



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAÚJO

**O ENSINO DA LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

RECIFE

2025

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAÚJO

**O ENSINO DA LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Área de concentração: Educação e Linguagem

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araújo, Marillia Maria Dos Santos.

O ensino da leitura no 6º ano do Ensino Fundamental: uma análise da prática docente / Marillia Maria Dos Santos Araújo. - Recife, 2025.

105f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

1. Ensino da leitura; 2. Prática docente; 3. Formação de leitores; 4. Ensino Fundamental. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAÚJO

**O ENSINO DA LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Área de concentração: Educação e Linguagem

Aprovado em: XX/XX/20XX

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu Deus, o mestre de todos os mestres, que me deu a oportunidade de ingressar e chegar até a conclusão deste curso com a certeza de que sempre esteve, e estará, comigo. Agradeço pela calma nos momentos de angústia e pela força que me mantém de pé.

Agradeço imensamente a minha família, por todo o apoio, desde a alegria em saber da minha aprovação no curso de mestrado à preocupação compartilhada para que cada etapa fosse concluída ao longo do curso. Mainha, painho, Rennan e Camilla, obrigada por todo o carinho oferecido quando eu mais precisei. Em especial, agradeço ao pequeno Thomas, meu sobrinho, que chegou ao final desse processo me trazendo uma alegria e força que nem imagina.

À minha querida orientadora, Fabíola Gonçalves, por ter acolhido o projeto por mim proposto e que, com sábio direcionamento e atenção, me conduziu na construção deste estudo. Suas orientações e cada comentário foram muito importantes nesse difícil processo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, cujas aulas e reflexões ampliaram meus conhecimentos sobre ensino, pesquisa e linguagem, enriquecendo este estudo.

Às professoras Sandra Ferreira e Ana Cláudia Pessoa, por aceitarem compor a banca examinadora. Agradeço a dedicação na leitura e as sugestões para o aprimoramento desse estudo.

À FACEPE, pela bolsa de estudos concedida durante o curso de mestrado.

À turma 41, pelo conhecimento compartilhado nesse percurso. Em especial, ao grupo dos felizes (Marília, Iara e Marcel), pelo convívio leve, pelas trocas e por tornarem os momentos difíceis menos solitários.

Agradeço aos participantes da pesquisa, à instituição escolar e ao docente que permitiu meu acesso a suas aulas! Obrigada pela confiança, que, de certa forma, demonstra sua valorização pela pesquisa em educação.

A todos os envolvidos, minha sincera gratidão!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a prática de um professor do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE relacionada ao ensino da leitura em sala de aula. Considerando a leitura como uma ação social que está presente em diferentes atividades cotidianas, adotou-se a perspectiva sociodiscursiva e dialógica de linguagem (Bakhtin, 2006), pois compreende-se que a leitura se dá através de um processo de interação entre leitor e escritor através do texto escrito, já que se considera, incontestavelmente, que o leitor é um sujeito ativo na construção de sentido do texto lido. Dessa forma, o referencial teórico desta pesquisa utiliza autores que seguem essa perspectiva da linguagem no que se refere ao ensino da leitura, tais como Geraldi (2011), Koch e Elias (2008), Marcuschi (2020) e Solé (2014). A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes. Os sujeitos desta pesquisa foram o docente de Língua Portuguesa e a turma do 6º ano, turma de 40 alunos. Os instrumentos de coleta de dados foram compostos por 20 observações diretas e uma entrevista semiestruturada com o docente da turma, o que foi analisado através da análise temática de Minayo (2013). Os resultados apontaram que a leitura esteve presente em 11 dos dias observados, sendo vivenciada através da realização de atividades que se dividiram em três tipos: atividades de compreensão; atividades de análise linguística; e atividades de produção de texto. Os materiais de leitura, em sua maioria, foram fichas com texto e atividade impressa; ou escritos no quadro pelo docente. Os textos utilizados diversificaram entre os gêneros poema, cordel, conto, fábula, artigo de opinião e verbete didático. Observou-se que um número expressivo dos estudantes do 6º ano, cerca de metade da turma, não demonstrava interesse ou motivação pelas atividades de leitura e não realizava as atividades propostas pelo docente, fato que interferia na dinâmica da sala de aula. Esses resultados evidenciaram que, apesar de haver a exigência da formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental, o ensino da leitura se torna uma prática desafiadora, ou até inexistente, pois a leitura deixa de ser objeto de ensino para ser instrumento didático para o desenvolvimento de outras atividades. Além disso, evidenciou-se que ensinar a ler está para além de ofertar textos para leitura e atividades de compreensão, é necessário planejamento, motivação e mediação docente para que o estudante leitor amplie suas condições de leitura. Por fim, este estudo ratifica a necessidade de que o ensino da leitura faça parte da prática docente em todo o percurso escolar dos nove anos do Ensino Fundamental, para que haja uma efetiva continuidade na formação de leitores no ensino básico.

Palavras chave: ensino da leitura; prática docente; formação de leitores; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the teaching practices of a 6th-grade teacher in a public community school in Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, regarding reading instruction in the classroom. Since reading is a social action that permeates various everyday activities, the study adopted a socio-discursive and dialogic perspective on language (Bakhtin, 2006). This perspective assumes that reading is a process of interaction between the reader and the writer through the written text, on the understanding that the reader plays an active role in constructing meaning. Accordingly, the theoretical framework of this study draws on authors who align with this view of language in the context of reading instruction, such as Geraldi (2011), Koch and Elias (2008), Marcuschi (2020), and Solé (2014). The research follows a qualitative methodology and was conducted as a case study in a 6th-grade classroom of a public school in the municipality of Jaboatão dos Guararapes. The participants included the Portuguese teacher and the students of the class. Data collection instruments consisted of 20 direct observations in the classroom and a semi-structured interview with the teacher. The collected data were analyzed using thematic analysis, as proposed by Minayo (2013). The results indicated that reading activities took place on 11 of the observed days, in the form of three types of activities: text comprehension tasks, language analysis tasks, and text production tasks. The reading material consisted primarily of printed texts accompanied by activities or texts written on the board by the teacher. The texts used included a range of genres such as poetry, Brazilian chapbook literature, narrative texts, and informational texts. It was observed that a significant portion of Year 6 students, approximately half of the class, showed little interest or motivation in the reading activities and often did not complete the tasks suggested by the teacher. This lack of engagement directly impacted classroom dynamics. The results show that, despite the curriculum's expectations for developing readers in 6th grade, reading instruction remains a challenging or sometimes absent practice. Often, reading is no longer treated as a subject, but merely as a tool to facilitate other activities in the classroom. Furthermore, the study emphasizes that reading instruction goes beyond simply providing texts and comprehension exercises. Effective reading instruction requires careful planning, student engagement strategies, and teacher facilitation to improve students' reading skills. In summary, this study underscores the need for reading instruction to be an integral part of classroom practice throughout the nine years of elementary school to ensure the continuous and effective education of readers during the elementary school years.

Keywords: reading instruction; teaching practices; reader development; elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro geral de inferências	43
Figura 2 – Horizontes de compreensão textual	45
Figura 3 – Capa do livro utilizado na atividade de produção de texto	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos relacionados ao tema da pesquisa em relevo	16
Quadro 2 – BNCC - Prática de Linguagem: Leitura - Objetos do conhecimento – 6º ano	31
Quadro 3 – Textos utilizados e atividades realizadas.....	58

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIT	Universidade Tiradentes
UPE	Universidade de Pernambuco
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTADO DA ARTE	16
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.1 O leitor e a leitura nas políticas públicas da educação básica brasileira	26
3.2 Avaliações de larga escala: o que dizem sobre a situação do letramento dos.....	36
estudantes do ensino básico?	36
3.3 Perspectiva sociodiscursiva de linguagem, leitura e leitor	40
4 METODOLOGIA.....	53
4.1 Desenho da pesquisa (tipo de estudo)	53
4.2 Aspectos éticos	53
4.3 Local da pesquisa	54
4.4 Participantes	54
4.5 Instrumentos de coleta de dados	55
4.6 Análise e interpretação dos dados.....	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
5.1 Análise das atividades de compreensão de leitura	58
5.2 Atividades de análise linguística	76
5.3 Atividades de produção de texto	81
5.4 A leitura na prática docente: o que diz o Professor João?	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	101
ANEXO A.....	102
ANEXO B.....	103

1 INTRODUÇÃO

As práticas de leitura estão presentes nas vidas dos sujeitos desde os primeiros anos de vida, pois, cotidianamente, as mais distintas práticas sociais que envolvem a linguagem exigem a necessidade de ler para diferentes finalidades, seja para comunicação, estudos, informação, lazer, entre tantas outras. Assim, mesmo antes da escolarização, os sujeitos já nascem imersos nos ambientes sociais letrados.

Então, é notória a importância da leitura na constituição social dos indivíduos, já que o envolvimento nas distintas práticas de leitura e o desenvolvimento das habilidades de produção escrita contribuem para a ampliação dos processos de compreensão e de interação com o mundo através das práticas de linguagem. No campo educacional brasileiro, tal importância é reconhecida também nos documentos oficiais que regulamentam os currículos e a prática pedagógica, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), as quais estabelecem que, desde a Educação Infantil as crianças tenham experiências com as diferentes linguagens, entre as quais estão a linguagem oral e a escrita, que envolvem a leitura.

Direcionando para o contexto escolar, a leitura está diretamente relacionada com o processo de alfabetização, uma vez que a leitura de textos escritos também exige habilidades e conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Os documentos oficiais citados anteriormente estabelecem que este processo deve ocorrer nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, compreendem que, ao final desse período, a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, sabendo fazer uso dessas habilidades no seu contexto e práticas sociais. Contudo, considerando a perspectiva de leitor autônomo, a qual compreende que o leitor não é apenas o que decodifica, mas o que consegue compreender, analisar criticamente e atribuir significado ao que foi lido, entende-se que o aprender a ler não é um processo apenas do ciclo de alfabetização, pois a formação leitora deve acompanhar todo o percurso escolar do estudante no ensino básico.

Entretanto, compreende-se que os processos de apropriação da linguagem escrita não ocorrem da mesma forma entre os indivíduos, pois cada um possui um processo de aprendizagem distinto. Sendo assim, alguns estudantes não conseguem se apropriar do sistema de escrita no período estabelecido, o que se reflete, por exemplo, em estudantes que, mesmo sendo considerados alfabetizados, demonstram dificuldades em compreender o que leem. E apesar de existir um investimento em políticas e programas nacionais para a alfabetização das crianças, como o extinto Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012) e a

recente política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), alguns estudantes iniciam o segundo segmento do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido essa habilidade, o que consequentemente interfere no aprendizado de outras áreas do conhecimento, conforme aponta o estudo de Silva (2019).

Além disso, compreende-se que, para um bom desenvolvimento do leitor, é necessário ter boas condições de leitura, contudo fatores contextuais do ponto de vista socioeconômico e cultural dos indivíduos, como ambiente inadequado para a aprendizagem, falta de recursos e de conhecimento pedagógico para o ensino da leitura, também podem interferir nesse processo. Destacando esse fato, o estudo de Queiroz, Souza e Paula (2021) aponta que o contexto da pandemia do novo Coronavírus, vivenciado na emergência sanitária de fevereiro de 2020 a maio de 2023, revelou-se como um acentuador dessa dificuldade no processo de alfabetização, tendo em vista que, através das novas modalidades de ensino e aprendizagem, o remoto e o híbrido, um numeroso quantitativo de crianças teve dificuldades em desenvolver essas habilidades. Este fato levanta questionamentos acerca da situação da leitura desses estudantes, que avançaram pelo Ensino Fundamental com essas dificuldades. Como realizam suas leituras? Eles compreendem o que leem?

Tais questionamentos tornam-se ainda mais significativos quando constatamos os resultados das avaliações da educação básica e das pesquisas que demonstram a situação da leitura dos estudantes e, até de egressos, do sistema educacional brasileiro. Por exemplo, citamos os resultados obtidos na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Língua Portuguesa das turmas de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental dos últimos três anos avaliados (2019, 2021 e 2023), que revelam os baixos índices de leitura em que os estudantes se encontram. Entretanto, conforme apontam os documentos do SAEB, é importante destacar que, em comparação com os anos anteriores, devido à situação emergencial da pandemia do COVID-19, houve um decréscimo nos níveis mais elevados e um aumento de estudantes nos primeiros níveis de proficiência (Brasil, 2023). Porém, ao comparar os resultados, percebe-se que, mesmo considerando o período pandêmico, é evidente a necessidade de maior investimento na leitura dos estudantes do Ensino Fundamental.

Nos resultados da avaliação do 5º ano no ano de 2021, observa-se que, em uma escala de nove níveis de proficiência em leitura, 43,8% dos estudantes apresentavam-se nos quatro primeiros níveis, sendo que, em 2019, o percentual era de 39%. Na avaliação do 9º ano, essa porcentagem acentua-se, apontando 60,5% dos estudantes nos quatro primeiros níveis da escala de oito níveis, sendo que, em 2019, registraram-se 58,6%. Tais resultados evidenciam fragilidades no domínio de habilidades básicas em leitura a serem alcançadas nos anos iniciais

do Ensino Fundamental (Brasil, 2023). No que se refere à média geral, no SAEB do 5º ano de 2023, houve um pequeno avanço se comparado ao resultado de 2021, pois obteve-se a média de 213,9; e em 2021, a média foi de 208,1. O resultado do 9º ano também teve um avanço menor, pois de 257,9 em 2021 passou para 258,8 em 2023.

Essas médias apontam que os estudantes do 5º ano se encontram no 4º nível de proficiência, enquanto os do 9º ano estão no 3º nível, conforme cada escala. Para o 5º ano, significa que esses estudantes, entre outras habilidades, conseguem encontrar informações explícitas em textos narrativos curtos e anúncios, reconhecem finalidades de gêneros do cotidiano, como receita, e inferem efeito de humor em tirinhas. Mas apresentam dificuldade, por exemplo, na identificação de opinião em crônicas, no reconhecimento de elementos do gênero narrativo e na inferência de informação em reportagens (Brasil, 2020).

Para os estudantes do 9º ano, essa média evidencia que, entre outras habilidades, eles conseguem inferir a ideia principal em notícias, crônicas e poemas, identificar informações explícitas em textos narrativos e comparar textos de gêneros distintos que abordem o mesmo tema. Porém, apresentam dificuldades, por exemplo, para inferir efeito de sentido entre linguagem verbal e não verbal em charges, localizar informação principal, identificar a ideia principal e a finalidade em notícias e reportagens, bem como inferir sentido de palavras em poemas, etc. (Brasil, 2020).

Além disso, o último Censo Brasileiro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022, demonstra a taxa de analfabetismo dos indivíduos de 15 anos ou mais e aponta que 5,6% desses indivíduos são analfabetos, os quais ainda apresentam idade escolar no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos. Esse fato ressalta a necessidade de investimento na área, com vistas à erradicação do analfabetismo.

Diante desse cenário, evidencia-se ainda outro aspecto a ser mais estudado e explorado, que é a situação de analfabetos funcionais no sistema educacional, aqueles indivíduos que conseguem ler e escrever, contudo não conseguem atribuir sentido, não compreendem o que leem ou escrevem, ressaltando assim a dificuldade em leitura de estudantes que são considerados alfabetizados.

Diante do exposto, considerando os estudos na área, como os das políticas educacionais voltadas à formação de professores alfabetizadores, dos documentos oficiais que abordam a temática da alfabetização, do ensino da leitura, bem como dos dados do Censo Brasileiro e dos baixos índices de desempenho em leitura dos estudantes brasileiros nas avaliações do SAEB, surgiu o seguinte questionamento: como acontece o ensino de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental na escola pública?

Dessa maneira, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo: investigar a prática de um professor do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Jaboatão dos Guararapes, relacionada ao ensino da leitura em sala de aula. E, a fim de alcançar esse objetivo, elencaram-se como objetivos específicos: i) Observar estratégias de ensino da leitura na prática docente na turma de 6º ano do Ensino Fundamental; ii) Analisar a compreensão do professor acerca do envolvimento dos estudantes do 6º ano em práticas de leitura.; e iii) Identificar a concepção do professor sobre leitura e letramento no ambiente escolar.

O interesse por essa temática é decorrente da trajetória de estudos da pesquisadora desde a graduação, período em que se despertou o interesse pelos estudos relacionados ao ensino da leitura. Esse interesse resultou na realização do trabalho de conclusão de curso sob a temática das práticas de leitura com estudantes da Educação Infantil, especificamente de creches. Diante de tais estudos, uma vez que se entende que o exercício da leitura é um processo de contínuo aprendizado, compreendeu-se a importância e a necessidade de que os estudantes sejam ensinados a ler ao longo do ensino básico.

Além disso, percebeu-se que, apesar de existirem estudos acerca da leitura, bem como dos aspectos a ela relacionados, ainda é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas que discutam a atuação docente quanto ao ensino da leitura e ao enfrentamento das dificuldades de leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em específico, os estudantes do 6º ano. Esses estudantes estão em um período de transição no contexto escolar e, mesmo tendo avançado os anos iniciais, necessitam dominar certas habilidades de leitura e compreensão leitora para lidar com a complexidade dos conteúdos do novo ciclo escolar, como também para fazer suas leituras nos outros ambientes sociais de que participam. Além disso, considerando os dados apresentados acima, também acreditamos que o contexto atual da educação, pós-pandemia, pode apresentar resultados significativos para a pesquisa, tendo em vista que se evidenciou a necessidade de mais investimento em práticas de ensino da leitura.

Nesse sentido, acredita-se que esta pesquisa contribui para o meio acadêmico, pois contribui para a ampliação de estudos que abordam a temática, bem como para a formação de educadores que sejam capazes de refletir sobre o ensino da leitura, identificar e propor soluções para essas dificuldades vivenciadas pelos educandos. Sendo assim, este estudo também tem relevância para a pesquisadora, pois, como pedagoga, atua com estudantes dos anos iniciais da educação básica em processo de alfabetização, sendo responsável em sala de aula por proporcionar vivências pedagógicas que possibilitem a ampliação do aprendizado da leitura. Além disso, este estudo apresenta relevância social, pois, ao refletir sobre a temática, contribui

para evidenciar a necessidade de maiores investimentos para a erradicação do problema educacional e social que é a dificuldade em leitura.

Portanto, a fim de subsidiar as possíveis respostas para o nosso questionamento, este estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda o estado da arte sobre as produções acadêmicas em dissertações que abordam a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. O segundo tópico trata do referencial teórico deste trabalho, que contempla as políticas públicas brasileiras que envolvem a leitura e seu ensino; bem como apresenta a perspectiva sociodiscursiva de linguagem de Bahktin (2006) e discorre sobre o ensino da leitura na perspectiva sociodiscursiva, através de autores como Geraldi (2011), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2020). Na sequência, temos o percurso metodológico da pesquisa e, por último, as discussões acerca dos resultados encontrados.

2 ESTADO DA ARTE

Diante da necessidade de compreender o que tem sido desenvolvido nas dissertações em programas de pós-graduação em educação, na modalidade mestrado acadêmico, acerca da temática de pesquisa voltada às práticas docentes relacionadas aos fenômenos do letramento e às dificuldades de leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, realizou-se um levantamento dos estudos desenvolvidos com o tema em destaque, a fim de se conhecer a produção do conhecimento na área de interesse do presente estudo. Configura-se assim como um estado da arte, com vistas a favorecer uma aproximação e aprofundamento no campo das pesquisas já realizadas até então.

Neste sentido, a pesquisa deu-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois esse banco de dados abrange as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais. Desse modo, para a coleta de dados, estabeleceu-se como critério de buscas as dissertações de Programas de Educação produzidas no período de 2018 a 2023. Além disso, foram elencados cinco descritores para efetuar o levantamento dos estudos produzidos, os quais foram: (i) “dificuldades de leitura”; (ii) “prática docente”; (iii) “letramento”; (iv) “analfabetismo funcional”; e (v) “anos finais do ensino fundamental”. Sendo assim, inicialmente obtivemos 2.548 resultados, contudo, após a leitura dos resumos e a verificação da adequação aos descritores, a busca resultou em apenas 10 dissertações. Os trabalhos foram organizados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Estudos relacionados ao tema da pesquisa em relevo

Título	Programa	Autoria e ano
Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016	Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Araújo (2018)
A formação de leitores dos anos finais do ensino fundamental: contribuições das artes visuais	Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Prado (2018)
Literatura por quê? Os professores e a escolha de livros literários para indicação aos estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental	Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Leal (2018)
Prática leitora docente: contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo	Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Silva (2019)
Processo de apropriação da linguagem escrita: o ensino da leitura em destaque	Educação – Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Bortolossi (2019)
Desenvolvimento de competências	Educação (Currículo) –	Trevisan (2021)

leitora e escritora no Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e formação docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	
E-FANZINE: uma proposta pedagógica voltada à leitura e à produção textual na educação básica com valorização da cultura regional e memórias	Educação – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Costa (2021)
Leitura e suas contribuições nas aulas de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental II	Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Santana (2022)
Os sentidos e significados da leitura para professores de Língua Portuguesa dos 6º anos da rede municipal de ensino de Camboriú	Educação – Instituto Federal Catarinense (IFC)	Fidelis (2022)
A leitura crítica de conteúdos midiáticos no 9º ano fundamental da escola municipal Raimundo Roberto de Carvalho/Simão Dias-SE	Educação – Universidade Tiradentes (UNIT)	Almeida (2022)

Fonte: elaborado pela autora.

Entre os trabalhos selecionados, observaram-se alguns aspectos interessantes relacionados à prática docente voltada para o fenômeno do letramento e ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento às dificuldades de leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais podem contribuir para a composição teórica da nossa pesquisa.

A pesquisa de Araújo (2018) apresenta uma discussão interessante, que se aproxima do objetivo da nossa pesquisa, pois discorre sobre o analfabetismo funcional, a alfabetização e o letramento. O estudo objetivou investigar o que a produção acadêmica – dissertações e teses – tem obtido sobre analfabetismo funcional e sobre alfabetização e letramento; e como essas produções avaliam a eficácia dos métodos de alfabetização. Foi desenvolvido por meio de revisão de literatura das dissertações e teses publicadas de 2011 a 2016 no Brasil.

A autora apresenta, como composição da pesquisa, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2016, os quais apontaram que apenas 8% da população era proficiente (capaz de ler, escrever e interpretar), sendo os outros 92% mascarados em categorias de analfabetos funcionais, mas, na verdade, são analfabetos. Conforme a autora, “não se pode aceitar a classificação de analfabetos funcionais e acreditar que esses sujeitos são independentes, autônomos e, sobretudo, emancipados” (Araújo, 2018, p. 100).

Nesse sentido, os resultados do estudo apontam que há déficits na formação inicial da alfabetização dos estudantes, acarretando dificuldades ao longo da escolarização. Também evidenciam a relevância das práticas de alfabetização e letramento nas escolas, principalmente para a ampliação do letramento dos indivíduos que não vivenciam tais práticas nos meios sociais fora da escola. Além disso, denunciam que as avaliações externas não contemplam as

diversas realidades vivenciadas pelos estudantes, sendo ineficientes em soluções diante dos resultados.

A formação inicial e a continuada dos professores que contemplem a alfabetização e o letramento, como também o investimento em políticas públicas efetivas, também são apontadas para que haja melhoria na educação brasileira. Por fim, a autora ressalta a necessidade de ampliar os debates sobre o analfabetismo funcional e as ações da escola, para que os estudantes, de fato, possam ter uma formação adequada e garantam a sua inserção e atuação no mundo letrado de forma qualificada.

A dissertação de Prado (2018), por sua vez, teve o objetivo de propor estratégias para a formação de leitores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscando subsídios nas Artes Visuais, fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica e utilizando conhecimentos da estética, da leitura de mundo e do letramento literário para o ensino da leitura e da escrita. O estudo qualitativo foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação, com o desenvolvimento de um projeto de oficinas com 10 estudantes do 6º e do 7º ano, os quais apresentavam dificuldades em diferentes níveis de leitura e escrita. Neste trabalho, foram desenvolvidas oficinas para que os estudantes ressignificassem sua relação com a linguagem escrita e ampliassem a sua visão de mundo, enfatizando uma educação para a transformação social. Como afirma Prado (2018, p. 86):

É fundamental que a criança seja uma leitora do movimento da realidade humana e social; esse é o papel do professor alfabetizador, do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, aqui está o cerne da questão “de modo que possa garantir a todos o acesso a bens culturais e o seu uso potencial como arma para a transformação social” (Dangió, 2018, p. 247, grifo do autor).

Desse modo, foram desenvolvidas atividades que envolvessem desde a oralidade, com a exposição de opiniões em debates, até a produção escrita, através da elaboração de relatos de experiência e poesias concretas (poesias transformadas em obras de arte visual, em peças de argila, por exemplo). Prado (2018) demonstra que a estratégia de alfabetizar através da arte é possível, quando são desenvolvidas atividades que façam sentido para o estudante, que reconheçam suas singularidades e que estejam de acordo com o seu contexto social. A autora reconhece que, nesse projeto, as artes favoreceram a ampliação do letramento e da escrita, mas principalmente da leitura de mundo, sendo necessário, portanto, um maior investimento de tempo e de estratégias para que os estudantes desenvolvessem ainda mais a leitura e a escrita.

A pesquisa de Leal (2018), diferentemente da anterior, aborda o letramento com estudantes dos 6º anos, mas direciona o estudo para a perspectiva do letramento literário. Este estudo teve o objetivo de elucidar os critérios pelos quais se orientam professores de Língua

Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental ao escolherem títulos literários para a leitura por seus alunos. Foi desenvolvido por meio de entrevistas com nove professores de escolas pertencentes a diferentes redes de ensino de Belo Horizonte-MG.

Desse modo, compreendendo que o professor que deseja formar leitores de literatura precisa ser um leitor, Leal (2018) destaca sua observação de que a maioria dos entrevistados não tem o hábito de realizar leituras que não façam parte da sua prática docente. E os que afirmaram realizar leituras não demonstraram um grande repertório. Tais constatações, segundo a autora, apontam para uma contradição entre o perfil de leitor docente e o perfil de leitor que deseja formar.

Quanto ao critério de escolha das obras literárias, o estudo evidenciou que a adequação ao leitor é o mais enfatizado pelos professores, demarcando que conhecer o perfil dos discentes é extremamente relevante para as escolhas das obras a serem lidas. Ademais, também se observou, nas falas docentes, que alguns estudantes demonstram resistência às leituras propostas em sala de aula, mas que vivenciam a literatura no ambiente externo à escola. Essa observação ressalta, conforme Leal (2018), a necessidade de ampliar o repertório de leituras nas escolas, visando contemplar as obras que fazem parte da literatura juvenil atual. Além disso, alguns docentes demonstraram não ter muita clareza acerca do objetivo do ensino da Literatura no 6º ano. Constatou-se, dessa forma, que, em algumas práticas docentes, a leitura literária somente é vivenciada sob o viés da avaliação, fato que distancia o estudante do hábito de ler.

Nesse mesmo enfoque, a pesquisa de Bortolossi (2019) acrescenta aos estudos sobre o ensino da leitura. Seu estudo reflete sobre os elementos que colaboram para a não aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais, reconhecendo que tais fatores repercutem nos anos seguintes do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão de literatura e tem fundamentação na Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, a autora discorre sobre a perspectiva de que a aprendizagem é adquirida através das interações sociais, nas quais são proporcionadas a ampliação e a construção de conhecimentos ainda não aprendidos pelos indivíduos. Compreende, portanto, que o ensino da linguagem deve considerar as interações sociais e as interações de sentidos inerentes ao ato de ler e escrever, proporcionando ao estudante o aprendizado para além daquilo que ele já domina, através de um ensino intencional e sistematizado.

Entre os resultados da pesquisa, a autora enfatiza a fragilidade de orientações teórico-metodológicas para o ensino sistemático e intencional da leitura. Desse modo, considera também que a formação inicial e a continuada dos professores, no que se refere a alfabetização e letramento, contribuem para os resultados insatisfatórios no aprendizado das crianças, pois,

conforme Bortolossi (2019), ainda persiste a compreensão de alfabetização que não contribui para a aprendizagem efetiva dos estudantes, pois focaliza no ensino da escrita, secundarizando a leitura.

Desse modo, acrescenta que “[...] o ensino da leitura precisa ocorrer na mesma proporção que o ensino da escrita, pois as habilidades que decorrem da ação de ler e escrever não surgem naturalmente, carecendo de ensino” (Bortolossi, 2019 p. 166). Por fim, a autora aponta algumas proposições para o ensino da leitura, como a utilização de estratégias de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Conforme ela, essas estratégias como esta contribuem para a ampliação das ideias, a capacidade de compreensão do texto, de inferência e de argumentação, por exemplo.

Em consonância com os estudos anteriores, a pesquisa de Silva (2019) também discute a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental e acrescenta à discussão a prática leitora dos docentes, a fim de analisar as possíveis contribuições para a formação de estudantes leitores. Desse modo, a pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, foi realizada com 10 alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental e 3 professores, os quais lecionam em uma das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, sob um percurso teórico em que se utiliza de pesquisadores como Smolka (1989, 1994) e Street (1984), Silva (2019) demonstra sua compreensão de leitor autônomo e de leitura, a qual é entendida como um processo, para além da decodificação, de interação entre o leitor, o autor e o texto, no qual são construídas significações distintas, que envolvem os conhecimentos e as percepções de mundo do leitor e do autor. Além disso, compreende que, nesse processo, são ampliadas as capacidades de compreensão do mundo, a criticidade e a autonomia para interagir no meio social. Este estudo também traz uma reflexão contrária ao estigma de que somente o docente que leciona Língua Portuguesa deve trabalhar com leitura e enfatiza que todo professor pode e deve ser um mediador de leitura.

Os resultados dessa pesquisa revelam que um docente leitor tem possibilidades de contribuir para a formação de leitores, entretanto é necessário também que a ele sejam oferecidas condições, através da formação inicial e da continuada, para que seja um mediador da leitura em sua prática. Nesse sentido, o estudo, ao constatar que a leitura em sala de aula, muitas vezes, tem sido utilizada como pretexto para a abordagem de algum conteúdo, também evidencia a formação docente e o investimento em recursos de leitura, além do livro didático, como primordiais para o reconhecimento da importância e das potencialidades da prática de leitura em sala de aula, no que se refere ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos estudantes através do letramento.

Nessa perspectiva, o estudo de Trevisan (2021) também apresenta dados interessantes para a discussão acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Sua pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas por professores do Ensino Fundamental, tendo sido desenvolvida por meio de revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo em uma escola da rede pública da cidade de Barueri-SP, considerada de boa estrutura física e com suportes pedagógicos, na qual foram realizadas entrevistas com 5 professores, sendo 3 polivalentes do 5º ano e 2 de Língua Portuguesa do 6º e 8º ano. Os estudantes, em sua maioria, são de classe média.

Desse modo, ao longo do estudo, o autor discorre, entre outros aspectos, sobre a situação da educação brasileira apontando dados de avaliações, como do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que demonstram o baixo desenvolvimento das competências leitora e escritora nos anos finais do Ensino Fundamental, pois indicam que os estudantes têm avançado nessa etapa de ensino ainda que apresentem dificuldades em tais áreas. Enfatiza, assim, a realidade do analfabetismo funcional na educação brasileira.

Trevisan (2021) enfatiza ainda que os dados da pesquisa foram coletados em um período de incertezas e ressignificações que interferiu na prática docente, o período da pandemia. Desse modo, aponta que os resultados da pesquisa revelaram que os docentes entrevistados realizam diferentes tipos de leitura, como as realizadas pelo professor, leitura individual e em grupo. Por outro lado, no que se refere a produção de texto, observou-se que há pouco investimento em ambas as etapas do Ensino Fundamental. O estudo também evidenciou que ainda persiste a prática docente individualizada, no quesito integração entre as disciplinas e articulação em projetos, como os de leitura, que são delimitados aos docentes de Língua Portuguesa. Por fim, o autor sugere aos docentes a realização de situações reais de leitura e escrita, as quais contemplem a diversidade de gêneros que fazem parte do cotidiano do estudante, inclusive os disponíveis no meio digital.

Em consonância, o estudo de Costa (2021) também apresenta uma discussão interessante sobre a temática. A pesquisa que teve como objetivo promover reflexões sobre práticas educativas centradas para os anos finais do Ensino Fundamental, focalizando os eixos de leitura, escrita, cultura e memória, com mediação de tecnologias digitais. Foi desenvolvida por meio de intervenção pedagógica com estudantes do 7º ano, na qual foi realizada uma sequência didática utilizando-se o gênero E-fanzine.

Esse estudo evidencia a necessidade de que sejam desenvolvidas práticas de letramento no ambiente escolar que contemplem a diversidade de gêneros textuais presentes nas práticas sociais dos estudantes, inclusive os do meio digital, tendo em vista que a cultura digital é de

grande interesse dos estudantes e, cada vez mais, está presente em nosso cotidiano, sendo, portanto, uma estratégia de enfrentamento à resistência, ou dificuldade, que os estudantes tenham com leitura e produção textual nos meios convencionais. Além disso, Costa (2021) enfatiza a importância de se promoverem práticas de leitura e produção de textos que possibilitem, para além das competências de ler e escrever, a reflexão, a identificação, a apropriação e a preservação da cultura dos estudantes, ao promover atividades de leitura e escrita de contos e lendas populares do estado de Santa Catarina.

Nessa perspectiva, a dissertação de Fidelis (2022) discorre por um percurso bastante interessante e assim se aproxima da proposta da nossa pesquisa. O estudo dela se propõe a compreender quais os sentidos e significados que professores dos 6º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Camboriú atribuem à leitura, fundamentada na teoria/metodologia dialógica, com base em Bakhtin e seu Círculo, como também na proposição vygotskyana de Zona de Desenvolvimento Proximal, da Psicologia Histórico-Social. Dessa maneira, Fidelis (2022) expõe, em sua pesquisa, a compreensão de que a promoção de práticas leitoras no ambiente escolar deve considerar os sujeitos envolvidos e os contextos histórico e social que os constituem, pois compreende que:

Não se ensina com foco em esmiuçar um gênero, ou esgotar interpretações, ou mesmo o código, se ensina a partir do código, do gênero, ao sujeito, os possíveis sentidos e significados. Parte-se do sujeito, de sua compreensão de mundo, com foco em ajudá-lo a autonomamente reconhecer traços e possa criticamente ver/ler o mundo que o cerca, dialógico, heterogêneo, imerso em jogos ideológicos, onde memória e história são acionadas como ferramentas ao dizer. (Fidelis, 2022, p. 111)

Dessa forma, o estudo destaca a formação leitora dos professores entrevistados, buscando compreender a sua relação com a leitura e como isso se reflete em suas práticas docentes. Quanto às concepções de leitura, práticas e ensino da leitura, o estudo demarcou uma diversidade de concepções, como: ensino da leitura relacionado à decodificação e ao trabalho isolado de atividades de leitura de obras literárias; leitura como prática de leitura de mundo; leitura como espaço subjetivo de interação; e leitura como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Os professores entrevistados também apontaram os reflexos da pandemia de COVID-19 no aprendizado da leitura dos estudantes, pois constataram que alguns estudantes chegaram ao 6º ano semialfabetizados. Além disso, houve diferentes opiniões quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula para a promoção do letramento, já que alguns consideraram positivo, enquanto outros consideraram que tais recursos podem dispersar os alunos quanto ao objetivo do recurso na aula.

Contribuindo para a temática, o trabalho de Santana (2022) aponta a mediação da leitura como uma prática significativa para o ensino de Ciências e para o letramento científico de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo de natureza qualitativa, que tem fundamentação na Teoria Histórico-Cultural, foi desenvolvido por meio de uma intervenção pedagógica com 25 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A autora ressalta que houve algumas dificuldades relacionadas à pandemia do COVID-19, como a necessidade de ajustes no cronograma, mas que não prejudicaram os resultados da pesquisa.

Nessa investigação, os resultados evidenciam que a mediação do professor é de grande relevância para a construção do conhecimento por parte dos estudantes, tendo em vista que o docente, por ter desenvolvido um estado superior de conhecimento, possibilita que os alunos, através da mediação, da interação social e da elaboração do saber sistematizado, também alcancem esse estado de desenvolvimento. Sendo assim, o estudo enfatiza que a leitura mediada é uma prática importante para a construção do conhecimento e do letramento científico, pois proporciona a ampliação das capacidades de compreensão do texto, através da interação entre os saberes do estudante e do professor, e de ambos com o texto. Santana (2022) ainda ressalta que a utilização da leitura como mediação do conhecimento em sala de aula não é algo simples, porque exige do docente um planejamento e o estabelecimento de objetivos para que se promova a formação de leitores críticos.

Por fim, temos a dissertação de Almeida (2022), que também discute o letramento digital ao discorrer sobre a leitura crítica de textos midiáticos. Seu estudo propõe estratégias didático-pedagógicas norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo de Sergipe quanto à prática de leitura crítica de conteúdos midiáticos aos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Raimundo Roberto de Carvalho, em Sergipe. Foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação, através da realização de uma oficina com os estudantes.

Assim como o trabalho anterior, essa autora discorre sobre a importância de que os professores integrem a suas práticas de letramento a leitura de textos que estão nas mídias, nas mais diversas linguagens, e que sejam práticas que ampliem as capacidades de leitura críticas dos estudantes. Nesse sentido, em sua pesquisa, fica evidente que, embora os estudantes do 9º ano apresentassem dificuldades com a leitura e a compreensão de texto, é possível desenvolver tais práticas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, de identificação dos sentidos dos textos e de atribuição de novos sentidos, conforme as subjetividades de cada indivíduo, ampliando, desse modo, a sua compreensão de mundo.

Diante do exposto, conforme observado, algumas dissertações apresentam mais aproximações com a nossa pesquisa, como as de Araújo (2018) e Trevisan (2021), as quais

ressaltam os dados quantitativos de analfabetismo funcional no Brasil e evidenciam a necessidade de um maior investimento em práticas de letramentos e ensino da leitura nas escolas e em formação de professores. As dissertações de Leal (2018), Silva (2019) e Fidelis (2022) também se aproximam do nosso estudo quando discutem a compreensão de leitura dos docentes e a sua constituição enquanto leitores, pois compreendem que tais aspectos refletem em suas práticas pedagógicas, e, por conseguinte, na formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental.

Além desses, encontramos semelhanças nos estudos de Bortolossi (2019), que discute e enfatiza a necessidade do ensino da leitura; e de Santana (2022), que discorre sobre a importância da mediação da leitura realizada pelo professor como contribuição no processo de construção do conhecimento e ampliação do letramento dos estudantes.

Diante disso, pode-se dizer que os pesquisadores têm se dedicado a estudar as práticas docentes relacionadas ao fenômeno do letramento e ao enfrentamento das dificuldades de leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; alguns também apresentam propostas pedagógicas através de pesquisa-ação, como observado em Prado (2018), com vistas a divulgar propostas que solucionem esse problema educacional. Entretanto, com base no período das dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, constatou-se que ainda há pouco investimento para as pesquisas nesse campo, o que demonstra a necessidade de mais estudos como o nosso, que é voltado para as práticas de letramentos e estratégias de ensino da leitura que os estudantes dos 6º anos do Ensino Fundamental têm vivenciado na sala de aula.

Desse modo, o desenvolvimento deste estudo objetiva também contribuir para as discussões acerca do enfrentamento à situação de analfabetismo, principalmente do analfabetismo funcional, de estudantes e egressos da educação básica brasileira, sob a compreensão de que tal situação, que se caracteriza como um problema histórico da educação brasileira, mesmo que venha sendo alvo de estudos e políticas públicas, ainda é um grave obstáculo para que os sujeitos avancem nos estudos, progridam no trabalho e exerçam plenamente a cidadania (Costa; Monteiro; Miranda, 2015; Souza; Gonçalves, 2021).

Além disso, considera-se que diferentes aspectos podem se refletir em dificuldades de aprendizagem escolar, como: a questão da infraestrutura das redes de ensino público para ofertar uma educação adequada; a vulnerabilidade das famílias tanto em termos sociais como econômicos; e a formação e a precarização do trabalho docente. Tais aspectos, no contexto da pandemia, tornaram-se ainda mais evidentes (Gonçalves, 2020; Cheron *et al.*, 2020) Logo, compreende-se que investigar as dificuldades de aprendizagem da leitura implica considerar

tais aspectos inerentes ao todo social, em que as práticas de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem se situam.

Sendo assim, reconhecendo tais aspectos, enfatiza-se a necessidade de desenvolver ainda mais estudos direcionados para o letramento dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em específico os do 6º ano (foco da nossa pesquisa), pois este, além de ser um ano de transição entre as etapas do Ensino Fundamental, é o primeiro ano de um novo ciclo, no qual os conhecimentos já adquiridos são ampliados, contribuindo assim para o progresso nos estudos. Além disso, considerando a situação de analfabetismo e as dificuldades na aprendizagem da leitura, considera-se o 6º ano como um ano estratégico de estudos e possibilidades de intervenção para que os estudantes possam avançar no ensino básico com qualidade e, conseqüentemente, interagir crítica e intencionalmente no meio social, através da leitura e das diversas práticas de linguagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O leitor e a leitura nas políticas públicas da educação básica brasileira

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Ensino Fundamental é uma das três etapas de ensino que constituem a educação básica brasileira. Há um pouco mais de uma década, essa etapa de ensino passou a ter duração de nove anos, devido à promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da referida LDB, modificando algumas disposições. Entre tais modificações, está a ampliação de um ano na duração do Ensino Fundamental e o estabelecimento da obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir de 6 anos nesse nível de ensino tendo sido estabelecido um prazo de implantação pelos sistemas de ensino até o ano de 2010. O objetivo dessa ampliação e obrigatoriedade foi garantir um maior tempo de convívio escolar às crianças para estas tivessem maiores oportunidades de aprendizado (Brasil, 2004).

O alargamento do Ensino Fundamental gerou significativas mudanças em sua estruturação, uma delas, conforme a Resolução nº 7, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi o estabelecimento dos três anos iniciais como um ciclo pedagógico não passível de interrupção, com vistas a acrescer oportunidades de sistematização e aprendizado dos conhecimentos básicos para que os estudantes prossigam nos estudos. Desse modo, ficou estabelecido, entre outras disposições, que, nesse ciclo, devem-se assegurar a alfabetização e o letramento dos estudantes, pois estes aprendizados são considerados essenciais não só para o prosseguimento dos estudos, como também para o exercício da cidadania e o progresso no trabalho, que são as três finalidades gerais da educação básica, assim como expressa a LDB, a Lei nº 9.394/96, em seu Art. 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022). (Brasil, 1996)

Nesse sentido, em consonância com a LDB, existe o Plano Nacional da Educação (PNE), no qual são traçadas as diretrizes e metas a serem alcançadas pela educação nacional no período de um decênio. O PNE vigente foi implementado pela Lei nº 13.005/2014 e encerrou sua vigência no ano de 2024. Este plano tem como primeira diretriz a erradicação do

analfabetismo e, para tanto, entre outras disposições, estabelece como 5ª meta: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Para cumprir essa meta, o PNE estabelece estratégias voltadas para a garantia da alfabetização plena das crianças, as quais contemplam aspectos como: investimento na formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças; instituição de sistemas de avaliação nacional periódicos referentes à alfabetização; fomento ao desenvolvimento de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a alfabetização; melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes; e apoio à alfabetização de pessoas com deficiência, de crianças do campo, indígenas, quilombolas e populações itinerantes.

Somando a esse campo normativo, há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento normativo da educação nacional, instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que estava prevista no PNE como uma das estratégias para a meta 7, a qual objetiva fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, consequentemente, elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido, a BNCC é definida como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (Brasil, 2018, p. 7)

Nesse documento, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica e que são, portanto, basilares na estruturação das propostas curriculares de todo o ensino básico, no que se refere às diferentes áreas de conhecimento, destacando-se, nesta pesquisa, a área do conhecimento de Língua Portuguesa. Na BNCC, essa área do conhecimento compõe o campo das linguagens, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa (para os Anos Finais do Ensino Fundamental), pois, compreendendo que as práticas sociais são mediadas por diferentes expressões da linguagem, o documento expressa a finalidade de que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas.

Desse modo, para o campo das linguagens, são elencadas seis competências específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, as quais compreendem aspectos como: compreender o caráter histórico, social e cultural das linguagens; conhecer, explorar e utilizar diferentes linguagens em diversas práticas de linguagem;

desenvolver o senso estético; defender pontos de vista e conhecer e utilizar a tecnologia digital da informação de forma crítica e reflexiva (Brasil, 2018, p. 65).

A Língua Portuguesa, conforme a BNCC, assume a perspectiva enunciativo-discursiva¹ da linguagem, a qual compreende a linguagem como uma ação interindividual, um processo de interlocução, orientada por finalidades específicas, que se realiza em diferentes práticas sociais em uma sociedade. Desse modo, enfatiza-se que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018. p. 67)

Nesse sentido, o documento atribui ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa em práticas sociais que envolvem a oralidade, a escrita e outras linguagens, como as contemporâneas, inerentes à cultura digital. Diante de tais pressupostos, a BNCC considera, assim como outros documentos, quatro eixos correspondentes às práticas de linguagens, os quais são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Quanto ao eixo da leitura/escuta, a BNCC adota uma concepção de leitura que compreende, além do texto escrito, a leitura de imagens estáticas e em movimento, como o som (música). Desse modo, considera, como pertencentes ao eixo da leitura, as práticas de linguagem que possibilitem ao leitor/ouvinte/espectador a interação e a interpretação de textos escritos, orais e multissemióticos. Nesse sentido, para a abordagem das práticas de leitura, é apresentado no documento um quadro contendo sete dimensões que inter-relacionam as práticas de uso e a reflexão dos textos (Brasil, 2018, p. 72-74).

Quanto às habilidades, a Base enfatiza que estas devem ser desenvolvidas de forma contextualizada às práticas sociais e aos textos e gêneros textuais. Além disso, considera que as demandas cognitivas das atividades de leitura devem aumentar progressivamente desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, articulando-se a diversidade cultural, a cultura digital, a diversidade de gêneros, a complexidade textual e as habilidades de leitura necessárias à compreensão de cada texto.

Nesse sentido, a BNCC organiza as práticas de linguagem em cinco campos de atuação, sendo eles: Campo da vida cotidiana (somente Anos Iniciais), Campo artístico-literário, Campo

¹ A perspectiva bakhtiniana de linguagem.

das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que os dois últimos aparecem fundidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a denominação Campo da vida pública (Brasil, 2018, p. 84).

Ademais, a BNCC estabelece dez competências específicas da Língua Portuguesa, as quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Tais competências contemplam diferentes aspectos como: a compreensão da língua enquanto um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, bem como um meio para a construção das identidades dos indivíduos; apropriação da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nas diferentes atividades sociais da cultura letrada; e envolvimento em práticas de leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Em sequência, no documento, há a sessão em que são apresentadas algumas concepções acerca do que a Base compreende para o referido componente, bem como são elencadas as práticas de linguagem, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nessa etapa de ensino. Essa sessão está dividida em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Sobre esse quesito, antes de adentrar as disposições do componente para os Anos Finais, considera-se importante destacar algumas considerações referentes ao que concebe a Base sobre a alfabetização e a constituição do leitor nos Anos Iniciais desta etapa da escolarização. Tendo em vista que se compreende o Ensino Fundamental como um todo, que deve ser integrado, sem rupturas no processo de aprendizagens, entende-se que as concepções adotadas nos primeiros anos escolares se refletem nos anos seguintes, no que se refere às práticas de letramento e à constituição do leitor.

Posto isso, trazemos à discussão a afirmação da BNCC de que suas proposições estão em acordo com o que dispõe o PNE, quando é possível observar contradições em suas disposições. A primeira é a determinação de que a alfabetização das crianças deve ocorrer no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 89), reduzindo assim um ano do período que o PNE estabelece. A segunda contradição, assim como afirmam Jacomini, Santos e Barros (2019), está na própria concepção de alfabetização adotada nesse documento, a qual, além de divergir do que defende o PNE, é considerada pelas autoras como um retrocesso a todo o conhecimento já produzido nesse campo.

Essa divergência na concepção de alfabetização se observa quando a BNCC considera alfabetizado aquele que consegue codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) nos materiais gráficos (grafemas) (Brasil, 2018, p. 89-90). Enquanto no PNE, o processo de

alfabetização é compreendido como mais abrangente e considera como sujeito alfabetizado aquele que se apropria do sistema de escrita, que compreende seus usos e funções, bem como utiliza a linguagem escrita nas diferentes práticas sociais, ou seja, vai além da codificação e decodificação dos sinais gráficos. Sendo assim, a concepção de alfabetização plena adotada no PNE contempla:

[...] a ampliação do entendimento quanto ao que seja de fato o processo de alfabetização, validando assim o acúmulo sobre alfabetização construído nas últimas décadas, desde a psicogênese da língua escrita, perpassando as discussões sobre alfabetização e letramento e sobre a função comunicativa da escrita, ou seja, seu uso social. (Jacomini, Santos; Barros, 2019, p. 115-116)

Logo, assim como afirmam Jacomini, Santos e Barros (2019), observa-se uma limitação na concepção de alfabetização adotada na BNCC, quando esta restringe tal processo a ensinar a ler e escrever, desconsiderando as funções sociais da leitura e da escrita, divergindo, assim, da concepção de alfabetização defendida no PNE. Ainda nesse sentido, observa-se um conflito nas bases teóricas que orientam a BNCC, as quais, inclusive, não são referenciadas no documento. Pois, mesmo que a Base exprima a compreensão de que é necessário o envolvimento em práticas leitoras, desde a Educação Infantil, e enfatize a importância dessas práticas para a ampliação da participação dos estudantes em diferentes práticas sociais da cultura letrada, o processo de alfabetização aparece como dissociado da característica social e comunicativa da linguagem escrita, aspecto este que é essencial para o desenvolvimento de indivíduos leitores.

Sendo assim, tais afirmações mobilizam questionamentos acerca de qual sujeito leitor busca-se formar quando se adota essa perspectiva de alfabetização na BNCC. E, considerando que tal alfabetização é definida como o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, seria possível atingir a meta 5 estabelecida no PNE e erradicar o analfabetismo no Brasil? E como esse indivíduo leitor tem avançado para os Anos Finais do Ensino Fundamental?

Nessa perspectiva, avançamos para o que propõe a BNCC no eixo da leitura para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme a Base, no componente Língua Portuguesa nos Anos Finais, amplia-se o contato dos estudantes com a diversidade de gêneros textuais que estão presentes nas diversas práticas de linguagem no meio social, pois considera que:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (Brasil, 2018, p. 136)

Desse modo, a BNCC afirma que, nos Anos Finais, são aprofundadas as práticas de linguagens com os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, juntamente com os gêneros do Campo das práticas de estudo e pesquisa e do Campo artístico-literário. No Campo jornalístico-midiático, são abordados os gêneros jornalísticos-informativos-opinativos e os publicitários, como foco nas estratégias linguístico-discursivas e semióticas relacionadas a persuasão e argumentação. Além disso, também são consideradas para abordagem as práticas de linguagem presentes na cultura digital (curtir, comentar, compartilhar, etc.); a investigação e a reflexão acerca da veracidade das informações; e a questão da proliferação de *fake news* e de discursos de ódio.

No Campo de atuação da vida pública, são abordados os gêneros legais e normativos, além dos gêneros reivindicatórios e propositivos, tais como: regimentos de convivência em sociedade; Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Trânsito. Conforme o documento, nesse campo, objetiva-se promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a responsabilidade ética. No Campo das práticas de estudo e pesquisa, são enfatizados os gêneros didático-expositivos, bem como os procedimentos de busca, tratamento crítico e criterioso de dados e informações e as diferentes formas de registro e divulgação de estudos e pesquisas.

No Campo artístico-literário, objetiva-se o contato com as manifestações artísticas em geral, mas enfatiza-se a arte literária, com o intuito de dar continuidade à formação do leitor literário e ao desenvolvimento da fruição para a formação de sujeitos capazes de inferir nas leituras e identificar e compreender os sentidos dos textos. Dessa forma, a BNCC destaca, para esse campo, as práticas com gêneros narrativos e poéticos como potenciais para o desenvolvimento dessa apreciação e a formação do leitor literário.

Nessa perspectiva, o documento apresenta a proposta curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa proposta é dividida em três blocos: do 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos; e apresenta, por campo de atuação, as práticas de linguagem, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Considerando que o foco desta pesquisa é o 6º ano do Ensino Fundamental, a seguir, apresentamos um quadro com os objetos do conhecimento estabelecidos especificamente para esse ano, no que se refere às práticas de linguagem no eixo da leitura.

Quadro 2 – BNCC - Prática de Linguagem: Leitura - Objetos do conhecimento – 6º ano

Objetos do conhecimento	Do 6º ao 9º ano	6º e 7º anos
Apreciação e réplica	X	X
Relação entre gêneros e mídias	X	

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	X	
Efeitos de sentido	X	X
Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero.	X	
Relação entre textos	X	X
Estratégias e procedimentos de leitura	X	
Relação do verbal com outras semioses	X	X
Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	X	
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	X	
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	X	
Adesão às práticas de leitura	X	
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos		X
Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital		X
Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos		X
Exploração da multissemiose		X
Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	X	X
Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social		X
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta, etc.)		X
Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	X	X
Curadoria de informação		X

Fonte: Quadro adaptado de Rossi (2021, p. 20).

Esses objetos do conhecimento estão relacionados a habilidades de práticas de leitura, as quais são elencadas no documento. Para o 6º ano, são atribuídas 39 habilidades, sendo 19 para o bloco de 6º a 9º ano, 18 para o bloco de 6º e 7º, e 2 específicas para o 6º ano. Conforme Rossi (2021), as habilidades propostas pela BNCC são coerentes com a perspectiva de linguagem adotada, com a proposta de multiletramentos, com os principais aspectos dos gêneros discursivos abordados e com os valores éticos considerados para a Educação Básica (p. 21), contudo ressalta que não se percebe uma relação entre as habilidades dos conjuntos dos quatro anos com as específicas, e que a quantidade e a não complementariedade desses conjuntos de habilidades podem confundir e dificultar o planejamento das atividades de leitura.

No âmbito estadual, a educação pública de Pernambuco também possui o Currículo de Pernambuco como norteador das propostas curriculares. Esse documento tem como referência documentos como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (2012), as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) e a BNCC (2018) (Pernambuco, 2019, p. 15). Nesse sentido, o Currículo de Pernambuco é compreendido como:

[...] fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. (Pernambuco, 2019, p. 19)

Sendo assim, nesse documento, estão dispostos os pressupostos teóricos que orientam sua organização, bem como são estabelecidos os objetos do conhecimento, as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento ao longo das etapas de ensino. Ao longo do documento, é possível perceber semelhanças com o que está disposto na BNCC, entretanto é interessante destacar que o Currículo de Pernambuco, diferentemente da Base, discorre sobre as concepções adotadas no documento correlacionando-as explicitamente aos seus referenciais teóricos. Considera-se esse aspecto positivo e necessário, pois, assim, demonstra-se a coerência das suas proposições com suas bases teóricas.

Nesse sentido, assim como se observa na BNCC, o Currículo de Pernambuco organiza-se por área do conhecimento. Sendo assim, a Língua Portuguesa compõe a área das Linguagens, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Desse modo, o Currículo considera as concepções de Bakhtin, na perspectiva sociodiscursiva, e compreende a linguagem como uma capacidade humana, uma atividade interativa e dialógica que está relacionada a todos os diferentes campos de sua ação em que se articula e produz significados. Além disso, compreende a língua como uma forma de exercício de poder.

Apoiando-se no que afirma Soares (1998), o referido documento compreende que o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, assim como nas outras áreas, é permeado pelas perspectivas sociopolítica – que envolve aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais – e linguística, que evidencia a concepção de linguagem que orienta o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, o Currículo de Pernambuco recomenda que as situações de aprendizagem sejam contextualizadas e significativas, que proporcionem aos estudantes o protagonismo, possibilitando que se expressem intencionalmente por meio das diferentes linguagens, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos de mundo, a participação no meio social e a capacidade de intervir e transformar o meio social em que vivem.

O texto é compreendido como lugar de interação e, na perspectiva pedagógica, deve ser o centro dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, assim como a BNCC, esse Currículo também considera que tais processos de ensino e aprendizagem devem contemplar a

diversidade textual existente nas práticas de linguagem atuais, contemplando, assim, os multiletramentos, os textos multimodais e os multissemióticos (Pernambuco, 2019, p. 77-78).

Nesse sentido, a Língua Portuguesa no Currículo de Pernambuco não só está estruturada nos eixos: leitura/escuta; oralidade; produção escrita e multissemiótica; e análise linguística/semiótica; como também considera a organização por campos de atuação, mencionados na BNCC. Quanto ao eixo leitura, compreende-se que o foco é a interação ativa do indivíduo leitor/ouvinte/espectador com os textos, em suas diferentes modalidades, “com a finalidade de proporcionar o contato dos estudantes com diferentes experiências leitoras e estratégias de leitura para torná-lo um leitor proficiente e crítico” (Pernambuco, 2019, p. 81).

Dessa forma, o Currículo considera que, ao longo da educação básica, é imprescindível proporcionar aos estudantes o contato sistemático com a diversidade de gêneros, modalidades textuais, suportes, procedimentos de leitura e contextos de produção, objetivando que os estudantes se tornem capazes de:

- (1) reconstruir e avaliar as condições de produção e recepção dos textos de diferentes gêneros e esferas discursivas, como também a textualidade – organização, progressão temática, estabelecimento de relações entre as partes do texto –;
- (2) avaliar criticamente as temáticas tratadas e a validade das informações e dados;
- (3) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
- (4) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; e
- (5) envolver-se pela leitura de textos literários, textos de divulgação científica e textos jornalísticos. (Pernambuco, 2019, p. 82)

Nessa perspectiva, o Currículo de Pernambuco também apresenta suas concepções acerca de como compreende a Língua Portuguesa para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Quanto aos Anos Iniciais, o documento aponta suas concepções sobre o processo de alfabetização e adota a perspectiva do alfabetizar letrando, pois considera que tal perspectiva se entrelaça com a concepção de língua adotada. Nesse sentido, considera que o foco do ensino da alfabetização precisa ser em atividades que proporcionem a compreensão da língua como um sistema em funcionamento, que os conduzam a refletir sobre como esse sistema funciona e que possibilitem a formação de leitores e produtores de textos que utilizam a língua nos diversos contextos interacionais.

Nesse contexto, o documento enfatiza que ensinar a ler e escrever não é sinônimo de codificar e decodificar, pois essas habilidades isoladas não dão conta da inserção nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. O Currículo ressalta ainda que tal perspectiva não desconsidera a sistematização do trabalho de apropriação da escrita alfabética, pois compreende que sistematizar esse processo é necessário para o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes, para a compreensão das relações entre sons e grafemas, assim como para o

aprendizado de aspectos convencionais do sistema. Contudo, considera que tal sistematização não deve ser dissociada das práticas reais de linguagem, para que os estudantes compreendam que o sistema alfabético que aprendem é o mesmo utilizado em tais práticas sociais.

Sobre essas afirmações, observa-se um contraste com o que a BNCC estabelece como alfabetização, conforme explicitado anteriormente. Sendo assim, pode-se dizer que, mesmo estando alinhado à BNCC, o Currículo de Pernambuco ressalta posicionamentos que divergem da perspectiva teórica que a BNCC adota. Nesse sentido, o documento ressalta que, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, deve ocorrer a sistematização da alfabetização para que as crianças desenvolvam a consciência fonológica, sendo assim capazes de estabelecer a relação letra/som, e estejam inseridas no mundo letrado dos campos de atuação e dos gêneros conforme o nível de escolaridade e as práticas de linguagem de seu cotidiano. Desse modo, considera que, nos três anos seguintes, deve ocorrer a consolidação desse processo. Essas afirmações estão relacionadas à concepção de que a alfabetização se dá em um processo *continuum* de práticas de linguagem, e que, portanto, considera que o “[...] letramento é a articulação efetiva entre a tecnologia da escrita frente às situações de leitura e produção de textos reais, garantindo, assim, a inserção da criança no mundo de multiletramentos do qual ela faz parte ativamente” (Pernambuco, 2019, p. 92).

Considerando esses pressupostos, o Currículo segue para as definições de Língua Portuguesa para os Anos Finais. Para esse segmento, o documento enfatiza o caráter de ampliação, complexificação e maior criticidade das interações sociodiscursivas, com o objetivo de fortalecer o protagonismo e a autonomia dos estudantes nas práticas de linguagem. Além disso, ressalta que, principalmente no 6º ano, deve-se buscar minimizar o impacto da transição de uma etapa para a outra do Ensino Fundamental, considerando os conhecimentos já construídos, a ludicidade e o aspecto pragmático dado ao ensino da língua nos Anos Iniciais (Pernambuco, 2019, p. 93).

Nessa perspectiva, o documento complementa que é necessário o desenvolvimento de metodologias, práticas e ações pedagógicas que favoreçam essa ampliação do protagonismo, da autonomia e do caráter crítico investigativo dos estudantes, mantendo-se o foco na formação de leitores e produtores de textos que sejam aptos a exercerem sua cidadania de forma consciente e plena.

Em sequência, na área de Língua Portuguesa, são apresentados os objetos do conhecimento, as competências e as habilidades estabelecidos para o Ensino Fundamental, os quais, com exceção das habilidades, são reproduzidos da BNCC. Contudo sua organização é diferente, pois, neste documento, os aspectos referentes a cada ano do Ensino Fundamental são

detalhados em um único quadro, inclusive as habilidades, as quais seguem a proposta dos blocos da BNCC, são organizadas no mesmo quadro, sendo diferenciadas pelos códigos de referência.

Quanto ao 6º ano do Ensino Fundamental, no eixo da leitura, conforme destacado, observam-se os mesmos objetos dos conhecimentos e habilidades constantes na BNCC, apenas a quantidade e a redação de algumas habilidades são diferentes. São 42 habilidades, sendo 2 específicas para o 6º ano, 16 para os 6º e 7º, e 24 referentes aos quatro anos, do 6º ao 9º ano.

Diante do exposto, evidencia-se que existem e têm se desenvolvido políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à erradicação do analfabetismo, à formação de leitores e ao desenvolvimento do letramento, contudo, pôde-se constatar que tais políticas divergem em alguns aspectos ideológicos, como as concepções de linguagem, leitura e letramento, os quais certamente se refletem diretamente no retorno à sociedade, sendo, portanto, necessário investigar o que tais políticas têm produzido.

3.2 Avaliações de larga escala: o que dizem sobre a situação do letramento dos estudantes do ensino básico?

Diante das políticas públicas educacionais analisadas anteriormente, buscou-se investigar o que elas têm produzido para educação brasileira no que se refere ao desenvolvimento do letramento dos estudantes. Desse modo, buscaram-se os relatórios produzidos através de duas avaliações de larga escala que analisam a situação de alfabetização e letramento dos estudantes brasileiros: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O primeiro deles é o relatório do 4º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: 2022. No que concerne à meta 5, este relatório apresenta os dados coletados na Avaliação de Alfabetização e Letramento de Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2019, referentes às áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, dimensionados em uma escala de proficiência de 8 níveis, diferentemente das avaliações anteriores, as quais foram realizadas por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no período de 2013 a 2016, com crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental.

Segundo o relatório, essa mudança decorre de alterações normativas referentes à alfabetização, como a descontinuidade da ANA e a instituição da BNCC. Diante disso, esses novos indicadores não são comparáveis aos relatórios da meta 5 dos anos anteriores, tendo em vista que são utilizadas matrizes de referência e escalas de proficiência distintas da ANA. Desse

modo, a avaliação do SAEB do 2º ano do Ensino Fundamental avaliou os estudantes conforme os eixos de referência adotados no instrumento, sendo em Língua portuguesa: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual; e em Matemática: compreensão e aplicação de conceitos e procedimentos; e resolução de problemas e argumentação, em cinco eixos de conhecimento: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

Sendo assim, os dados revelaram que, em Língua Portuguesa, a média nacional de proficiência está no nível 5, a qual compreende cerca de 40% dos estudantes avaliados; e descreveram que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, os estudantes são capazes de: localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas); inferir assunto em cartaz; inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal; e escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado (Brasil, 2021, p. 29, *apud*, Brasil, 2022, p. 128).

Os dados apontam também que um percentual de 4,6% dos estudantes se encontram abaixo do nível 1 da escala, pois não dominam nenhuma das habilidades especificadas na avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental. Constatam ainda uma desigualdade nas aprendizagens ao apontarem que, na avaliação por região e com relação à média nacional (nível 5), as regiões Norte e Nordeste apresentam um percentual abaixo da média nacional de estudantes nesse nível, com 31% e 36,4%, respectivamente. Enquanto o Sul, o Sudeste e o Centro Oeste, com percentuais de 47,5%, 41,6% e 41,5%, respectivamente, apresentam a média e a ultrapassam. Além disso, as regiões Norte e Nordeste também são as que configuram os maiores índices de estudantes abaixo do nível 1, com 16,9% e 13,6%, respectivamente, enquanto a região Sul apresenta 6,7% (Brasil, 2022, p. 143).

Ademais, o relatório também evidencia a desigualdade nas aprendizagens quanto ao que se refere à localização das escolas, se em zona rural ou urbana. A avaliação demonstra que, em ambas as áreas do conhecimento, os estudantes da zona rural apresentaram percentuais menores do que na zona urbana, concentrando também os maiores percentuais de estudantes abaixo do nível 1.

Entretanto, é importante ressaltar que, conforme o documento, não existe uma definição oficial que determine um ponto de corte na escala representada que assegure, com exatidão, se um estudante está ou não alfabetizado (Brasil, 2022, p. 137). Porém, diante desses resultados, intensifica-se o questionamento acerca de como os estudantes têm avançado na educação básica em relação ao seu desenvolvimento em letramento e alfabetização, uma vez que se considera

que tais conhecimentos são fundamentais para o desenvolvimento nos estudos, para a autonomia e para o exercício da cidadania dos indivíduos.

A outra avaliação analisada foi a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é uma avaliação externa, realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em países associados. Este estudo avalia o desempenho de estudantes de escolas públicas e privadas, com idade entre 15 e 16 anos, faixa etária na qual se presume a proximidade da conclusão do ensino básico, e consequentemente aponta os resultados das políticas públicas educacionais brasileiras. O mais recente relatório do PISA, no período de elaboração deste trabalho, é o de 2018, pois, devido à pandemia do COVID-19, houve a necessidade de ajustar o ciclo avaliativo para o ano de 2022, o qual ainda não teve o resultado publicado.

A avaliação do PISA 2018 teve como foco o domínio da leitura, mas também avaliou conhecimentos de Matemática e Ciências. Nesta avaliação, a leitura é compreendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que são construídos ao longo da vida através das interações dos indivíduos com os textos em seus diferentes contextos, e nas quais podem ser produzidas diferentes significações, devido à diversidade de contextos e finalidades de uso dos textos. Desse modo, a leitura é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem, não como uma habilidade a ser aprendida apenas na infância nos primeiros anos de escolarização (Brasil, 2020, p. 50).

Nessa perspectiva, o desempenho em letramento em leitura é avaliado por meio de uma escala de proficiência de oito níveis crescentes, nos quais são estabelecidas habilidades específicas a serem apresentadas pelos estudantes na avaliação. Sendo assim, especificando os resultados em domínio da leitura dos estudantes brasileiros, o relatório aponta que cerca de 50% dos estudantes avaliados apresentaram o desempenho no nível 2 ou acima, o qual compreende que os leitores conseguem: identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado; entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto, quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o texto inclui alguma informação distratora; selecionar e acessar uma página em um conjunto, com base em solicitações explícitas, embora, às vezes, complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos; refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado, quando explicitamente informados; refletir sobre características visuais ou tipográficas simples; comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas (Brasil, 2020, p. 78).

Esse resultado contrasta com a média dos outros países da OCDE, que é de 77,4% dos estudantes nesse nível de letramento em leitura. Conforme o documento, o nível 2 é o mínimo de proficiência estabelecido que os estudantes devem adquirir até o final do Ensino Médio. Dessa forma, observa-se que cerca de metade dos estudantes brasileiros avaliados não apresenta o mínimo de proficiência em leitura estabelecido para os concluintes do ensino básico. Além disso, enfatizando-se os resultados por regiões brasileiras, constata-se que, assim como a avaliação do SAEB de Língua Portuguesa, as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste apresentam as melhores médias em proficiência em leitura, enquanto o Norte e o Nordeste apresentam-se abaixo, inclusive da média nacional.

É interessante destacar também que a avaliação do PISA analisa diferentes aspectos que podem ser relacionados aos resultados de desempenho dos estudantes, e uma dessas variáveis, a qual é considerada uma das mais importantes, é o contexto socioeconômico dos estudantes e seus familiares. pois compreende-se que o nível de escolaridade dos pais, e consequentemente as condições de seus empregos ou nível da renda, interfere na aprendizagem e nos resultados educacionais das crianças e jovens. Sendo assim, estudantes cujos pais possuem menor escolaridade e menor nível de renda são considerados mais propensos a apresentar resultados educacionais inferiores aos demais estudantes (Brasil, 2020, p. 165).

Nesse sentido, constatando-se tais afirmações, os resultados do PISA referentes a esse aspecto evidenciaram que quanto maior o status socioeconômico, social e cultural dos estudantes, maiores são os resultados médios em leitura. Considerando os resultados das regiões brasileiras, as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, que apresentam as melhores médias em leitura, também são as que apresentam melhores condições socioeconômicas. Desse modo, analisando por esse aspecto, pode-se perceber o quão abrangentes e integradas devem ser as políticas públicas para se tenha melhoria da qualidade educacional brasileira, visto que tais problemas educacionais podem estar relacionados a questões que demandam políticas públicas específicas, como as questões sociais, culturais e econômicas dos estudantes.

Ressalta-se que, conforme o relatório do PISA 2018, o Brasil alcançou o maior desempenho da série de avaliações, porém esse avanço não é estatisticamente diferente do resultado anterior, quando se consideram os intervalos de confiança (margem de erro). Desse modo, constata-se que o Brasil não tem apresentado mudanças significativas desde 2009, tendo suas médias em torno dos 410 pontos (nível 2) desde então.

Tais dados são relevantes porque, além de retratarem a situação do letramento dos brasileiros, evidenciam que o investimento em políticas públicas voltadas para essa área não tem demonstrado a eficiência necessária para que se tenha uma educação que, de fato, amplie

a leitura dos estudantes, tornando-os capazes de interagir no meio social com mais autonomia e criticidade através dos usos sociais da linguagem escrita.

Tais considerações conduzem a reflexão para as causas do pouco “efeito” de tais políticas públicas e, talvez, conforme Jacomini, Santos e Barros (2019), isso se explique na descontinuidade evidente das propostas de políticas públicas educacionais. Essas políticas, sob a característica de políticas de governo e não de Estado, não contemplam o ciclo de formulação, implementação e avaliação necessário para que se analise a necessidade de correções e que se torne possível a continuidade das propostas.

3.3 Perspectiva sociodiscursiva de linguagem, leitura e leitor

Este estudo considera que a linguagem é constituída por aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos, e que se dá de forma interativa e dialógica nas distintas práticas sociais que envolvem a linguagem, entre as quais está a leitura. Sendo assim, adota-se a perspectiva sociodiscursiva da linguagem como um de seus fundamentos, a qual é discutida neste tópico, abordando alguns de seus aspectos que consideramos pertinentes e que orientam esta pesquisa. Para tanto, utilizamos autores como Bakhtin (2006), Marcuschi (2020) e Orlandi (2008), que abordam tais conceitos por essa perspectiva teórica.

A perspectiva sociodiscursiva da linguagem compreende, sobretudo, o aspecto social como inerente aos processos e às práticas de linguagem, pois defende que é através da relação social que a linguagem é construída e modificada constantemente. Logo, entende-se que, nessa abordagem, dois aspectos são fundamentais: o primeiro deles é que não existe linguagem sem que haja a interação entre indivíduos (locutores e interlocutores), na qual ambos são produtores da ação comunicativa, utilizando aspectos linguísticos comuns e mobilizando conhecimentos diversos para a construção de sentido. O segundo aspecto refere-se à compreensão da característica de permanente construção que envolve a língua, ou seja, esta é compreendida como algo não estável, visto que é um processo de constante evolução (Bakhtin, 2006).

Nesse sentido, conforme Bakhtin (2006), a língua é essencialmente constituída pela interação verbal entre os sujeitos, que se realiza nas enunciações. Assim, não pode ser compreendida como um sistema abstrato de códigos linguísticos, nem como um exercício monológico da enunciação, uma vez que não existe linguagem sem o diálogo, sem a comunicação verbal entre indivíduos.

Além disso, segundo Bakhtin (2006), a interação verbal é permeada por aspectos ideológicos que a estruturam. Desse modo, as práticas de linguagem são organizadas de acordo

com o meio social dos indivíduos, suas culturas e compreensões de mundo. Assim, toda interação verbal é estruturada conforme os aspectos ideológicos e sociais que constituem os sujeitos em uma relação dialógica, na qual locutores e interlocutores interagem ativamente. Nesse sentido, a interação verbal é compreendida como uma atividade que se organiza do meio externo para o interno, para a mente do indivíduo. Ou seja, segundo Bakhtin (2006), não é o indivíduo que organiza a enunciação da palavra, mas a situação social imediata, o contexto da prática comunicativa que estrutura sua expressão.

O autor também considera que a linguagem “[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (Bakhtin, 2006, p. 115). Assim, a interação verbal é organizada conforme as relações sociais desse alguém, de quem procede, como também pelas relações sociais vivenciadas pelo alguém a quem se dirige. Ela é, portanto, socialmente dirigida.

Sendo assim, a linguagem é compreendida não só pelos códigos linguísticos, mas também por toda a estrutura social que constitui e permeia os sujeitos locutores e interlocutores. Desse modo, depreende-se que as diferentes situações e práticas sociais de ação comunicativa, dos diferentes grupos e classes sociais, são orientadas pelos diferentes tempos históricos e contextos sociais e ideológicos da fala.

Nessa perspectiva, o pensamento, a atividade mental de cada indivíduo, o qual é orientado pela linguagem, também é considerado como uma construção social, pois compreende-se que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento” (Bahktin, 2006, p. 120). Assim, toda individualidade e personalidade das atividades mentais que envolvem a linguagem dos sujeitos também são consideradas como produtos dos aspectos ideológicos e sociais que estruturam as práticas sociais das quais participam.

Nesse sentido, compreendendo que, na perspectiva sociodiscursiva, toda a ação comunicativa é constituída socialmente, sejam estas comunicações orais, sejam através de texto impresso em livros, por exemplo; e que todas as situações de fala são atravessadas por discursos ideológica e socialmente construídos, pode-se compreender que a leitura, o ato de ler, não é uma atividade individual. A leitura também é uma ação comunicativa, sendo, portanto, uma ação na qual escritor e leitor interagem dialogicamente, através da linguagem expressa no texto escrito (Bakhtin, 2006; Morais; Silva, 2018).

Assim como também defende Koch (2008, p. 11), “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]”, na qual os sujeitos da ação

(escritor e leitor) interagem, mobilizando diferentes campos de conhecimento, tais quais os conhecimentos linguísticos, de organização e estrutura de texto, como também os conhecimentos e as vivências do leitor. Sendo assim, a leitura é compreendida como uma atividade complexa, pois ler um texto exige muito mais do que conhecimento de códigos linguísticos, tendo em vista que o texto não é um simples produto codificado pelo emissor, a ser decodificado passivamente por um receptor (Koch, 2008).

Ou seja, o ato de ler se constitui como uma interação verbal, na qual ambas as partes – escritor e leitor – se comunicam não apenas pelo conhecimento comum de códigos linguísticos, mas também através da cadeia ideológica, histórica, social e cultural na qual estão inseridos e que se materializa também no verbo escrito. Destarte, “[...] o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin, 2006, p. 126).

Desse modo, o leitor é compreendido em seu papel ativo de construtor de sentidos, papel este que, ao ser exercido na interação leitor-texto-autor, mobiliza diferentes conhecimentos e produz diferentes sentidos e significados a partir da leitura. Geraldi (2011) também compartilha dessa concepção interativa da leitura, pois compreende que o autor do texto não é o detentor do sentido do texto, não é o autor quem determina como o texto será compreendido, pois este “[...] se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (Geraldi, 2011, p. 91).

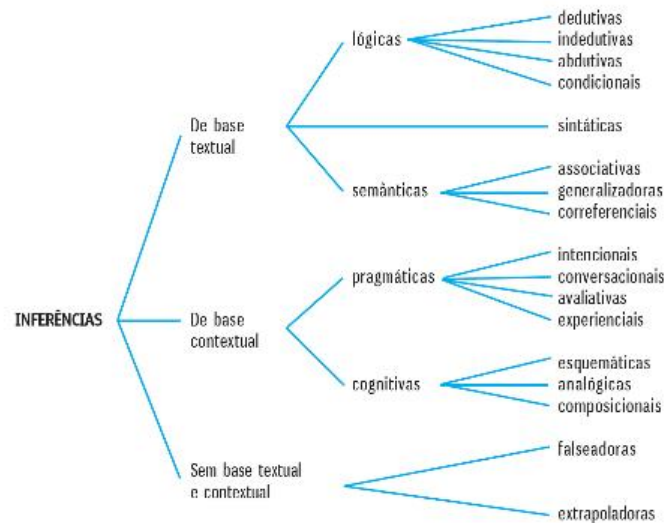
Destaca-se que, assim como afirma Koch (2006), considerar a pluralidade de sentidos que pode ser originada a partir da leitura de um mesmo texto por diferentes sujeitos não permite afirmar que os leitores compreenderão qualquer coisa do texto. Cada texto também sinaliza, carrega sentidos e significados de quem o produziu. Ou seja, as leituras de um texto produzirão sentidos que se relacionam com as condições de produção do texto lido, os objetivos da leitura e a ativação dos conhecimentos do leitor.

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2008) corrobora defendendo que ler é compreender e que não existe leitura sem compreensão, pois sempre compreendemos algo. E, nessa ação, a produção de sentido é o aspecto central. Assim como Koch (2006), esse autor afirma que um texto permite muitas leituras, mas não infinitas, ou seja, nem toda compreensão é possível de se atribuir à leitura de um texto, pois o texto possui suas verdades e “[...] compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade” (Marcuschi, 2008, p. 257).

Entretanto, um fato é que leituras incoerentes e incorretas podem ocorrer, sendo decorrentes da dificuldade de con

Essa realidade
 Marcuschi (2008).
 indivíduo já nasce
 desse modo, aprende
 age e se envolve n
 os textos, as práticas
 será/estará inserido
 não é uma ação ap
 e um modo de agir

Marcuschi



que, conforme
 o, para que o
 erativa, sendo,
 al o indivíduo
 io compreende
 orma como ele
 “compreender
 rção no mundo
 e sociedade”.
 laborativo de

produção de sentido, no qual as atividades inferenciais são essenciais, pois considera que compreender um texto é inferir, é relacionar os conhecimentos trazidos no texto (explícitos e implícitos) com os conhecimentos prévios, produzindo um sentido para a leitura. Sendo assim, para o autor, os conhecimentos prévios também são importantes para a compreensão, e esses conhecimentos podem ser divididos em: conhecimentos linguísticos, conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais, sociais e culturais); e conhecimentos lógicos (processos) (Marcuschi, 2008, p. 139).

Assim, conforme o autor, ao realizar uma leitura, o leitor mobiliza diferentes tipos de inferências. Contudo, “a atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural” (Marcuschi, 2020, p. 253). Dessa forma, compreende-se que realizar inferências e mobilizar os conhecimentos prévios no processo de leitura é algo que se aprende, portanto, é algo que também se ensina.

Essas inferências, segundo Marcuschi (2020), se dividem em três tipos, as quais são: de base textual, de base contextual e sem base textual e contextual, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1 – Quadro geral de inferências

Fonte: Marcuschi (2020, p. 254).

Conforme observado, as inferências de base textual são as inferências que se apoiam nas informações e nas relações presentes no texto, que são as relações lógicas (dedução, indução, condicionais, etc.), bem como em aspectos linguísticos (léxico, sintaxe, etc.) e semânticos. Já as inferências de base contextual são as que mobilizam os conhecimentos prévios do leitor e o contexto comunicativo, envolvem relações pragmáticas (conversacionais, intenções, etc.) e cognitivas (analogias, composições, etc.). Enquanto as sem base textual e contextual são aquelas que fogem das informações textuais e contextuais, “extrapolam” ou “falseiam” as verdades do texto.

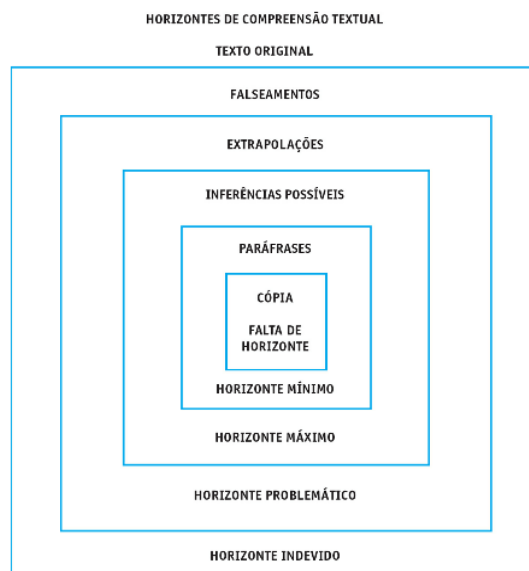
Dessa forma, segundo o autor, no processo de leitura, essas inferências podem ser realizadas concomitantemente, por exemplo: ao realizar a leitura de uma receita, o leitor precisará mobilizar conhecimentos linguísticos, bem como compreender o gênero textual que está lendo, sua estrutura e função/finalidade, além de estabelecer o seu objetivo nessa leitura para que possa identificar as informações que logicamente estão presentes no texto, pois são características desse gênero (ingredientes e modo de preparo). Ou seja, para ler uma receita, são necessárias inferências textuais e contextuais para a compreensão do gênero, mas para realizá-las, o leitor precisa aprender a mobilizar esses conhecimentos, bem como construir ao longo de sua história como leitor esse aporte de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais que colaboram para a compreensão do texto.

Além disso, o linguista também afirma que, ao analisar a compreensão em leitura, é importante atentar para a noção de língua que adotada. E defende que a língua deve ser concebida como um trabalho social, histórico e cognitivo, ou seja, na mesma perspectiva de Bakhtin (2006), compreendendo que a língua é mais que um sistema fonológico, sintático e lexical. Em suas palavras, “a língua é um fenômeno histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível

ao contexto” (Marcuschi, 2008, p. 240). Sendo assim, conforme o autor, o texto deve ser compreendido como um evento comunicativo, no qual o sentido é construído, e não um produto informativo pronto e acabado. É através das relações entre produtores e receptores que as diferentes compreensões são produzidas, mediante as situações reais de uso da língua e conforme os objetivos e contextos da leitura.

Considerando esses aspectos, Marcuschi (2020) apresenta como se dá a compreensão, inspirado na metáfora da Cebola de Marcelo Dascal (1981 *apud* Marcuschi, 2020, p. 257). Ele apresenta cinco horizontes possíveis para a compreensão de um texto, os quais são: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido, os quais podem ser visualizados na seguinte ilustração.

Figura 2 – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Marcuschi (2020, p. 258).

No primeiro deles, o horizonte mínimo, ocorre a leitura cópia do texto. É a leitura que considera apenas as informações objetivas, as repetições do que está explícito no texto, uma leitura que não é sinônimo de compreensão. Essa leitura, segundo o autor, está presente em muitos dos exercícios escolares (Marcuschi, 2020, p. 258).

No horizonte mínimo, a leitura ocorre sob poucas inferências, é a leitura parafrástica, na qual são selecionadas as informações objetivas para serem ditas com outras palavras. No horizonte máximo, a leitura explora as inferências no processo de compreensão, ocorre a produção de sentidos, na qual buscam-se as informações do texto nas entrelinhas e relacionadas com os conhecimentos do leitor. Já no horizonte problemático, está a leitura que extrapola as

informações contidas no próprio texto e que considera muito mais os conhecimentos pessoais, são interpretações possíveis, mas que podem fugir da verdade do texto. O último horizonte traçado é o horizonte indevido, no qual ocorre a leitura que foge totalmente das afirmações do texto, são as leituras errôneas (Marcuschi, 2008, p. 259).

Sob esse aspecto, percebe-se a pluralidade de sentidos que podem ser produzidos a partir da leitura de um texto, os quais, coerentes ou não, são produzidos mediante a mobilização de uma diversidade de conhecimentos por parte do leitor, e que, além disso, também se relacionam com o contexto histórico-social do texto e do leitor. Conforme Orlandi (2008), é também do contexto histórico-social que deriva a pluralidade de leituras.

Desse modo, acrescenta-se o que destaca Orlandi (2008) sobre as leituras previstas e as leituras possíveis de um texto. Segundo a autora, não só toda leitura tem sua história, pois cada texto envolve o contexto histórico de sua produção, como também os leitores têm suas histórias de leituras, o que pode configurar uma certa previsibilidade na produção de sentidos. Contudo essa previsibilidade não é absoluta, pois é dos contextos históricos de cada leitor que surgem as diversas possibilidades de sentidos. Sendo assim, é preciso considerar as histórias de leituras dos leitores como inerentes ao processo de compreensão para que não haja um reducionismo dos sentidos de um texto. Se é da interação com o leitor, sua história e seu contexto social que são produzidos os sentidos, ao não considerar esse critério, corre-se o risco de limitar as possibilidades do próprio texto.

O que se afirma é que não se deve ter a leitura prevista como absoluta, como a única forma de leitura para um texto. Como contribui Geraldi (2011), não é o texto por si que define as leituras possíveis, mas também as vivências de leituras do leitor em diferentes usos e situações de leitura, uma vez que se lê para finalidades distintas, seja por deleite, para buscar informação, para estudo do texto, etc., cada finalidade de leitura produz leituras.

Assim, adotar esse sentido absoluto, por exemplo, no contexto escolar, ambiente em que o estudante também aprende com o professor a ser leitor, significa anular a atividade interativa e dialógica que envolve a leitura. Assim como aponta Orlandi (2008):

Na escola, a colocação das leituras previstas possíveis e ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (p. 44)

Portanto, é importante e necessário reconhecer que se pode atribuir sentidos previstos a um texto, porém também é necessário proporcionar condições para que as novas leituras sejam realizadas. Tratando-se do ambiente escolar, este seria um dos papéis do professor: possibilitar

que os estudantes ampliem sua compreensibilidade² para que sejam capazes de realizar as leituras previstas sem excluir a possibilidade de ir além da previsibilidade, relacionando seus conhecimentos e suas histórias de leitura com as condições de produção do texto. Nas palavras de Orlandi (2008):

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos. (p. 88)

Dessa forma, o professor também não é aquele que determina como o texto será interpretado. Como acrescenta Geraldi (2011), na sala de aula, o professor é aquele que também exerce o papel de leitor, que pode apresentar ao estudante uma leitura possível, mas possibilitando que este dialogue ativamente com o texto e construa os seus próprios significados da leitura. Pode-se dizer que o professor deve ser um mediador, e potencializador, desse diálogo entre o estudante-leitor e o texto, estabelecendo uma relação dialógica com o primeiro para a construção desse objeto do conhecimento, que é a leitura.

Corroborando essa perspectiva, Solé (2014) discute que a leitura e as estratégias de compreensão de texto devem ser ensinadas, pois não é algo que surge e se desenvolve espontaneamente no leitor. Assim, para que o leitor consiga realizar as leituras possíveis de um texto e compreendê-lo, são necessárias estratégias de leitura que o conduzam a essa finalidade. Além disso, essa autora também destaca que a compreensão leitora está relacionada a diferentes aspectos do leitor, entre os quais estão os conhecimentos prévios, os objetivos de leitura e a motivação. Os conhecimentos prévios, que são adquiridos ao longo da trajetória de vida, e de leituras do indivíduo são de grande relevância para a compreensão de um texto, pois a mobilização de tais conhecimentos possibilita ao leitor associar o que está lendo ao que já conhece sobre o assunto, ou sobre o tipo de texto, como texto está organizado, etc., conhecimentos estes que contribuem para a construção dos significados do texto.

Outro aspecto é o objetivo ou as intenções da leitura. Segundo Solé (2014), para compreender um texto, é de extrema importância que o leitor saiba e estabeleça os objetivos de sua leitura, uma vez que os objetivos que o leitor estabelece são determinantes para a forma como este irá abordar o texto, a fim de estabelecer suas expectativas sobre o que está buscando na leitura, e para utilizar as estratégias necessárias para compreender o texto. Ou seja, estabelecer objetivos é atribuir sentido para a leitura, e atribuir sentido também implica entender

² Capacidade de leitura, como define Orlandi (2008, p. 43).

que podemos ler com diferentes finalidades. Assim como aponta a autora, “no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas” (Solé, 2014, p. 52).

O terceiro aspecto destacado pela autora é a motivação. Segundo Solé (2014), as atividades de leitura precisam ser motivadoras para despertar o interesse do leitor. E se tratando de uma sala de aula, onde os interesses são diversos e existem parâmetros a serem seguidos pelos professores, despertar o interesse de todos é um desafio. Mas conforme enfatiza a autora, o interesse também se cria e se desperta, e vai depender do professor desenvolver esse interesse no aluno-leitor, através da sua apresentação da leitura e das possibilidades de explorar um texto. Assim, cabe ao professor estabelecer em sua rotina como a leitura será trabalhada. Mas se essas atividades de leitura forem rotineiras, em sequências que não apresentem novidades, essas atividades podem se tornar pouco motivadoras e assim desvalorizar as atividades de leitura. O estudo de intervenção de Costa e Tassoni (2023) também demonstra isso, que é possível despertar o interesse dos estudantes pela leitura através de um trabalho intencional e que promova o acesso a leituras significativas para os estudantes.

Solé (2014) destaca que as estratégias de leitura devem ser utilizadas antes, durante e após a leitura. E enfatiza que tais estratégias não são fixas de cada etapa da leitura, elas podem ser utilizadas em todo o processo da atividade. Antes da leitura, as estratégias estão voltadas para: motivar para a leitura, pois os leitores precisam sentir-se motivados nas atividades de leitura; traçar os objetivos da leitura, pois, para sentir-se atraído pela leitura e compreender bem o texto, o leitor precisa estar ciente da finalidade de sua leitura; ativar os conhecimentos prévios do leitor, pois explorar o que se sabe sobre o texto, ou sobre o tipo de texto, possibilita uma maior compreensão na leitura; levantar hipóteses e antecipações sobre a leitura que será iniciada, pois estabelecer o que se espera encontrar na leitura possibilita uma maior compreensão do texto na busca de confirmação ou refutação das hipóteses; e incentivar as perguntas sobre o texto, pois estas perguntas auxiliam o leitor a direcionar suas leituras, conforme os objetivos estabelecidos.

As estratégias durante a leitura, conforme a autora, são de grande importância porque, através delas, o leitor desenvolve a compreensão do texto propriamente, em um processo de buscar compreender e avaliar o que compreendeu. Segundo ela, para ensinar estratégias de construção da compreensão, é importante que o professor seja o mediador modelo, o qual durante as atividades de leitura demonstre e ensine aos estudantes as estratégias que utiliza para compreender. Contudo, a autora ressalta que, nesses exercícios de leitura compartilhada, os

estudantes não devem apenas assistir ao professor ler e interpretar o texto, mas devem ser participantes ativos da leitura, por exemplo, resumindo a ideia geral do texto ou criando perguntas e previsões sobre o lido. Dessa forma, cabe ao professor conduzir a atividade de leitura de modo que os estudantes construam a compreensão ativamente, praticando também as estratégias de leitura.

Sendo assim, Solé (2014) destaca que, para construir a compreensão do texto, é necessário ao longo da leitura realizar uma recapitulação do que já foi lido, criar resumos, desenvolver previsões sobre o que o texto pode apresentar mais adiante, com base no que já foi lido e criar perguntas voltadas para a compreensão do texto, as quais conduzam a leitura através da busca pelas respostas dentro do texto.

Quanto às estratégias após a leitura, a autora destaca três estratégias que também estão presentes nas etapas anteriores, que são: identificação da ideia central do texto, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Conforme a autora, essas estratégias realizadas também após a leitura possibilitam a concretização da compreensão do texto, a qual foi sendo construída desde antes da leitura. A primeira estratégia – a identificação da ideia central – é resultado da combinação dos objetivos da leitura, que guiam o leitor, dos seus conhecimentos prévios e da própria informação do autor contida no texto. Sendo assim, ela é essencial para a compreensão do texto.

Portanto, é necessário ensinar aos estudantes o que é a “ideia central do texto” e como identificá-la, e o professor pode fazer isso em atividades de leitura compartilhada, demonstrando aos estudantes como utilizar essa estratégia, possibilitando-lhes que explorem a identificação dessa informação no texto, através da busca pelo tema do texto e da identificação da perspectiva do autor, do que o autor quis dizer no texto. Sendo assim, é necessário que essas atividades compartilhadas possibilitem que, progressivamente, os estudantes realizem essas leituras de forma autônoma, permitindo que sejam ativos nesse processo (Solé, 2014).

Quanto à elaboração de resumo, Solé (2014) destaca que essa estratégia consiste na identificação da macroestrutura do texto, ou seja, do significado global do texto. Para identificar o significado global do texto, o leitor deve selecionar as informações, identificando as que são mais abrangentes e as mais específicas, as quais se integram para a construção da ideia central pretendida pelo autor do texto. Assim, para resumir, é necessário que o estudante leitor aprenda a selecionar as informações que são essenciais, omitindo as que são desnecessárias, e a integrar as informações e ideias de modo que se mantenha o significado genuíno do texto (Solé, 2014, p. 177). Dessa forma, o estudante precisa ser ensinado a resumir para que compreenda que a ação de resumir, de forma eficaz, exige estratégias de identificação de tema e ideia central, bem

como de tratamento de informações, para que, de fato, possa servir de instrumento de compreensão do texto.

Por fim, a outra estratégia após a leitura, definida por Solé (2014), é elaborar e responder a perguntas sobre o texto. Segundo a autora, a atividade de elaborar e responder a perguntas sobre o texto proporciona ao leitor um processo de leitura mais eficaz, ao possibilitar o direcionamento conforme os objetivos e a autorregulação sobre a compreensão do texto. A autora também ressalta que essas perguntas de compreensão podem ser exploradas de diferentes maneiras, tal como as leituras diversas, e é importante que, em sala de aula, o professor possa demonstrar aos estudantes como fazer essas perguntas e buscar responder a elas através da leitura. Porém é importante também que os estudantes tenham autonomia para criar suas perguntas e a elas responder como um exercício de regular o que compreendeu do texto.

Solé (2014) destaca ainda que essas perguntas de compreensão devem ser pertinentes aos objetivos da leitura, de modo que sejam um instrumento para a compreensão do texto. Por isso, é importante que sejam perguntas diversas, no sentido de explorar diferentes tipos de informação, explícitas ou não no texto, perguntas que façam o aluno refletir sobre o que diz nas “entrelinhas”, formar opiniões e contrastar informações, ou seja, perguntas que mobilizem diferentes conhecimentos do leitor e que conduzam para a construção do sentido.

Diante disso, percebe-se que a atividade de ler, e compreender o que se lê, exige a utilização de diferentes estratégias em todo o processo da leitura – antes, durante e depois. Essas estratégias, segundo Solé (2014), não são estáticas em cada etapa destacada acima, elas podem circular em todo o processo, bem como não há um modelo a seguir para garantir a compreensão do texto, uma vez que as situações de leitura são diversas, e os sujeitos envolvidos em cada situação possuem conhecimentos também diversos. Assim compreende-se que essas estratégias contribuem para suscitar nos leitores a necessidade de ler e a compreensão das diversas utilidades da leitura, bem como proporcionam a autonomia e a participação ativa do leitor nas atividades de leitura, o que ressalta a necessidade de seu ensino das salas de aula (Solé, 2014).

Sob essa concepção de leitura, cabe agregar o questionamento sobre qual perspectiva de aluno-leitor tem se considerado na sala de aula, pois a concepção adotada acerca desse estudante-leitor é um norteador fundamental para as práticas pedagógicas. O aluno tem sido considerado como participante ativo nos processos de leitura ou como um receptor e reproduzidor das leituras do professor?

Diante do exposto acima, o que se preconiza é que o aluno-leitor seja compreendido como um sujeito interativo, que está envolto em práticas de leitura diversas tanto na escola como no meio social fora dela, possuindo, portanto, conhecimentos distintos que contribuem

para a sua história de leitura. Assim, entende-se que o aluno-leitor não é vazio de conhecimento sobre a leitura, pois, assim como defende Orlandi (2008), não há grau zero ou grau dez em leitura. Afinal, “[...] o aluno-leitor não para de aprender a ler num momento dado, assim como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que ele começa do nada” (Orlandi, 2008, p. 48).

Diante do exposto, considera-se que talvez esteja também nas concepções de aluno-leitor, de leitura e linguagem presentes no chão da escola uma das respostas para o histórico cenário de estudantes com dificuldades em leitura no Brasil. Afinal, os autores supracitados dão suporte para afirmar que são esses conceitos, construídos a partir de questões ideológicas, históricas e sociais, que orientam não somente a prática docente, como também todas as políticas públicas que compõem a educação brasileira. Certamente, estão envolvidos historicamente as condições de leitura e o sujeito leitor em relações de poder pelo conhecimento, assim como aponta Orlandi (2008, p. 48-50).

Somado a isso, assim como aponta Pimenta (2022) entende-se que a ação docente deve ser permeada por uma constante reflexão sobre a prática. Assim, no trabalho com a leitura a reflexão contribui para uma avaliação contínua do processo de ensino da leitura, bem como do envolvimento dos estudantes nesse processo, para que se possa verificar as possibilidades de transformar o fazer pedagógico para um ensino de leitura que seja efetivo na formação de leitores autônomos e críticos. Assim, como bem define a autora, também é necessário que se dê condições aos docentes de realizarem essa reflexão, proporcionando o conhecimento teórico que dê subsídios para os docentes compreenderem os aspectos que permeiam sua prática, aspectos históricos, culturais, políticos e sociais.

Nesse sentido, essa reflexão também possibilita o reconhecimento de que a ação docente não é neutra, como também não é de todo individual, ou seja, possibilita a compreensão de que o trabalho docente faz parte de um conjunto pedagógico, o qual atua sob aspectos sociais, contextos culturais, históricos e políticos. Sendo assim, a prática docente não pode ser compreendida de forma isolada desses aspectos que a constituem. E, quanto ao ensino da leitura, isso implica na compreensão de que a leitura no ambiente escolar também é atravessada por diferentes aspectos que vão além do fazer docente, desde a elaboração de programas de leitura, o acesso cultural à leitura em diferentes suportes, bem como os saberes teóricos sobre a leitura e seu ensino no espaço escolar.

Dessa forma, entende-se que é considerando todos esses aspectos que deve-se realizar o ensino da leitura, e assim, explorar o potencial para mobilizar transformações sociais por meio dos indivíduos leitores (Petit, 2009). Portanto, nessa perspectiva, tendo em vista todo o

caráter dialógico que permeia a ação comunicativa da leitura, defende-se que a ação de ler não pode ser considerada como uma simples codificação e decodificação dos sinais gráficos escritos. A leitura deve, sim, ser compreendida e ensinada através da perspectiva dialógica e sociodiscursiva que a constitui (Morais; Silva, 2018).

4 METODOLOGIA

4.1 Desenho da pesquisa (tipo de estudo)

Por se tratar de uma pesquisa de base compreensiva acerca da prática docente, esta pesquisa adotou como perspectiva metodológica a de natureza qualitativa, a qual, conforme Minayo (2001):

[...] 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. (p. 21)

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso, o qual, segundo Gil (2009, p. 6), pode ser considerado um delineamento de pesquisa “[...] em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coletas de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”.

Sendo assim, optou-se por esse delineamento, pois o estudo de caso, que é caracterizado pela flexibilidade sem desconsiderar o rigor do processo investigativo, possibilita que a investigação preserve a unidade do fenômeno pesquisado, compreendendo-o como um todo integrado ao seu contexto. Além disso, por requerer a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados, o estudo de caso possibilita a garantia de uma melhor qualidade das informações obtidas (Gil, 2009).

4.2 Aspectos éticos

Tratando-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, a realização deste estudo obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e obteve o Parecer Consubstanciado do CEP, sob número 7.225.399.

Além disso, antes do início da investigação, foi realizada uma conversa com o participante, na qual, após a apresentação dos seus objetivos, riscos e benefícios, pôde-se formalizar a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), firmando a garantia de preservação dos seus dados e do seu anonimato (Anexo B).

4.3 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de Jaboatão dos Guararapes-PE, localizada na área urbana, no bairro de Vila Rica. Este bairro tem uma intensa atividade comercial e possui uma população entre baixo e médio nível socioeconômico.

A escola atende ao público dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e possui cerca de 500 estudantes matriculados, nos turnos da manhã e tarde. Sua estrutura conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, quadra para esportes, sala dos professores, sala da secretaria, sala da coordenação e cozinha.

4.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram um professor de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental e os estudantes de uma turma do 6º ano da referida escola. Essa escolha pelo professor de Língua Portuguesa se deu por ter sido observada, por exemplo, em documentos oficiais como a BNCC, a prescrição do conteúdo de ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa, sendo este, portanto, um recorte significativo da pesquisa.

Dessa forma, o docente participante é formado em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) desde 2014, também possui licenciatura em Pedagogia e tem pós-graduação em Espanhol e Libras. Atua como docente desde 2014 e, no tempo presente, é professor efetivo de duas redes municipais. No momento da entrevista, estava no primeiro ano de trabalho na escola pesquisada da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. Nessa escola, o docente ensina a turmas dos 6º e 7º anos.

Sobre a turma, optou-se por uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental por se caracterizar como uma turma de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, uma mudança significativa no processo escolar. Nesse contexto de transição de rotina escolar, mudança de professor polivalente para professores diversificados por área do conhecimento, organização curricular, que exige maior complexidade para a leitura de texto, também por compreender a necessidade de um ensino contínuo para a formação de leitores, encontrou-se um recorte significativo para pesquisar sobre o ensino da leitura.

Desse modo, essa turma do 6º ano é uma turma numerosa, composta por 40 alunos, porém, durante as observações, o quantitativo variava entre 35 e 38 alunos. Esses estudantes possuem entre baixo e médio nível socioeconômico e residem no bairro e nas comunidades vizinhas onde a escola está localizada.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Dessa maneira, primeiramente, a fim de observar estratégias de ensino da leitura na prática docente, foram realizadas observações simples (observações diretas) da prática educativa e atividades de leitura vivenciadas pelos estudantes no contexto das salas de aula. Conforme Gil (2008, p. 101), “[...] a observação simples é aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio a comunidade, grupo, ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”. Optou-se por esse tipo de coleta, pois, conforme o autor, as observações simples possibilitam que o pesquisador, ao adentrar o contexto e estabelecer uma relação direta com os seus interlocutores, possa compreender a realidade pesquisada, sem interferir no contexto observado.

Além disso, apesar de ser uma observação mais espontânea, esse tipo de observação exige também um certo controle da obtenção dos dados, direcionando para os objetivos da pesquisa. Dessa forma, o período de observações seguiu até serem observadas as práticas e estratégias de ensino da leitura pelo professor durante as aulas. Os materiais coletados nas observações foram registrados em um diário de campo e através de gravação em áudio, para dar fidedignidade à pesquisa e para que se pudesse ter acesso a dados que não fossem evidenciados nas anotações do diário de bordo.

Por conseguinte, o professor foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada. Optou-se por este tipo de entrevista porque, segundo Moreira e Caleffe (2008), esta favorece ao pesquisador um maior direcionamento acerca do tema, ao possibilitar intervenções para o esclarecimento de dúvidas ou inserir questões que possam surgir no momento da entrevista, a fim de que se alcancem os objetivos pretendidos. E, além disso, permite uma maior liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema. Portanto, a entrevista se deu para verificar a compreensão do professor acerca do envolvimento dos estudantes do 6º ano em práticas de leitura, a concepção docente sobre a leitura e seu ensino, bem como as estratégias de ensino da leitura vivenciadas na prática docente.

Nesse sentido, foram realizadas 20 observações em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa fase da produção dos dados ocorreu de 11 de setembro a 05 de dezembro de 2024, que compreendeu o final do terceiro bimestre e o quarto bimestre até o período que antecedeu as avaliações do referido bimestre. No entanto, ocorreram alguns intervalos das observações devido a mudanças na programação pedagógica e eventos da escola. Dessa forma, foram acompanhadas 4 aulas por semana, no turno da tarde, sendo duas nas quartas-feiras e as outras duas nas quintas-feiras, com duração de cerca de 50 minutos cada aula. As aulas das

quartas-feiras eram seguidas: a primeira iniciava às 13h e encerrava às 14h40 aproximadamente. As aulas das quintas-feiras eram intercaladas e ocorriam das 13h40 às 14h40 e das 16h30 às 17h20.

A entrevista foi realizada no dia 14 de novembro de 2024, teve duração entre 20 e 30 minutos, sendo registrada em áudio e posteriormente transcrita. Na entrevista, foram realizadas 17 perguntas, envolvendo aspectos da formação docente, da turma e do tema do estudo, das quais 10 compõem a análise.

4.6 Análise e interpretação dos dados

Dessa forma, para a análise e interpretação dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática, a qual, segundo Gomes (2010), possibilita através de uma temática, identificar os núcleos de sentido que compõem e que podem apresentar alguma significação ao objeto de estudo. Para Minayo (2013, p. 315), a análise temática “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase de um resumo”. Essa técnica segue uma perspectiva interpretativa, na qual, através da vertente compreensiva, busca-se explorar para além dos conteúdos, considera os seus contextos e estruturas, os quais podem apresentar valores de referência para o objeto em análise.

Conforme Minayo (2013), a análise temática se desenvolve em três etapas: Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos dados obtidos e interpretação. Na primeira etapa, Pré-Análise, dedica-se a estabelecer os primeiros contatos exploratórios do material, é a fase em que o pesquisador desenvolve as primeiras leituras do material coletado, estabelecendo as primeiras relações com os objetivos do estudo, a fim de identificar se o conteúdo será capaz de contemplar a finalidade da pesquisa ou se haverá necessidade de ajustes nas hipóteses e objetivos ou uma nova coleta.

Na Exploração do Material, ocorre a análise do material. Nessa etapa, o material será explorado compreensivamente e organizado em categorias significativas. Conforme Minayo (2013), a categorização é o processo de redução do texto em palavras ou expressões significativas, as quais apresentam relevância para a interpretação do conteúdo.

Na última etapa, ocorrem o tratamento e a interpretação do material conforme as categorias de registro. Nessa fase, o pesquisador utiliza as inferências e o quadro teórico estabelecido para estruturar as interpretações, podendo haver a necessidade de ampliar o referencial teórico caso o material aponte outros direcionamentos.

Dessa forma, na primeira etapa, foi realizado o primeiro contato com os dados coletados nas observações e na entrevista semiestruturada. Foram realizadas as primeiras leituras do diário de bordo e a transcrição da entrevista, de forma a explorar o que se coletou, analisando previamente os dados. Assim, foi observado que o material coletado contemplava os objetivos da pesquisa, sem a necessidade de buscar novos dados.

Na segunda etapa, os dados foram pré-sistematizados e analisados propriamente. Conforme a apresentação dos dados, tanto da entrevista como nas observações, foram organizadas as categorias significativas, as quais revelaram os contextos significantes presentes no material, as quais deram suporte para as fases seguintes de interpretação do material.

E, por fim, na última etapa, com os dados já sistematizados em categorias, foram realizados o tratamento e a interpretação do material. Conforme o referencial teórico do estudo, foram realizadas as inferências e compreensões com a finalidade de evidenciar as respostas encontradas para o problema de pesquisa no universo pesquisado.

Portanto, optou-se por esta técnica de análise, pois, diante do quadro teórico da pesquisa, considera-se que essa técnica contempla os objetivos traçados e possibilita realizar o tratamento e a análise dos dados coletados tanto nas observações como na entrevista, através da sistematização, categorização e interpretação do material coletado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante do objetivo geral do estudo, o qual consistiu em investigar o ensino da leitura em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal Jaboatão dos Guararapes, área metropolitana do Grande Recife-PE, seguem adiante os resultados e a discussão dos dados da pesquisa.

Buscando identificar as práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelo professor, durante as observações, foi possível identificar três tipos de atividades: (i) atividades de compreensão de leitura; (ii) atividades de produção de texto; e (iii) atividades de análise linguística. Dessa forma, discutimos adiante os dados das observações conforme esses três tipos de atividades de leitura. No Quadro 3 abaixo, apresentamos os títulos e as atividades de leitura realizadas com material textual utilizado.

Quadro 3 – Textos utilizados e atividades realizadas

TEXTOS/LIVROS	ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE LEITURA	ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Ron-Ron do Gatinho	X	X	
Dia Nacional da Consciência Negra			X
Lutas e resistências	X		
O cavalo e o burro	X	X	
A bola	X		
Racismo, discriminação e preconceito [...]	X	X	
Literatura de Cordel	X		
O Drácula	X		
Livro: Ariano Suassuna			X
Propaganda sobre uso de máscara		X	

Fonte: Araujo (2024).

5.1 Análise das atividades de compreensão de leitura

Ao realizar as observações, percebeu-se que o docente adotou uma prática semelhante em praticamente todas as atividades de leitura examinadas. Foi detectado que o professor adota a prática pedagógica de trazer cópias da atividade e entregar, ou copiar no quadro, para que os alunos copiem e depois respondam. Apesar de perceber certa diversidade de gêneros textuais trabalhados ao longo desse período, assim como preconizam os documentos curriculares, sobretudo a BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019), constatou-se que a prática adotada não difere umas das outras em quase todas as aulas observadas.

Quanto aos recursos de leitura utilizados nas atividades de compreensão, identificou-se que, em sua maioria, foram utilizadas fichas de atividades com textos de diferentes gêneros, sendo estes: poema “Ron-Ron do Gatinho”; fábula “O cavalo e o burro” , conto “O Drácula”; artigo de opinião “Racismos, discriminação e preconceito: colocando os pingos nos i’s”; verbete didático “A bola”, “Literatura de Cordel” e “Dia Nacional da Consciência Negra e Lutas e Resistências”, livro Ariano Suassuna e uma propaganda sobre o uso de máscaras.

No quesito “Atividades de compreensão leitora”, das 20 observações realizadas em sala de aula, pode-se constatar que 6 delas voltaram-se para esse tipo de atividade de leitura, as quais são destacadas a seguir. Na aula do dia 19/09/2024, em aulas intercaladas, foi realizada uma atividade com o poema “Ron-Ron do Gatinho”, de Ferreira Gullar. O poema foi escrito no quadro pelo professor, seguido da atividade de compreensão para ser respondida pela turma em sala. A atividade de compreensão consistia em 4 questões para assinalar a alternativa correta, conforme pode ser observado a seguir.

Texto de base: Ron-Ron do Gatinho

O gato é uma maquininha
que a natureza inventou;
tem pelo, bigode, unhas
e dentro tem um motor.

Mas um motor diferente
desses que tem nos bonecos
porque o motor do gato
não é um motor elétrico.

É um motor afetivo
que bate em seu coração
por isso ele faz ron-ron
para mostrar gratidão.

No passado se dizia
que esse ron-ron tão doce
era causa de alergia
pra quem sofria de tosse.

Tudo bobagem, despeito,
calúnias contra o bichinho:
esse ron-ron em seu peito
não é doença – é carinho.

Atividade de compreensão

- 1ª) O motor do gato é diferente do motor dos bonecos. O motor dos bonecos é:
um motor elétrico.
um motor a vapor.
um motor hidráulico.
um motor híbrido.
- 2ª) Qual é o motor afetivo do gato?
Os olhos.
O pulmão.
O coração.
As mãos.
- 3ª) No passado se dizia que o ron-ron do gato causava:
Gripe.
Alergia.
Coração.
Mão.
- 4ª) O poeta associa o ron-ron do gato com:
Doença.
Barulho.
Ronco.

Essas questões exploram tanto o nível mais básico da compreensão, que é o sentido literal, entendido “quando usamos a língua em situações naturais” (Marcuschi, 2020, p. 234) como também os tipos de atividade inferencial, que, segundo Marcuschi (1999, p. 101), ocorrem através da “[...] operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições cognitivas a partir de outras já dadas [...]”, são as inferências de base textual e base contextual, especificadas por Marcuschi (2020).

As questões 1 e 3 exploram a compreensão literal, pois, para responder a elas, é necessário apenas localizar as informações que estão explícitas no poema. Enquanto as questões 2 e 4 exploram a inferência de base contextual, pois demandam dos leitores relacionar as informações do texto com conhecimentos externos ao texto, por exemplo, na questão 2, que exige certo conhecimento sobre afetividade quando utiliza o termo “motor afetivo”. Já a questão 4 exige do leitor inferir a ideia do poeta que está nas entrelinhas do poema, relacionando com os conhecimentos prévios do leitor acerca dos barulhos de máquinas, por exemplo, que foi atribuído ao som emitido pelos gatos, que é o ronronar, no poema (Marcuschi, 2020).

Na observação do dia 02/10/2024, em aulas seguidas, também foi realizada uma atividade de compreensão. Essa atividade foi realizada a partir da leitura de “Drácula”, um pequeno texto que apresenta algumas características do personagem de ficção de mesmo nome. Esse texto foi retirado do site Escola Educação³, e a atividade foi adaptada pelo docente. O desenvolvimento dessa aula foi semelhante à aula mencionada anteriormente, em que o professor iniciou com a escrita do texto no quadro e em seguida escreveu quatro questões de compreensão para que os estudantes respondessem, como pode ser verificado abaixo.

Texto de Base: Drácula

Em um castelo da Transilvânia (Europa), mora o Conde Drácula. Ele é um vampiro à procura de sangue.

Escolhe lindas mocinhas para enfiar os dentes em seus pescoços e chupar o sangue. Drácula só sai à noite, porque morre à luz do sol.

É um cara que nunca se vê no espelho: sua imagem não reflete. Adora dormir em um caixão, suas cores prediletas são o preto e o roxo.

Há muitas lendas e fatos curiosos sobre o drácula. Contam que ele vira morcego, outros falam que ele toma sangue de canudinho em belas taças e que ele não pode ver alho ou crucifixo, alegando que esses objetos podem matá-lo.

Atividade de compreensão

1ª) Quais são as presas favoritas do Drácula?

2ª) Por que o Drácula só sai à noite?

3ª) O que faz com que qualquer pessoa reconheça o Drácula?

4ª) Retire do texto uma lenda do Drácula.

³ Link da atividade com o texto “Drácula”: [Atividades-de-interpretacao-de-texto-6o-ano-dracula.jpg](https://www.escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Atividades-de-interpretacao-de-texto-6o-ano-dracula.jpg) (1000×1435)

Conforme observou-se, essa atividade explorou predominantemente a compreensão literal dos estudantes, pois, para responder às questões 1, 2 e 4, o estudante precisa localizar as informações explícitas no texto. A atividade de localizar informações explícitas no texto é importante no exercício da leitura, porque amplia o conhecimento lexical, em termos das funções gramaticais das palavras, ou seja, uma atividade desta natureza em que há o predomínio dos conhecimentos linguísticos. Contudo, localizar as informações no texto não possibilita sua compreensão mais profunda, pois, para isso, é necessário mobilizar conhecimentos extralinguísticos durante a atividade inferencial (Marcuschi, 2020).

Essa mobilização de inferências é verificada na 3ª questão, **“O que faz com que qualquer pessoa reconheça o Drácula?”**, pois, já que não é uma informação explícita no texto, para responder, o leitor precisa buscar as pistas textuais e mobilizar conhecimentos contextuais, por exemplo, sobre histórias de vampiros oralmente compartilhadas, bem como histórias escritas, para deduzir a característica mais provável para a resposta.

Destacamos sobre essa aula que, assim como as outras, uma boa parte da turma não demonstrava interesse em realizar a atividade e agitava a aula, sendo necessário que o professor fizesse intervenções para diminuir o barulho em sala. Esse comportamento dos estudantes esteve presente em todas as aulas observadas, demonstrando uma desmotivação por parte da turma, em sua maioria, com essas atividades de leitura e compreensão propostas no decorrer das aulas.

Outra atividade de compreensão foi realizada com a fábula “O cavalo e o burro”, de Monteiro Lobato, a qual ocorreu no dia 16/10/2024, em dia de aulas seguidas. Nessa atividade, que consistia em seis questões, foram explorados tanto a compreensão quanto os conhecimentos sobre gênero narrativo e aspectos linguísticos, sendo estes últimos explorados na seção de atividade de análise linguística, conforme pode ser observado abaixo.

Texto de base: O cavalo e o burro

Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com a carga de quatro arrobas, e o burro – coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

– Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

– Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

– Egoísta! Lembre-se que, se eu morrer, você terá que seguir com a carga das quatro arrobas mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem da sorte e, sem demora, arrumam as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

– Bem-feito! – exclamou um papagaio. Quem o mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro motivo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...”

(Monteiro Lobato, *Fábulas*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994)

Atividade de compreensão

2ª) Na fábula acima, por que o cavalo e o burro se desentenderam?

3ª) A atitude do cavalo trouxe-lhe as consequências previstas pelo burro. Que comportamento humano a atitude do cavalo representa?

4ª) Que ensinamento essa fábula transmite?

5ª) Escreva uma moral para o texto lido.

Como pode ser observado nas questões acima, essa atividade explora diferentes tipos de inferência. Por exemplo, na 2ª questão, **“Na fábula acima, por que o cavalo e o burro se desentenderam?”**, é mobilizada a inferência de base textual, pois, para responder, o leitor precisa encontrar a informação no próprio texto, sem necessariamente recorrer a conhecimentos contextuais. Já na 4ª questão é explorada a inferência de base contextual, **“Que ensinamento essa fábula transmite?”**, já que, para responder a essa questão, o estudante precisa mobilizar conhecimentos com base nas informações do próprio texto, as informações explícitas, e aquelas que não estão no texto, no caso as implícitas, para então concluir o que está sendo perguntado, que é o ensinamento presente na fábula.

A questão 5, **“Escreva uma moral para o texto lido.”**, explora as inferências de base contextual e textual, uma vez que, para responder a essa questão, o leitor precisa, além de buscar as informações presentes no texto, mobilizar seus conhecimentos de mundo e todo o seu contexto de leitura, para então demonstrar sua compreensão e criar uma moral para a fábula, com base no que foi lido. A 3ª questão, **“A atitude do cavalo trouxe-lhe as consequências previstas pelo burro. Que comportamento humano a atitude do cavalo representa?”**, também explora tanto a inferência de base textual quanto a de base contextual, visto que o estudante precisa recorrer aos fatos narrados no texto, identificando as ações dos personagens, bem como precisa mobilizar conhecimentos prévios sobre as ações humanas para identificar, nos personagens animais, que característica humana está sendo representada, fazendo assim uma comparação do sentimento de egoísmo, presente na vida humana, com a situação retratada na fábula entre o cavalo e o burro.

Assim, percebe-se que essa atividade explora diferentes tipos de inferência, tais como deduções lógicas a partir das informações textuais, e analogias e associações ao relacionar conhecimentos de mundo com as informações do texto para compreender o ensinamento da fábula, construir uma moral ou compreender os comportamentos humanos retratados. Contudo considera-se importante destacar o modo como ela foi desenvolvida. Durante o desenvolvimento dessa atividade, não foram observados questionamentos dos estudantes ou direcionamentos do professor para realizá-la, alguns estudantes copiaram e, ao final da aula, aqueles que a realizaram apresentaram-na ao professor para receber o visto. Enquanto os outros estudantes que não copiaram, demonstrando desinteresse pela atividade, apenas conversavam, até conturbando o ambiente da sala de aula, conforme se observa no extrato abaixo:

O professor inicia a aula copiando no quadro a fábula “O cavalo e o burro” e, em seguida, inicia uma atividade de interpretação sobre o texto para que os estudantes respondam. Parte da turma está bastante agitada e não copia a atividade. O professor chama a atenção para que façam silêncio e copiem [...]. Ao final da aula, os estudantes que copiaram vão até o professor para mostrar a atividade respondida.

(Extrato de observação - Dia 16/10/2024)

Dessa forma, percebeu-se um desinteresse por parte dos estudantes pela atividade de leitura e a atividade de compreensão leitora. Sobre isso, Solé (2014) e Costa e Tassoni (2023) afirmam que as atividades de leitura precisam ser motivadoras para despertar, nos estudantes, o interesse em desfrutá-las. E essa motivação tanto depende do esforço do estudante como também do professor, que é aquele que, em sala de aula, sistematiza o ensino da leitura, faz a mediação e constrói com os estudantes o valor da leitura. Além disso, construir uma boa relação com a leitura é importante para a compreensão, assim como também é necessário que os exercícios de compreensão vão além da cópia de informações objetivas do texto, a qual, segundo Marcuschi (1996), está presente em muitos exercícios escolares. Os exercícios precisam fazer sentido para os estudantes, pois se estes não compreendem o sentido de tal atividade, ou cópia, não demonstram interesse pela atividade proposta.

Em outra aula, na observação do dia 17/10/2024, em aulas intercaladas, também se constatou outra atividade de compreensão de texto. Nessa aula, a atividade utilizou o texto “Racismo, discriminação, preconceito. Colocando os pingos nos ‘is’”, de Maria Aparecida da Silva, publicado originalmente na *Revista Raça Brasil* (1999, p. 51). Diferentemente das outras aulas, o professor iniciou a aula solicitando que os estudantes formassem duplas para que ele entregasse as fichas da atividade. Em seguida, entregou as fichas. Essa atividade consistiu em cinco questões, das quais quatro de compreensão e uma de análise linguística, conforme segue abaixo.

Texto de base: Racismo, discriminação, preconceito. Colocando os pingos nos “is”

Recentemente assisti ao programa esportivo Cartão Verde, da TV Cultura, no qual se discutia, de maneira tímida, a discriminação racial que um jogador branco do Palmeiras (Paulo Nunes) teria praticado contra dois jogadores negros, Rincón (Corinthians) e Wagner (São Paulo), em momentos distintos.

Havia controvérsias quanto à veracidade dos fatos, quanto à sinceridade dos protagonistas, quanto à oportunidade ou oportunismo das denúncias. Mas o que, de fato, despertou minha atenção foi a relativização do racismo presente no futebol brasileiro. Os cronistas utilizavam a todo tempo a expressão preconceito, quando as situações em foco constituíam, na verdade, práticas de discriminação racial. Depois de feita essa constatação, procurei explicar para mim mesma porque existe tanta confusão em torno das palavras preconceito, discriminação racial e racismo. É preciso entender exatamente o significado de cada uma dessas expressões.

Estabelecendo diferenças

O preconceito é basicamente um sentimento negativo (é necessário que haja alguma possibilidade de comparação), um estado de espírito negativamente determinado com relação a um grupo ou pessoa. Ele é fruto da ignorância, de opiniões inexatas e de estereótipos. Os preconceitos são muito genéricos e disseminados. Em todas as épocas e em todo o mundo, os grupos humanos alimentam preconceitos uns em relação aos outros. Diariamente, enfrentamos inúmeros preconceitos. O racial é um deles.

A discriminação é a materialização dos preconceitos. São as atitudes práticas que dão corpo e ação à disposição psicológica dos preconceitos. No caso específico da discriminação racial, são as atitudes de vetar, impedir, dificultar, preterir pessoas (predominantemente negras, no caso brasileiro) em seu processo de desenvolvimento pleno como seres humanos.

O racismo. Ah, o racismo... tão presente em nossas vidas, nas instituições, na cultura e nas relações pessoais e tão ausente do rol de preocupações da intelectualidade brasileira e dos veículos formadores de opinião. A dificuldade de defini-lo – e assumir sua existência entre nós – vem do fato de o racismo constituir-se numa prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual, ninguém, em sã consciência (afora os racistas declarados), deseja se identificar.

SILVA, Maria Aparecida da. Revista Raça Brasil. São Paulo: Símbolo, ano 4, n.39, nov. 1999, p. 51.

Atividade de compreensão

1ª) A expressão “colocando os pingos nos “is”, que serve de subtítulo ao texto, tem o valor equivalente a:

- A) reagindo contra algo ofensivo;
- B) dizendo a verdade;
- C) esclarecendo uma dúvida;
- D) argumentando contrariamente a algo;
- E) examinando melhor a questão.

2ª) O objeto maior do artigo é:

- A) distinguir termos que se confundem;
- B) combater o racismo;
- C) criticar a hipocrisia social;
- D) provocar humor;
- E) condenar a discriminação no futebol.

3ª) Segundo o que se pode depreender do texto lido, a alternativa que mostra preconceito e não discriminação é:

- A) os negros não são tão inteligentes quanto os brancos;
- B) os negros não podem viajar na primeira classe;
- C) não se servem negros naquele restaurante;
- D) os negros não podem chegar aos altos postos do poder;
- E) os negros só podem estudar em escolas públicas.

5ª) O nome da revista de onde foi retirado o texto é Raça Brasil; esse nome revela:

- A) Uma atitude preconceituosa da revista;
- B) Um estereótipo de que os brasileiros são negros;
- C) Uma adequação com o tema tratado: a discriminação;
- D) Uma preocupação em educar os negros.

Desse modo, na primeira questão, são mobilizadas tanto as inferências de base textual como as de base contextual para a elaboração das repostas pelo leitor, pois exige do leitor inferir o sentido da expressão “colocando os pingos nos i’s” no texto, indo além do sentido literal, bem como mobilizar conhecimentos de mundo, que consiste nos conhecimentos do leitor acerca das expressões idiomáticas e culturais, e pragmáticos, que se referem à compreensão das intenções comunicacionais dessa expressão em seus contextos de uso, ou seja, a intenção de esclarecer os termos “preconceito” e “discriminação” no texto.

Já a questão 2, “**O objeto maior do artigo é:**”, explora as inferências de base textual ao mobilizar que o estudante identifique, nas pistas textuais, a intenção, o objetivo da autora no texto. Logo no primeiro parágrafo do texto, a autora deixa explícito o objetivo, como pode ser observado em: “Depois de feita essa constatação, procurei explicar para mim mesma porque existe tanta confusão em torno das palavras preconceito, discriminação racial e racismo. É preciso entender exatamente o significado de cada uma dessas expressões.” (Silva, 1999, p. 51).

Na 3ª questão, observa-se que também há uma exploração da atividade inferencial de base textual. Neste caso, o estudante precisa identificar, no texto, os conceitos de preconceito e discriminação, que são definidos pela autora, para então realizar deduções e avaliar entre as alternativas qual se encaixa no conceito de preconceito definido no texto. Os conceitos apontados pela autora estão no terceiro e quarto parágrafos, como pode ser verificado nos recortes abaixo.

O preconceito é basicamente um sentimento negativo (é necessário que haja alguma possibilidade de comparação), um estado de espírito negativamente determinado com relação a um grupo ou pessoa. Ele é fruto da ignorância, de opiniões inexatas e de estereótipos. [...]

A discriminação é a materialização dos preconceitos. São as atitudes práticas que dão corpo e ação à disposição psicológica dos preconceitos. [...] (Silva, 1999, p. 51).

Por último a 5ª questão explora as inferências de base textual e contextual. Observa-se que, nessas questões, o leitor precisa mobilizar tanto conhecimentos contextuais como conhecimento de mundo sobre a história do Brasil, no que se refere à colonização portuguesa e ao período de escravidão dos povos africanos trazidos ao Brasil, associando como esse processo histórico está relacionado com o racismo presente na sociedade brasileira; assim como mobiliza associação com a utilização do termo “raça”, exigindo do leitor inferir dedutivamente a intenção da revista em utilizar esse nome, compreendendo que se trata de uma revista que está situada nesse contexto histórico brasileiro; ademais, exige que o leitor faça uma inferência sobre a adequação da temática abordada do texto com o nome da revista e a sua intenção comunicativa.

Assim é possível pensar que essa atividade de compreensão tem o potencial de mobilizar o processo inferencial dos leitores durante a leitura do texto. Contudo, assim como em outras aulas observadas, parte dos estudantes não apresentava interesse em realizá-la, e talvez esse desinteresse estivesse relacionado com a forma rotineira como as leituras e atividades de compreensão são vivenciadas, tornando-as desinteressantes e sem sentido, assim como aponta Solé (2014).

Outra atividade de compreensão foi realizada no dia 14/11/2024, em dias de aulas intercaladas. Nela foi trabalhado o texto “Lutas e resistências”, de autoria da Equipe Acessaber⁴, o qual trata da temática da escravidão e da resistência dos povos escravizados no Brasil. A atividade desenvolvida com esse texto se deu em 5 questões de compreensão leitora, conforme observa-se a seguir:

⁴ Site de atividades pedagógicas. Link da atividade utilizada: [Atividade de história: Lutas e resistências a escravidão - 4º ano - Acessaber](#).

Texto de base: Lutas e resistências

Existiam várias formas de resistência à escravidão: suicídios, assassinatos de feitores e de senhores, além de sabotagem no trabalho, porém a mais usual era a fuga.

Os que fugiam costumavam esconder-se nas matas ou nos arredores das cidades; sozinhos ou em grupos, organizavam-se para poder sobreviver. Alguns deles formavam comunidades que foram chamadas de quilombos. Essas comunidades ficavam, em geral, em locais escondidos no meio da mata e contavam com sistemas de proteção contra ataques. Houve alguns quilombos próximos a centros urbanos e, nesses locais, os quilombolas, como eram conhecidos os habitantes dos quilombos, mantinham contato e comércio com a população local.

Os quilombolas cultivavam seus próprios alimentos, criavam animais, caçavam, pescavam, trabalhavam com mineração e montavam pequenas oficinas, onde fabricavam suas roupas, seus móveis e seus instrumentos de trabalho.

O sistema de justiça nos quilombos era bem severo. Crimes de adultério, roubo, deserção e homicídio eram punidos até com a pena de morte. A vida no quilombo era comunitária. Os quilombolas dividiam as tarefas e a produção. Lá podiam se organizar de acordo com seus costumes e suas tradições, tanto os trazidos da África quanto os adquiridos no Brasil.

O mais famoso de todos os quilombos foi o de Palmares, considerada a maior comunidade de escravos fugidos do Brasil. A repressão dos senhores e das autoridades do governo era muito forte tanto para as fugas quanto para todas as outras formas de resistência à escravidão.

Atividade de compreensão

- 1ª) Os escravizados aceitavam sua situação? Justifique sua resposta.
- 2ª) Quais eram as formas de resistência à escravidão usadas pelos escravizados?
- 3ª) O que eram os quilombos?
- 4ª) Como era a vida nos quilombos?
- 5ª) Por que a palavra quilombo é usada como sinônimo de resistência?

Conforme se observa nessa atividade, em quatro das cinco questões, é explorada a inferência de base textual, descrita por Marcuschi (2020), pois, para responder a essas questões, o leitor precisa localizar as informações contidas no texto. A 1ª questão, **“Os escravizados aceitavam sua situação? Justifique sua resposta”**, explora a inferência de base textual, pois mesmo que o texto não deixe explícito que os escravizados não aceitavam a situação, já no primeiro parágrafo são apontadas diversas formas de resistência à escravização. Dessa forma, para responder à questão, o leitor precisa deduzir com base nas informações textuais, bem como mobilizar inferências linguísticas do campo lexical da palavra “resistência”, utilizada no texto, para inferir que resistir é um termo que demonstra a não aceitação por parte dos escravizados.

A 2ª questão, **“Quais eram as formas de resistência à escravidão usadas pelos escravizados?”**, também explora a inferência de base textual e a compreensão literal, pois essa informação está explícita no texto, na introdução do primeiro parágrafo, de acordo com este recorte: “Existiam várias formas de resistência à escravidão: suicídios, assassinatos de feitores e de senhores, além de sabotagem no trabalho, porém a mais usual era a fuga” (Acessaber, *s.d.*).

Do mesmo modo, a 3ª questão, **“O que eram os quilombos?”**, também explora a inferência de base textual e a compreensão literal, exigindo do leitor a localização de uma informação que está explícita do texto, conforme o seguinte trecho do segundo parágrafo: “Alguns deles formavam comunidades que foram chamadas de quilombos. Essas comunidades ficavam, em geral, em locais escondidos no meio da mata e contavam com sistemas de proteção contra ataques” (Acessaber, *s.d.*).

Também a 4ª questão, **“Como era a vida nos quilombos?”**, explora a compreensão literal do leitor, assim como a inferência textual ao exigir que o leitor localize as informações que estão explícitas no terceiro e quarto parágrafos, bem como sintetize coerentemente os aspectos do modo de vida nos quilombos que são retratados.

Por fim, a última questão da atividade explora as inferências contextuais ao questionar **“Por que o quilombo era usado como sinônimo de resistência?”**, pois, por não ser uma informação que está explícita no texto, o leitor precisa inferir utilizando as informações contidas no texto e conectando esquematicamente ao que sabe acerca das lutas pela liberdade e do sistema opressor da escravidão, compondo, assim, a ideia de que esse local de abrigo para a fuga, que é organizado e regido por um sistema próprio, representa a resistência.

No que se refere à metodologia de ensino desenvolvida com essa atividade, destaca-se o fato de não ter havido uma discussão sobre o texto nem questionamentos por parte da turma sobre a atividade. Os estudantes apenas executaram a atividade solicitada, conforme observa-se no extrato da gravação abaixo:

Professor João: [Passa e entrega a cada um.] Respondam também com o texto que está com vocês. Me entreguem as respostas com o nome de vocês.

Aluno 3: Que texto, professor?

Professor João: Texto da aula passada.

Professor João: Bora lá!

[...]

Professor João: Pessoal, aqui só tem 4 trabalhos, estou esperando os outros.

Professor João: Pessoal!

Aluno 4: Ei, professor, quando terminar já pode ir?

Professor João: Não, vou passar atividade de casa.

Professor João: Pessoal, todos estão com a atividade, vamos continuar. Vou colocar mais questões aqui no quadro. Bora lá!

Aluno 3: Não, professor.

Professor João: Terminou?

Professor João: Bora. Essa é a atividade passaporte. Pessoal, vocês já não fizeram o trabalho das figuras de linguagem, bora lá!

Grupo de alunos conversando

Professor João: Silêncio aí!

[...]

(Registro de gravação de áudio – observação do dia 14/11/2024)

A partir do extrato de observação registrado em áudio, foi possível perceber também que existia uma dificuldade ou desinteresse da turma em realizar as atividades, muitos alunos estavam dispersos, provocando agitação e barulho na sala, fato que levou o professor a dizer que aquela era a “atividade passaporte” na tentativa de conter a turma e conduzi-la a realizar a atividade. A “atividade passaporte”, como trata o docente, consiste em uma condição para que os estudantes sejam liberados para casa, uma vez que é a última aula antes da saída. Assim, a realização da atividade de leitura é atribuída à realização da atividade de compreensão para serem liberados para largar.

Percebeu-se que a desmotivação ou desinteresse da turma pelas atividades de leitura foi recorrente em grande parte das observações, e, conforme Solé (2014) destaca, a motivação é necessária para a compreensão e uma boa relação com a leitura, portanto é essencial que as atividades de leitura sejam motivadoras, que despertem o interesse do estudante. Para isso, é necessário que o docente invista na diversificação das abordagens das atividades, que sejam atividades que produzam sentido, pois a rotina de sequências de exercícios repetitivos também desmotiva os estudantes. Porém, assim como já discutimos, não apenas o docente é responsável por despertar esse interesse nos estudantes, estes também precisam se dedicar para tanto.

Além disso, observou-se que a indisciplina de parte dos alunos dessa turma também é um dos fatores que tornam a prática docente mais desafiadora, pois, em toda a duração da aula, o professor precisava estar contendo a turma, pedindo silêncio, exigindo comportamento adequado, e certamente esses fatores interferem no planejamento da aula e na forma como o docente a desenvolve.

Nas aulas do dia 05/12/2024, em aulas intercaladas, foi realizada outra atividade de compreensão. A atividade foi realizada com o texto “A bola”, texto disponível no blog Professora Helena 4º e 5º ano⁵. Neste dia, o professor iniciou a aula entregando o texto da atividade e começou a escrever as questões que deveriam ser respondidas. Assim como em outras aulas, parte da turma realizou a atividade enquanto alguns estudantes não se interessaram, de acordo com o extrato de áudio abaixo:

Professor João: Bora lá, vou entregar a atividade. Pega uma e passa para trás. Vou copiar outras questões no quadro agora.

Aluno 5: Oxe, vou copiar nada.

[...]

Aluno.6: Tio, dá licença.

Aluno 7: Tio, é para copiar isso?

Professor João: Essas são as questões para responder de acordo com esse texto que entreguei.

Aluno 8: É para copiar o texto?

⁵ Link do texto: [Profª Helena 4º e 5º ano: A Bola](#).

Professor João: Não, copia as questões e me entrega respondido.

[...]

Professor João: Bora, está muita conversa e pouca atividade. Saindo daqui eu não aceito mais, viu. [...]

(Registro de áudio – Observação do dia 05/12/2024)

Essa atividade consistiu em seis questões que exploravam a compreensão literal do leitor, as quais, como já discutimos, consistem na localização e retomada de fatos e informações que estão explícitos no texto, conforme pode-se observar.

Texto de base: A bola

Muitos antes de o Brasil ter-se tornado campeão mundial de futebol, nossos antepassados já faziam as suas “peladas”. Só que não eram como as de hoje, é claro, com traves, bandeirinhas, juiz e torcida. O futebol veio muito depois, com suas regras criadas pelos ingleses.

Mas a bola, ou pelota, ou balão, ou “menina”, ou “redonda”, como dizem os locutores de futebol, já era usada desde a pré-história. É mencionada nos livros mais antigos e nas mais antigas gravuras. Homero e outros escritores da antiga Grécia nos contam que o jogo de bola era considerado importante para dar maior elasticidade e graça ao corpo. São encontradas referências sobre jogos de bola entre os egípcios e mesmo entre os hebreus, que pouco se dedicavam ao atletismo.

Os antigos romanos não eram também muito apreciadores de esportes. Gostavam de assistir às lutas dos gladiadores, é verdade, mas só de assistir: não participavam. Pois, mesmo entre eles, os jogos de bola eram muito difundidos.

As casas de banho romanas tinham até um cômodo para esses jogos, e muitos senhores possuíam campos para os jogos de bola em suas casas.

As antigas bolas também não eram como as de hoje. As primeiras bolas eram feitas de pedaços de couro costurados e “recheadas” dos mais diversos materiais. A menor das bolas, a **harpastum**, era uma bola muito dura e socada de penas. As maiores, as **follis**, eram cheias de ar, feitas de bexigas de animais, muito parecidas com as bolas atuais.

A bola da Copa do Mundo de 2010 foi desenvolvida pela Adidas e se chama “Jabulani”, cujo significado é “para celebrar” em dialeto bantu *isiZulu* (um dos onze oficiais da África do Sul). Com predomínio da cor branca, a bola apresenta traços africanos em 11 cores diversificadas. Com apenas 8 gomos, a bola foi desenvolvida com mais avançada tecnologia, que proporcionará total estabilidade.

Atividade de compreensão

- 1ª) Qual o significado de Jabulani?
- 2ª) Como foram feitas as primeiras bolas de futebol?
- 3ª) Além de apreciarem o futebol, o que mais os romanos apreciavam?
- 4ª) Quais os apelidos da bola na linguagem esportiva?
- 5ª) Na Grécia, como o jogo de bola era considerado?
- 6ª) Quais os elementos que compõem o jogo de futebol?

Diante disso, pode-se afirmar que essa atividade segue um modelo de exercícios de cópiação, conforme critica Marcuschi (1996). São atividades que exploram informações objetivas do texto, que demandam a localização e a cópia, sem o estímulo da reflexão crítica ou

a construção de interpretações. Segundo o autor, esses exercícios não são inúteis (Marcuschi, 1996, p. 64), mas não são exercícios de compreensão, e sim de cópia.

Sobre essa atividade, ressaltamos ainda que, apesar de parecer uma atividade simples, parte da turma não realizou, alguns apenas copiaram as respostas de outros estudantes, assim como em outras aulas observadas, para entregar ao professor. Aqui nos deparamos novamente com a desmotivação desses estudantes para as atividades que envolvem a leitura.

Por fim, temos a observação do dia 11/12/2024, em dia de aulas intercaladas, na qual outro texto foi trabalhado com atividade de compreensão. O texto utilizado tinha como título “Literatura de cordel”, foi adaptado pelo professor a partir do texto escrito por Fernando Marinho (*s.d.*) no site Mundo Educação⁶, o qual aborda a origem do cordel e algumas de suas características principais; a atividade consistiu em ler o texto e responder a um questionário sobre ele. Assim como nas outras observações citadas, os estudantes receberam a atividade para responder e entregar ao professor. É importante destacar que, segundo o docente, o gênero cordel já havia sido trabalhado com a turma nos primeiros bimestres, logo entende-se que os estudantes já conheciam o gênero.

O questionário dessa atividade também consistiu, em sua maioria, de questões que buscavam extrair informações que estavam explícitas no texto, exigindo do estudante a localização das informações no texto, conforme se observa a seguir.

⁶ Link do texto: [Literatura de cordel: origem, exemplos, autores - Mundo Educação](#)

Texto de base: Literatura de cordel

Cordel é um gênero literário popular que consiste em poesias impressas e folhetos ilustrados divulgados em feiras populares. O nome “cordel” vem da forma como os poetas exibiam suas obras, penduradas em cordões ou barbantes.

A literatura de cordel tornou-se uma tradicional forma de narrativa no Nordeste brasileiro, sendo, há algumas décadas, não apenas um elemento da cultura nordestina e nortista, mas um propagador das tradições dessas regiões. Sua origem vem dos trovadores medievais e da Renascença, que, com a possibilidade de imprimir em grande escala, criaram não só os cordéis, como deram início à imprensa.

Origem

O cordel foi originado em Portugal pelos trovadores medievais, que, nos séculos XII e XIII, cantavam poemas, espalhando histórias para a população, a qual, em sua grande maioria, não era letrada. Com a criação de métodos de impressão em larga escala na Renascença, possibilitou-se a grande distribuição da palavra, que, até então, era apenas cantada. Assim o cordel nasceu, popularizando-se pelo povo por meio da exposição dos papéis pendurados em cordas — ou cordéis, como são chamadas em Portugal.

Chegou ao Brasil por meio dos colonizadores, popularizando-se e auxiliando na criação e manutenção do imaginário popular e folclórico dos estados do Norte e do Nordeste brasileiros. Os cordéis até hoje são muito importantes para a preservação dos costumes regionalistas e pelo incentivo à leitura, ajudando na diminuição de analfabetismo nesses locais.

Com linguagem simples, os cordéis espalharam-se pelo Brasil por meio dos repentistas — violeiros que cantavam as histórias escritas pelos poetas de bancada, nome esse atribuído aos autores de cordéis que manufaturavam suas próprias publicações.

Principais características

No geral, o cordel é escrito em métrica com rimas que fazem a musicalidade dos versos.

Torna-se uma forma de resistência para o folclore da região de onde surge, já que o gênero cordel trata dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais.

A literatura de cordel é muito conhecida por suas xilogravuras, as quais ilustram as páginas dos poemas. Essa técnica é muito usada na literatura de cordel porque, uma vez que a matriz do desenho é feita, é possível imprimir o desenho inúmeras vezes.

Atividade de compreensão

- 1ª) Explique quem eram os trovadores.
- 2ª) Qual a origem do cordel?
- 3ª) O que significa a palavra “origem”?
- 4ª) Como é escrito o cordel?
- 5ª) Finalmente o que é cordel?
- 6ª) Como o cordel chegou ao Brasil?
- 7ª) De onde originou o cordel?
- 8ª) Em qual região brasileira o cordel é mais desenvolvido? Por quê?

Conforme observado da primeira a sétima questão, com exceção da terceira, é explorada a compreensão literal e se caracterizam como tipos de exercícios que servem de cópiação das informações do texto, segundo Marcuschi (1996). Por exemplo, a 1ª questão, “**Explique quem eram os trovadores.**”, tem a informação sobre os trovadores explícita no primeiro parágrafo

da seção Origem. Da mesma forma, a segunda e a sétima questão, as quais foram elaboradas de formas distintas, mas são semelhantes, pois se fundamentam na mesma indagação ao questionarem a origem do cordel, são respondidas com a informação objetiva que se encontra na seção Origem: “O cordel foi originado em Portugal pelos trovadores medievais [...]”.

A 4ª questão, **“Como é escrito o cordel?”**, pode ser respondida com a localização da informação na seção que explica as principais características do cordel, no primeiro tópico, em que se afirma: “No geral, o cordel é escrito em métrica com rimas que fazem a musicalidade dos versos.”. No mesmo sentido, a 5ª questão, **“Finalmente o que é cordel?”**, explora uma informação que está explícita no primeiro parágrafo do texto, no qual se descreve que o cordel é um gênero literário e que tem esse nome devido à forma como era originalmente exibido. De igual forma, a 6ª questão, **“Como o cordel chegou ao Brasil?”**, também pode ser respondida com a informação presente na seção Origem, em que se afirma que o cordel chegou ao Brasil com os colonizadores.

Por fim, a 8ª questão, além de exigir a localização de informação explícita no texto sobre as regiões em que o cordel é mais desenvolvido, também exige que leitor deduza, através da inferência textual, o motivo de o cordel ser mais desenvolvido no Norte e Nordeste, devido ao fato de ser um instrumento que contribuiu para a criação do imaginário popular, a manutenção e a propagação da cultura, fortalecendo as tradições dessas regiões, com uma forte contribuição para a propagação das tradições orais e a diminuição do analfabetismo nesses locais.

Sobre a 3ª questão, que questiona o significado da palavra “origem”, um aspecto se sobressaiu durante a observação, pois, para responder a essa questão, os estudantes tiveram dificuldade, a maioria deixou de responder por não saber o significado. Houve um momento em que uma estudante perguntou ao professor, e ele incentivou que a estudante pesquisasse na internet, com o celular, como pode ser observado no extrato abaixo.

Aluna 10: Tio, o que significa a palavra origem?

Professor: Procure aí no celular, na internet, qual é o significado da palavra origem. No dicionário, vai dizer.

(Registro de áudio – Observação do dia 11/12/2024)

Posteriormente, quando corrigia a atividade, o professor percebeu que muitos estudantes haviam deixado de responder a essa questão, então explicou para a turma o que significava a palavra, como vemos no extrato da fala a seguir:

Professor João: Pessoal, presta atenção, muita gente não respondeu a questão aqui da atividade. Sobre o significado da palavra origem. O que é a origem? Qual é a origem de vocês, vocês são de onde? Qual cidade? É isso que significa, de onde surgiu.

(Registro de áudio – Observação do dia 11/12/2024)

O que se destaca, neste fato, é que a questão, mesmo sendo voltada para a análise linguística, aborda algo importante para a compreensão do texto lido, o qual objetivamente trata da origem do cordel. Ou seja, para compreender o texto, é necessário conhecer essa palavra, que é a chave de todo o contexto abordado. Logo, fica o questionamento se, de fato, os estudantes compreenderam o texto e se a atividade proposta foi capaz de identificar a compreensão da leitura dos estudantes.

Diante do exposto, destacamos que essas observações das atividades de compreensão de texto levantaram aspectos sobre a prática docente observada quanto ao ensino da leitura. Conforme analisado, a prática docente se repetiu em todas as observações desse tipo de atividade, mas o que destacamos é que não foi realizado o ensino da leitura nessas aulas observadas. Conforme Orlandi (2008), o professor tem a atribuição de conduzir os estudantes a ultrapassar os sentidos do texto, possibilitando-lhes que construam suas leituras, compreendendo o que o texto apresenta, mas indo além, construindo novos sentidos conforme as suas histórias de leituras, suas compreensões de mundo.

Assim como pontua Solé (2014), é necessário ensinar estratégias de leitura aos leitores, E, na sala de aula, esta é uma das atribuições do professor, pois as estratégias de compreensão não surgem e não se desenvolvem sozinhas, o leitor precisa ser ensinado e aprender a utilizar as estratégias de leitura, que possibilitam a compreensão do texto. Essas estratégias envolvem a mobilização de diferentes conhecimentos, como conhecimentos de mundo, tipo de texto, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, etc.

O professor é aquele que cria as possibilidades de leitura na sala de aula, que ensina as compreensões possíveis para o texto e viabiliza que os estudantes construam o sentido do texto. No entanto, essa construção de sentido foi pouco explorada, e as atividades de compreensão limitaram-se a extrair fatos explícitos no texto. Enfatizamos o que afirma Marcuschi (2020) de que ler é compreender, logo entende-se que as atividades de leitura que visam avaliar a compreensão devem ser construídas de modo que possibilitem aos estudantes essa produção de sentido e compreensão, não que essas atividades de localização de informações não sejam necessárias, mas somente elas não dão conta da compreensão do texto.

Outro aspecto evidenciado nas observações foi a falta de motivação de cerca de metade da turma durante essas atividades. Conforme discute Solé (1998), as atividades de leitura precisam ser motivadoras e essa motivação vai depender do professor. É o docente quem cria e mobiliza o interesse pela atividade de leitura, demonstrando aos estudantes as possibilidades de leitura e compreensão do texto. Essa motivação também inclui os tipos de recursos de leitura que se utilizam, quais textos são trabalhados. Se são usados os mesmos tipos de materiais, textos

que não estão adequados para o nível da turma; ou se utiliza as mesmas práticas em todas as aulas, os estudantes, que ainda são leitores iniciantes, não têm seu interesse despertado por essas atividades.

Além disso, para se sentirem motivados, os estudantes precisam entender o sentido de estar realizando tais atividades. Ou seja, precisam saber os objetivos daquela leitura. Pois, segundo Solé (2014), entender e traçar os objetivos da leitura é um dos principais aspectos para a compreensão do texto, assim como a mobilização dos conhecimentos prévios e a motivação.

5.2 Atividades de análise linguística

Além das atividades de leitura, foram observadas as atividades de análise linguística no decorrer da pesquisa em sala de aula. Essas atividades foram desenvolvidas a partir dos mesmos textos utilizados nas atividades de compreensão, geralmente com algumas questões na mesma ficha de atividade das de compreensão, com exceção de uma atividade, cujo texto foi utilizado especificamente para análise linguística. Assim, foram identificadas 4 atividades de análise linguística nesse período, sendo 3 delas articuladas com a atividade de leitura simultaneamente e apenas 1 delas, exclusivamente, de análise linguística.

Uma das atividades identificadas foi realizada com o artigo “Racismos, discriminação e preconceito: colocando os pingos nos i’s”⁷, de Maria Aparecida da Silva, conforme apresentado e discutido na seção da análise das atividades de leitura. Sendo assim, a atividade com esse texto consistiu em cinco questões, sendo quatro de compreensão de texto e uma de análise linguística, a qual segue abaixo.

- 4º) “O racismo. Ah, o racismo...”; a inclusão da interjeição “ah” mostra:
- A) Espanto;
 - B) Alegria;
 - C) Arrependimento;
 - D) Tristeza.

Essa questão apresenta aspectos interessantes da atividade, pois tem potencial de mobilizar diferentes conhecimentos na atividade inferencial. Como observado, para responder a essa questão, o leitor precisa realizar inferências textuais do campo lexical, sobre o que é a interjeição, como também as possibilidades semânticas da interjeição “ah”. Além disso, essa questão também mobiliza inferências contextuais pragmáticas ao exigir que o leitor identifique,

⁷ Texto apresentado no tópico “Atividades de compreensão”.

diante da temática sobre o racismo abordada, a intenção da autora ao utilizar essa interjeição no texto, conduzindo o leitor a inferir, nesse contexto, o sentimento de tristeza que se expressa na palavra (Marcuschi, 2020).

Dessa forma, pode-se dizer que a referida questão explora o aspecto linguístico de forma mais reflexiva, assim como preconizam Geraldi *et al.* (2019). Para responder a ela, o leitor precisa analisar o contexto temático em que a interjeição foi utilizada, bem como mobilizar os conhecimentos de mundo sobre o tema para que compreenda o sentido comunicativo pretendido no texto.

Na atividade com o texto “Ron-Ron do Gatinho” (Ferreira Gullar)⁸, que consistiu em cinco questões, também se identificou que uma delas era uma questão de análise linguística, conforme segue.

5º) Na frase “O gato é uma máquina.”. Classifique:

Sujeito:

Predicado:

Núcleo:

Tipo de Sujeito:

Objeto:

Essa questão explora a análise sintática das palavras na oração, ou seja, exige que o leitor identifique as classes e a função das palavras que compõem a oração retirada do texto lido. Destacamos sobre esse tipo de atividade o que afirmam Geraldi *et al.* (2019) quanto à necessidade de que o ensino da língua não tenha como prioridade a gramática de nomenclatura, mas sim uma gramática que estejam vinculadas às reais situações de uso da língua. Ou seja, o aprendizado da gramática deve ser desenvolvido de forma secundária, através das situações reais de leitura e produção de texto.

Diferentemente do que propõem Geraldi *et al.* (2019), a questão explora a gramática de forma isolada, autônoma, não explora, por exemplo, a reflexão do sentido que a composição da oração “O gato é uma máquina” representa no contexto do poema, restringindo-se a uma atividade de classificação dos termos sintáticos.

Outra atividade de análise linguística foi identificada na aula em que foi utilizada a fábula “O cavalo e o burro”⁹, de Monteiro Lobato. Conforme já discutimos, o trabalho com essa

⁸ Texto apresentado no tópico “Atividades de compreensão”.

⁹ Texto apresentado no tópico “Atividades de compreensão”.

fábula se desenvolveu em sete questões, sendo duas delas questões de análise linguística, as quais podem ser observadas abaixo.

1ª) No trecho: “Quer então que eu arque com seis arrobas **quando** posso bem continuar com as quatro?”, a palavra em destaque indica ideia de:

- A) tempo.
- B) lugar.
- C) modo.
- D) dúvida.

6ª) No trecho: “Logo adiante, **porém**, o burro tropica...”, a palavra em destaque estabelece ideia de:

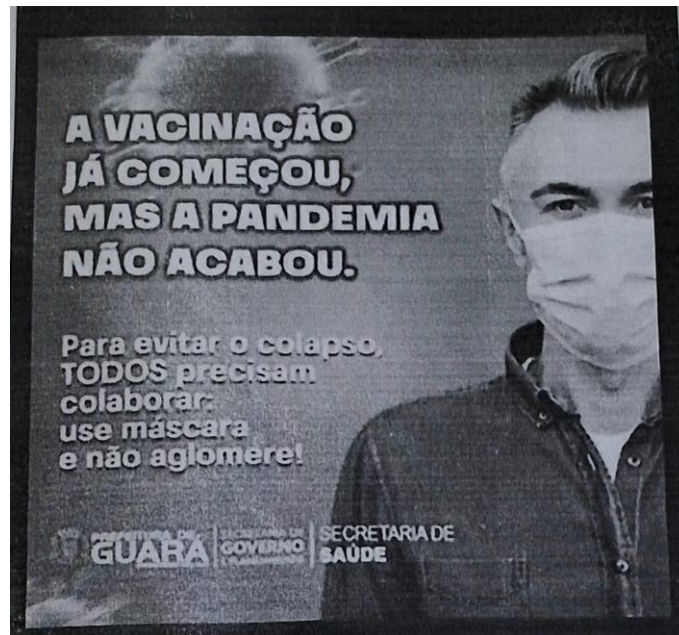
- A) adição.
- B) alternância.
- C) causa.
- D) oposição.

Como verificado, ambas as questões exploram a análise linguística de forma isolada, assim como a atividade anterior. Dessa forma, o leitor é conduzido a identificar o valor semântico das palavras “quando” e “porém”, em destaque, contudo não há uma exploração reflexiva do efeito do sentido que a utilização dessas conjunções apresenta no texto ou na situação comunicativa da qual foi extraída. E assim como apontam Geraldi *et al.* (2019), esse tipo de análise linguística desconsidera as situações reais de uso da língua e pouco contribui para a compreensão do funcionamento da língua.

Além disso, a descontextualização e a perspectiva autônoma da gramática contrariam a perspectiva sociodiscursiva da linguagem de Bakhtin (2006), a qual fundamenta os documentos curriculares oficiais, como a BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019). Essa perspectiva considera a linguagem como uma ação social, interativa, contextualizada e que não é neutra, portanto, não pode ser compreendida ou analisada de forma isolada dos contextos de uso.

Por fim, temos a quarta atividade de análise linguística, a qual foi realizada no dia 14 de novembro de 2024, desenvolveu-se através da leitura de uma propaganda de incentivo às medidas protetivas contra a pandemia do COVID-19, e foi seguida de nove questões a serem respondidas pelos estudantes, conforme segue abaixo.

Texto de base



1ª) No trecho “A vacinação começou, mas a pandemia não acabou.”, as palavras destacadas são verbos que estão no tempo:

- A) Passado
- B) Presente
- C) Futuro

2ª) Observe o trecho “...mas a pandemia não acabou.”. Qual pronome abaixo poder substituir o termo “a pandemia” sem alteração do verbo “acabou”?

- A) Nós
- B) Vocês
- C) Ela
- D) Eles

3ª) Com qual pronome no texto o verbo “precisam” está concordando?

4ª) No trecho “para evitar o colapso...”, qual palavra é um verbo?

5ª) Analise a alternativa abaixo em que o verbo está no modo imperativo, ou seja, o verbo indica uma ordem.

- A) Começou
- B) Acabou
- C) Colaborar
- D) Use

6ª) Como ficaria o trecho “Todos precisam colaborar...” se a palavra “Todos” fosse substituída pelo pronome “Eu”?

7ª) Localize no cartaz o único verbo que está no plural.

Desse modo, essa atividade explora conhecimentos linguísticos acerca da concordância verbal utilizando o texto da propaganda. Percebeu-se que, assim como as outras atividades, há o foco na gramática em si mesma, de forma desconexa com a situação comunicativa em si, quando, por exemplo, a 1ª questão solicita que o leitor identifique o tempo verbal sem que haja uma exploração do por que esse tempo verbal foi utilizado, ou sobre o contexto a que esses verbos estão relacionados na ação comunicativa do texto. Assim como discutem os autores de base sociodiscursiva, tais como Geraldi *et al.* (2019), Koch e Elias (2008) e Marcuschi (2020), conhecer os aspectos linguísticos é necessário para a compreensão em leitura ou a produção de texto, contudo o aprendizado desses aspectos não deve ocorrer de forma isolada desses contextos de comunicação, para os quais se ensina e se aprende. Nesse caso, a análise linguística, deve, de forma contextualizada, contribuir para a reflexão do leitor quanto ao sentido comunicativo que a utilização de tais pessoas da fala, tempos ou modos verbais implicam na compreensão do texto, no gênero textual utilizado (Geraldi *et al.*, 2019).

Por exemplo, na quinta questão, **“Análise a alternativa abaixo em que o verbo está no modo imperativo, ou seja, o verbo indica uma ordem.”**, identificar o modo imperativo do verbo não contribui para que o leitor reflita sobre o efeito comunicativo desse modo verbal, bem como sobre o porquê de ter sido utilizado nesse texto, o qual está relacionado ao fato de o gênero textual propaganda ter a finalidade de incentivar uma ação por parte do público-alvo. Sendo assim, nesse caso, o modo imperativo no texto tem o objetivo de induzir o público a utilizar a máscara.

Nesse mesmo segmento, está a sexta questão, **“Como ficaria o trecho ‘Todos precisam colaborar...’ se a palavra ‘Todos’ fosse substituída pelo pronome ‘Eu’?”**. Nesse caso, a troca dos pronomes implicaria também a mudança de sentido do texto, o qual, a princípio, se dirige a uma ação coletiva, com o pronome “todos”. Já com a mudança para o pronome pessoal “Eu”, o sentido se tornaria individual, particularizado, induzindo a uma autorreflexão sobre a atitude de colaborar com as medidas protetivas contra a pandemia.

Assim, conforme apontamos, saber as correspondências verbais com as pessoas da fala, com a coerência, é importante para a compreensão, mas todos esses saberes precisam estar relacionados ao contexto de uso. Somente relacionados a situações de uso é que os aspectos linguísticos que compõem a linguagem podem ser compreendidos de fato, como inerentes aos sistemas comunicativos, que não são neutros, mas carregam contextos, sentidos e intencionalidades (Bakhtin, 2006).

5.3 Atividades de produção de texto

Texto de base: Dia Nacional da Consciência Negra

O dia 20 de novembro faz menção à consciência negra, a fim de ressaltar as dificuldades pelas quais os negros passam há séculos. A escolha da data foi em homenagem a Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, em consequência de sua morte. Zumbi foi morto por ter sido traído por Antônio Soares, um de seus capitães. A localização do quilombo ficava onde é hoje o estado de Alagoas, na Serra da Barriga. O Quilombo dos Palmares foi levantado para abrigar escravos fugitivos, pois muitos não suportavam viver tendo que aguentar maus-tratos e castigos de seus feitores, como permanecer amarrados aos troncos, sob sol ou chuva, sem água e sofrendo com açoites e chicotadas. O local abrigou uma população de mais de vinte mil habitantes.

Ao longo da história, os negros não foram tratados com respeito, passando por grandes sofrimentos. Pelo contrário, foram escravizados para prestar serviços pesados aos homens brancos, tendo que viver em condições desumanas, amontoados dentro de senzalas. Muitas vezes, suas mulheres e filhas serviam de escravas sexuais para os patrões e seus filhos, feitores e capitães do mato, que depois as abandonavam. As casas dos escravos eram de chão batido, não tinham móveis nem utensílios para cozinhar. As esposas dos barões eram quem lhes concediam alguns objetos, para diminuir as dificuldades de suas vidas. Nem mesmo estando doentes eram tratados de forma diferente, com respeito e dignidade. Ficavam sem remédios e sem atendimento médico, motivo pelo qual inventaram medicamentos com ervas naturais, ações aprendidas com os índios durante o período de colonização.

Algumas leis foram criadas para defender os direitos dos negros, pois muitas pessoas não concordavam com a escravização. A Lei do Ventre Livre foi a primeira delas, criada em 1871, concedendo liberdade aos filhos dos escravos nascidos após a lei. No ano de 1885, criaram a Lei dos Sexagenários, dando liberdade aos escravos com mais de sessenta anos de idade. Porém, com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, foi que os escravos conquistaram definitivamente sua liberdade. O grande problema dessa libertação foi que os escravos não sabiam realizar outro tipo de trabalho, continuando nas casas de seus patrões, mesmo estando libertos. Com isso, a tão esperada liberdade não chegou por completo.

Ao iniciar a aula, o professor entregou aos estudantes um texto e solicitou que a turma se dividisse em grupos para que produzissem um cordel com 10 estrofes a partir do texto, orientou a turma sobre como fazer um cordel, lembrando a estrutura do gênero, conforme pode ser observado no extrato de observação abaixo.

O professor inicia a aula solicitando que a turma se divida em grupos para realizar a atividade, que será de produção de cordel sobre o Dia da Consciência Negra. Ele comenta sobre a temática do texto, apontando Zumbi dos Palmares como símbolo dessa data. Em seguida, o professor resalta que o cordel foi um dos gêneros trabalhados nos bimestres anteriores e que os estudantes já conhecem. Pede que a turma produza o cordel para apresentar na próxima semana. E coloca no quadro as solicitações. O professor pede que produzam um cordel com 10 estrofes. Alguns estudantes dizem não saber o que é cordel e estrofes, não entendendo o que o professor está pedindo. O professor orienta esses estudantes que têm dúvida e relembra o que é o cordel, explica no quadro o que são estrofes e versos.

(Extrato de observação – Dia 10/10/2024)

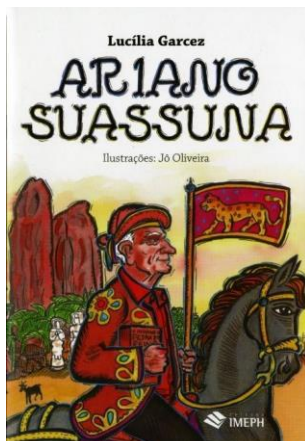
¹⁰ Link do texto “O Dia da Consciência Negra”: [Atividade-de-português-Atividade-de-interpretação-textual-consciência-negra-9º-ano-Com-respostas-1.pdf](#).

Durante a aula, percebeu-se que a turma estava bastante agitada, poucos alunos se reuniram para tentar produzir o texto, alguns que tinham dúvidas iam até o professor para que os ajudasse. Houve um estudante que estava escrevendo um tipo de resumo do texto, então o professor corrigiu e retomou as características do gênero. Ao final da aula, apenas um pequeno grupo tinha conseguido iniciar a atividade e precisou finalizar em casa.

Sobre essa atividade, foi possível perceber que se tratou de uma atividade de retextualização, discutido por Marcuschi (2020). Conforme esse autor, esse tipo de atividade, na qual o leitor utiliza um conteúdo lido, nesse caso, um verbete didático, para produzir um novo texto em outro gênero textual, tem grande potencial para trabalhar de forma integrada a compreensão e a produção de texto, pois, além de exigir do leitor a compreensão do texto, também exige do leitor/escritor a construção do novo texto de acordo com as características do novo gênero, bem como o público e a mensagem que se pretende comunicar. E todo esse processo é permeado pelas diferentes inferências de compreensão de texto, sejam elas textuais ou contextuais, as quais são apontadas por Marcuschi (2020).

A segunda atividade de produção de texto foi desenvolvida de forma semelhante à primeira. Porém, diferentemente da primeira, nesta foi utilizado um livro literário. O livro utilizado foi *Ariano Suassuna*, de Lucília Garcez, que aborda a biografia de Ariano Suassuna. Esse livro faz parte do projeto de leitura “Escola que lê faz a mudança acontecer!”, da rede de Jaboatão dos Guararapes, o qual tem o objetivo de incentivar a leitura literária e potencializar a leitura, a escrita, a compreensão e a interpretação textual, devendo ser desenvolvido ao longo do ano letivo (Jaboatão dos Guararapes, 2025). A turma observada recebeu dois livros do projeto, mas essa atividade foi desenvolvida com o que citamos. Segue imagem da capa do livro trabalhado.

Figura 3 – Capa do livro utilizado na atividade de produção de texto



Fonte: Editora IMEPH.

O trabalho com esse livro foi vivenciado em dois dias, 21 e 27 de novembro de 2024. No primeiro dia, o professor, que já havia solicitado que os estudantes trouxessem o livro para preparar um material para apresentar na culminância do projeto, solicitou que os estudantes se dividissem em grupos para elaborar o material, que poderia ser um cordel ou uma apresentação estilo reportagem, gêneros que já haviam sido vivenciados em sala. Como apenas duas pessoas haviam levado os livros, dois grupos se organizaram para iniciar o trabalho, enquanto o restante da turma esteve disperso e o professor tentava incentivá-los a produzir algo para utilizar na apresentação, um cartaz ou algo expositivo.

Outro aspecto observado foi que os estudantes não tiveram outras atividades, ou leituras autônomas dos livros, ou seja, não conheciam as obras, então tiveram que realizar leituras durante a aula para, em seguida, elaborar o cordel. Diante dessa situação, o professor orientou que escolhessem um trecho ou capítulo do livro apenas. Em outro momento, já próximo de encerrar a aula, o professor se aproximou dos grupos para verificar o trabalho, conforme pode ser observado no extrato abaixo:

O professor pede para ver o trabalho desses grupos. Um grupo mostra o que está produzindo, o professor lê e diz para o grupo observar a coerência do texto, o cordel aparenta estar sem um começo, também chama atenção para as rimas nos versos, que fazem parte do gênero. O professor também orienta para que o grupo prepare o cordel no estilo de livreto, com capa característica de cordel. [...]

(Extrato de observação – Dia 21 de novembro de 2024)

A aula do dia 27 de novembro foi dedicada para a apresentação do material como culminância do projeto. Essa apresentação deveria ocorrer em outra sala, com outras turmas de espectadores. Porém, a turma não se preparou para apresentar, apenas um dos grupos tinha o material e este ainda estava sendo produzido no dia. Por isso, o professor reorganizou para que a apresentação ocorresse na própria sala, entre a turma. Assim que o grupo finalizou o material, o professor fez uma breve explicação sobre o cordel, citando que o grupo faria uma apresentação referente ao livro do projeto, conforme pode-se verificar no extrato da gravação abaixo:

Professor João: Agora, vamos o grupo de cordel. Está pronto? Eu vou falar um pouco sobre o cordel. É um gênero literário que nasceu em Portugal, tá, no séc. XII e XIII. Quando os portugueses vieram, trouxeram essa cultura para cá, especificamente no Nordeste, especial Pernambuco, Ceará e Paraíba. Esse texto era contado pelos trovadores, em versos, cada cordel tem 6 estrofes e 6 versos. O que eles fizeram está um pouco diferente, mas vocês já conhecem, que eu já trouxe aqui vários cordéis. Vamos agora ver o grupo, que está representando toda a turma. Eles fizeram sobre o livro de Ariano Suassuna, vamos escutar.

(Registro de gravação de áudio – observação do dia 27/11/2024)

Em seguida, o grupo fez a leitura do cordel que havia produzido. Ao final, o professor enfatizou que Ariano Suassuna foi um dos grandes escritores da literatura brasileira, mencionando também uma de suas obras mais conhecidas, que é o *Auto da Compadecida*, e parabenizou os estudantes pela produção.

De acordo com o observado, essa atividade de produção de texto se assemelha à primeira que discutimos, reafirmando o que aponta Marcuschi (2020) de que esse tipo de atividade tem grande potencial para explorar a compreensão e a produção textual. Contudo, conforme já discutido neste capítulo, o trabalho com leitura e, nesse caso, também de produção precisa ser motivador, os estudantes precisam ser envolvidos na leitura, através de atividades prazerosas e que façam sentido (Solé, 2014), o que não ocorreu na atividade apresentada. A maioria da turma apresentou-se desinteressada e desmotivada para a atividade, talvez se o livro tivesse sido vivenciado em outros momentos, juntamente com outras obras do autor, os estudantes poderiam demonstrar mais interesse por essa atividade.

5.4 A leitura na prática docente: o que diz o Professor João?

Este tópico aborda a análise dos dados da entrevista semiestruturada realizada com o docente da turma observada. A entrevista foi desenvolvida em torno de aspectos que contemplam os objetivos desta pesquisa, os quais foram: Estratégias de ensino da leitura; Compreensão acerca do envolvimento dos estudantes do 6º ano em práticas de leitura; e Concepção docente sobre leitura e leitor.

Considerando que as concepções docentes sobre o que é a leitura e o ser leitor refletem em sua prática pedagógica, perguntamos ao professor qual a sua concepção de leitura e, sob seu ponto de vista, ele afirmou que:

A leitura é o berço do desenvolvimento. Através da leitura você conhece o mundo, entende as coisas, né? Tal como serve pra todas as matérias, quem lê bem consegue interpretar bem, **quem não entende, não interpreta, fica difícil de entender também as outras coisas, tanto da parte pedagógica como da vida real.** (Professor João, 2024, grifo nosso)

Conforme observado, o docente apresenta uma compreensão ampla da leitura, considera que a leitura tem potencial de ampliar os conhecimentos de mundo do leitor, dando possibilidades de compreender o mundo em que vive. Ou seja, o docente compreende que a leitura é essencial na escola e para além dela, é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos leitores. Essa perspectiva do docente corrobora autores já citados, tais como Koch (2008) e Marcuschi (2020), os quais, partindo da perspectiva sociodiscursiva da linguagem,

compreendem a leitura como uma interação social, na qual as palavras escritas/lidas são permeadas por significados, intencionalidades, ideologias, conhecimentos que interagem para a compreensão do texto. Assim, compreender um texto é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo (Marcuschi, 2020, p. 230).

Nessa perspectiva, perguntamos ao docente a sua concepção de leitor, ao que ele respondeu que “leitor é aquele que consegue decodificar, entender, interpretar e, ao mesmo tempo, opinar pelo conhecimento que a pessoa tem, o pouco ou muito. Conseguir completar o texto, né? (Professor João, 2024). Nessa passagem da entrevista, pode-se verificar que há a compreensão de um leitor para além da decodificação, mas também como aquele que compreende e argumenta sobre o que leu. Ou seja, em sua fala, o docente concebe o leitor como sujeito ativo, que, ao ler um texto, produz significados diante da leitura. Além disso, a partir de sua fala, também pode-se afirmar que está presente a concepção de que os conhecimentos prévios do leitor são mobilizados no processo de compreensão e construção de um novo texto sobre o que foi lido.

Dessa forma, pode-se dizer que a perspectiva do docente está em acordo com o que definem Koch e Elias (2008), Marcuschi (2020) e Solé (2014), bem como os documentos oficiais que norteiam o currículo escolar e as práticas docentes. Sob tal abordagem, o leitor é um sujeito ativo, que não só lê e compreende o texto, produzindo sentidos, sendo capaz de refletir sobre os textos e seus contextos de produção; mas também é capaz de elaborar novos textos, orais ou escritos, a partir do que foi lido (Currículo de Pernambuco, 2019).

Porém, no decorrer da entrevista, algumas divergências foram percebidas na forma como o docente compreende a leitura e o sujeito leitor no tocante ao trabalho pedagógico que desenvolve acerca do ensino da leitura. Conforme discutimos, durante as observações, percebeu-se que a leitura esteve presente em três tipos de atividades: de compreensão, de análise linguística e de produção textual. Porém, evidenciaram-se alguns distanciamentos, por exemplo, do que aponta Solé (2014) sobre o papel do professor para a formação de leitores, quando a autora enfatiza a necessidade de que o docente seja um mediador, que ensine a leitura a partir de estratégias, as quais o estudante poderá utilizar antes, durante e após a leitura para que produza significados e, assim, compreenda o texto de modo efetivo.

Durante as observações, não foi possível identificar esse professor mediador e, como discorre Marcuschi (2020), isso interfere no processo de compreensão do texto, pois a compreensão não é uma atividade inata do leitor, é algo que se aprende. Nesse sentido, os estudantes do 6º ano são leitores em aprendizado. Para Orlandi (2008), não é possível determinar que o aluno-leitor para de aprender em um dado momento, portanto precisa desse

ensino direcionado no que se refere a leitura. Dessa forma, questionou-se o docente sobre sua prática de ensino da leitura no 6º ano, e ele afirmou que:

Acredito que a minha prática, ela é bastante efetiva, é bastante proveitosa. Haja vista que eu trabalho com gêneros. Variados gêneros, né? Trabalhei com cordel, entrevista, poesias, reportagem. Eu acredito que esse trabalho desenvolva o aluno, também motiva o aluno numa prática diferente. Trabalho com cenários, trabalho com peças teatrais. E em todas as práticas, eu vejo o desenvolvimento da leitura e o interesse também dos alunos. Mas eu gosto de trabalhar com diversos gêneros. (Professor João, 2024)

De fato, conforme a fala do docente, durante as observações, foram observadas atividades desenvolvidas com diferentes gêneros, como poemas, fábulas, cordel e outros gêneros textuais. E o trabalho com os diferentes gêneros é importante para a formação do leitor (Marcuschi, 2020; Solé, 2014), porque amplia o conhecimento dos leitores acerca da diversidade de textos e finalidades da leitura que encontramos no meio social. Contudo, as práticas que envolveram a leitura no período de observações não eram motivadoras e eram desenvolvidas de forma mecânica, pois o comportamento dos estudantes nas aulas demonstrava isso. Conforme apresentado, em todas as aulas observadas, cerca de metade da turma não se interessava em participar dessas atividades.

Nas passagens da entrevista a seguir, o docente afirmou que costumava desenvolver atividades práticas que remetessem a contextos reais, que demandassem leitura prévia e uma apresentação oral, pois percebia maior envolvimento dos estudantes, pois estes conseguiam entender a finalidade do trabalho. Isso pode ser observado nos registros abaixo.

Reportagem... uma vivência real, né? Eles gostaram bastante, eles gostam bastante. **Se sentir um repórter, jornalista, peças teatrais também,** porque além deles decorar os textos, precisa ler os textos, decorar e executar. Também cordel, porque eles precisam ler dois a dois. **E eles gostam também de um cordel. Apresentações, né?**

[...]

Agora, **uma leitura sem conexão com a realidade, eles não têm essa motivação,** ou seja, pegar um texto para ele ler sem ter uma conexão com alguma coisa real, com uma apresentação, fica mais difícil. Mas em tudo que é aplicado a parte prática, aí sim eu vejo envolvimento 100%. **Quando eles não entendem a finalidade, assim eles não dão interesse.** (Professor João, 2024, grifo nosso)

Porém, nas aulas observadas em que houve esse objetivo de vivência da leitura relacionada a uma apresentação, as quais envolveram a leitura de texto e a produção de cordel, também se percebeu a desmotivação ou o desinteresse da turma em desenvolver as atividades, pois apenas um pequeno grupo conseguiu realizá-las. Essa divergência entre a fala do docente e o que foi observado nos remete à necessidade da autorreflexão na prática docente, pois percebe-se que o docente tem conhecimento teórico sobre a importância de as atividades de

leitura estejam relacionadas aos contextos de uso dos estudantes, para que façam sentido e os motivem na atividade leitora, também sobre como esse conhecimento é relevante para a sua prática, demonstrando compreender a leitura como uma prática social e o leitor como ativo nesse processo, contudo ele não demonstra uma análise crítica sobre a realidade da turma observada quanto ao seu trabalho com a leitura.

De acordo com Pimenta (2022), a reflexão deve ser um contínuo na formação docente, a qual deve ser realizada através da relação entre a teoria e a prática vivenciada, em um processo crítico. E essa reflexão não é individualista, pois, como aponta a autora, a reflexão crítica dos docentes deve considerar todo o contexto social, cultural e ideológico que permeia as políticas, as instituições escolares e a docência. Ou seja, a prática docente faz parte desses contextos e, dessa forma, a reflexão deve considerar a prática profissional e as condições em que ela ocorre.

Desse modo, o reconhecimento das dificuldades da prática docente, bem como a necessidade de transformações, pode partir do docente, mas a responsabilização não deve ser individual, tendo em vista que o docente é um nesse contexto social da docência. Portanto, as transformações devem partir do conjunto de agentes envolvidos, desde a classe docente até os governantes, que estabelecem as políticas de formação de leitores.

Ademais, também se questiona o que leva um docente a pensar por uma perspectiva e adotar uma prática pedagógica que percorre outras. E se tratando do ensino da leitura na realidade pesquisada, essa reflexão se amplia para a proposta de formação de leitores da rede de Jaboatão dos Guararapes, especificamente sobre as condições de formação continuada docente para a formação de leitores. Conforme Pimenta (2022), todos esses aspectos institucionais também constituem a prática docente, nesse caso, para o ensino significativo e prazeroso da leitura no contexto escolar.

Diante disso, evidenciou-se que é necessária uma proposta pedagógica de formação de leitores que, de fato, possibilite a ampliação das condições de leitura dos estudantes; enquanto rede de ensino, uma proposta que, além de ampliar o acesso aos diferentes recursos de leitura na escola, dê condições ao docente para ser um agente transformador e formador de leitores. Nesse aspecto, a formação continuada docente voltada para a reflexão sobre o ensino da leitura é essencial, pois, conforme observado, é necessário possibilitar ao docente também refletir sobre o seu fazer pedagógico, para que seja capaz de reconhecer os fatores que atravessam sua prática, podendo reconhecer, por exemplo, fatores que dificultam o engajamento dos estudantes nas atividades de leitura, de modo a superá-los.

E isso pode ser proporcionado através do suporte teórico e metodológicos nas formações continuadas, com teorias “[...] que permita(m) aos professores entenderem as restrições

impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas” (PIMENTA, 2022, posição 355) e com mediações de ensino da leitura por meio das estratégias antes, durante e após a prática de leitura em sala de aula (Solé, 2014).

Além disso, entende-se que a proposta de formação do leitor e o ensino da leitura na escola não estão centrados na ação docente, devendo ser uma proposta permanente nas ações das instituições escolares, como objetivo efetivo nas propostas político-pedagógicas, assim como estabelecem os documentos oficiais, tais como o Currículo de Pernambuco (2019) e a BNCC (Brasil, 2018). Diante do que foi observado e da entrevista com professor João, evidenciou-se limitações na integração da escola, enquanto equipe pedagógica como um todo, nesse propósito da formação do leitor. Uma vez que, no decorrer da pesquisa, não foi observado e não foi mencionado pelo professor, no momento da entrevista, qualquer indício da ação pedagógica da escola no enfrentamento dos desafios docentes em relação à formação do leitor no contexto escolar. Dito de outro modo, a escola parece não estar engajada no trabalho pedagógico de formação do leitor, como pode ser identificado nas passagens seguintes da entrevista.

As falas do professor João, quando questionado sobre o papel da escola na formação de leitores e as possibilidades de trabalhar o ensino da leitura no ambiente escolar, evidenciaram seu entendimento de que a formação leitora deve ser um compromisso de toda a instituição escolar, não apenas do professor de Língua Portuguesa, mas que não vê esse apoio no ambiente escolar, conforme pode ser observado quando ele afirma que:

O papel da escola deve ser primordial. Uma boa biblioteca com bastante livros, diversos. Com concursos de leitura, concurso de redação, haja vista que, mesmo que seja um concurso de redação, é preciso ler, conseguir ler e entender. **E eu não vejo esse incentivo na escola, em geral, no Brasil até.** Caso eu tivesse esse poder, 3 meses, 6 meses, fazia concurso de leitura com os alunos. Ampliar as possibilidades. [...]
Eu tento fazer, claro, como eu disse, teatro, cordel, a reportagem. Com várias coisas, mas a escola, no geral, deveria ter, como disse, o incentivo. A premiação até com algumas coisas para a incentivar eles gostarem de ler. **Porque ler também precisa de gosto, né? O leitor tem vários tipos de leitura, ler por gostar, ler pra entender, pra se divertir. Então todos esses aspectos da leitura deveriam ser explorados pela escola.** Quando digo escola, o professor está inserido. Como um todo. (Professor João, 2024)

A partir dos destaques nas passagens da entrevista acerca da função da escola na formação do leitor, bem como nas observações de sala de aula, esse fato também se revelou nas aulas em que o professor precisou organizar a turma para a culminância do projeto de leitura “Escola que lê faz a mudança acontecer!” (observações detalhadas no tópico de Atividades de

produção de texto), quando se evidenciou que os estudantes não haviam vivenciado, de fato, o projeto de incentivo à leitura literária, o que deveria ter acontecido ao longo do ano. Ou seja, percebeu-se que a coordenação pedagógica não estava integrada à prática docente nesse propósito, contribuindo com o planejamento de estratégias e avaliação do processo de execução do projeto de leitura.

Por conseguinte, percebeu-se também que a instituição escolar não utiliza o próprio espaço da biblioteca como um potencializador da formação de leitores, um espaço que poderia ser bastante utilizado com eventos de leitura, momentos de leitura coletiva, por exemplo, dos livros do projeto literário da rede. E na turma observada, apesar de ter presenciado em um único momento um pequeno grupo de alunos voluntariamente indo à biblioteca para concluir a produção de um cordel, durante a entrevista, o professor João evidenciou que esse espaço é pouco explorado e que, em suas aulas, por exemplo, o espaço já havia sido utilizado, mas com o intuito de promover a concentração para a redação de textos. Vejamos a sua fala:

Fiz uso quando eu trabalhei com redação. **Um tipo de texto que exige bastante concentração, geralmente eu os trago à biblioteca, que é um lugar de silêncio.** Trabalho mais nessa área, a produção de textos na biblioteca, por causa do silêncio, né? (Professor João, 2024)

E assim como discute Solé (2014), o espaço da biblioteca tem grande potencial para motivar os estudantes nas práticas de leitura, através do contato com diferentes materiais de leitura e o ambiente silencioso. Enfim, a biblioteca é um espaço que tem potencial para a promoção de atividades prazerosas de leitura e precisa ser utilizada para tal.

Assim pode-se dizer que o ensino da leitura em sala de aula, com estratégias de leitura, precisa de motivação, e a promoção de espaços e condições de formação de leitores deve ser uma responsabilidade de toda a equipe escolar, não apenas do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. A instituição escolar precisa estar integrada para essa finalidade, com ações de incentivo à leitura, como uma formação continuada que seja voltada para o ensino da leitura e que dê condições aos professores de vivenciarem com os estudantes a diversidade de acesso a práticas de leitura, para que estas não sejam repetitivas e pouco prazerosas. Além disso, é necessário que a instituição escolar tenha disponível uma boa seleção de livros e materiais para leitura, com organização e bom aproveitamento dos espaços de leitura, como bibliotecas ou até mesmo salas de leituras, para que o espaço escolar como um todo seja um ambiente que promova a formação de leitores.

Diante do material de análise, produzido a partir das observações em sala de aula na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como da entrevista realizada com o professor de

Língua Portuguesa, pode-se dizer que o ensino da leitura é uma atividade desafiadora na prática docente, uma vez que esta é atravessada por diversos fatores que culminam em um fazer docente que se distancia do objetivo de formar leitores efetivos. Ainda que um dos principais fatores seja a responsabilização individual do docente de Língua Portuguesa para a formação de leitores, essa é uma atribuição de toda a equipe pedagógica da instituição.

Assim, também se evidenciou que o desafio do ensino da leitura é reflexo de limitações na elaboração de propostas político-pedagógicas que reconheçam todo o espaço escolar como um espaço de fomento para a formação de leitores, que incluam a formação continuada docente voltada para o ensino da leitura e que desenvolvam projetos e ações de incentivo à leitura que, de fato, potencializem o acesso e o interesse pela leitura nos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou resultados relevantes em resposta ao questionamento que impulsionou o seu desenvolvimento, o qual foi: como acontece o ensino de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental na escola pública? Esse questionamento esteve pautado no princípio de que a leitura é uma prática social presente na vida dos indivíduos cotidianamente, na compreensão de que a formação de leitores deve ocorrer em todo o percurso escolar dos estudantes e que a leitura e as estratégias de compreensão textual são um objeto de ensino, portanto, não são conteúdos que se aprendem espontaneamente, devendo assim ser ensinados aos estudantes em todo o percurso escolar.

Dessa forma, este estudo considerou que, no 6º ano do Ensino Fundamental, o ensino da leitura se faz necessário na prática pedagógica da sala de aula, bem como de todo o ambiente escolar, uma vez que a leitura não é atribuição única de ensino do professor de Língua Portuguesa, no caso do segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas sim um compromisso de todos os profissionais de ensino e da área pedagógica da escola, como coordenadores e gestores, além dos demais professores. Assim como estabelecem os documentos oficiais, que regulamentam a organização curricular, a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente ativos através da leitura é um dos objetivos de todo o ensino básico.

Desse modo, o material analisado na pesquisa destaca que o ensino da leitura no 6º ano é uma prática desafiadora, pois é permeada por diversos fatores que vão além do fazer pedagógico. Esses fatores estão relacionados a aspectos sociais, culturais e ideológicos, tais como questões relacionadas a: limitações na organização das políticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores como premissa de toda a equipe pedagógica escolar; e falta de formação continuada docente voltada para o ensino da leitura e para a autorreflexão do fazer docente nesse ensino.

Esses aspectos foram constatados, por exemplo, na evidência de que, apesar de as atividades de leitura estarem presentes constantemente no contexto da sala de aula, não significa que o ensino efetivo da leitura esteja acontecendo propriamente. Pois, conforme discutido neste estudo, ler e compreender textos não é conhecimento inato dos sujeitos, precisando assim ser ensinado e aprendido. E nesse processo de ensino, na sala de aula, é fundamental que o docente seja um mediador, orientando os leitores em aprendizado a ativar seus conhecimentos, a mobilizar inferências, a ampliar suas condições de interação com os diferentes textos. E isso demanda formação para o professor não só na área de inferenciação e compreensão textual, mas

também em práticas de leituras variadas, como mediação de leitura, leituras literárias, leituras de gêneros textuais não literários, entre outros, pois ler textos implica ler conteúdos temáticos, estruturas e estilos linguísticos variados e com inúmeros propósitos.

Além disso, no que se refere aos materiais de leitura, diante das situações rotineiras observadas, em que a leitura era associada apenas à realização de atividades, com textos em fichas ou escritos no quadro, evidenciou-se que, para se formar leitores efetivos, que sejam capazes de compreender o que leem, é necessário que se explorem diversamente materiais de leitura distintos, seja livros, revistas, artigos, etc. Além disso, esses materiais precisam ser de boa qualidade, pois bons materiais de leitura possibilitam maiores condições de exploração do texto, maior desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão, de produção de significados.

Dessa forma, é necessário que o acesso à leitura se dê através de leituras significativas e de bons materiais, para que deem possibilidades ao leitor de produzir sentido para o que se está lendo, ou seja, que não ocorra por meio de leituras com a finalidade de apenas responder a fichas de atividade mecânicas e vazias de significado.

Partindo da perspectiva sociodiscursiva da linguagem, considera-se a leitura como uma ação social interativa, na qual os leitores são sujeitos ativos no processo de construção de significados sobre o que leem. Sendo assim, é necessário que o contato com a leitura seja motivador, por meio de práticas pedagógicas com significado, com bons materiais de leitura e com objetivo de ensino e de aprendizagem explícito e significativo, atrelado aos contextos sociais de uso da leitura.

Quanto ao envolvimento dos estudantes em práticas de leitura, este estudo deparou-se com uma crítica situação de estudantes desmotivados, pois cerca de metade da turma observada não apresentava interesse em participar das atividades que envolviam a leitura. Dessa forma, esse trabalho constatou que o interesse pela leitura é algo que deve ser suscitado nos estudantes, através de leituras significativas, bons materiais de leitura e ambiente acolhedor para as experiências com os diversos textos. Além disso, evidenciou-se que, para motivar os estudantes para a leitura, é necessário que isso não seja uma responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, pelo contrário, deve ser de toda a equipe pedagógica, tendo em vista que o ambiente escolar deve ser motivador e incentivador de práticas de leitura, deve promover ações de incentivo à leitura, com bibliotecas ou salas de leitura acessíveis, e com a organização de projetos de leitura que, de fato, ampliem as condições de leitura dos estudantes.

Sendo assim, é possível que as atividades de leitura mobilizem e despertem o interesse dos estudantes para o ato de ler e que possibilitem a interação ativa entre os leitores e os textos.

Ações pedagógicas dessa natureza podem contribuir para a formação do leitor de modo efetivo, pois, de outra forma, não se conseguirá modificar a realidade brasileira, que revela elevados índices de estudantes decodificadores, mas que apresentam grande dificuldade em compreender o que leem.

Somados a isso, os resultados também demonstraram a necessidade de políticas que invistam na formação continuada docente voltada para o ensino da leitura, as quais oportunizem o compartilhamento de experiências, deem suporte teórico e possibilitem a autorreflexão sobre a prática docente quanto ao ensino da leitura. Nesse sentido, a prática docente demanda o processo contínuo de aprendizado e reflexão, para que se possa rever o que precisa ser transformado e melhorado, a fim de que se alcance o objetivo de sua prática, nesse caso, de formar leitores efetivos.

Ademais, evidencia-se a necessidade de que a instituição escolar como um todo exerça seu papel de fomentadora da formação de leitores. Pois, diante da fala do docente, percebeu-se que a ausência de um trabalho conjunto, organizado através de projetos e fundamentado no propósito de ampliar efetivamente o acesso à leitura no ambiente escolar, é um dos fatores que atravessam a prática docente e que interferem na formação de leitores. Assim, é de suma importância que a instituição escolar atue com base em políticas que comprometam toda a equipe pedagógica nesse processo, de forma integrada, desde a organização estrutural e a aquisição de materiais de leitura até o planejamento e o desenvolvimento de estratégias de ensino da leitura.

Por conseguinte, diante do que foi apresentado, pode-se dizer que a realização deste trabalho evidenciou a necessidade de atenção pedagógica para o ensino da leitura e a formação de leitores no ensino básico. Identificar jovens estudantes desmotivados em sala de aula, especificamente nas atividades que envolvem leitura, e um docente tendo de lidar com tal desmotivação e, por vezes, com indisciplina, recorrendo a atividades mecânicas e distanciadas do que entende como necessário para um trabalho efetivo com leitura, pode revelar a crítica situação das condições de leitura, não apenas do município onde se realizou o estudo, mas uma situação da educação brasileira, haja vista os índices de leitura apontados nas avaliações educacionais.

Além disso, a leitura é fundamental para a construção de significados e a apropriação dos conteúdos das diferentes áreas do currículo escolar. Sendo assim, se o estudante não tem a possibilidade de construir uma boa relação com a leitura, o seu aprendizado escolar pode ser prejudicado. E para além da escola, a leitura, enquanto prática social, dá condições ao leitor de

interagir e inserir-se no meio social de diferentes formas e intencionalidades, sendo, portanto, fundamental aos leitores um bom desenvolvimento no conhecimento de leitura.

Dito isso, evidencia-se que, para superar essa situação, é necessário que se estructurem políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura da leitura que ultrapasse o ambiente escolar, envolvendo o corpo pedagógico, os estudantes e a comunidade, com ações integradas que articulem a formação continuada docente, que promovam o acesso a um diversificado acervo e que envolvam os estudantes em práticas de leitura significativas, as quais considerem suas trajetórias e contribuam não só para a formação de leitores críticos, mas também para a construção de cidadãos participativos.

Por outro lado, também se ressalta que a rotina do docente, de dupla jornada de trabalho em municípios com localizações distantes geograficamente, é um aspecto a se considerar nesse estudo. Esse duplo exercício diário de planejar aulas e trajetos, além de ter de lidar com turmas superlotadas, podem culminar em um fazer pedagógico que se distancia do caráter dialógico que deve permear o fazer docente, o qual possibilitaria um trabalho pedagógico que valorizasse os interesses dos alunos no planejamento de ensino da leitura, contemplando os gêneros textuais de que gostam, temáticas relevantes para a faixa etária e práticas de leitura que, de fato, ampliassem o conhecimento em leitura e a partir das leituras.

Por fim, pode-se dizer que o desenvolvimento deste estudo contribui para a literatura pois, diferenciando-se dos estudos apresentados no estado da arte, este estudo evidencia a necessidade de mais investimento em políticas públicas efetivas na educação básica destinadas para a formação de leitores, investimentos direcionados para a formação docente voltada para a mediação e ensino da leitura, como também para ampliar as condições de autorreflexão docente sobre a sua prática, assim como também evidencia a necessidade de investimento em recursos e suportes de leitura diversificados e de qualidade. Além disso, esse estudo apresentou possibilidades de novas pesquisas acerca do ensino da leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, dando-lhe continuidade e ampliando-o, como investigações com professores voltadas a aprofundar o ensino da leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com intervenção pedagógica nessa área e com estudantes desse segmento, relacionadas a concepções e práticas de leitura que vivenciam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldine Leal Martins. **A leitura crítica de conteúdos midiáticos no 9º ano fundamental da escola municipal Raimundo Roberto de Carvalho/Simão Dias-SE.** Orientador: Alexandre Meneses Chagas. 2022. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju, 2022. Disponível: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br/). Acesso em: 22 jun. 2023.
- ARAÚJO, Luciane de Souza Lopes. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016.** Orientadora: Leda Maria de Oliveira Rodrigues. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br/). Acesso em: 04 jun. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 201 p.
- BORTOLOSSI, Lucilene Marinozzi. **Processo de apropriação da linguagem escrita: o ensino da leitura em destaque.** Orientadora: Maria Angelica Olivo Francisco Lucas. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br/). Acesso em: 07 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/). Acesso em: 05 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB no 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: [Ministério da Educação \(Mec.Gov.Br\)](https://mec.gov.br/). Acesso em: 09 jul. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. de 2014. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/). Acesso em: 13 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br/). Acesso em: 18 set. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p. Disponível em: [Relatorio PISA 2018_2020_Lilian_27102020.indd \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: [relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf](https://inep.gov.br/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) (inep.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. INEP. **Relatório da amostragem do Saeb 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: [relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf](https://inep.gov.br/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf) (inep.gov.br). Acesso em: 12 fev. 2024.

CHERON, Cibele; SALVAGNI, Julice; COLOMBY, Renato Koch; GUILHERME, Alexandre. A precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul em meio à pandemia de covid-19. In: COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele (Orgs.). **A Covid-19 em múltiplas perspectivas**. [livro eletrônico]. 1. ed. v. 2. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 172-184.

CORREIA, Luiz Alberto da Silva. **Autoria e letramento digital com histórias em quadrinhos: um experimento formativo na escola**. Orientadoras: Deise Juliana Francisco e Anamelea de Campos Pinto. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 08 jun. 2023.

COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. O menino que detesta(va) ler: da recusa em ler à leitura autônoma. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.41, n.88, p.67-84, 2023. Disponível em: [O menino que detesta\(va\) ler: da recusa em ler à leitura autônoma | Leitura: Teoria & Prática](#). Acesso em: 20 de abr. de 2025.

COSTA, José Cláudio dos Santos; MONTEIRO, Maria do Socorro; MIRANDA, Wandeilson Silva de. ANALFABETISMO: um entrave histórico para a cidadania no Brasil. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 1, n. 2. p. 368-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/4051/2136>. Acesso em: 09 set. 2023.

COSTA, Silvana Dal Pizzol da. **E-FANZINE: uma proposta pedagógica voltada à leitura e à produção textual na educação básica com valorização da cultura regional e memórias**. Orientadora: Ana Paula Teixeira Porto. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 16 jun. 2023.

FIDELIS, Josiane. **Os sentidos e significados da leitura para professores de língua portuguesa dos 6º anos da rede municipal de ensino de Camboriú**. Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal

Catarinense. Camboriú, 2022. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 88-103.

GERALDI, João Wanderley.; SILVA, Lilian Lopes Martin. da; FIAD, Raquel Salek. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. A visão das famílias sobre as atividades escolares não presenciais: uma incursão na internet. *In*: COLOMBY, Renato Koch; SALVAGNI, Julice; CHERON, Cibele (Orgs.). **A Covid-19 em múltiplas perspectivas**. [livro eletrônico] 1. ed. v. 2. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 121-134.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Painel de Indicadores**: Indicadores sociais – Analfabetismo. 2022. Disponível em: [Painel de Indicadores | IBGE](#). Acesso em: 29 nov. 2023.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Programa de Leitura “Escola que Lê, Faz a Mudança Acontecer”. Disponível em: <https://jaboatao.pe.gov.br/carta-de-servico/educacao/programa-de-leitura-escola-que-le-faz-a-mudanca-acontecer>. Acesso em: 2 jul. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Natália Francisca Cardia; BARROS, Paula Mangolin. Alfabetização, PNE e BNCC. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JUNIOR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 109-122.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 216 p.

LEAL, Livia Mara Pimenta de Almeida Silva. **Literatura por quê?** Os professores e a escolha de livros literários para indicação aos estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#). Acesso em: 04 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; DA SILVA, Jacqueline Martins. Concepções de leitura e linguagem: diálogos com BAKHTIN. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 204–219, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.26675. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/26675>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008. p. 35-40.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. As histórias das leituras. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008. p. 41-46.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A história do sujeito leitor: uma questão para leitura. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008. p. 47-50.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: [CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf](https://educacao.pe.gov.br/curriculo-de-pernambuco-ensino-fundamental.pdf) (educacao.pe.gov.br). Acesso em: 23 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** [livro eletrônico]: gênese e crítica de um conceito. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2022.

PRADO, Eliane do. **A formação de leitores dos anos finais do ensino fundamental: contribuições das Artes Visuais**. Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: [Plataforma Sucupira](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/1872/45555/1/Prado%20Eliane.pdf) (capes.gov.br). Acesso em: 04 jun. 2023.

QUEIROZ, Michele de; SOUZA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5–26, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTANA, Suzana Moreira. **Leitura e suas contribuições nas aulas de ciências da natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental II**. Orientadora: Carolina José Maria. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2022. Disponível em: [Plataforma Sucupira](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/1872/45555/1/Prado%20Eliane.pdf) (capes.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Ana Paula Rocha da. **Alfabetização e Letramento: um relato de experiência sobre estratégias de enfrentamento de dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental**. Orientador: SILVA, Ivanda Maria Martins. 2019. 13 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2019. Disponível em:

https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/2277/1/tcc_art_anapauladarochasilva.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA, Janete Santos. **Prática leitora docente**: contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo. Orientadora: Denise Aparecida Brito Barreto. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/2277/1/tcc_art_anapauladarochasilva.pdf). Acesso em: 07 jun. 2023.

SOUZA, Andréia Luciane Sol; GONÇALVES, Alexandre. Analfabetismo e Exclusão Social: apontamentos a partir do diálogo com Freire, Arroyo, Marta Oliveira e Antônia. **Revista Desenvolvimento Social**, PPGDS/Unimontes-MG, v. 27, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: Vista do Analfabetismo e exclusão social: Apontamentos a partir do diálogo com Freire, Arroyo, Marta Oliveira e Antônia (unimontes.br). Acesso em: 16 out. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling e Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Ebook Kindle.

TREVISAN, Itamar Silvestre. **Desenvolvimento de competências leitora e escritora no Ensino Fundamental**: práticas pedagógicas e formação docente. Orientadora: Nadia Dumara Ruiz Silveira. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/2277/1/tcc_art_anapauladarochasilva.pdf). Acesso em: 13 jun. 2023.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista a ser utilizado com professor de Português do 6º ano

Identificação:

Onde e quando se formou?

Trabalha há quanto tempo na área e em turmas do 6º ano?

Turma:

Quantos estudantes:

- **Estratégias de ensino da leitura e práticas de letramento**

Como é o seu trabalho para o ensino da leitura com a turma do 6º ano?

Quais materiais de leitura utiliza em sala de aula?

Quais atividades de leitura considera importantes para o ensino/aprendizado da leitura?

- **Compreensão acerca do envolvimento dos estudantes do 6º ano em práticas de leitura**

Como é a participação dos estudantes nas atividades de leitura?

Os estudantes mostram-se motivados para as atividades que envolvem a leitura?

Percebe dificuldades dos estudantes nas atividades de leitura?

Quais as maiores dificuldades dos estudantes nas atividades de leitura?

Os estudantes propõem atividades de leitura em sala de aula?

Em quais leituras os estudantes demonstram mais interesse?

- **Concepção sobre leitura e letramento no ambiente escolar**

Como você percebe a leitura no ambiente escolar?

O ambiente escolar apresenta possibilidades para o trabalho com leitura?

Quais as possibilidades de trabalhar a leitura no espaço escolar/sala de aula?

- **Trajetória de formação do professor leitor**

Qual é a sua relação com a leitura?

Lembra da sua trajetória de leitura no período escolar?

Você se interessa por atividades de leitura no dia a dia?

Quais leituras realiza cotidianamente?

Considera importante o seu interesse pela leitura para a sua prática docente?

ANEXO A



PREFEITURA DO JABOTÃO DOS GUARARAPES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTES, LAZER E JUVENTUDE
SECRETARIA EXECUTIVA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO

Municipal Prof. Roberto Inácio da Silva
Jabotão dos Guararapes, SIN - Vila Rica - Jabotão dos Guararapes - PE
CEP: 54.110-000
Modalidades: Ensino Fundamental / Anos Finais / EJA
Port. Aut. nº 079/2016
nº 0794 de 14/05/2016 - SME/GM 134 CD

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ROBERTO INÁCIO DA SILVA
INEP 26109140

CARTA DE ANUÊNCIA COM AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Maríllia Maria dos Santos Araújo, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado O ensino da leitura no 6º ano do ensino fundamental; uma análise das práticas docentes, que está sob a orientação do(a) Prof. (a) Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, cujo objetivo é "Investigar a prática de professores do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Jabotão dos Guararapes relacionada ao ensino da leitura em sala de aula", nesta Instituição, bem como cederemos o acesso aos dados de observações em uma sala de aula do 6º ano e entrevista com o docente de Língua Portuguesa da turma, para serem utilizados na referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Jabotão dos Guararapes em 25/09/2024.

Rosicleide Bizarra dos Reis Medeiros

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Rosicleide Bizarra dos Reis Medeiros

Mat. 17.967-1

Vice Diretora

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa O ENSINO DA LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Marillia Maria dos Santos Araujo, com endereço na Rua Diogo de Vasconcelos, nº 56 – CEP 50980-410 – celular: (81) 98468-0546 e e-mail: maarimarillia@gmail.com, para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar); e sob a orientação de Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, celular: (81) 99526-5649 e e-mail: fabiola.sgoncalves@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(A) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

➤ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa compõe o projeto de dissertação da pesquisadora. Sua temática está voltada para a prática docente e o ensino da leitura com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Tem por objetivo investigar a prática de professores do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Jaboatão dos Guararapes, relacionada ao ensino da leitura em sala de aula. Para

isso, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados observações simples e entrevista. As observações serão realizadas pela pesquisadora durante as aulas do participante em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, de modo presencial. A duração das observações seguirá até serem observadas as estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. A entrevista será realizada após as observações, de forma presencial, preservando-se a identidade do participante.

➤ **RISCOS:** A pesquisa não apresenta riscos ao participante, pois seguirá o princípio do anonimato. Dessa forma, a identidade do participante, ou qualquer informação que possa identificá-lo, será ocultada no estudo. E visando a essa garantia, os dados coletados nas observações e entrevista serão apresentados com nome fictício. Em caso de algum desconforto por parte do participante, sendo por ele informado, será combinado junto com ele a melhor alternativa para superar o desconforto, inclusive, caso o participante deseje a não continuidade da pesquisa com ele para que o seu bem-estar seja assegurado.

➤ **BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os voluntários:** Esta pesquisa apresenta benefícios na vida profissional do participante ao possibilitar que ele reflita sobre sua prática docente e sobre a necessidade de realizar constantemente o exercício de reflexão, com vistas a avaliar e ressignificar a sua prática, buscando ampliar as possibilidades de aprendizado e a construção do conhecimento por parte dos estudantes; e, no caso desta pesquisa, o aprendizado sobre a leitura. Além disso, possui benefícios sociais ao contribuir para a discussão sobre o ensino da leitura e sobre a necessidade de investir na resolução do problema social e escolar, que são os baixos índices de leitores críticos e proficientes em compreensão de leitura.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, gravações, transcrição da entrevista e diário de observação, ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador pessoal do pesquisador, em arquivo de *pendrive* e em um sistema de armazenamento online, sob a responsabilidade da pesquisadora Marillia Maria dos Santos Araujo, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente

decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo O ENSINO DA LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: