópico 4 – Coerência e coesão no processamento do texto.	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e etc.
Tópico 5 – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito do sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
Tópico 6 – Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no documento Brasil. Secretaria de Educação Básica (2008).

Para a área de Matemática, a matriz de referência está estruturada por anos avaliados. Ficando definidos os descritores que serão avaliados no final de cada ciclo. Os descritores estão organizados a partir de temas que trazem um conjunto de objetivos educacionais, sendo estes: espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações/álgebra e funções e tratamento da informação.

Como o desempenho em matemática não faz parte dos objetivos da presente pesquisa, não abordarei de forma detalhada os descritores dessa área de conhecimento. Assim, a atenção será dada a abordagem da competência leitora através da prova de língua portuguesa.

Para a apresentação dos resultados da Prova Brasil foram desenvolvidas escalas de desempenho dos estudantes. Em relação a competência leitora, a escala foi estruturada em níveis numéricos, contendo habilidades que os alunos demonstrariam ao responder a prova. Os níveis variam de um a dez, com pontuação entre 125 a 350. Por se tratar de uma avaliação de caráter cognitivo, diagnóstico e que pretende nortear de ações políticas focadas na melhoria da qualidade do sistema educacional, uma vez que pretende detectar redes de ensino e escolas cujos alunos apresentem baixo desempenho em termos de rendimento, é importante monitorar a evolução desse desempenho. Mas para que isso aconteça é necessário que as equipes pedagógicas e especialmente os professores sejam preparados para compreender a matriz de referência e a escala de desempenho para saberem analisar de forma pedagógica os resultados dessa avaliação.

Além dos níveis de desempenho, a Prova Brasil apresenta dados sobre a realidade das redes de ensino, obtidos através de um questionário sobre o perfil socioeconômico de gestores, professores e alunos. Não se sabe até que ponto esses dados são utilizados em favor da garantia da aprendizagem dos alunos, pois muitas vezes esses nem são analisados pelas redes de ensino que concentram a atenção nas notas obtidas. Isso mostra que esse modelo de avaliação funciona mais como auditorias de sistemas de ensino, desconsiderando assim o mais importante que é o caráter pedagógico do processo.

É possível acreditar que a preocupação com a nota do IDEB esteja relacionada com a decisão do Ministério da Educação em estabelecer que o Brasil deverá atingir até 2022 a média 6.0, alcançando assim o patamar médio dos 20 países que apresentam os melhores índices educacionais e que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O estabelecimento de metas não é suficiente para a melhoria da qualidade da educação, é preciso haver um debate aberto sobre o trabalho do professor e as condições que lhe são dadas para o trabalho. Além disso as questões sociais externas à escola também devem ser discutidas com toda esfera social, pois elas têm implicações no trabalho docente e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes. Por essas questões não basta apenas impor metas e classificar sistemas de ensino por meio de avaliações em larga escala.

Intensificando ainda mais a preocupação dos educadores com a nota do IDEB, o Plano Nacional de Educação, sancionado através da Lei nº 13.005/14, determinou que o acompanhamento e o monitoramento da meta 7, que trata da qualidade do sistema educacional brasileiro, seria realizado através desse indicador.

A primeira divulgação dos dados do IDEB mostrou que todos os níveis educacionais brasileiros estavam com baixo desempenho. A partir desse momento o desempenho dos alunos ou talvez a nota que classifica os sistemas tem sido preocupação para os governos e os órgãos educacionais. Para os educadores, esses dados têm provocado, muitas vezes um sentimento de impotência.

A partir dos anos de 1990, houve uma intensificação do capitalismo com o objetivo de monitorar a educação básica, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições das instituições, interferindo na aferição dos resultados e induzindo as

instituições para a qualificação pretendida pelo Estado avaliador (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

A imposição por parte das políticas públicas para que os resultados educacionais sejam elevados, tem feito com que redes de ensino transfiram grande parte dessa responsabilidade para os professores que muitas vezes não dispõem de condições de trabalho, faltando-lhes até mesmo tempo para o planejamento e isso acarreta um déficit de pensar a prática docente e refletir sobre ela. Outro ponto que merece destaque nesse debate são as formações docentes que às vezes seguem a padronização de políticas educacionais, linearmente, desconsiderando contextos e especificidades locais.

Desse modo, cabe sim ao professor a responsabilidade de contribuir com a elevação dos índices de qualidade da educação, mas não somente a ele, essa tarefa é também do poder público que gerencia os sistemas de ensino e da família que apesar de não ter a responsabilidade de ensinar o filho a ler, tem o papel de incentivar a leitura. Crianças que convivem com a leitura em casa, geralmente vêm para a escola com o hábito de ler e aquelas que têm pais que não leem, por não saberem ou por não gostarem, têm dificuldade para desenvolver a competência leitora e conseqüentemente o hábito de ler. Além disso, é também importante acrescentar que para elevar os índices educacionais do país faz-se necessário que a profissão professor seja valorizada e para isso é preciso que se construa uma nova profissionalidade docente e que esteja baseada em uma nova profissionalização.

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio das matérias e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 90).

De acordo com o autor citado o ensino de qualidade é inviável sem a articulação dos professores na luta por uma formação docente de qualidade que relacione os conceitos de profissionalismo e profissionalização. Sem dúvida, o professor deve ocupar o lugar central na discussão sobre qualidade do ensino e conseqüentemente sobre a elevação dos índices de competência leitora dos estudantes que são medidos por avaliações externas a exemplo da Prova Brasil.

Contudo, ele não pode ser responsabilizado sozinho pelos insucessos da escola e do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, visto que essa condição é definida também por fatores econômicos, sociais, culturais e primeiramente por políticas educacionais instituídas em nosso país.

4.4 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2002, p. 134).

Sabe-se que de maneira geral a sociedade está sujeita a constantes transformações. São mudanças não planejadas que afetam desde a forma como nos organizamos e trabalhamos até mesmo a forma em que nos relacionamos e como aprendemos. Sendo a escola uma instituição que tem o papel de formar novos cidadãos, essas mudanças têm um reflexo visível no ambiente escolar (MARCELO GARCIA, 2002), e nesse cenário, o papel do professor vem se tornando cada vez mais complexo e desafiador, visto que este profissional está sujeito às transformações imediatas de paradigmas impostos pelo novo contexto socioeconômico e político.

Sendo a educação escolar responsável pela formação social, moral, cognitiva e afetiva dos educandos, os professores são sujeitos corresponsáveis por essa intermediação. Assim, quando pensamos a aprendizagem do aluno, a formação de quem vai ensiná-lo, torna-se um ponto central no debate. Por isso, os momentos formativos devem considerar as experiências do professor e sua prática como saberes docentes importantes que merecem reflexões e não ser apenas interpretações e aplicações de programas ou políticas públicas muitas vezes descontextualizadas dos contextos locais. Para Almeida (2012):

Em contextos de formação [...] os professores necessitam expos seus posicionamentos sobre as suas auto/Inter formações profissionais, aliando suas demandas às políticas públicas que devem compor um espaço de contemplação e legitimação dos saberes e experiências docentes. (ALMEIDA, 2012 p.58).

A autora acima traz um novo olhar sobre a formação de educadores para além das tendências de homogeneização dos sujeitos e, com algumas aproximações com que diz respeito à formação docente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em relação ao assunto, a LDB traz alguns avanços, pois a partir dela é determinado que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior (BRASIL. Lei 9394, 1996). Entretanto, apesar da certificação dos docentes em curso superior, devemos considerar que a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Outros pontos também devem ser considerados como as formas de organização do trabalho docente, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas, dentre outros.

Ainda assim, a formação docente se apresenta como uma ferramenta de extrema importância quando está diretamente relacionada às vivências, saberes e experiências, profissionalização e socialização dos professores. Dessa forma, para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, cidade ou região torna-se necessário compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores (GATTI, 2016).

O conhecimento base da profissionalização docente trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Esse modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo indispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos (GARCIA, 2013).

Abordada por Marcelo Garcia (1999), a formação docente pode ser definida como um conjunto de técnicas de formação inicial ou continuada, onde os professores podem adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para então melhorar a qualidade de ensino, favorecendo assim a educação que os seus alunos recebem. Percebe-se então que o desenvolvimento profissional do docente deve ser considerado como um processo em longo prazo, onde estão integrados diferentes tipos de oportunidades e experiências vividas,

pautadas sistematicamente de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Assim, ao pensarmos na formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida, espera-se um envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática mais efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

De acordo com Nóvoa (1997), existem abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma ideia centralizada nas teorias acadêmicas para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do ambiente escolar. Assim, o professor em sua formação acadêmica adquire saberes técnicos e teóricas referentes a sua profissão, e para esse conjunto de saberes ter funcionalidade precisará ser compartilhado e relacionado para futuras práticas no ambiente escolar. Sabemos que o professor raramente atua sozinho, ele interage principalmente com seus alunos e outros atores educacionais com os quais aprende e ensina.

A formação dos professores, especialmente em exercício deve intensificar reflexões e mudanças no trabalho, especificamente a partir de diálogos. Dessa forma, é necessário que os professores estejam envolvidos em todas as etapas do processo, para que as propostas a eles disponibilizadas sejam significativas. Assim, se existe a pretensão de que as políticas públicas instituídas e implementadas resultem em pontos positivos para a formação e o trabalho dos professores, faz-se necessário o estabelecimento de uma aproximação com a classe docente, de forma a criar espaços e meios para que eles participem de fato de propostas a que estão sujeitos. (MACHADO; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2017)

É importante entender que a formação docente não significa a imposição de um modelo único estabelecido de acordo com as leis ou normas preestabelecidas. Ao invés disso, as práticas voltadas à formação dos professores precisam estar de acordo com as condições sociais e culturais de onde os educadores e educandos estão inseridos. (THIOLLENT; COLETTE, 2014)

Dessa forma, pontuo aqui a necessidade e relevância de se voltar o olhar sobre a formação docente de forma a oportunizar a construção de saberes com base nas experiências vividas e refletidas pelos sujeitos que estão sendo formados,

ampliando assim o conhecimento e atuação dos professores. Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, que supera os limites impostos pela sociedade, uma educação voltada para a transformação social além da transformação cultural.

Antes de continuar a leitura do sistema educacional do município de Lapão, é importante compreender o princípio de que a educação é um direito humano universal, e como tal, se constitui como veículo dos direitos básicos e valores democráticos dos cidadãos. Concordando com Freire (2001), acredito na construção de uma educação libertadora, conscientizadora, e que seja capaz de modificar a realidade, a partir de uma relação dialética na qual educadores e educandos sejam sujeitos do mesmo processo.

Dessa forma, a prática pedagógica na Rede Municipal de ensino de Lapão deve estar pautada no princípio de que todo estudante tem o direito de aprender a ler as palavras e o mundo onde está inserido. Uma vez que, o acesso ao conhecimento através da leitura permite que as pessoas dialoguem umas com as outras, diminuindo assim as desigualdades e a interdependência entre os detentores do conhecimento e conseqüentemente do poder econômico e aqueles excluídos desse processo.

Quando falamos em leitura, imaginamos livros e papéis. Porém, muito antes de conhecer o alfabeto, as crianças leem o mundo a sua volta, descobrindo coisas que não entendem, interagindo com elas. Mas o importante é descobrirem-se (YUNES, 2009, p. 12).

Para tratar da prática coletiva dos professores da Rede, precisamos destacar a política de formação continuada para professores que o Município de Lapão vem desenvolvendo ao longo das últimas décadas, seja em parceria com o MEC, Secretária do Estado, Universidades ou desenvolvendo projetos de formação da própria Secretaria, com seus técnicos das diversas coordenações da educação básica. Em se tratando da formação docente proposta pelo Pacto, percebo o foco na instrução do professor a seguir uma rotina previamente estabelecida, o que nos remete a formação como um processo de fora para dentro do sujeito, com vistas a homogeneização de práticas e padronização de perfis profissionais (ALMAIDA 2010).

Nesse contexto, o professor ocupa o lugar de receptor apenas, uma vez que ele não participa da definição do que será estudado ou ensinado nem das metodologias a serem aplicadas. Percebe-se também frente à formação docente, uma política de responsabilização do professor para com o cumprimento e sucesso das políticas educacionais do Estado. A exemplo disso, podemos citar os direitos de aprendizagem, prescritos e enfaticamente citados em todos os cadernos do Pacto (MELO, 2015).

Em se tratando da política de formação da Rede Municipal de Ensino de Lapão, esta vem desenvolvendo de forma tênue estudos periódicos, com ênfase nos descritores da Prova Brasil e no brincar na infância, seguindo o embasamento proposto por políticas públicas.

É importante destacar que não basta apenas o professor participar das formações, é necessário que este assuma uma postura crítica e autônoma frente as propostas de formação que devem relacionar os saberes construídos na vivência do professor com o projeto de qualidade para a educação. Nesse sentido, a partir de Freire (1997) podemos compreender melhor o sentido da autonomia necessária aos professores:

É preciso gritar alto que [...], a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 1997, p. 12).

Aliada a essa perspectiva abordada por Freire, é essencial que o professor a partir dos seus saberes e do seu aluno real crie suas próprias estratégias para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e que ele tenha consciência das dificuldades cognitivas de cada aluno, sobretudo as que se referem a leitura.

A partir de diálogos com professore nos encontros formativos percebi que as práticas inovadoras que vão além das medidas formais, são tímidas, descontínuas e desvinculadas das ações do mundo social onde os alunos estão inseridos. Isso

demonstra a existência de um grande conflito entre as práticas formalizadas e o fazer pedagógica dos professores em sala de aula.

Em virtude disso, a educação continua priorizando a transmissão de conteúdos estagnados, com pouco valor operacional em relação a correspondência com os conhecimentos exigidos por situações sociais e por diversos instrumentos de avaliação. O que se pode observar em relação a isso é que as metodologias de ensino na Rede precisam ter um caráter mais inovador e adequado às necessidades dos alunos, visto que a efetivação de uma escola democrática e eficaz se estabelece quando há interação entre o ensino que se pensa e o ensino que se concretiza em sala de aula.

Apesar da preocupação com a aprendizagem dos alunos, os professores da Rede Municipal ainda encontram dificuldade para definir objetivos e estratégias de leitura, além de não priorizar essa atividade como rotina de trabalho. Se a leitura, ou a baixa competência leitora, tem sido apontada como causa principal para o fracasso escolar, esta deve ser assumida como objeto e conteúdo de todas as áreas (SOLÉ, 1998).

Mesmo com a presença do coordenador pedagógico para acompanhar a prática dos professores na maioria das escolas da Rede, o momento de planejamento ainda não contempla o atendimento de forma individualizada e isso dificulta o acompanhamento sistematizado do nível de leitura de cada aluno. Outro ponto fragilizado diz respeito ao tempo para o professor refletir sobre a sua prática e sobre os dados de competência leitora dos alunos. A reflexão é necessária porque permite que o professor reveja suas estratégias de ensino, reelaborando-as no sentido de priorizar a aprendizagem dos estudantes.

Dando sequência ao texto, trago a seguir análise e interpretação das falas que foram colhidas durante os grupos de diálogos com as professoras participantes da pesquisa.

5 A LEITURA NO CICLO COMPLEMENTAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais (SOARES, 1995, p. 48).

Este capítulo tem por objetivo discutir e analisar as informações referentes à competência leitora dos estudantes do 5º ano da Rede Municipal de Lapão, obtidas através da plataforma do QEdu, bem como dos grupos de diálogos e observações sistemáticas. O eixo condutor desse processo foi a busca por respostas para o questionamento central desse projeto de pesquisa: o que tem provocado o baixo desempenho em leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I no município de Lapão-BA?

5.1 A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE LAPÃO

O QEdu é uma plataforma que contém os principais dados do ensino básico do Brasil. Trata-se de um projeto que tem como base os dados obtidos através da Prova Brasil, organizando e dando vida às avaliações de cada instituição, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, ajudando as redes de ensino a acompanharem o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à auxiliar a melhoria da educação no país (QEdu, 2017). Dentre os dados disponíveis na plataforma, destacaremos nesta pesquisa aqueles que se referem à competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Lapão.

No que diz respeito à competência leitora dos alunos do 5º ano da referida rede, através dos dados da Prova Brasil, percebe-se que o nível alcançado encontra-se abaixo das médias nacional e estadual, conforme os dados apresentados na Tabela 4. Entretanto, trata-se um dado que varia entre as instituições de ensino da Rede, onde ao mesmo tempo em que algumas escolas estão equivalentes à média nacional, outras estão bem abaixo deste nível.

Conforme descrito na seção de metodologia, foram selecionadas duas escolas que apresentam níveis de competência leitora distintos. Uma delas, a Escola Municipal Antônio Matos Filho, possui o melhor resultado do município, estando equivalente à média nacional. E a Escola Municipal Vital da Silva Dourado que, segundos os dados, apresentou o menor nível de competência leitora da Rede, considerando as turmas regulares.

Tabela 4: Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos no 5º ano.

Brasil	Bahia	Rede Municipal de Ensino	Escola Municipal Antônio Matos Filho	Escola Municipal Vital da Silva Dourado
51%	35%	31%	51%	11%

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

Visualizando os dados acima apresentados é perceptível que existe uma problemática relacionada à competência de leitura nos alunos do 5º ano do município de Lapão. Dos 252 alunos que realizaram a prova, apenas 79 demonstraram o aprendizado adequado.

Sabemos que a Prova Brasil é um instrumento que só avalia a leitura a partir de questões objetivas e isso a torna superficial, pois o aluno não se posiciona através da elaboração de respostas, ele apenas escolhe uma alternativa. Segundo Oliveira (2011) as respostas das questões podem ser treinados e automatizadas. Ainda assim, a Prova Brasil é o único instrumento cognitivo e padronizado que dispomos para avaliar a competência leitora a partir de uma escala de competência definida por níveis. De acordo com Rojo (2004, p. 2)

[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, [...] SAEB [...] tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana.

Partindo da análise da tabela anterior e da fala da autora surge um questionamento sobre como tem sido o trabalho de desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes nas escolas, uma vez que as avaliações externas mostram que somente as competências básicas têm sido demonstradas.

Isso mostra a fragilidade com que a escola trabalha a leitura, pois essa prática exige do professor compreender a complexidade da tarefa de ler a qual envolve procedimentos e capacidades relacionadas a questões linguísticas, discursivas, afetivas e cognitivas. Sendo necessário também ter entendimento sobre as situações, finalidades e estratégias de leitura, pois essas são condições básicas para que o ensino de leitura promova a formação de leituras com competência avançada e não somente básica.

Esse contexto provocou em mim alguns questionamentos sobre como tem sido a atividade de leitura em sala de aula? Ao professor não cabe somente ser um aplicado atividades de leitura sem definir objetivos para o texto. A ele cabe ser mediador de leituras através da utilização de estratégias como: levantar hipóteses sobre o texto que será lido; explorar os conhecimentos prévios do aluno, estabelecer inferências, identificar o assunto que será tratado, traçar objetivos para a leitura, ler com o aluno e para o aluno, explorar detalhadamente o conteúdo do texto, compreender o significado das palavras, fazer questionamentos sobre o assunto, localizar informações explícitas e implícitas, reconhecer o gênero textual e suas características, identificar o autor do texto, dentre outros.

Para Solé (1998), os objetivos de leitura determinam a posição do leitor frente ao texto e o direciona para a realização de seu objetivo principal que é a compreensão. A autora acrescenta que os objetivos de leitura são diversos e que podem variar de acordo com o texto, o leitor e o momento de leitura. Sendo assim, é fundamental, que durante as atividades de leitura, esses pontos sejam considerados.

Mesmo o professor utilizando estratégias definidas de leitura é imprescindível que ele tenha o hábito de ler, pois o professor deve ser o principal incentivador da leitura em sala de aula. Segundo Solé (1998, p. 37) “[...] é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais.” A autora mostra que só é possível formar alunos leitores quando o professor assume e pratica a leitura, fazendo relação com a sua prática pedagógica.

Além de classificar a competência leitora como adequada ou não, os níveis de proficiência leitora dos alunos são organizados, na plataforma QEdU em uma escala de quatro categorias: avançado, proficiente, básico e insuficiente. Sendo que no nível avançado considera-se o aprendizado além da expectativa, no proficiente os

alunos encontram-se preparados para continuar os estudos, no básico os alunos precisam melhorar e no insuficiente apresentam pouquíssimo aprendizado. Na tabela a seguir, há a distribuição dos alunos por nível de proficiência.

É importante destacar que as competências, agrupadas em cada nível, foram definidas pelo Ministério da Educação e divulgadas por meio de documentos oficiais.

Tabela 5: Distribuição dos alunos por nível de proficiência.

	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
Brasil	17%	34%	35%	14%
Bahia	8%	27%	43%	22%
Município	7%	24%	40%	29%
Escola Municipal Antônio Matos Filho	10%	41%	33%	16%
Escola Municipal Vital da Silva Dourado	0%	11%	31%	58%

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

Conforme mostra a tabela acima, a maior parte dos estudantes do 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Lapão (40%) apresenta o nível de proficiência básico, estando o município neste critério abaixo da média estadual (43%), ainda que acima da média nacional (35%). Analisando a tabela, também é possível observar que na Escola Municipal Antônio Matos Filho a maioria dos alunos (41%) encontra-se no nível proficiente, bem acima das médias do Brasil e do estado da Bahia.

Enquanto isso, os alunos da Escola Municipal Vital da Silva Dourado estão majoritariamente classificados no nível insuficiente (58%). É preciso entender, que quando o aluno não domina as competências em leitura, ele não pode assumir essa responsabilidade sozinho, pois existem muitos fatores que contribuem para a não aprendizagem da leitura, conforme já foram mencionados ao longo do texto.

Sabemos que a aprendizagem da leitura pode ser considerada como a compreensão das normas linguísticas impostas pelo sistema social e trata-se de uma atividade de conceitualização, que caracteriza a compreensão da língua organizada por parte dos aprendizes.

Quando pensamos em formar leitores, devemos estar atentos não somente aos eventos do letramento de que o sujeito participa, mas

também ao contexto social, político cultural e efetivo que permeia ou medeia às relações do sujeito com a leitura (GONTIJO, 2005, p. 127).

Dessa forma, a aprendizagem da leitura vai além do domínio das habilidades básicas e para que isso ocorra é necessário contextualizar, construir, obter e atribuir sentido e significado aquilo que é lido e aprendido.

Na busca pela compreensão da competência leitora dos alunos do 5º ano do Município de Lapão, será analisado a seguir a taxas de aprovação nos anos iniciais.

Conforme apresentado na Tabela 2, o município de Lapão apresenta taxa de aprovação nos anos iniciais superior às taxas nacional e estadual. Além disso, percebe-se que as taxas de aprovação das escolas avaliadas neste estudo são altas, estando ambas, acima das médias municipal, estadual e nacional.

Diante desses aspectos evidenciados na tabela, quando comparamos estas informações com aqueles já citados nesta mesma seção é notável que existe uma discrepância entre eles. Por exemplo, como a escola que apresenta a maioria dos alunos com nível de proficiência leitora considerada insuficiente pode ter 100% de aprovação nos anos iniciais?

Tabela 6: Taxas de aprovação nos anos iniciais.

BRASIL	91,0%
BAHIA	84,1%
MUNICÍPIO	95,2%
ANTONIO MATOS FILHO	98,2%
VITAL DA SILVA DOURADO	100,0%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lapão-Ba

Podemos justificar esses dados por meio das políticas de aprovação automáticas implementadas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os fundamentos desta política no Município de Lapão indicam que os alunos do ciclo da alfabetização não podem ser reprovados, ainda que não alcancem as competências de leitura adequadas para seu período de escolarização. Dessa forma, acontece uma série de aprovações automáticas sem avaliação adequada. Em outras palavras, o aluno é encaminhado a seguir o seu percurso de escolarização, podendo não ter adquirido as competências cognitivas adequadas.

Contudo, não basta só conhecer é preciso refletir sobre, as informações

apresentadas para pensar nos espaços e tempos escolares para a formação de alunos leitores, repensar as metodologias e estratégias de leitura e trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, que circulam socialmente a partir de objetivos claramente definidos para a leitura. Cabe aqui evidenciar que trabalhar com diferentes gêneros textuais somente, não significa melhoria na prática de leitura, o que a define é da qualidade das propostas desenvolvidas.

5.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA: É POSSÍVEL?

A partir da realização dos grupos de diálogo com os professores das turmas de 5º ano do Município de Lapão foi possível identificar aspectos relevantes da prática pedagógica e da organização escolar relacionada à formação de alunos leitores da rede.

Durante os grupos de diálogo, alguns temas foram apresentados em forma de proposições para nortear as discussões. Uma das proposições diz respeito aos aspectos metodológicos da prática docente a partir da proposta de desenvolvimento da competência leitora nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

5.2.1 A relação da formação leitora e a organização da escola

Apresento a seguir análise interpretativa dos grupos de diálogo, as quais foram oriundas da proposição que enfoca como os professores correlacionam a formação do leitor com a organização da escola, bem como à sua prática docente. As falas estão entrelaçadas nos objetivos estabelecidos nesse trabalho e se completa às observações sistemáticas atendendo as expectativas das pesquisadoras. Assim, o diálogo da professora sobre o seu fazer pedagógico dentro do grupo de diálogo diz:

Eu acho que está faltando o comprometimento da família na escola pública, em algumas né? Na escola onde eu trabalho mesmo foi isso que aconteceu. Entendeu? A família não se compromete, eles só são presentes nas reuniões, nos eventos, mas na questão da responsabilidade com o desempenho do seu filho, do acompanhamento, isso não existe. Então isso compromete o resultado daquela criança, a questão social também. Em algumas escolas de alguns povoados, assim

como a pró [...] fala que ela trabalha no Ceas e eu no Vital então são realidades diferentes. Ela atende uma classe de nível melhor onde tem os pais, as famílias que acompanham, que tem uma visão diferenciada. Já na que eu trabalho é aquela classe onde a família não tem essa visão (PROFESSORA 1 - 2017).

Neste ponto, apresento a análise interpretativa das falas, por intermédio dos grupos de diálogo, as quais foram oriundas das proposições. As falas estão entrelaçadas nos objetivos estabelecidos nesse trabalho e se completa às observações sistemáticas realizadas contemplando atendendo as expectativas das pesquisadoras, do mesmo modo que um objetivo pode estar contemplado em mais de observação. Essa primeira análise diz respeito a como os professores correlacionam a formação do leitor com a organização da escola, bem como à sua prática docente.

Neste aspecto, a questão metodológica merece destaque, pois, conforme observado nos grupos de diálogos, há uma certa dificuldade do professor refletir a sua prática, dissociando o seu fazer pedagógico, da condição social do aluno, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Eu acho que está faltando o comprometimento da família na escola pública, em algumas né? Na escola onde eu trabalho mesmo foi isso que aconteceu. Entendeu? A família não se compromete, eles só são presentes nas reuniões, nos eventos, mas na questão da responsabilidade com o desempenho do seu filho, do acompanhamento, isso não existe. Então isso compromete o resultado daquela criança, a questão social também. Em algumas escolas de alguns povoados, assim como a pró [...] fala que ela trabalha no Ceas e eu no Vital então são realidades diferentes. Ela atende uma classe de nível melhor onde tem os pais, as famílias que acompanham, que tem uma visão diferenciada. Já na que eu trabalho é aquela classe onde a família não tem essa visão. (PROFESSORA 1 – 2017)

Destaco essa fala por representar um discurso recorrente entre os professores que participaram do grupo, justificando a não aprendizagem a fatores familiares e sociais. O que se percebe é a necessidade do professor entender, que a escola deve responder majoritariamente pela aprendizagem cognitiva do aluno, e que a família deve ser parceira, educando, participando, mas não assumindo a função de escolarização dos estudantes. Dessa forma, Suassuna (1995 apud MAIA, 2007, p. 16) adverte sobre:

[...] a necessidade de evitar que causas e consequências dessa crise sejam centradas no aluno, lembrando que o professor precisa analisar o papel que tem a desenvolver no processo de formação de

leitores, de modo a modificar a situação atual do ensino da língua materna.

Como pesquisadora adentrei no universo onde os alunos das escolas pesquisadas estão inseridos e identifiquei que, quando a família participa diretamente da vida escolar dos seus filhos o resultado da aprendizagem é melhor. Quando falamos em parceria da família no contexto da escola pública, entendemos que esta, apesar de sua realidade sociocultural, tem como papel: assegurar a frequência escolar, ser presente em eventos e reuniões pedagógicas, acompanhar o calendário de avaliações, informar a escola sobre problemas de saúde da criança e mostrar a importância da escola e da leitura para a vida em sociedade.

Contudo, mesmo quando a família não assume essas funções, a escola permanecerá com a responsabilidade de escolarizar/formar leitores. Para tanto, a escola precisa buscar mecanismos de aproximação com a família uma vez que:

Formar leitores é compromisso da família e da escola. Também deve fazer parte dos interesses de toda a comunidade, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias atuais, até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura (CAVALCANTE, 2002, p. 2).

Conforme o exposto e considerando a sua complexidade, a leitura deve ser abordada através da interligação entre a escola, os professores, a família e toda comunidade onde o aluno está inserido. Assim, a formação de alunos leitores deve ser entendida como responsabilidade compartilhada, uma vez que o nível de leitura de uma comunidade define o seu grau de desenvolvimento.

Desse modo, a responsabilidade compartilhada da escola com a formação de leitores revela o caráter ideológico e pedagógico de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, o que pode ser justificado na fala de uma das gestoras das escolas pesquisadas:

A gente tem muita seriedade de não deixar aula vaga, a gente tem muita seriedade com o profissional, a gente não libera aula basicamente por nada. Então tudo isso são coisas importantes. O aluno não entra e sai da escola na hora que quer, tem horário de entrar e tem horário de sair. Então eu vejo que tudo isso são coisas que a gente vai trabalhando no conjunto... A gente tem projetos de leitura que são fixos na

escola... Mas a gente também sabe que ainda tem muito o que correr atrás com a leitura (GESTORA 1 - 2017).

Partindo-se do pressuposto da fala de alguém que conhece a realidade da escola, é possível entender que o resultado do aprendizado da leitura talvez esteja relacionado com a forma de organização da escola que dispõe de: gestão pedagógica comprometida com a aprendizagem da leitura, professores que cumprem o planejamento individual e coletivo, assegurando o tempo previsto para as aulas, regras claras de disciplina, e principalmente momento de interação dos professores sobre leituras literárias ou não literárias trabalhados com os alunos.

Além dos pontos citados, visualizei a necessidade dos professores ampliarem seus conhecimentos sobre leitura para melhor mediar, analisar e escolher os textos a serem trabalhados com os alunos, uma vez que “[...] a leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 40).

Ao definir rigidamente o tempo para a criança estar na escola, sem interrupções e ter um projeto permanente de leitura são fatores importantes que contribuem para a competência leitora.

O projeto de leitura da escola é permanente. Esse ano o tema do nosso Encontro Literário será: Os caminhos do Velho Chico. O povo tá numa empolgação! Estamos trabalhando contos, lendas, poemas. E cada turma define o gênero que irá enfatizar para apresentar no final do projeto, mais são trabalhados vários gêneros. Todas as turmas da escola são integradas ao projeto. O tema é trabalhado a partir da 2ª unidade, mas esse ano como as coisas atrasaram, será trabalhado na 3ª e 4ª unidades (PROFESSORA 2 - 2017).

É perceptível nessa fala que a comunidade educativa já demonstra entendimento de que o projeto de leitura deve acontecer e ser permanente para fortalecer a competência leitora dos alunos.

Porém, ao se referir à leitura a partir de projeto, foi possível observar, nos momentos de diálogo, que há uma preocupação em torno da apresentação do “Encontro Literário”, que apesar de ser um momento de interação entre escola e comunidade, não deve ser entendido como o momento mais relevante. O projeto de leitura precisa ser assumido como ferramenta didático-pedagógica e como prática metodológica da ação do professor formador de leitores.

Dessa forma, não basta apenas que o professor reconheça a importância da leitura para a vida em sociedade, é necessário que este se aproprie dos fundamentos que constituem a prática pedagógica e o procedimento metodológico a favor do desenvolvimento da leitura. Assim, o trabalho com leitura exige que durante todo o processo, os professores orientem essa atividade a partir de metodologias diversas com definições claras dos objetivos e finalidades sobre os textos que serão lidos.

Sobre a definição de objetivos para a leitura, Solé (1998) mostra que existem tantos objetivos quanto forem os leitores dos textos. Além disso, a autora mostra que dentre as várias finalidades, a leitura pode pretender buscar informações, seguir instruções, entender o que diz o autor do texto, revisar a escrita, ler para deleite, para comunicar um texto em público e para verificar a nossa compreensão.

Em relação ao projeto de leitura, destaquei também o diálogo a seguir por considerar que este traz pontos importantes para discussão da análise dessa pesquisa. Um dos pontos refere-se ao sentido do que é ler para a referida escola e quais as oportunidades de leitura oferecidas aos alunos.

Aí em relação ao projeto de leitura nós estamos dando continuidade com as atividades que foram propostas. No planejamento da unidade nós demos uma reformuladinha no projeto e agora mesmo nós estamos trabalhando poesia com o 5º ano porque os meninos vão participar das Olimpíadas de Língua Portuguesa. E os alunos do 1º, 2º e 3º ano estão trabalhando com parlendas. Anteriormente a gente estava trabalhando com o gênero narrativo porque veio o Projeto Campo Limpo e eles tinham que produzir uma narrativa. A gente programou para cada unidade um gênero (PROFESSORA 1 – 2017).

Sendo está uma das realidades pesquisadas, foi possível verificar que as oportunidades de leitura dadas aos alunos estão entrelaçadas a projetos externos à escola, os quais são importantes, porém não devem direcionar a proposta de formação de leitores da escola.

Sobre esse aspecto, Kato (1998) ao abordar a qualidade do material escrito que a escola pública disponibiliza para os alunos, faz o seguinte questionamento: que prioridades se poderia definir para a instrução de alunos que vem de famílias de baixa renda, com pais analfabetos (funcionais ou totais) e que tem pouco ou nenhum contato com textos escritos? A autora enfatiza ainda mais a questão quando

pergunta: que tipo de material a escola oferece ao aluno para que ele desenvolva a sua competência leitora?

A presença reduzida de materiais impressos relacionados à diversidade de gêneros textuais foi outro aspecto inquietante dessa realidade, pois sabemos que o contato direto com materiais escritos é imprescindível para a formação de leitores. Partindo dos questionamentos de Kato (1998) podemos dizer que a escola precisa buscar mecanismos para disponibilizar mais livros e materiais impressos para os alunos, caso isso não aconteça à formação de leitores ficará comprometida.

Também foi percebida a preocupação da escola em relatar que trabalha com diferentes gêneros textuais, porém parece-me que apesar de entender que explorar os vários gêneros é uma das condições para o aluno desenvolver a leitura, a professora ainda não dispõe de conhecimentos teóricos sistemáticos sobre gêneros textuais. Isso ficou evidente quando confundiu gêneros com tipos textuais, uma vez que, poesia e parlenda são gêneros, narrativa é tipologia.

De acordo com Bezerra (2001), os gêneros merecem ser estudados a partir de uma discussão teórica mais ampla. Isto porque é frequente a contradição em relação aos termos tipo textual e gênero textual. Por isso, sugiro esse ponto como uma das necessidades a serem abordadas no projeto de intervenção que será apresentado nesse trabalho.

Apresentar um único conceito para gêneros textuais é um desafio devido a grande variedade existente no meio social. Partindo dessa compreensão, é possível dizer que, de um modo geral, os gêneros textuais são todas as formas de representação textual, orais ou escritas, resultantes das interações sociais. Com isso, podemos entender que os gêneros textuais são “[...] fenômenos históricos [...] que surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]”. (MARCUSCHI, 2007, p. 19)

Essa análise permitiu a compreensão da necessidade dos professores da Rede Municipal de ensino de Lapão participar de formações mais específicas sobre a área de linguagem para que eles se sintam mais seguros ao definir metodologias e estratégias adequadas para ensino da leitura.

Partindo das abordagens teóricas que embasam essa análise em diálogos e observando a realidade, percebi que a essa escola evidenciada demonstra

dificuldade em definir e sistematizar seu procedimento didático e metodológico em favor do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 5º ano, pois aponta o que será estudado em leitura, a partir de programas que chegam até a escola como as Olimpíadas de Língua Portuguesa⁵ que faz parte do Programa Escrevendo o Futuro, uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), criado em 2002 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. O Programa transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação.

A fala da professora também justifica que o trabalho de leitura se baseia no Campo Limpo⁶, um programa criado pelo Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias (inpEV), que representa a indústria fabricante de agrotóxico para a destinação das embalagens vazias e de seus produtos. O programa tem como objetivo apoiar as instituições de ensino na complementação de conteúdos curriculares com temas relacionados ao meio ambiente e alinhados às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Após essa análise cheguei à conclusão de que o trabalho com leitura na escola segue uma rotina enfadonha, automatizada e que o saber fazer dos professores é desconsiderado quando o planejamento prioriza metodologias prontas sem considerar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Por melhor que sejam, essas propostas prontas não substituem um processo metodológico planejado com o foco na aprendizagem de leitura, elaborado por quem vive e faz a escola acontecer no seu dia-a-dia. Diante disso, sugiro como proposta de intervenção a elaboração de um manual de orientação para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 5º ano. Essa proposta estará sustentada em estudos teóricos e metodológicos que serão realizados pelos professores, autores de seus procedimentos didáticos.

⁵ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

⁶ Criado pelo Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias (inpEV) em 2010, o programa tem como objetivo o apoio às instituições de ensino na complementação de conteúdos curriculares com temas relacionados ao meio ambiente e alinhados às recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).

Ao questionar sobre as estratégias utilizadas para trabalhar a leitura em sala de aula, ouvi nos grupos de diálogos que:

Na minha sala eu gosto sempre de pedir as eles para ler tudo. Em todas as disciplinas eu peço para fazer leitura. Em matemática eu peço para ler, em ciências eu peço para ler o conteúdo, aí eu vou explicando. A gente traz uma leitura diária. Todo dia a gente faz a leitura deleite, igual vem no programa Pacto (PROFESSORA 3 - 2017).

A fala da professora permitiu perceber que a leitura acontece em todas as aulas, “todas as disciplinas eu peço para fazer leitura”, porém não ficou evidente quais os objetivos estabelecidos para cada leitura, o que permite entender que o objetivo comum para todas as leituras é compreender o que o autor do texto diz de acordo com a explicação da professora “aí eu vou explicando”.

Para Solé (1998) o deleite é apenas um dos tantos objetivos que podemos traçar para a leitura. Sendo assim, me chamou a atenção o fato da professora acima citada, além de outras, se referir ao deleite como um objetivo de leitura presente diariamente na escola.

Será que os professores compreendem o significado da leitura para deleite? Será que esse objetivo precisa estar presente todos os dias nas aulas de leitura? O que está por trás dessa escolha? Será que os professores acreditam que esse objetivo de leitura é o mais importante? Ou teria sido esse o único ponto abordado nas formações para professores?

Uma possibilidade pode ser o fato de que não há cobrança específica sobre o que foi lido como deleite, mas pode ser simplesmente uma imposição feita pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para as turmas do ciclo inicial da alfabetização que se estendeu para as turmas do 5º ano na Rede de ensino de Lapão.

Diante desse contexto, acredito que os objetivos de leitura sugeridos pelo PNAIC representam uma ordem sobre a prática pedagógica, sendo esta cansativa, técnica e repetitiva. Conforme identificamos nas falas, o planejamento segue um formulário a ser preenchido, o que permite a reescrita de procedimentos metodológicos, pois o professor tem que seguir rigorosamente a burocracia do programa. Vale ressaltar que essas percepções não dizem respeito ao programa PNAIC em si, mas a forma como ele tem sido interpretada no Município de Lapão.

De acordo com Antunes (2003), nada justifica a leitura de textos quando não se tem um objetivo qualquer para a leitura. Para a autora, o texto lido deve ser o lugar onde quem escreve se encontra com quem lê. Sendo assim, entendemos que é fundamental o professor utilizar estratégias para aproximar o leitor ao texto, porém dando a ele autonomia para perceber as pistas deixadas pelo autor. Para que isso aconteça, a escola precisa trabalhar com a diversidade de textos que tenham uma função comunicativa bem definida, pois esse é o caminho para a formação de leitores competentes.

As definições apresentadas por Solé (1998), permite a compreensão de que, para a leitura ser compreendida, o leitor precisa entender qual é a sua finalidade, para em seguida definir as estratégias adequadas para a compreensão do que está sendo lido.

Ainda sobre como a leitura acontece em sala de aula, segue a fala da professora:

Todos aqui querem ler. Em ciências, em geografia mesmo eu não leio, são eles que leem. Até aqueles que não sabem querem ler. Aqui é uma disputa, eles adoram! Eu também faço a leitura deleite todo dia em minha sala e eles é quem querem ler. Isso ajuda eles na pontuação dos textos que leem e escrevem. Eu só tenho um aluno que não gosta de ler, mas ele fica vidrado na leitura do colega. Talvez seja porque ele não domina bem a leitura (PROFESSORA 4 – 2017).

No processo de leitura é fundamental o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que estimulem e orientem essa atividade, como a leitura para toda a sala, ou seja, em voz alta, pois assim os alunos que ainda não sabem ler internalizam a linguagem escrita. Sobre esse ponto, Solé (1998), nos fala que esses procedimentos devem facilitar a aquisição de níveis de leitura adequados ao grau de escolaridade do aluno.

Analisando a fala anterior percebe-se que o olhar da professora sobre leitura está centrado em pontos como entonação da voz, fluência e pontuação. “Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da leitura oral e a ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 57). É importante considerar esses pontos para o processo de formação do leitor, mas eles não são os únicos, pois a leitura com boa entonação

não garante que o leitor compreendeu o texto lido. Sendo assim, faz-se necessário a utilização de outras estratégias que ampliem essa compreensão, e que permita ao aluno demonstrar, através de interações coletivas, se compreendeu ou não o que foi lido.

Para Marcuschi (1991), a compreensão de textos não é um ato simples que se resume em localizar informações, mas sim a construção de sentidos a partir de inferências feitas pelo leitor. Dessa forma, a professora autora do diálogo precisa entender que a compreensão é o ponto central no processo leitor e não a decodificação. Para ela a compreensão talvez corresponde à decodificação de palavras e frases.

As atividades de leitura devem ter centralidade na aplicabilidade de estratégias, tanto para os alunos que já dominam a leitura, como para aqueles que ainda não conseguem ler. Portanto, a mediação do professor deve acontecer por meio de intervenções individuais com procedimentos didáticos que promovam o desenvolvimento da leitura por meio de interação entre o aluno e o texto. Nesse sentido Solé (1998, p. 18) ressalta que:

[...] poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

É importante que a escola, desde o primeiro dia de aula, promova momentos em que o aluno leia diferentes gêneros textuais com objetivos diversos, pois assim serão leitores plenos que compreendem as leituras e relaciona-as com o seu cotidiano. Para Silva (1992, p. 44):

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O 'compreender' deve ser visto como uma forma de ser emergido através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos.

Nos grupos de diálogos, os participantes falaram sobre a necessidade de o professor ler para melhorar a sua prática pedagógica. Isso pode ser percebido nas falas abaixo apresentadas:

Seria bom se cada professore da escola lesse um livro bom e deixasse separado para a gente trabalhar com os alunos. Poderia separar por temas, isso facilitaria o nosso trabalho (PROFESSORA 4 – 2017).

Marcia me trouxe um livro que traz uma perspectiva muito interessante sobre a morte. O título é “No oco do avelã”. Às vezes o livro fica lá na biblioteca e a gente nem conhece e nem usa (PROFESSORA 2 – 2017.)

Observa-se nas falas, que as professoras atribuíram a importância da leitura apenas à questão prática do trabalho docente. Não ficou evidente se elas têm o hábito de ler textos literários, porém estas mencionaram a importância em buscar mecanismos para conhecer literaturas diversas, e assim influenciar os alunos para também ser bons leitores. Destaco aqui a literatura como direito básico do cidadão e como parte constitutiva dos sujeitos sociais que compõem suas culturas. Isso reforça a importância de enfatizar a leitura literária no dia a dia da sala de aula.

É fundamental que o professor, mesmo que não tenha sido leitor durante a sua infância e juventude ou até mesmo no percurso de sua formação, se conscientize do valor dessa prática em nossa vida profissional e social. Só depois dessa conscientização é que ele poderá agir como incentivador e mediador de leituras. Acredita-se que ninguém ensina o outro a ser leitor, mas pode transmitir mesmo que por meio de palavras, o quanto a leitura é necessária para a formação do ser humano, pois além de conhecimentos, ela também nos transmite valores importantes para a nossa vida.

[...] ainda que as ideias, ações, valores e sentimentos possam ir se plantando mesmo se o leitor disso não se dá conta. [...] compreender a leitura desse modo, a partir desse olhar teórico, tem implícito o reconhecimento da importância de certos valores menosprezados na conjuntura atual e pela sociedade contemporânea: valores tais como generosidade, solidariedade e coletividade – enquanto se enfatiza o culto do indivíduo, de suas necessidades e de sua esperteza em levar vantagem, obter lucros pessoais e ganhos de poder (KRAMER, 2000, p. 20).

Sabe-se que alguns professores ainda não expressam em suas práticas o quanto é indispensável ler e valorizar a leitura, pois muitos deles, por diferentes motivos, leem exclusivamente textos didáticos ou relacionados a prática docente, assim sua cobrança a respeito da falta de leitura dos alunos perde legitimidade. Um educador que não lê se torna mal informado e isso dificulta o papel de mediador do aprendizado da leitura, da competência leitora e dos demais conhecimentos

construídos historicamente. Se o professor não lê, ele jamais saberá indicar leituras interessantes e apropriadas para alunos das diferentes etapas de escolaridade. Sobre isso Yasuda (2001, p. 77) comenta que

[...] a famosa crise da leitura (famosa não por ser motivo de reflexão, mas porque se tornou chavão dizer que o aluno não sabe, não gosta e tem preguiça de ler) estaria centrada na dificuldade, sobretudo do professor, de perceber-se enquanto leitor.

Só quando entendemos que o sujeito que sabe ler também sabe descobrir, questionar, discutir, discordar do que lê, criar e transformar, é que compreenderemos a importância da leitura e do hábito de ler como prática de transformação, individual e coletiva. Transpondo para a escola, reafirmo que é fundamental para o professor que inevitavelmente é um mediador de leituras, internalizar a ideia de que a única forma de nos tornarmos leitores competentes, é lendo. Somente através da leitura saberemos nos identificar no mundo em que estamos inseridos e, assim com os novos olhares que a leitura nos permite, buscaremos “transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1991, p. 20).

Quando questionadas sobre como se dá o desenvolvimento da competência leitora nas turmas de 5º ano, uma das professoras relatou que:

Os nossos alunos não protestam mais de escrever, sabe por que? Porque eles não vão ter que pensar. É simplesmente reproduzir o que está no quadro. Isso me incomoda porque a escrita não é mais um ato de reflexão, é um ato de reprodução. A gente primeiro ensina o aluno a ler, depois cobre a leitura. Alunos copistas é uma realidade na rede (PROFESSORA 5 -2017.)

Para essa professora ter alunos que copiam, mas não compreendem o que escrevem é um ponto que a inquieta, por isso merece ser refletido, pois reconhecer que “alunos copistas é uma realidade na Rede” exige uma tomada de decisão coletiva em busca de mudanças educacionais que devem ser promovidas pelo poder público, pela escola, família e comunidade em geral. Essa discussão é importante porque a professora acima referida leciona para turmas de 5º ano, período de escolarização em que o estudante já deveria ter adquirido as competências em leitura.

Diante disso, podemos afirmar que um dos maiores desafios da escola hoje é

formar alunos leitores e não sujeitos copistas ou que sabem decodificar os sistemas de escrita alfabética. A escola deve contribuir com a formação de alunos, que além de decifrar o código escrito, também saibam escolher as suas leituras de acordo com as suas necessidades e que saibam usar a leitura em suas práticas sociais. Ler não significa somente transcrever ou oralizar textos selecionados por outras pessoas, mas ser capazes de ler nas entrelinhas e se posicionar criticamente diante dos textos com os quais interagem (LERNER, 2002).

Sobre a leitura, Antunes (2003) fala que essa atividade deve pretender objetivos claros. Assim, para a autora a leitura é uma atividade que pode objetivar: o acesso ao conhecimento produzido; a experiência gratuita do prazer estético e a compreensão da escrita formal. Se a leitura deve ser realizada por intenções, então as atividades de leitura na escola não devem se limitar a responder questões de interpretação das informações que o texto traz, o que pode ser observado nas questões propostas na Prova Brasil. Nem tão pouco se resumir a exposição de trabalhos ou apresentações culturais pelos alunos.

Em suas falas, os professores também abordaram, sobre o seu ponto de vista, elementos dificultadores para a garantia da aprendizagem, em especial da leitura, sendo estes: ausência de competência leitura equivalente ao ano de escolaridade do aluno, pouco acesso a material escrito, principalmente no contexto familiar, tempo restrito para o professor planejar juntamente com a coordenação pedagógica, escassez de recursos materiais, sobretudo de livros literários adequados a idade dos alunos, ausência de sala de leitura na maioria das escolas, espaços e mobiliários escolares inadequados, mudanças na relação professor/aluno, desvalorização social da profissão, alterações curriculares, organização escolar à revelia da participação docente e ausência da família na vida escolar do aluno. Além disso, abordaram a aprovação automática como um ponto que precisa ser repensado, como podemos observar na fala a seguir:

Agora tem outro caso também de ter acontecido aprovação de 100%. Todo mundo sabe, aqui quem tem Pacto na escola e os meninos não podem perder ... então dentro do primeiro ano nós tínhamos vinte alunos ... mais alguns não conseguiram atingir as competências, entendeu? Aí fez o que? Não pôde reprovar esses meninos, aí a aprovação foi pra 100% [...] A gente sabe que em toda sala tem aluno que não vai conseguir aprender porque nenhuma sala é homogênea. Mas aí o que aconteceu? Aprovou! Porque é do Pacto a gente tem a aprovação e quando chega na Prova Brasil, não tem o mesmo resultado (PROFESSORA 6 - 2017).

A fala da professora pode ser justificada a partir das abordagens de Ferreira (2007, p. 13):

A promoção automática tem sérios oponentes dentro e fora das fileiras do magistério: eles sustentam que é uma medida que leva a “baixa qualidade do ensino” e que faz desaparecer o que seria um dos estímulos fundamentais da aprendizagem (a promoção). [...] Ainda que se possa sustentar com fundamento que a repetência é antieconômica, antipedagógica e antipsicológica, também é certo que a promoção automática, por si só, não faz senão descolar o “funil da repetência”.

Desse modo, a partir das colocações da autora podemos compreender a promoção automática como um dos elementos que interfere na aquisição da competência leitora, visto que o professor passou a entender, a partir do momento em que o Município implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que a consolidação da aprendizagem da leitura teria um tempo maior para acontecer, podendo chegar até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, quando se conclui o ciclo inicial da alfabetização. Porém, algo mais agravante pode ser observado, pois muitos alunos chegam ao final do 3º (terceiro) ano através da promoção automática, sem consolidar o aprendizado da leitura.

É importante destacar que, de acordo com as diretrizes do PNAIC, a reprovação escolar não pode ocorrer no início nem no meio do processo de alfabetização, mas no final, que corresponde ao terceiro ano, o aluno pode sim ficar retido. Contudo, a Rede de Ensino de Lapão tomou a decisão de que os alunos do 3º ano não poderiam ser reprovados em nenhuma hipótese e essa realidade se estendeu até o quinto ano, final do ciclo complementar da alfabetização, onde existem alunos, conforme mostra o diálogo da professora, “[...] a aprovação foi para 100% [...] Aprovou! [...] a gente tem a aprovação e quando chega na Prova Brasil, não tem o mesmo resultado”.

As proposições apresentadas nos grupos de diálogos foram importantes para ampliar a compreensão das professoras sobre o papel que a escola desempenha no processo de formação de alunos leitores, papel este que precisa ser assumido coletivamente por todos que fazem parte da comunidade educativa, porém com atribuições diferentes. As falas deram pistas de que, algumas professoras, demonstram dificuldade em refletir a sua prática, dissociando o seu fazer pedagógico da condição social do aluno. Revelaram também a necessidade do

professor trabalhar a leitura com mais segurança, através de metodologias mais direcionadas, com o estabelecimento de objetivos e estratégias específicas para os diferentes gêneros textuais lidos em sala de aula.

Diante disso, faz-se necessário a promoção de momentos formativos em que o professor possa se apropriar mais das teorias que fundamentam o ensino da leitura, pois o que se percebe são professores comprometidos com a sua prática, preocupados com o baixo desempenho em leitura e ávidos por descobrir, ou melhor construir uma trajetória de sucesso quando o assunto é desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Motivada por essas percepções, sigo analisando as observações realizadas nas escolas pesquisadas.

5.3 O QUE REVELARAM AS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS?

No tópico a seguir apresento um olhar sobre a realidade das escolas visitadas a partir de observações sistemáticas com vistas a revelar elementos que complementam as falas dos participantes dos grupos de diálogo.

Durante essa etapa do trabalho, busquei estabelecer uma relação entre o visível e o dizível, com os diálogos dos professores sobre a leitura que se constitui objeto desta pesquisa. Para tanto, realizei a técnica da observação em dois momentos, após a realização dos grupos de diálogos.

No primeiro momento, adentrei nas unidades escolares com o objetivo de verificar como a leitura circula no ambiente escolar, como estão organizados os espaços de leitura, quais os gêneros textuais trabalhados e se existe um projeto de leitura bem estruturado na instituição. Com o apoio de registros de campo, descrevi o que observei no ambiente escolar em relação ao acontecimento da leitura e, em seguida, interpretei e analisei as observações.

Os dados serão apresentados a partir das informações levantadas e destacadas, as quais considere mais relevantes para nossa discussão do objeto de investigação, enfatizando como a leitura é dinamizada nas escolas pesquisadas.

5.3.1 Um olhar sobre a Escola Municipal Antônio Matos Filho

Ao adentrar nesta escola me deparei com um espaço físico desgastado, necessitando de reparos em paredes, piso, banheiros, cantina e de pintura. A primeira impressão foi de que aquele lugar não era convidativo para circular a leitura. Posso dizer que iniciei a observação com um olhar de pré-conceito, talvez por conhecer outras escolas da Rede com estrutura física superior.

Que bom ser surpreendida! Quando adentrei a escola com o olhar de pesquisadora verifiquei a presença da leitura logo na entrada do pátio que estava permeado por murais contendo textos informativos sobre a organização da escola, cartazes, fotografias dos eventos, painéis temáticos e outros.

Nessa sequência de fotos, está o registro de uma proposta de trabalho voltada para a formação de alunos leitores. De forma bastante corriqueira e simples, a escola vai trazendo a leitura para o seu contexto, abordando diversos gêneros textuais com os quais os alunos passam a estabelecer um contato mais direto. Isso é relevante, pois ao disponibilizar matérias para leitura aos alunos, a escola está incentivando a leitura.

Para Delmanto (2009) a escola, por ter a responsabilidade com a formação de leitores, deve cada vez mais direcionar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da capacidade de usar a leitura como um mecanismo para a resolução de problemas e para o enfrentamento das situações impostas pela vida social. Assim, quando a escola tem a prática de expor em murais os informes que orientam sobre as formas de organização da escola e conseqüentemente sobre como os alunos participam dessa organização, ela está demonstrando o uso da leitura com o objetivo de informar e ao mesmo tempo ser um meio para enfrentar os desafios presentes na vida escolar. A autora acima mostra que é atribuição da escola oferecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles possam buscar informações, interpretá-las e organizá-las de acordo com a sua necessidade.

Um aspecto da referida escola que merece ser destacado é a existência de uma biblioteca que possui um acervo considerável e uma estrutura física em parte, adequada para o atendimento dos estudantes. Sabemos que a biblioteca por si só não interfere na formação de leitores, mas sim o uso que a comunidade escolar faz

desse espaço. Sobre bibliotecas, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, na Tailândia registrou a necessidade de desenvolver a habilidade no uso de bibliotecas e sistemas de informação, pois estes são considerados instrumentos fundamentais de aprendizagem.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, o aluno deve saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, sendo a biblioteca escolar um espaço por excelência para que este objetivo seja alcançado. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997; BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 1998)

Chegando à biblioteca escolar a diretora revelou que:

A nossa biblioteca é uma biblioteca atuante. Não tem tantas obras, mas as que tem os alunos gostam de ler. Do ano passado pra cá a gente tem uma bibliotecária que esmiúça muito. Ela vê as obras que tem, ela leva para casa para ler, propõe ao professor e incentiva os meninos também. Esse ano infelizmente ela não tá só com essa função. E a nossa biblioteca está mais com função do Mais Educação. Tem dia que ela fica criando mecanismos para os meninos entrarem para pegar livro, para trocar livros. (GESTORA 1 – 2017)

Nessa perspectiva, a escola demonstra a importância que tem a biblioteca, não por ser um espaço para armazenar livros ou para realizar as oficinas do Programa Novo Mais Educação, mas como espaço privilegiado da escola por possuir um acervo que apesar de não ser grande, agrada aos alunos como mostra a fala “*Não tem tantas obras, mas as que tem os alunos gostam de ler*”.

Um ponto destacado na observação da biblioteca foi a condução dos trabalhos que é feita por uma funcionária contratada que gosta muito de ler, conhece o acervo, propõe e incentiva alunos e professores a lerem. Quando o espaço está sendo utilizado para a realização das oficinas pedagógicas do Mais Educação, ela cria mecanismos para que os demais alunos da escola entrem na biblioteca para entregar ou pagar livros emprestados para ler. Consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que a leitura é uma prática social complexa e por isso a escola deve entendê-la como objeto de aprendizagem, assegurando essa complexidade de acordo com as diversas formas de realizá-la em função dos diferentes gêneros textuais que a caracterizam. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997)

Considerando esse aspecto da escola em questão e a abordagem dos PCN busquei refletir sobre a importância da existência de um espaço exclusivo para a realização de leituras na escola como um fator que influencia na formação de alunos leitores e no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Essa reflexão se deu porque essa escola é uma das poucas que possui biblioteca na Rede de Ensino de Lapão, e por coincidência é a que tem o melhor resultado em competência leitora de acordo com os dados da Prova Brasil disponíveis no site QEdU.

Para aprofundamento dessa análise, pesquisei alguma legislação referente ao tema biblioteca nas escolas e encontrei a Resolução CNE/CEB Nº 7 de 14/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, publicada em 15/12/2010. Para minha surpresa descobri que para essa Resolução o espaço da biblioteca escolar não é considerado como um espaço de aprendizagem, o que pode ser considerado um retrocesso para a política de incentivo à leitura no país (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2010). Com isso, não estamos considerando o espaço físico da biblioteca como o mais importante no processo de aprendizagem da leitura, pois o lugar de maior importância é do aluno que através da leitura se forma cidadão.

Não ficou explícito durante as observações, mas vale a pena destacar a importância do planejamento de trabalho da biblioteca ser realizado juntamente com o planejamento dos professores da escola, pois de acordo com Nery (1989 apud MAROTO, 2009) a biblioteca escolar estará a serviço do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a serviço do aluno.

Em meu olhar sobre a escola encontrei em cada sala de aula, uma caixa de leitura contendo livros e revistas. Segundo uma das professoras, todos os livros contidos na caixa de leitura da sua sala já foram lidos esse ano pelos alunos. A pasta viajante é outro mecanismo que a escola utiliza para o aluno levar para casa um livro literário e ler com a família. Há alguns anos essa ação vem sendo realizada e isso tem envolvido ainda mais, as famílias no propósito de desenvolver a competência leitora dos estudantes. Utilizo o termo “envolvido ainda mais” porque, consta em sua memória, que essa escola nasceu como escola particular, se transformou em cooperativa de ensino e somente em 2010 foi municipalizada. Talvez por causa do seu histórico de cooperativa, os pais dos alunos, que em sua maioria estudou na escola e que ainda a denomina de Cooperativa Educacional e

Assistência Social (CEAS), sejam pais tão presentes e participativos na vida escolar dos filhos.

Direcionando o meu olhar para o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais, encontrei nos murais do pátio poesias, notícias, entrevista, receitas e alguns contos escritos por alunos. Nas paredes das salas de aula também observei cartazes produzidos por alunos e outros pela professora, além de contos, poesias e resumos que os alunos produziram.

Na mesa da sala dos professores encontrei uma pasta catálogo, contendo uma coletânea de textos dentre estes: contos, poemas, cartas, crônicas, charges, tirinhas, notícias, dentre outros. Observando isso, percebi que a escola procura trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, demonstrando que reconhece a relevância dos gêneros para o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Quando manuseei a pasta, percebi que os textos eram indicados para alunos de idades variadas, pois alguns eram mais curtos e com linguagem simples como parlendas, poemas e contos, outros, porém mais longos e com maior grau de complexidade como reportagem, crônicas, artigos de opinião e notícias. Isso me fez entender que aquela pasta seria utilizada por alunos e professores de várias turmas da escola.

De acordo com Koch e Elias (2009, p. 74), é atribuição da escola "[...] possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo e produzi-lo na escola e fora dela [...]". A diversidade de gêneros textuais está presente no projeto de leitura da escola, o qual é permanente e integra todas as turmas. A cada ano a escola elege um tema para direcionar o projeto, o tema desse ano é "Os caminhos do Velho Chico". Partindo do tema, cada turma trabalha alguns gêneros, porém escolhe um para ser apresentado no encontro literário da escola. Tive oportunidade de conhecer o projeto de leitura dessa escola e com isso refleti sobre a necessidade de toda escola da Rede ter o seu projeto de leitura, não como o cumprimento de uma diretriz da secretaria municipal de educação, mas como uma proposta direcionadora do processo de formação de leitores, a qual deve ser lida, escrita, reescrita e compreendida por todos que fazem parte da comunidade educativa.

5.3.2 Olhares sobre a Escola Municipal Vital da Silva Dourado

Cheguei nesse espaço com um olhar implicado por algumas razões, talvez por ter exercido na Rede pesquisada funções de coordenadora pedagógica e secretária de educação, tempo que permitiu conhecer com mais profundidade a realidade das escolas que compõem a Rede de ensino desse município. Porém foi com o olhar de pesquisadora que consegui observar e constatar que a Escola Municipal Vital da Silva Dourado traz em sua história marcas de uma escola que foi retirada do seu espaço de origem para ceder lugar a uma creche que seria fundada na comunidade, que foi para um prédio desativado, que deixou de oferecer a Educação Infantil, que atendia e ainda hoje atende, alunos filhos das famílias de menor poder aquisitivo da comunidade.

Durante as observações, verifiquei que mesmo tendo sido reformada recentemente, a escola Vital não tem biblioteca e não dispõe de sala de leitura. Conforme mencionado anteriormente nesse trabalho, dispomos de legislação e diretrizes nacionais que abordam esse assunto como *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (1997/1998) os quais destacam a Biblioteca Escolar [ou sala de leitura] como um recurso para favorecer o processo ensino-aprendizagem (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998). Sabemos que uma sala de leitura ou uma biblioteca pode influenciar o gosto pela leitura, pois na maioria das vezes, este é o único lugar onde algumas crianças, sobretudo da escola pública, terão oportunidade de acesso a livros.

Percorrendo o espaço da escola verifiquei a pouca presença da leitura no pátio, nas paredes recém pintadas não existiam murais nem textos informativos ou produzidos pelos alunos. Na sala dos professores, encontrei parte do acervo da escola, uma quantidade mínima, não suficiente para trabalhar com as turmas que se constituem, em média por 20 alunos.

Dizer que encontrei uma parte do acervo significa que outros livros literários estavam organizados nos cantinhos de leitura das salas de aula, espaços constituídos por um cartaz indicando “Cantinho da Leitura”, uma mesinha contendo alguns livros, em sua maioria, desgastados e duas cadeiras pequenas, o que consideramos insuficiente e pouco atrativo. Formar leitores [...] exige [...] condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem somente aos recursos

materiais disponíveis, pois [...] o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura, sendo uma dessas condições dispor uma boa [sala de leitura] ou biblioteca na escola. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 43)

Com um olhar suspenso, foi possível perceber a fragilidade do trabalho com leitura realizado na escola. Destaco que a “fragilidade” que percebi não está centrada na figura de professores, aluno, diretor ou coordenador pedagógico, pois trata-se de um conjunto de condições que a escola precisa dispor. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa, isso significa:

[...] organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia, em que o professor também receba formações sobre como formar alunos leitores para que assim ele construa propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores; planejar as atividades diárias garantindo que as aulas de leitura tenham a mesma importância que as demais; dispor [...] de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura, possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola, pois bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa” (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 15).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa também orientam que é

[...] interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros, o que já compõe uma biblioteca de classe; construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar, dentre outros (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 43-45).

Outro ponto percebido como fragilidade no trabalho de formação de leitores foi a redução do acervo que se constitui quase que exclusivamente por livros disponibilizados pelo Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que foi criado em 1997, com o objetivo de distribuir para as escolas públicas obras de literatura infantil, juvenil e adulta, além de textos de referências, periódicos e obras de apoio ao professor, (BRASIL. Ministério da Educação, 2011).

Além desses materiais, as professoras se referiram a dois livros que não fazem parte do Programa PNBE, sendo um cordel (20 exemplares) escrito por Epaminondas, um artista da terra e o *Diário de um Banana* (10 exemplares) que

foram comprados pela professora do 5º ano e doado para a escola. Quando questionada sobre o motivo que a levou a escolher o livro “*Diário de um Banana*” para ler com os alunos, esta nos respondeu que estava trabalhando uma sequência do livro didático sobre diário que sugeria a leitura desse livro.

Observei com isso que as professoras da escola observada, assim com muitos professores das escolas públicas do nosso país, dispõem quase que exclusivamente do livro didático de Língua Portuguesa como recurso para trabalhar a leitura. Esta realidade é reforçada por Bezerra (2001, p. 35), quando afirma que: "O LDP [...] constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras [...]".

Seguindo o roteiro de observações, na tentativa de saber se a escola possui um projeto de leitura e de compreender quais os gêneros textuais trabalhados, percebi que há um direcionamento nesse sentido, quando encontrei no projeto de leitura da escola, alguns gêneros selecionados como poesias, parlendas e contos para serem lidos e estudados durante o ano letivo.

Contudo, considerei importante a escola contemplar outros gêneros além destes, pois as turmas de 5º ano são constituídas por alunos que precisam ter experiências mais amplas de leitura e por isso a escola deve oferecer uma diversidade maior de gêneros textuais, inclusive aqueles onde os alunos encontram vozes do seu grupo cultural como rap, tirinhas, charges, textos visuais, histórias em quadrinhos, canções e outros. Essa constatação me fez perceber que, algumas vezes, o professor insiste em trabalhar de forma restrita alguns poucos gêneros textuais.

Para esse trabalho, os gêneros textuais têm a possibilidade de ser instrumentos significativos para o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, permitindo e facilitando o desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita pelos educandos, levando-os a adquirir uma visão diferente do funcionamento social da linguagem. Acredito que dessa forma a escola estará incentivando o desejo de ler nos alunos, pois quando a prática de leitura não desperta o cultivo e o desejo de ler, esta se torna ineficiente. Porém, cabe evidenciar que somente trabalhar com gêneros textuais não significa melhorias, isso também depende da qualidade das propostas do trabalho com leitura das escolas.

Finalizo as análises dessa investigação com o sentimento de incompletude, pois diante da complexidade que envolve o tema leitura, apenas algumas abordagens foram aqui apresentadas. Reconheço que, a certeza de que o estudo ora apresentado está inacabado, representa o desafio de que tenho muito que aprender sobre a prática pedagógica voltada para a formação de alunos leitores.

Assim, concluo esse percurso da minha caminhada, acreditando que somente através das interações e dos diálogos com os colegas professores conseguiremos contribuir com o desenvolvimento de uma cultura leitora em nossas escolas municipais. É dessa forma que encerro esse capítulo e sigo com a apresentação de uma proposta de intervenção com vistas a contribuir com a formação de alunos leitores competentes na Rede Municipal de Ensino de Lapão.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao longo do tempo percebo que a leitura vem assumindo cada vez mais um papel de extrema importância na sociedade, permitindo que os sujeitos leitores se constituam como membros ativos, cidadãos e com direitos. Dessa forma, existe uma clara necessidade da escola adotar propostas e uma série de vivências cotidianas que insiram o uso da leitura no processo de formação dos alunos.

Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar o futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaços para a opressão das diferenças (GREGORIN FILHO, 2009, p. 9).

Na tentativa de compreender os níveis de competência leitora por meio da análise dos dados do QEDu, dos grupos de diálogo e das observações sistemáticas foi possível observar nas escolas pesquisadas uma série de fatores vivenciados por professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da competência leitora. As observações e diálogos deram pistas para a elaboração dessa proposta de intervenção com algumas orientações implicadas que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da competência leitora na Rede de Ensino do Município de Lapão. Para tanto, serão formados grupos de diálogos com os coordenadores da secretaria de educação e das unidades escolares que serão multiplicadores da proposta.

A partir da pesquisa realizada foi constatado que parte dos alunos da Rede de ensino do Município de Lapão terminam o ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) sem as competências leituras necessárias para o ciclo complementar (4º e 5º ano). Foi percebido também que a falta de participação da família na vida escolar dos filhos, bem como infraestrutura inadequada e acervo literário insuficiente para estimular a leitura, são fatores que contribuem para o desenvolvimento da leitura, porém não impedem que ela se realize na escola.

As falas das professoras no decorrer dos grupos de diálogos e as observações sistemáticas também revelaram a necessidade de formações específicas, voltadas para os professores formadores de leitores.

Sabemos que nós professores desempenhamos a mais importante função dentro da escola, pois além de sermos os mediadores entre o aluno e o conhecimento, nossas atividades se refletem em toda a sociedade, visto que somos profissionais e agentes ativos na formação de cidadãos. Para Freire (1996) o ensinar não se limita apenas a transferência de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, onde o ensinar se torna um aprender e, compreender a educação como uma forma de intervir na realidade de pessoas e do mundo.

Assim, o papel do professor vai além de ensinar conteúdos e transmitir conhecimentos historicamente construídos, tendo este profissional influência para orientar e motivar seus alunos para a busca da transformação de si e do mundo onde está inserido, estimulando posturas cidadãs de respeito aos seus direitos e aos direitos do outro. Além disso, saber se relacionar, respeitando as diferenças, demonstrando autonomia do pensamento, tolerância, sendo capaz de estabelecer diálogos, de concordar, mas também de negar, de transgredir e também de perceber a articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas e utilizá-los para suprir necessidades em seu cotidiano de cidadão. Estes aspectos podem ser transmitidos por um bom livro, um bom texto, um bom diálogo e principalmente por um bom professor através de uma boa proposta de trabalho. Reconhecendo o professor como sujeito em transformação e promotor de transformações é que consideramos a formação continuada desse profissional como fundamental para uma boa prática educativa. Para tanto, os momentos formativos devem permitir a passagem por momentos de reflexões das vivências, transformações de atitudes, potencializando assim aprendizagens e reconstruções de experiências e significados pessoais.

Segundo Nóvoa (1995a, p. 24) “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente.” O autor ainda afirma que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995a, p. 25).

No que diz respeito ao processo de aquisição da leitura, não é diferente. Independente da realidade em que os alunos estão inseridos, faz-se necessário um esforço coletivo para superar os entraves que dificultam a construção do ensino de qualidade que contemporaneamente se discute e se deseja.

Dentre as inúmeras mobilizações que podem e devem ser realizadas com vistas à auxiliar este processo, a busca por uma formação docente comprometida com a transformação social é um ponto chave, onde o perfil e os conhecimentos que se procuram neste profissional, esteja de acordo com a realidade escolar, no processo de formação continuada do educador e na problematização dos fins educacionais. Segundo Nóvoa (1992, p. 27),

[...] o desafio atual está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Motivadas pela fala do autor acima, reforçamos a crença de que a formação só se torna significativa quando integra os saberes docentes e as experiências construídas no percurso profissional, preparando assim o professor para a responsabilidade profissional da busca pela construção do conhecimento através da reflexão da prática e da participação na construção de diretrizes que orientam a ação pedagógica individual ou coletiva. Nesse sentido, o professor deixa o lugar de sujeito passivo que apenas recebe a informação que o forma e passa a entender a formação como um caminho para a formulação de propostas capazes de interferir para melhorar a realidade educacional na qual se insere.

6.1 A FORMAÇÃO A PARTIR DOS GRUPOS DE DIÁLOGOS

Diante do desafio de contribuir, através de uma proposta de intervenção, com uma rede de ensino que convive com a baixa competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, vivenciei momentos de diálogos com professoras que fizeram importantes sinalizações. Dentre os pontos sinalizados através dos grupos de diálogos destacou-se a necessidade de formações específicas, voltadas para os professores formadores de leitores. Assim, ao me debruçar sobre estudos

compreendi que o problema da baixa competência leitora dos estudantes da Rede de Ensino de Lapão pode estar relacionado, dentre outros fatores, aos delineamentos metodológicos orientados para os professores da Rede, os quais se baseiam exclusivamente em políticas públicas educacionais. Sabe-se da importância de políticas e programas voltados para a alfabetização dos estudantes, porém vale ressaltar que nenhum deve ser aplicado, literalmente nas escolas sem considerar os contextos e especificidades locais.

Com a pretensão de contribuir com a formação de alunos leitores, apresento a seguir uma proposta de intervenção para a Rede Municipal de Ensino de Lapão que tem como princípios estruturantes: os fundamentos sobre a gênese da construção da competência da leitura a partir da teoria da construção dos estágios da leitura desenvolvida por David Elkind (apud FREITAG, 1994). A autora Bárbara Freitag em sua obra *O indivíduo em formação*, se debruçou sobre a teoria da construção dos estágios da leitura e fez uma exegese da teoria de Elkind que norteará a proposta apresentada. Outro princípio se baseia em reflexões sobre estratégias de leitura a partir de Solé (1998), relatos e audição de experiências positivas da Rede em relação a aquisição e o fortalecimento da competência leitora dos estudantes e, posteriormente sugerir a elaboração conjunta de diretrizes e orientações didáticas que possam contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 5º ano da Rede de Ensino de Lapão.

Em relação ao primeiro princípio que norteia este projeto de intervenção destaco que este tem como base a gênese da construção da competência da leitura de autoria de David Elkind que embasado na psicogenética de Piaget, desenvolveu a teoria da construção dos estágios da leitura. Sobre estes estágios o autor concilia o modelo do pensamento e da linguagem de Piaget com os quatro estágios da psicogênese da construção do pensamento lógico (estágio psicomotor, pré-operatório, concreto e formal), mostrando como a dimensão egocêntrica persiste em cada um dos estágios, reduzindo sua intensidade, mas alterando simultaneamente sua qualidade. Dessa forma, a linguagem egocêntrica que expressa o pensamento infantil) assumiria a figura de uma curva, uma hipérbole, cujos pontos extremos se encontrariam no início e no final da vida de uma pessoa, enquanto os baixos graus de egocentrismo se situariam na maturidade dos indivíduos.

Nessa vertente, Elkind (apud FREITAG, 1994), reformula a teoria do egocentrismo infantil e da psicogênese do pensamento lógico de Piaget e assim constitui a base da fraseologia da aquisição da leitura. Para o autor, a construção da leitura representa uma estrutura lógica parcial de uma aptidão que se manifesta através das estruturas lógicas subjacentes aos estágios da psicogênese.

Tomando como referência os estudos empíricos voltados para crianças em fase de aprendizado da leitura, o autor em questão nos apresenta quatro estágios da aquisição da leitura, sendo estes:

No primeiro estágio denominado, “global indiferenciado”, a criança ainda não domina a gramática e tem um vocabulário restrito. Devido ao “realismo infantil” ela identifica o nome com a coisa ou a representação da coisa. Nessa fase a criança ainda não diferencia letras, palavras e frases, pois ainda não domina esses conceitos. Apesar disso, ela, mesmo não dominando a serialização, já tem uma certa noção de sequência das palavras. Esse estágio corresponde a função simbólica ou estágio pré-operatória, segundo Piaget.

No segundo estágio, “decodificação da identidade”, a criança faz grandes progressos na classificação, serialização e compreensão de relações e transformações, pré-requisitos importantes para a aquisição da leitura. Segundo o autor, essa fase não ocorre de forma automática como na aquisição da fala, pois a faculdade da leitura exige ensino-aprendizagem. Dessa forma, as crianças precisam ter constantemente, acesso a materiais e letras que lhes permitam a manipulação desses materiais. Sendo assim, faz-se necessário que a criança ouça muitas histórias lidas por adultos ou por outros leitores experientes, pois dessa forma, ela compreenderá a relação que existe entre a fala e a escrita (fonema e grafema). Na composição e decomposição das palavras e letras do alfabeto a criança reconhecerá que, apesar da mudança de significados e posições no interior das palavras, as letras em sua grande maioria, preservam o seu som. Elkind (apud FREITAG, 1994, p. 59) chama a atenção para o fato de que a criança conserva “os sons, revelando-se assim que ela se encontra no estágio geral das operações concretas. Esse estágio pode ter início a partir dos quatro anos de idade.

No terceiro estágio, “decodificação da equivalência” a conservação dos sons e a compreensão da mudança dos significados conforme diferentes posições, assumidas pelos sons no interior das palavras, já revelam o atingimento do terceiro

estágio da aquisição da leitura que significa ser capaz de realizar operações lógicas da seriação, encaixe e multiplicação o que ajuda a criança a compreender o complicado mundo das representações linguísticas. Nesse estágio a criança começa a compreender que as palavras compostas não preservam o significado autônomo de cada uma das partes, mas muda o sentido dessa palavra.

De acordo com essa teoria, a primeira forma de decodificação se baseia na experiência imediata, enquanto a segunda exprime o pensamento. A teoria mostra que, um equívoco presente nas escolas, durante o processo de alfabetização, consiste em interpretar a leitura como sendo uma mera consequência da experiência linguística, sem relacionar este ato a essa faculdade, aos processos de pensamento e formas de julgamento. Para o teórico, essa forma de decodificação acontece, via de regra, entre o nono e o décimo segundo ano de vida e o ato da leitura se automatiza, não havendo mais problemas técnicos ou semânticos na decodificação.

Como o foco desse trabalho é a competência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, destacamos que um dos pontos principais dessa intervenção será o estágio três “decodificação da equivalência” descrito acima, pois os alunos do 5º ano têm idade entre nove e dez anos. Além disso, será focado o estágio quatro que será apresentado a seguir, pois trata do momento em que a leitura é sistematizada pelo leitor.

Dando sequência, apresento o estágio quatro que se divide em: “egocentrismo léxico” e “disciplina receptiva”. A característica de ambos é que, nesse momento a leitura passa a ter a função interpretativa, vinculada ao atingimento do estágio do pensamento formal. O leitor nesse estágio passa a “dialogar” com o texto, mas para isso, ele precisa estar disposto a seguir a argumentação do autor (descontração).

O egocentrismo léxico consiste na dificuldade que tem o leitor de aceitar a argumentação do autor, já que geralmente o leitor nessa fase ainda continua envolvido em suas próprias fantasia e ideias. Para essa teoria, o leitor só se tornará maduro e autônomo quando for capaz de abandonar (temporariamente) o seu ponto de vista, seguindo a argumentação do autor em uma postura de “disciplina receptiva”, fazendo posteriormente o seu balanço e o seu julgamento. Dessa forma, a verdadeira leitura pressupõe, por isso mesmo, um processo de descentração bem-sucedido, que implica o abandono do egocentrismo léxico e mais especificamente, o

desprendimento com relação às próprias ideias e fantasias, para em seguida assimilar e considerar o pensamento e a argumentação de um outro, ou seja, do autor do texto.

Outro princípio estruturante dessa proposta de intervenção são estudos, discussões e reflexões sobre as estratégias de leitura de Solé (1998) que se referem ao estabelecimento de objetivos para a leitura, realização de inferências de diferentes tipos no sentido de rever e comprovar a própria compreensão do texto, recapitular o conteúdo, ampliar o conhecimento que se obteve através da leitura, mediada pelos conhecimentos prévios do leitor e avaliar a própria compreensão.

De acordo com Solé (1998), o leitor ativo, ao se deparar com alguns obstáculos de compreensão, entra em um estágio estratégico e, de forma consciente do que pretende com a leitura, lança mão de algumas ações que podem contribuir para o alcance dos objetivos desejados. Desse modo, o leitor se posiciona como um avaliador da sua própria leitura e verificador da sua compreensão, uma vez que ele interage e contribui com a sua própria compreensão.

Assumir essa postura leitora não representa uma tarefa simples, pelo contrário se apresenta com um dos maiores desafios da escola. Para tanto, é necessário que o professor oriente o leitor a como proceder diante das dificuldades encontradas no decorrer da leitura a qual também precisa ser assumida pela escola como um conteúdo a ser trabalhado constantemente de forma estratégica.

Solé (1998) define estratégias de leitura como procedimentos de caráter elevado, uma vez que exige do leitor planejamento, estabelecimento de objetivos, retomadas e avaliação. Além disso, a autora nos mostra que as estratégias de leitura devem ser ensinadas aos alunos e que estas devem se realizar antes, durante e depois das leituras, porém não seguindo uma ordem, pois na prática elas são utilizadas de forma simultânea a depender da necessidade do leitor.

Após os estudos, fundamentados nos princípios estruturantes, os professores serão oportunizados, nos grupos de diálogos, a relatar e conhecer experiências positivas da Rede, em relação a aquisição e o fortalecimento da competência leitora dos estudantes. Esse ponto corresponde a um dos princípios da intervenção, elucidando o saber experiencial com seus aspectos cognitivos, nas dimensões

afetivas e normativas que organizam a prática docente em relação à teoria e prática, entrecruzadas. (TARDIF, 2010, p. 232)

Em seguida, será proposta a elaboração de diretrizes e orientações didáticas que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Lapão. As diretrizes e orientações didáticas referidas acima serão produzidas através de uma ação conjunta dos professores que respondem pela formação de leitores na Rede e acontecerão durante os momentos formativos denominados “grupos de diálogos” que acontecerão no decorrer do ano letivo.

No momento em que estive discutindo e ouvindo as professoras durante os grupos de diálogos, percebi o desafio de garantir o aprendizado da leitura e conseqüentemente o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Diante dessa constatação senti a necessidade de construir uma proposta interventiva pautada em princípios norteadores no sentido de orientar estudos, provocar reflexões, momentos de relato de experiências e motivar a construção de alternativas metodológicas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da Rede Municipal de Lapão. Para tanto, proponho a formação continuada dos profissionais que se debruçam sobre a área da leitura, especialmente os professores do Ensino Fundamental I. A presente proposta tem em vista a compreensão e reflexão sobre a formação de alunos leitores para posterior construção de direcionamentos didáticos referentes aos estágios da leitura e estratégias que direcionem o desenvolvimento de uma cultura leitora na Rede Municipal de Ensino de Lapão.

Com base na perspectiva dialógica de Freire (1987), essa proposta visa superar os velhos paradigmas da formação centrada na receptividade técnica do professor e construir a formação a partir da concepção de diálogos de experiências construídas continuamente na trajetória de vida e de formação do professor. Nos processos formativos é fundamental considerar as aprendizagens, resultantes das experiências docentes, pois elas representam a apropriação de todos os saberes adquiridos e de tudo que foi construído ao longo de uma vida. Segundo Freire (1987, p. 46), “[...] estamos constantemente em diálogo com o mundo, com os outros, e nesse processo, nós criamos e recriamos”.

Formar professor é uma ação eminentemente humana, sendo assim é complexa, referencial e intencional. Considerando essa abordagem, podemos dizer que, propor formação docente em qualquer área exige, em primeiro plano, considerar o professor como sujeito histórico, social, político e cultural que mesmo fazendo parte de um coletivo, possui singularidades que o diferencia. A partir dessa compreensão, sugerimos alguns princípios e diretrizes como ponto de partida para os momentos formativos que se realizarão por meio de grupos de diálogos:

- ✓ Compreensão da prática educativa nas dimensões: existencial e dialógica da formação ao longo da vida;
- ✓ Valorização da postura ética e estética das histórias de vida-formação;
- ✓ Construção coletiva do conhecimento e valorização das experiências dos sujeitos-auto formação;
- ✓ Valorização e respeito à diversidade que referencia o sujeito histórico, social, político e cultural;
- ✓ Indissociabilidade da teoria e da prática no percurso de vida-formação;
- ✓ Construção da autonomia dos sujeitos produtores de saberes, considerando as especificidades das suas diferentes trajetórias, expectativas e experiências;
- ✓ Construção e fortalecimento das identidades, pessoal e profissional;
- ✓ Potencialização das interações entre os professores;
- ✓ Estímulo a reflexão e ao pensamento crítico;
- ✓ Prática do diálogo igualitário;
- ✓ Problematização da realidade;
- ✓ Expressão da relação teoria-prática por meio da relação dialógica.

A formação continuada deve ser entendida como uma atitude fundamental para o exercício da profissão docente visto que motiva a busca pelo conhecimento e com isso provoca o aprimoramento e a reflexão da prática pedagógica. Com esse pensamento apresentamos, como sugestões, as diretrizes:

- ✓ Relacionar teoria e prática na perspectiva de formação ao longo da vida;
- ✓ Garantir através do diálogo e articulação permanente entre os diversos espaços da formação;
- ✓ Valorizar experiências pessoais e profissionais;

- ✓ Partir da singularidade para a pluralidade nas concepções e referenciais teóricos, metodológicos;
- ✓ Motivar a formação crítica, emancipadora e autônoma dos sujeitos na relação conseguem mesmo, com o outro, com o meio.
- ✓ Privilegiar os saberes construídos pelas experiências de vida nos diversos espaços/tempos formativos;
- ✓ Estimular a reflexão da prática pedagógica.

A formação continuada de professor associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas dos docentes em seu cotidiano de trabalho e essa melhoria resulta de seu processo formativo e de suas experiências vividas. A formação é concebida como um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. (ALMEIDA, 2012, p. 63)

Dessa maneira, a formação pode ser entendida como um percurso trilhado com continuas atualizações as quais direcionam para o alcance de uma prática de qualidade. Assim, é fundamental que nos espaços formativos os professores se debrucem sobre as teorias, relacionando-as com as suas vivências, pois dessa forma será possível que estes reflitam a sua prática e busquem aperfeiçoá-la. A importância da autonomia construída pelos sujeitos produtores de saberes a partir da prática é inquestionável, porém, quando a formação dos professores se reduz a estudos não científicos, corre-se o risco de oferecer uma educação sem rigor, e isso poderá trazer consequências negativas para a vida dos estudantes.

Vista assim, a formação docente deve estar relacionada a ideia de constante aprendizagem no sentido de provocar a construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. De acordo com Demo (2000a), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

6.2 POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

Além dos pontos anteriormente descritos, esse projeto de intervenção também visa propor uma série de ações que podem auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura na Rede Municipal de Lapão de maneira significativa e lúdica, através da participação direta do poder público e da comunidade local, conforme apresentamos a seguir.

6.2.1 Implantação de uma infraestrutura para a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura

Analisar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas onde foi realizada a pesquisa que norteou essa proposta de intervenção, não foi tarefa fácil. Quando investigamos o processo da aquisição da leitura na escola pública, nos deparamos com uma série de obstáculos que dificultam ainda mais a aprendizagem escolar. Um dos obstáculos pode ser definido como as condições materiais e físicas das escolas, onde muitas vezes, os espaços disponíveis para a realização das atividades de leitura não são apropriados.

De acordo com Satyro e Soares (2007, p. 7), a deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Sendo que prédios e instalações inadequadas, inexistência de bibliotecas, falta de acesso a livros didáticos e materiais de leitura são algumas das problemáticas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Ainda que as escolas apresentem bons diretores, professores capacitados e dedicados e alunos com força de vontade, entendemos que a estrutura física e material pode ter papel importante na formação das crianças e adolescentes. Segundo Kimura (2008), a existência e o acesso às boas condições de infraestrutura são considerados pelos próprios professores das escolas como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho.

Dessa forma, percebemos que insumos escolares são de extrema importância para os resultados educacionais e, portanto, não devem ser

desconsiderados. Dentre os vários fatores limitantes, como os financeiros e sociais, os efeitos dos insumos não são nulos, mas são reduzidos.

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar. (SATYRO; SOARES, 2007, p. 9)

Nas escolas pesquisadas foram identificados uma série de problemáticas relacionadas à infraestrutura escolar. Dentre elas, a falta de biblioteca e/ou sala de leitura, bem como acervo literário limitado foi claramente perceptível em uma das escolas que observamos.

De acordo com a etimologia da palavra, o termo biblioteca é equivalente a um “depósito de livros”. Entretanto, sabemos que este espaço é mais do que isso, trata-se de um centro cultural onde os alunos podem fazer ótimas descobertas. Muitas vezes a escola é o único local onde algumas crianças terão acesso a livros, sendo dessa forma, de extrema importância que a escola favoreça este acesso e conte com um rico acervo literário.

Considerando a importância desta temática, sugiro que todas as escolas da Rede disponham de um espaço destinado à leitura e que este tenha um acervo adequado à faixa etária dos seus frequentadores. Cabe esclarecer que a leitura pode e deve ser realizada em todos os espaços da escola, porém dependendo do objetivo pretendido, a leitura deve acontecer em um espaço iluminado, arejado, onde o leitor possa escolher o livro que deseja ler e ser mediado. Além disso, ter a oportunidade de ver outras pessoas lendo é uma forma de motivação para lermos.

6.2.2 Envolvimento da comunidade local nas atividades escolares

Ao longo desse trabalho, destaco a importância do envolvimento de todos os profissionais da escola no processo de aprendizagem da leitura. Entretanto, sabemos que além da escola, a família tem um papel fundamental no processo de formação de sujeitos leitores. A relação entre a escola e a família é, especialmente nos dias de hoje, uma das mais importantes questões discutidas por unidades de ensino em quase todo o mundo. Desta forma, deve haver uma parceria entre a

comunidade e a instituição escolar, no sentido de formar elos que venham auxiliar no desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Para os autores Montandon e Perrenoud (1987, p. 7 apud FARIA FILHO, 2000, p. 44), “[...] de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. Sendo assim, é de extrema importância a participação da família na escola, visto que ela é capaz de abordar uma série de questões que, na maioria das vezes, os professores não conseguem fazer sozinhos. Com isso, não quero atribuir à família a função de escolarizar os filhos, pois temos a certeza de que esse papel é da escola. Infelizmente, as condições de vida precária de grande parte das famílias que tem filhos na escola pública, afastam-nas da escola, inviabilizando a formação de elos.

Ao propor uma maior participação da comunidade na escola, consideramos que esta seria uma ação complementar à escola, e que a aprendizagem das crianças e dos adolescentes não deve estar restrita à escola e a família. Quando temos o envolvimento da comunidade, aumentamos as possibilidades da aprendizagem se tornar uma realidade e alcançar seus objetivos.

Dentre as diversas formas que podem ser utilizadas para tentar estreitar os laços entre a escola e a comunidade, proponho a criação de canais de comunicação, através dos quais a comunidade poderia participar de debates sobre a importância da leitura para a vida social e o que a família pode fazer para fortalecer o desenvolvimento da competência leitora dos filhos. A partir de uma ação politicamente situada, a escola pode envolver a comunidade neste processo através de práticas e vivências de leitura com destaque aos conteúdos e saberes locais, bem como, promovendo espaços e atividades que favoreçam a interação com a população local, inclusive abrindo a escola para atividades da comunidade.

6.2.3 Etapas de divulgação

Essa proposta está fundada em princípios democráticos e, portanto será socializada, pois trata-se de um compromisso político assumido por mim como pesquisadora e professora da Rede de Ensino do Município de Lapão. Sendo assim, será apresentada à Secretaria de Educação do Município e em seguida, socializada

com os professores da Rede no momento proporcionado. Dessa forma, sego apresentando as etapas:

- 1) Proposta interventiva com caráter de formação de multiplicadores representados por coordenadores pedagógicos da secretaria de educação e das unidades escolares;
- 2) Estrutura formativa a partir de grupos de diálogos constituído por coordenadores pedagógicos que multiplicarão para os professores do Ensino Fundamental I. Os encontros dos grupos de diálogos acontecerão ao longo do ano letivo, na perspectiva das experiências vivenciadas, refletidas, socializadas, além da perspectiva teorização-compreensão da prática, com ênfase nos estágios de leitura de David Elkind (1994) e nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998);
- 3) Elaboração conjunta de diretrizes contendo orientações didáticas para formação de leitores, sobretudo para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais por representarem os sujeitos da nossa pesquisa. Essa construção também levará em conta experiências metodológicas positivas do saber-fazer pedagógico dos professores da rede;
- 4) Monitoramento da aplicabilidade e dos efeitos das formações na prática pedagógica dos professores envolvidos.

O referencial propositivo aqui apresentado para a formação continuada dos professores, evidenciado pelas falas nos grupos de diálogos e através de um olhar sobre as práticas de leitura nas escolas observadas, tem como implicação a formação como processo dialógico, partindo da perspectiva experiencial validada pelos saberes docentes construídos nos diversos espaços de formação, embasados em pressupostos teóricos, sociológicos, psicológicos e metodológicos.

Dessa forma, destaco como um dos princípios dessa proposta, o reconhecimento do professor como ser criativo e como produtor de saberes significativos à sua própria formação, constituindo assim o processo de autoria da sua própria prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que educação deve ser o pilar para a construção de uma sociedade, e no Brasil não deve ser diferente. Tenho plena consciência de que a educação no nosso país apresenta muito mais do que problemáticas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem e que geralmente atribui-se ao professor a grande responsabilidade de sanar as carências intelectuais dos alunos, apesar dos frequentes desafios que envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos e sociais.

Ao avaliar a qualidade da educação em nosso município, percebo que, refletindo a atual situação do Brasil, temos muito que melhorar. No Município de Lapão, grande parte dos alunos chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental I sem as competências leitoras necessárias para esse nível de escolaridade. Sabemos que atualmente a leitura é um dos elementos mais importantes da educação, visto que vivemos em um mundo letrado, onde as letras e as palavras estão presentes desde embalagens de alimentos que consumimos, até placas de trânsito, nas fachadas de lojas...

Aprender a ler faz parte da cidadania e é direito de todo ser humano, não somente para dar continuidade aos seus estudos, mas também para programar conteúdos culturais, melhorar a comunicação, se expressar, se divertir, dentre outras coisas. Desta maneira, a falta da aquisição da leitura em uma sociedade onde tal capacidade é cada vez mais exigida, além de restringir o acesso às informações, priva a pessoa da aquisição de novos conhecimentos e remove dela a chance de participação ativa e autônoma da vida social.

Assim, constatar que muitas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I ainda não dominam esses saberes é algo preocupante, pois ao longo dos anos, políticas públicas vêm sendo implantadas na tentativa de resolver o baixo desempenho em leitura dos estudantes brasileiros. Durante o desenvolvimento da pesquisa, que sustentou a elaboração do projeto de intervenção aqui apresentado, tive a oportunidade de vivenciar como a leitura está sendo trabalhada nas escolas da Rede do Município de Lapão, especificamente em duas delas, e busquei compreender quais problemáticas estariam envolvidas neste fenômeno.

A partir disso, foi possível compreender que os alunos e professores das duas escolas observadas, apesar de pertencerem a uma mesma comunidade, vivem

realidades socioeconômicas bastante distintas e que essas diferenças refletem na qualidade do ensino ofertado. Percebi assim, que quando a escola conta com uma boa proposta metodológica, com a participação da família, quando dispõe de projeto de leitura sistematizado, espaço de leitura direcionado e organizado, permitindo ao aluno contato constante com livros, os níveis de aprendizado são favoráveis. Em contrapartida, a ausência de qualidade nas propostas pedagógicas, ausência da família, a falta de um espaço direcionado para leitura, como uma biblioteca ou uma sala de leitura, por exemplo, contribuem fortemente para um baixo desempenho das competências leitoras dos estudantes.

A partir da análise dos dados obtidos na pesquisa, percebi também que no Município de Lapão a prática docente segue um padrão de pedagogia técnica orientada pela Matriz de Referência da Prova Brasil e pelas diretrizes do programa PNAIC. Entendemos a importância das políticas públicas educacionais, porém estas ao serem implantadas, devem considerar as especificidades de cada contexto e não ser seguidas rigidamente. Para tanto, o professor precisa avançar para uma prática na qual as teorias estejam entrelaçadas em saberes, reflexões e fazeres. E que nesse processo, o professor seja reconhecido como protagonista do seu percurso formativo e o aluno como cidadão pleno, a partir de atitudes e ideais de uma educação libertadora.

Cientes de que são muitos os desafios vivenciados na busca pela garantia de uma escola democrática, onde todos alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, busquei contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do Município de Lapão, apresentando para a Rede, uma proposta de intervenção. Sabemos que ainda há muito que explorar nesse universo de complexidade que é a leitura e que formar leitores competentes no universo das escolas públicas representa um grande desafio para os educadores desse país, marcado por grandes desigualdades social.

Finalizo aqui com a compreensão de que é necessário entender que a falta da competência leitora em uma sociedade representa uma grande ausência. Ausência do contato com a linguagem escrita, com o lúdico e a fantasia, com o conhecimento, com outras possibilidades... Desta maneira, a aquisição da leitura é um direito pelo qual vale a pena lutar, sempre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e formação de professores em exercício.** Jundiaí, SP: Paco, 2012.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005..

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e autoimagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Thales de. Catequese e aculturação. In: SSCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira.** São Paulo: Nacional, 1976. p. 365-384.

BAKTHIN, Mikail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 42-62. (Ideia e Ação)

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Organização Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Decreto Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033290/medida-provisoria-58612?ref=home>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Histórico PNAIC**. Brasília, DF, [2013?] Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic#menu> <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso: 27 set. 2013.

_____. Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Brasília, 2011. Acesso em: 16 out. 2017

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: educação no campo: unidade 01. Brasília, DF, 2012a.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: 2012b.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação** : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF, 2008.

_____. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 2016.

_____. **Pró-Letramento**: guia geral. Brasília, DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF, 2001a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: volume 8: apresentação dos temas transversais: ética**. 3. ed. Brasília, DF, 2001b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. **Aspectos teóricos linguísticos da ortografia**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2004.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 35-50.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na teoria da otimalidade. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 109-162, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 15 dez. 2005.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed, 2010.

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação:** o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 1996.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. **Construir Notícias**, edição 45. [2009]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 17 out. 2011.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Leitores para sempre.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000b.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative:** guide pratique. Montreal: McGraw-hill, 1991.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 2.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, jun. 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 21-47, 2002.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Entrevista com Emília Ferreiro (jun. 2001)**. Entrevistadora: Denise PELLEGRINI. Não paginado. Entrevista concedida a Denise Pellegrini.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, GO, v. 2, n. 2, p. 91-103, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10)

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade: projeto pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

_____. **Professor, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, Eduardo de. Professor incentivador da leitura. **Canal do Educador.** [2009]. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva:** Heidegger em retrospectiva. São Paulo: Vozes, 2007.

_____. **Philosophical hermeneutics.** Berkeley: University of California Press, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2013a.

_____. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. Trabalho apresentado durante o Congresso de Educação Básica (COEBA), Florianópolis, 2013b. p. 2.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 101-239, jan.-mar. 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONTIJO, Cláudia M. M. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antonio S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 99-127

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 1985.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. Originalmente publicado em 1913.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

KATO, Mary Aizawe. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6. ed., São Paulo: Ática, 1998.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

_____. Leitura escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev. 2000.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

_____. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 10. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; MOLINA, Alexandra da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 3. ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A avaliação escolar. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-220.

_____; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 53-92.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar: a formação o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACHADO, Jane do Carmo; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; OLIVEIRA, Nuno Ricardo de. Formação inicial e continuada de professores: entre o discurso e a prática. **Caderno de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, GO, v. 10, n. 1, p. 13-27, 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. **Análise Psicológica**, Lisboa, PT, v. 4, n. XIV, p. 435-445, 1996.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 10, n. 35, p. 1-52, ago. 2002.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARINHO, Marildes. Discursos sobre a língua nos currículos de final do século. In: BARRETO, Elba S. de Sá et al. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 43-90

MAROTO, Lúcia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MELO, Silmara Cássia Barbosa et al. **Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Corte, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995
Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2012307/mod_resource/content/1/Teorias%20de%20Aprendizagem%20Marco%20Antnio%20Moreira.pdf>. Acesso em: **22 fev. 2017**.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 20, n. 53, p. 41-54, nov. 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora., 1995a. (Ciências da Educação).

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Ed., 1995b.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. QEdU, 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REIS, Thaize de Souza; SOUZA, Deisy das Graças de; ROSE, Júlio César de. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 425-452, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, ano 18, n. 60, p. 144-158, dez.1997. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v18 n60 a 8.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast, 1991.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUBEM, Jackson. **Lapão, cem anos de história**. Irecê, BA: Print Fox, 2010.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: IPEA, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SIMIONI, Ana Maria Cavalcanti; LEFÈVRE, Fernando; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. **Metodologia qualitativa nas pesquisas em saúde coletiva**: considerações teóricas e instrumentais. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 1997.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 8, n. 29, p. 19-22, fev./abr. 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

_____. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10.º COLE. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995. p. 47-50.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 5-17, jan-abr. 2004.

_____; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização**. Brasília, DF: Inep/Comped, 2000.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005**. Brasília, DF: Inep, 2008. (Série documental. Textos para discussão; 29)

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

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 6, p. 237-246.

_____. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes. 2010. p. 327-349.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. [São Paulo]: Cortez, [2004].

_____; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec. 2014.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge; APPLE, Michel W. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Ciência da Informação. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. **Biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares**. Belo

Horizonte, 2010(d). Disponível em < <http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Cartilha-biblioteca-escolar.pdf>>. Acesso em: 1º dez. 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VUOLO, Vicente. **Opinião: analfabetismo funcional**. Cuiabá: [s.n., 2014]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opiniao-analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola. In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem: muito além do português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 6-29, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização de uso de imagens e falas na pesquisa

Neste ato, eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente no Povoado _____, nº. _____, município de _____ Bahia. **AUTORIZO** o uso da minha imagem e falas em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada pelas pesquisadoras **Kaline Castro Campos Neves Morais e Patrícia Ares Vilela Azevedo**, mestrandas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação - FAGED da Universidade Federal da Bahia – UFBA, as quais realizarão a pesquisa intitulada : **A LITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão, Ba.** A presente autorização destina-se à divulgação através da pesquisa e ao público em geral, sendo esta concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e fala acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) folder de apresentação; (II) convite; (III) slides; (IV) cartazes; (V) corpo da dissertação. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome: _____

Telefone p/ contato: _____

APÊNDICE B – Ofício à Secretária Municipal de Educação, Lapão - BA

Lapão, 30 de maio de 2017.

Ilm.^a Sr.^a *Aline* Dourado do Nascimento
Secretaria Municipal de Educação
Lapão - BA

Assunto: Comunicação e solicitação de espaços e equipamentos para realização de oficina metodológica.

Prezada Secretaria,

Nós, Professoras da Rede Municipal de Lapão e alunas do Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas MPED/UFBA, vimos pelo presente, informar que no próximo dia 09 de junho, estaremos realizando um grupo de diálogo para os professores do 5º ano da rede que participarão da pesquisa que subsidiará uma proposta de intervenção para a rede sobre a competência leitora dos estudantes do 5º ano. Essa atividade faz parte das propostas do Mestrado Profissional/ UFBA sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá, professora e coordenadora do Curso a qual participará do referido grupo de diálogo.

Na oportunidade convidamos Vossa Senhoria para se fazer presente ao evento e solicitamos o espaço do Centro de Treinamento de Professores para o dia 09 de junho e dois equipamentos de data show para que possamos realizar as apresentações.

Atenciosamente,

Kaline Castro Campos N. Morais _____

Patrícia Ares Azevedo _____

APÊNDICE C - Convite

As professoras da Rede Municipal de Ensino de Lapão e alunas do curso de Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas MPED/UFBA, Kaline Castro Campos e Patrícia Ares Azevedo vêm através deste convidar Vossa Senhoria que leciona o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais para participar de uma **Oficina Metodológica** que será realizada no dia **09 de junho de 2017** (sexta-feira) **às 8h** no Centro de Treinamento Hélio Gomes.

Na oportunidade daremos continuidade à pesquisa para construção de uma proposta de intervenção sobre *a leitura no ciclo complementar dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na Rede Municipal e Ensino de Lapão*. Para tanto, serão coletados dados para a referida pesquisa através de diálogos com os professores.

Cientes de poder contar com a participação de todos, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,

Alunas do Mestrado Profissional MPED/FACED

APÊNDICE D - Convite e autorização aos gestores das escolas

Ao Sr (a). _____
Diretor da (nome da instituição de ensino)

Ref. Carta de convite e autorização aos gestores das escolas:

As professoras da Rede Municipal de Ensino de Lapão e alunas do curso de Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - MPED/UFBA, Kaline Castro Campos e Patrícia Ares Azevedo vêm através deste convidar e solicitar de Vossa Senhoria a dispensa dos professores (a) que leciona para o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais para participarem do **Grupo de diálogos** que será realizada no dia **09 de junho de 2017** (sexta-feira) **às 8h** no Centro de Treinamento Hélio Gomes.

Na oportunidade, daremos continuidade à pesquisa para construção de uma proposta de intervenção sobre *a leitura no ciclo complementar dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na Rede Municipal e Ensino de Lapão*. Para tanto, serão coletados dados para a referida pesquisa através de diálogos com os professores.

Cientes de poder contar com vosso atendimento, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Alunas do Mestrado Profissional MPED/FACED