



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS CURSO DE LETRAS –
LÍNGUA PORTUGUESA**

LAHRA KATLYN PEDROSA DE ARAÚJO

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE MARIZÓPOLIS-PB: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

**CAJAZEIRAS - PB 2023
LAHRA KATLYN PEDROSA DE ARAÚJO**

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE MARIZÓPOLIS-PB: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

A6591 Araújo, Lahrra Katlyn Pedrosa de.
A leitura nos anos finais do ensino fundamental nas Escolas Municipais de Marizópolis-PB: uma experiência de estágio / Lahrra Katlyn Pedrosa de Araújo. – Cajazeiras, 2023.
46f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2023.

1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Base Nacional Comum Curricular.
4. Estágio. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 028

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046


LAHRA KATLYN PEDROSA DE ARAÚJO

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARIZÓPOLIS-PB: UMA EXPERIÊNCIA DE
ESTÁGIO**


Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 06/11/2023.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA NAZARETH DE LIMA ARRAIS**
Data: 15/11/2023 15:39:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **WALLACE DANTAS**
Data: 12/11/2023 17:25:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Wallace Dantas
(UFCG/PPGLE – Examinador 1)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORREA**
Data: 10/11/2023 16:38:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Adriana Moreira de Souza Correa
(UAL/CFP/UFCG – Examinadora 2)

A Deus, fonte de força.

À minha família.

Ao meu noivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar comigo e por não me deixar desistir de sonhar.

À minha família, por ter acreditado em mim e me apoiado. À minha mãe, Maria de Lourdes Pedrosa, por ser a minha influência como futura docente.

À minha avó, Maria José da Costa Pedrosa, por ter me encorajado a cada nova etapa acadêmica.

Ao meu noivo, Gilvan Ferreira dos Santos Neto, por ter trazido calma e confiança em dias tempestuosos.

À minha orientadora, Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais, por toda paciência, ensinamento, orientação, amor à profissão e por ser fonte de inspiração.

À Dra. Hérica Paiva Pereira, por todo direcionamento e atenção dados para o projeto desta pesquisa na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

À Dra. Erlane Aguiar Feitosa, por todo conhecimento compartilhado e orientação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especificamente aos docentes da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Formação de Professores (CFP), por todo o conhecimento compartilhado que contribuiu para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Às minhas amigas, Alanaíza, Hellen, Jackeline, Michele e Raquel, por serem o meu alívio, alento e alegria dentro e fora da academia. À Clara e à Gabriela por me acolherem com o colo da amizade verdadeira.

Aos funcionários da limpeza da UFCG, por tornarem o ambiente acadêmico higiênico e mais agradável.

Ao motorista do ônibus, por seu eficiente trabalho e que sem ele seria mais difícil ter acesso à universidade.

A todos, que participaram e contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação acadêmica e que torceram positivamente pelo meu sucesso.

*“Ler mudou, muda e continuará mudando o
mundo.”*
(Virginia Woolf, 2015, p. 22)

RESUMO

A leitura é um tema de constante discussão entre pesquisadores e professores que defendem que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação do texto escrito, sendo, portanto, o ato de atribuir sentidos. Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivo relatar uma experiência vivida no estágio em escolas municipais na cidade de Marizópolis-PB, como docente em formação da área do curso de Letras - Língua Portuguesa. Para isso, discutimos sobre o processo de leitura com ênfase nas estratégias; descrevemos a experiência vivida no estágio na área de Língua Portuguesa, focalizando a leitura nos anos finais; e refletimos acerca da problemática descrita no relato. Para fomentar as discussões, a pesquisa está fundamentada, principalmente nos estudos de Kleiman (1999), Solé (1998), Koch e Elias (2013) no que se refere às concepções de leitura e estratégias para a formação de leitores proficientes; e em Fávero e Koch (2005) que apresentam conceitos de texto. Também consideramos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na fundamentação de leitura e suas estratégias. A metodologia deste trabalho corresponde ao tipo *ex-post-facto* e possui a abordagem qualitativa. Como resultados da pesquisa, ficou evidente que as estratégias de leitura podem trazer mudanças positivas para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, ressaltou-se a importância que o estágio tem para a formação dos docentes desta área, pois possibilita novas perspectivas de ensino da leitura através do que foi observado em sala e de como a compreensão textual é importante para a vida social.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Base Nacional Comum Curricular. Estágio.

ABSTRACT

Reading is a subject of constant discussion among researchers and teachers that research argues that the act of reading goes beyond the simple decoding of written text, and is therefore the act of assigning meanings. In this context, the aim of this research is to report on an internship experience in municipal schools in the city of Marizópolis-PB, as a teacher in training in the area of Languages - Portuguese Language. To this end, we discuss the reading process with an emphasis on strategies; we describe the internship experience in the area of Portuguese Language, focusing on reading in the final years; and we reflect on the problems described in the report. In order to foster discussions, the research is based mainly on the studies of Kleiman (1999), Solé (1998), Koch and Elias (2013) with regard to conceptions of reading and strategies for training proficient readers; and Fávero and Koch (2005) who present concepts of text. We also considered the National Common Core Curriculum (BNCC), which provides a basis for reading and its strategies. The methodology of this work corresponds to the *ex-post-facto* type and has a qualitative approach. The results of the research show that reading strategies can bring positive changes to Portuguese language teaching. In addition, the importance of the internship for the training of teachers in this area was highlighted, as it provides new perspectives on teaching reading through what was observed in the classroom and how important textual comprehension is for the social life.

Keywords: Reading. Reading strategies. National Common Core Curriculum. Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Caderno de Aprendizagens do Programa Brasil na Escola.....	26
Figura 2	- E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha.....	29
Figura 3	- Prédio anexo da E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha.....	29
Figura 4	- Interior da escola Instituto Joaquina de Paiva Gadelha.....	30
Figura 5	- Atividade do Grupo 1.....	35
Figura 6	- Atividade do Grupo 2.....	36
Figura 7	- Momento de mediação em eventos de leitura.....	37
Figura 8	- Leitura acompanhada.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Estratégias e procedimentos de leitura na BNCC.....	19
Quadro 2	- Campos de atuação e a leitura na BNCC para os 6º e 7º anos.....	22
Quadro 3	- Campos de atuação e a leitura na BNCC para os 8º e 9º anos.....	23
Quadro 4	- Caracterização do caderno (6º e 7º anos) do Programa Brasil na Escola...	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CFP	-	Centro de Formação de Professores
DF	-	Distrito Federal
E.M.E.F.	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IJPG	-	Instituto Joaquim de Paiva Gadelha
MEC	-	Ministério da Educação
PB	-	Paraíba
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS AO TEXTO	13
2.1 LEITURA E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	13
2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	16
2.3 A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	19
3 O PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA.....	24
3.1 ORIGEM E CARACTERIZAÇÃO	24
4 METODOLOGIA.....	27
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	27
4.2 AS ESCOLAS CAMPOS DE PESQUISA	28
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	31
5 DE ESCOLA EM ESCOLA DE MÃOS DADAS COM OS ALUNOS.....	32
5.1 O RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
7 REFERÊNCIAS.....	42

1 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma temática constantemente discutida entre pesquisadores e professores que defendem que o ato de ler ultrapassa a decodificação do texto escrito, sendo, portanto, o ato de atribuir sentidos ao que é lido. Kleiman (1999) faz a comparação entre o decodificar no processo de alfabetização, por exemplo, que acontece quando uma criança está em fase de alfabetização e lê com dificuldade. Esse processo é o ato de juntar as letras escritas para entender determinado signo, palavra, contrariamente às ações de uma pessoa que já passou do processo de decodificação que, quando lê, consegue atribuir sentidos ao texto por meio de estratégias. Dessa forma, há diferença entre o decodificar e a leitura plena, uma vez que esta, para ser realizada, necessita da movimentação de diversos conhecimentos e estratégias.

Sobre a importância das estratégias de leitura, Solé (1998) explica que possibilitam que os leitores se tornem autônomos ao nível de conseguirem modelar seus conhecimentos para resolverem os diversos problemas que podem aparecer durante a leitura, como a ininteligibilidade do texto. Dessa forma, pesquisar e estudar, constantemente, sobre as estratégias mostra-se relevante, uma vez que as realidades mudam.

Nesse contexto, é importante destacar a leitura na sala de aula, fato que precisa de atenção constante, uma vez que os alunos mudam conforme o espaço e o tempo. O espaço da sala de aula dá a medida necessária para o planejamento e as inovações no âmbito das aprendizagens para a tomada de atitude pela escola e pelos docentes de Língua Portuguesa, no sentido de mediar os eventos de leitura de modo que desperte o interesse dos alunos para a aprendizagem produtiva.

A leitura, como defendida por Solé (1998), ativa os conhecimentos prévios do leitor por meio de estratégias que ele utiliza para fazer inferências, para compreender, para interagir e para atribuir significados ao texto. No entanto, a partir da experiência de estágio vivenciado nos anos finais das escolas municipais de Marizópolis-PB: Instituto Joaquina de Paiva Gadelha e Escola Vereador João Gonçalves de Sousa; e estando como auxiliar em sala, foi possível observar a existência de déficits no campo da leitura, seja dificuldades para compreender textos, seja no processo de decodificação mesmo do texto.

Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo geral relatar uma experiência vivida no estágio em escolas municipais na cidade de Marizópolis-PB, como docente em formação da área do curso de Letras - Língua Portuguesa. E para atingir esse objetivo, elaboramos como objetivos específicos: discutir sobre o processo de leitura com ênfase nas estratégias; descrever a experiência vivida no estágio na área de Língua Portuguesa, focalizando a leitura nos anos finais; e refletir acerca da problemática descrita no relato.

A pesquisa está fundamentada principalmente nos estudos de Kleiman (1999), Solé (1998), Koch e Elias (2013) no que se refere às concepções de leitura e estratégias para a formação de leitores proficientes; em Fávero e Koch (2005) que apresentam conceitos de texto. Também consideramos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na fundamentação de leitura.

A metodologia deste trabalho corresponde ao tipo *ex-post-facto* por se tratar de um relato de experiência, isto é, contém observações de fatos que já aconteceram; e possui a abordagem qualitativa por haver contato com a realidade, por observá-la e interpretá-la sem dados estatísticos.

Nesse sentido, o fato de esta pesquisa apresentar um relato de experiência de docente em formação que atuou como auxiliar em salas de aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental em um estágio remunerado, funciona como contributo e motivação a outros docentes sejam em formação inicial seja em formação continuada para o cuidado com a competência leitora dos alunos na escola.

Além disso, evidencia uma experiência possibilitada pelo curso de Letras – Língua Portuguesa, o que agregou competências como profissional em formação, como a percepção da situação tanto dos docentes profissionais do ensino público do município campo de estágio, quanto dos alunos no contexto da leitura, fato que pontua para a necessidade de compromisso nosso como futura profissional.

O texto está estruturado em cinco capítulos: o primeiro capítulo é direcionado para a apresentação da pesquisa no geral, incluindo o tema, a problemática, o objetivo, a fundamentação teórica, a justificativa e a sua estruturação. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo antecipar ao leitor não só a organização estrutural do texto, mas também a sequência temática discursiva.

No segundo capítulo, são traçadas discussões sobre a concepção de leitura, considerando o conceito de alfabetização. Assim, a leitura, de acordo com Koch e Elias (2013), pode assumir definições diferentes conforme o foco que assume. Integrando essa discussão, também enfatizamos as estratégias de leitura sob a perspectiva de Solé (1998) e Kleiman (1999). Consideramos também a leitura na Base Nacional Comum Curricular como documento mais atual de orientação para a Educação Básica no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos o Programa Brasil na Escola, que coloca em pauta a discussão sobre a recomposição de aprendizagens e a sua relevância para o desenvolvimento e permanência do aluno na escola. As informações sobre o Programa foram encontradas no *site* do Ministério da Educação (MEC). É importante esclarecer que este capítulo foi necessário, uma vez que a autora desta pesquisa realizou estágio dentro do referido Programa.

No quarto capítulo, discorremos sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta investigação. Assim destacamos a caracterização, o campo de pesquisa, bem como os sujeitos nela envolvidos: alunos, professores e estagiária. Para tanto, nos fundamentamos nas orientações de Prodanov e Freitas (2013), em relação ao tipo e à abordagem da pesquisa; e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas observadas para a diagnose.

O quinto capítulo consiste no relato de experiência com base no que foi vivenciado durante o estágio nas escolas municipais de Marizópolis-PB. Consideramos questões voltadas à leitura e à compreensão textual nos anos finais a exemplo das metodologias de ensino. O relato dialoga com os teóricos presentes na fundamentação desta pesquisa. Entendemos que o relato possibilita refletirmos acerca da leitura e do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores proficientes.

E como últimos pontos a serem apresentados para possibilitar uma leitura coerente desta investigação, sintetizamos os resultados gerais conectados aos objetivos geral e específicos que traçamos para realizarmos este trabalho num tópico que recebe a designação de considerações finais. Em seguida, listamos as referências para que possam comprovar a legitimação das ideias postas na teoria e, depois, os anexos.

2 PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS AO TEXTO

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre o processo de leitura com ênfase nas estratégias. Para tanto, são traçadas discussões acerca da concepção de leitura para Koch e Elias (2013). Destacamos também as estratégias de leitura para Solé (1998) e Kleiman (1999). Na última seção deste capítulo, abordamos a leitura de acordo com a BNCC e em como ela se apresenta para os anos finais.

2.1 LEITURA E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

A leitura é comumente associada à decodificação ao ponto de, em algumas escolas, ainda ser considerada a mesma ação, embora não seja isso que alguns pesquisadores defendem. Durante muito tempo, o seu ensino de leitura foi voltado para o modelo tradicional, sendo as atividades de leitura o reconhecimento de letras, sons e sílabas para formar palavras, e, por conseguinte, frases, e só mais tarde é que o aluno teria acesso a textos.

Pensando dessa forma, a leitura era um processo que consistia apenas em decodificar os signos linguísticos, mostrando a sua melhor performance ao conseguir identificar que palavra ou frase estaria escrita. Depois disso, pesquisadores passaram a questionar se a leitura seria apenas esse processo de decodificação, a alfabetização, ou se seria algo a mais.

Segundo Koch e Elias (2013), a concepção de leitura agrega as concepções de texto, língua e sujeito. Dessa forma, quando o foco da leitura está no texto, a língua é vista como código e, por sua vez, o texto é a representação desse código produzido pelo emissor e que precisa ser decodificado pelo leitor; já a leitura, nesse contexto, é realizada com a intenção de reconhecer o que está presente no texto, não cabendo ao leitor fazer inferências acerca do que é dito.

Outra concepção de leitura é com foco no autor e prioriza o reconhecimento de informações trazidas pelo autor. Por conseguinte, o conceito de língua diz respeito à representação do pensamento do autor que, por sua vez, demonstra no texto as suas intenções; a leitura está focada na identificação da mensagem passada pelo emissor e, portanto, é de responsabilidade do leitor captar as intenções expressadas.

A focalização na interação autor-texto-leitor propõe a existência de sujeitos ativos que dialogam entre si. Sendo assim, a língua não é um mero instrumento da comunicação, como nos focos anteriores; o texto e a leitura são baseados na possibilidade de construção de múltiplos sentidos. Dessa forma, o sujeito movimenta seus conhecimentos para compreender o que está sendo dito, além de poder estar alinhado ou não com a opinião do autor.

Em síntese, a leitura quando está focada no autor ou no texto é realizada para o reconhecimento de informações textuais e de intenções, sem haver inferências por parte do leitor. Contrariamente, o último foco sugere um leitor ativo, participante, crítico e baseia-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem de Bakhtin (1997).

Semelhantemente a Koch e Elias (2013), Solé (1998) também apresenta a leitura como uma ação interativa que pressupõe um sujeito capaz de atribuir significados, isto é, compreender o texto. Para ela, “[...] a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito.” (Solé, 1998, p. 23), pois se não houver a compreensão do que é lido, será apenas a decodificação e por isso, a compreensão vai além de apenas decifrar uma palavra ou frase. Compreender é passar pelo processo de entender o que está escrito e ter a habilidade, que pode ser ensinada, de dar significação ao que está sendo dito. É durante esse processo de entender o texto, que o leitor cria objetivos e hipóteses, ativa conhecimentos prévios, seleciona, avalia, comprova, faz inferências, se questiona, resume e descobre maneiras de lidar com obstáculos que podem surgir no momento da leitura.

Apesar de fazer a diferenciação entre decodificar e a leitura “plena”, não quer dizer que a decodificação seja algo ruim e sem utilidade. Na verdade, a leitura é a soma de todos os recursos que o leitor possui para compreender o texto, o enunciado. Quanto mais desenvolvida for a habilidade de decodificar, maiores são as chances de realização da leitura, uma vez que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p. 23).

Sendo assim, pode-se entender que o processo de leitura é complexo, pois envolve diversas ações para realizá-la plenamente, como ter habilidade decodificadora avançada, conhecimentos prévios, bem como a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que ajudam a compreender o texto. Conclui-se que “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (Solé, 1998, p. 52).

Kleiman (1999, p. 9) diz que “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” e, considerando a leitura como sendo um processo complexo que vai além da decodificação, esta pressupõe que haja aspectos cognitivos para a sua realização. Por exemplo, a capacidade que o leitor tem em reconhecer palavras e estabelecer relações de sentidos ao que está exposto, assim como também identificar marcas no texto que o ajudam a compreender a mensagem e toda essa movimentação de conhecimento é intrínseco ao indivíduo leitor, suas habilidades, estratégias.

A leitura passa por etapas, degraus, para alcançar o objetivo final que é a significação do texto, isso não quer dizer que essas etapas estão isoladas sem nenhuma relação com as anteriores e as posteriores, porque, na verdade, elas estão presentes a todo o momento do processo de leitura.

A exemplo do que foi dito acima: um leitor que se depara com uma tirinha, inicialmente ele pode apresentar curiosidade sobre o que está vendo: as imagens, os balões, a forma como algumas palavras estão escritas (fonte, tamanho, cor), os sinais de pontuação entre outros aspectos; a partir dessa curiosidade, o leitor traça um objetivo para a leitura e cria hipóteses sobre esse texto; por meio do que ele lê — não só do conteúdo verbal, mas também do não verbal — o sujeito passa a selecionar as informações, avaliá-las, para comprovar as suas hipóteses iniciais; para isso, foi preciso movimentar diversos conhecimentos, como o conhecimento linguístico, textual e de mundo; e, por fim, o leitor consegue atribuir sentidos à

tirinha e, se tiver surgido alguma dificuldade para compreender, ele poderá reformular as etapas para conquistar o seu objetivo. Observando esse caminhar processual, pode-se dizer que a leitura requer a ativação de conhecimentos cognitivos.

Conforme Kleiman (1999), a cognição e a metacognição são estratégias ligadas ao processo de compreensão textual, pois, como já foi abordado anteriormente, a leitura é a junção de diversos conhecimentos e estratégias que o leitor ativo utiliza para atribuir sentidos ao que é lido. A metacognição corresponde à “[...] estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 1999, p. 34), enquanto que a cognição são as ações inconscientes e intrínsecas do sujeito.

Por meio das discussões realizadas até agora, pode-se inferir que a leitura plena é diferente da decodificação (também confundida com a alfabetização). Inclusive, Solé (1998) tece comentários acerca dessa confusão de conceitos entre decodificação e alfabetização, que foi fruto de interpretações erradas ao longo da história do ensino de língua materna. A alfabetização seria, portanto, a existência de leitores e escritores proficientes, autônomos, pois se houver apenas a decodificação, o resultado será os chamados “analfabetos funcionais”.

Tendo em vista a importância da leitura plena para a participação dos sujeitos leitores nas práticas sociais, torna-se necessário vê-la como um meio interativo para aprender e se realizar como ser social em uma sociedade letrada, onde os textos estão por toda parte e não só verbalmente escritos, mas também oralmente expressos, além da presença da multimodalidade.

Portanto, pensando na leitura como um processo que ajuda o indivíduo a se tornar crítico, autônomo e proficiente e que pode ser ensinado, é importante compreender sobre as estratégias de leitura, tema da próxima seção.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Conforme Kleiman (1999), a compreensão dos sentidos do texto acontece por meio de estratégias, como o uso de conhecimentos prévios (conhecimento linguístico, textual e de mundo), os objetivos, expectativas e hipóteses que o leitor cria para ler, compreender os componentes textuais (coerência, coesão, tema etc.) e a interação entre autor/leitor por meio das intenções deixadas pelo autor do texto. A autora ressalta a importância de se atribuir objetivo(s) à leitura, uma vez que facilita a apreensão dos significados do texto.

Solé (1998) aponta as estratégias como procedimentos e sabe-se que costumeiramente os procedimentos são considerados como técnicas imutáveis, de ordem sequencial que não

podem ser alteradas. Contudo, o que autora traz de diferente é que as estratégias não devem seguir por esse viés imutável, pelo contrário, elas se moldam conforme os objetivos e habilidades do leitor.

Assim como Kleiman (1999), Solé (1998) aborda os aspectos cognitivos que estão envolvidos no processo de compreensão textual, a metacognição se mostra relevante para a leitura. De acordo com a autora,

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe — e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (Solé, 1998, p. 69).

Levando em conta a palavra “objetivos”, utilizada na citação acima, ela é considerada a primeira estratégia, tanto para Solé (1998) quanto para Kleiman (1999), pois segundo essas autoras não há como ler sem estabelecer um objetivo, já que este funciona como motivação para o leitor. Além disso, “cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura [...]” (Kleiman, 1999, p. 35).

Dessa forma, é perceptível que o leitor necessita ter um objetivo, um propósito, para se sentir motivado. Kleiman (1999, p. 35) acrescenta ainda que “os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a *formulação de hipóteses*”. Os objetivos traçados pelo leitor despertam motivação e antecipações, o que leva à próxima estratégia: hipótese.

As hipóteses criadas pelo leitor e ativadas pelo conhecimento prévio no surgimento dos objetivos são como questionamentos e observações originados de marcas textuais, tanto dos elementos constitutivos quanto do gênero textual. A partir dos objetivos e das hipóteses, o sujeito passa a selecionar as informações que correspondem ao que ele busca. Logo após o apurado de informações e a movimentação dos conhecimentos prévios, o leitor tem os recursos necessários para fazer inferências sobre o que foi lido, resumir e atribuir sentidos e, se ainda tem dúvidas, ele pode recalcular a rota das estratégias e mudar de direção para conseguir alcançar os seus objetivos.

Foi dito algumas vezes aqui, neste trabalho, que o processo de leitura (as estratégias) pode ser ensinado. Mas por que é tão importante trabalhar as estratégias em sala de aula? “Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (Solé, 1998, p. 72).

O aluno, ao ter conhecimento das estratégias, poderá ter as habilidades suficientes para compreender qualquer texto, do mais simples ao complexo, e que, mesmo que encontre dificuldades, ele poderá vencê-las, uma vez que estará acostumado a movimentar seus conhecimentos e a controlar seu processo de compreensão textual, que pode e deve ultrapassar a sala de aula.

Tem-se falado até o momento sobre como o leitor precisa ser ativo para ler plenamente, mas a compreensão leitora depende também da estrutura do texto, das escolhas sintáticas e lexicais, da coesão e coerência, do contexto (Koch; Elias, 2013). Isto porque, se o texto não oferece uma organização co-textual coerente, como o leitor poderá entendê-lo? E quanto à metodologia do professor, de que forma ele poderá ensinar estratégias de leitura? Conforme Solé (1998), o professor não precisa, necessariamente, seguir à risca um único modo de ensinar as estratégias: se é comportando-se como guia ou como modelo, inicialmente; se é ajudar os alunos a compreenderem progressivamente e depois deixar que assumam o controle; o que é válido é unir recursos, adaptá-los para formar leitores proficientes.

Observando como as estratégias se utilizam do cognitivo, ao ativar os conhecimentos prévios e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o contato com os diversos textos, a criticidade que o leitor pode desenvolver e atribuição de múltiplos sentidos só reforçam a importância de ensinar estratégias de compreensão leitora para que os alunos possam realizar a leitura plena e assim participar ativamente da vida social.

As estratégias de leitura também estão presentes em documentos legais, como a BNCC, que orienta para a área de Língua Portuguesa e no Eixo da Leitura, no ensino fundamental, a utilização de procedimentos para a formação de leitores capazes de compreender textos variados, de refletir sobre eles e de usar seus conhecimentos na prática social.

As estratégias presentes na BNCC se assemelham às que já foram citadas nessa seção, como os objetivos de leitura, hipótese, conhecimentos prévios, selecionar informações e comprová-las e resumir. Abaixo mostramos o Quadro 1 com as estratégias de leitura conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 74).

Quadro 1 - Estratégias e procedimentos de leitura na BNCC

Estratégias de leitura conforme a BNCC	
.	Selecionar estratégias de leitura conforme o objetivo;
.	Criar um objetivo para a leitura;

. Construir relações entre o texto e os conhecimentos prévios;
. Antecipar informações a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre os recursos, elementos do texto, e confirma-las;
. Localizar informação;
. Inferir informações implícitas;
. Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto semântico ou linguístico;
. Selecionar a acepção adequada de um vocábulo ou expressão;
. Apreender os sentidos gerais do texto;
. Inferir o tema;
. Estabelecer relações entre a linguagem verbal e outras linguagens empregadas no texto;
. Procurar, selecionar, tratar, avaliar e usar informações;
. Conduzir a leitura de hipertextos em sua não linearidade.

Fonte: Adaptado de (Brasil, 2018, p. 74).

Observando as estratégias exibidas no Quadro 1, percebemos que a BNCC está alinhada aos estudos de Solé (1998), no que diz respeito ao tratamento da leitura em sala de aula, uma vez que, neste documento legal, a leitura não é baseada apenas na decodificação do texto, mas pretende que o aluno movimente seus conhecimentos prévios, a sua atenção para os recursos textuais e que construa relações entre o que ele conhece e o que observou, realizando assim a leitura plena, com significado.

Após discutirmos sobre as estratégias de leitura e a sua importância para a formação de leitores proficientes, autônomos e como elas estão na BNCC, o próximo tópico, traz uma apresentação de como a leitura, está presente na BNCC, um dos documentos legais que serve de base para o ensino também de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica no país.

2.3 A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Atualmente, o documento legal que mais tem servido de referência para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas é a BNCC. E, como este trabalho é fruto da experiência de estágio remunerado nos anos finais do ensino fundamental, a discussão sobre leitura estará delimitada a como ela se apresenta nos anos finais de acordo com este documento.

É de conhecimento que a BNCC procura seguir a perspectiva sociointeracionista de Bakhtin(1997), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que previam uma relação dialógica entre o sujeito ativo e o texto, sendo este sujeito um ser social que se realiza por meio das práticas sociais. Do ensino infantil ao ensino médio, a área de Língua Portuguesa

na BNCC é tratada como um meio para a formação de indivíduos críticos, autônomos, questionadores.

É por meio da leitura e do contato com os mais diversos gêneros textuais, ponto que é destacado frequentemente neste documento legal, que os alunos se tornam participantes da sociedade letrada. Além disso, há algo que chama a atenção e que vale ressaltar, a defesa dos gêneros orais e multimodais, que antes não eram incentivados, ao estudo em sala de aula, da mesma forma que os gêneros escritos.

A área de Língua Portuguesa, na BNCC, está estruturada em quatro eixos, que juntos promovem a integração de conhecimentos, habilidades e competências para as práticas de linguagem. São eles: o Eixo da Leitura, o Eixo da Produção de Textos, o Eixo da Oralidade e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Contudo, neste trabalho, a prioridade é o Eixo da Leitura, uma vez que as atividades do estágio realizado pela pesquisadora foram predominantemente no contexto da leitura.

Segundo a BNCC, o eixo da leitura na Educação Básica:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos¹ e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Como o exposto, a BNCC sugere que o aluno tenha contato com textos de formas diversas e que o aproximem da realidade, uma vez que a leitura pode ser um meio através do qual o aluno participa ativamente da sociedade. E conectada a essa ideia de leitura, o documento pontua como competência específica²:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações,

¹ Conforme Teixeira, em entrevista na Acta Semiótica Et Lingvistica da UFPB, n. 2 (45), v. 26, 2021, a BNCC trata o termo multissemiótico como o equivalente ao termo multimodal, o que é um equívoco, segundo a autora, pois os pesquisadores do campo da semiótica discursiva veem a Semiótica como abrangente a todas as formas de texto em diferentes tipos de linguagem.

² Essa competência específica se refere à de número 3, presente na BNCC (Brasil, 2018, p. 87), que prevê a leitura, escuta e escrita plena por parte do aluno, por meio da utilização de textos multissemióticos — uma vez que abrangem todas as formas de texto — para a sua formação como sujeito social, expressivo e para a aprendizagem. ³ Letramento, conforme trata a BNCC (Brasil, 2021), corresponde às experiências que o aluno teve e tem com a língua oral e escrita desde o seio familiar e que se aprofunda a partir das vivências escolares.

experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

É importante acrescentar que, mesmo que a delimitação desta pesquisa sejam os anos finais do ensino fundamental, a alfabetização tratada no documento não é vista do mesmo modo que as discussões realizadas nas seções anteriores — a alfabetização é o processo pelo qual o aluno lê e escreve plenamente como sujeito social e ativo. Vejamos: “Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (Brasil, 2018, p. 89).

Na citação acima, o conceito de alfabetização mostra-se como uma atividade decodificadora do sistema linguístico, mas a ação de codificar e decodificar os sons e letras, como exposto acima, é o equivalente a ser alfabetizado sem contexto social. Essa ideia, embora parcialmente adequada, uma vez que o conhecimento do código precisa ocorrer de forma contextualizada às práticas sociais, ou seja, a alfabetização deve ocorrer conectada ao letramento³, trata-se do primeiro passo do processo da leitura do texto verbal.

Sendo assim, pode-se entender que a leitura nos anos iniciais, principalmente, nas séries que estão em processo de alfabetização, é baseada na decodificação, diferentemente do que Solé (1998) diz sobre a ideia errônea de que decodificação é alfabetização, embora durante esse processo haja realmente o decodificar. Apesar disso, a BNCC destaca a leitura nos anos finais do ensino fundamental voltada para o texto que permeia as práticas sociais.

Pensando no envolvimento dos alunos nas práticas sociais, a BNCC orienta a ampliação dos gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ano ao 9º ano), que por sua vez são mais complexos e exigem uma maior movimentação de conhecimentos e estratégias de leitura para compreender os textos. O trabalho com os gêneros textuais está dividido em campos de atuação, a exemplo disso: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário.

Esses campos de atuação são exibidos de modo geral e também separadamente por grupos de série/ano, o 6º e 7º ano compartilham das mesmas orientações enquanto que o 8º ano compartilha com o 9º ano. Segue abaixo o Quadro 2, para a representação dos campos de atuação, focando na prática de linguagem da leitura, e, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018, p. 162-186), para os 6º e 7º anos.

Quadro 2 - Campos de atuação e a leitura na BNCC para os 6º e 7º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DO CONHECIMENTO
----------------------	------------------	-------------------------

LEITURA	Campo jornalístico-midiático: o objetivo é causar, nos estudantes, o interesse pelos fatos que acontecem ao seu redor.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos
		Relação entre gêneros e mídias
		Apreciação e réplica
		Relação entre textos
		Estratégias de leitura: distinção de fato e opinião;
		Identificação de teses e argumentos
		Efeitos de sentido
	Exploração da multisssemiose	
	Campo de atuação na vida pública: o objetivo é qualificar os jovens para a atuação em debates e na vida social e política.	Estratégias de leitura em textos legais e de normas
	Campo de atuação na vida pública: o objetivo é qualificar os jovens para a atuação em debates e na vida social e política.	Relação entre contexto de produção e elementos característicos do gênero
		Apreciação e réplica
		Estratégias adequadas para a leitura de textos reivindicatórios
	Campo das práticas de estudo e pesquisa: o objetivo é preparar os alunos para as práticas de estudo e pesquisa.	Curadoria de informação
Campo artístico-literário: o objetivo é que o estudante tenha contato com as artes, especificamente com a arte literária; e fornecer condições de compreensão para textos literários.	Relação entre textos	
	Apreciação e réplica	
	Reconstrução da textualidade	

Fonte: Adaptação de (Brasil, 2018, p. 140-168).

Ao observarmos o Quadro 2, podemos dizer que a BNCC orienta para uma leitura que atinja a vida social além dos muros escolares. Após o Quadro 2 voltado para os 6º e 7º anos, faz-se necessário pontuar o que a BNCC orienta sobre a leitura para as últimas duas séries dos anos finais. Segue o Quadro 3 destacando os campos de atuação para os 8º e 9º anos, segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 176-186).

Quadro 3 - Campos de atuação e a leitura na BNCC para os 8º e 9º anos

PRÁTICA DE LINGUAGEM	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DO CONHECIMENTO
	Campo jornalístico-midiático: o objetivo é causar, nos estudantes, o interesse pelos	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos
		Relação entre gêneros e mídias

LEITURA	fatos que acontecem ao seu redor.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos gerais do texto
		Apreciação e réplica
		Relação entre textos
		Efeitos de sentido
		Exploração da multissemiose
	Campo de atuação na vida pública: o objetivo é qualificar os jovens para a atuação em debates e na vida social e política.	Estratégias de leitura em textos legais e de normas
		Contexto de produção, circulação e recepção de textos voltados à participação social.
		Relação entre contexto de produção e elementos característicos do gênero
		Apreciação e réplica
		Estratégias adequadas para a leitura de textos reivindicatórios
	Campo das práticas de estudo e pesquisa: o objetivo é preparar os alunos para as práticas de estudo e pesquisa.	Curadoria de informação
	Campo artístico-literário: o objetivo é que o estudante tenha contato com as artes, especificamente com a arte literária; e fornecer condições de compreensão para textos literários.	Relação entre textos
		Apreciação e réplica
		Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos

Fonte: Adaptado de (Brasil, 2018, p. 140-186).

Comparando o Quadro 2 e o Quadro 3, percebemos que as orientações se repetem tanto para o grupo do 6º e 7º ano quanto para o 8º e 9º ano. Essa observação se justifica pelo fato de a BNCC se preocupar com o contínuo desenvolvimento dos alunos na leitura, explorando o significado de todas as formas de texto.

Após compreendermos o tratamento do Eixo da Leitura pela BNCC e como ela orienta, para a Educação Básica, a formação de leitores proficientes, o próximo capítulo apresenta o

Programa Brasil na Escola.

3 3 O PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos o Programa Brasil na Escola — o que é, quando foi instituído, o objetivo e as características de funcionamento do Programa —, além de discutirmos sobre a recomposição de aprendizagens e a sua importância para o

desenvolvimento e permanência do aluno na escola. As informações contidas aqui foram encontradas no *site* do MEC.

3.1 ORIGEM E CARACTERIZAÇÃO

Abordar o Programa Brasil na Escola, neste trabalho, é de relevância, pois acolheu parte da vivência do estágio realizado pela pesquisadora e foi por meio dele que houve a oportunidade de observar a situação em que muitos alunos se encontram, no que diz respeito à leitura e à compreensão textual nos anos finais do ensino fundamental da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa.

O Programa instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, foi lançado através do canal do MEC no *Youtube*. Ele é uma ação governamental que se alinha ao Plano Nacional de Educação (PNE), em relação à busca por propostas inovadoras que ajudem os estudantes a baterem as metas do Plano, tais quais a permanência e a aprendizagem referente ao ensino fundamental (Brasil, [2021?]).

Esse Programa objetiva “[...] induzir e fomentar estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental” (Brasil, [2021?]), isto é, está voltado a recomposição de aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre a recomposição de aprendizagens, trata-se de uma alternativa que permite a permanência de alunos no ensino fundamental, principalmente nos anos finais, pois muitos estudantes optam por deixar a escola justamente por não conseguirem “acompanhar” a turma, uma vez que se espera que o aluno tenha as aprendizagens e habilidades exigidas para determinada série, e quando não as têm o estudante tende a se sentir deslocado e perdido.

No *Workshop* “Recomposição das Aprendizagens: ações e desafios da educação básica”, ocorrido nos dias 30 e 31 de março de 2023, em Brasília (DF), organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Itaú Social e com a participação do MEC, houve discussões voltada para a recomposição das aprendizagens com propostas para a sua realização

(Brasil, 2023). De acordo com o MEC (Brasil, 2023),

O Unicef vem acompanhando as questões relacionadas à recomposição das aprendizagens e ao acolhimento de crianças e adolescentes. Uma pesquisa da entidade com meninos e meninas de 11 a 19 anos, de todas as regiões brasileiras, mostrou que 21% pensam em abandonar a escola. Desses, pelo menos 50% indicam que o motivo é por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores. O dado evidencia o tamanho do problema a ser enfrentado por todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham no campo da educação (Brasil, 2023).

A partir da citação, podemos dizer que um dos motivos que leva a grande parte dos estudantes a desistirem da escola é por eles não acompanharem as aulas, justamente pela não aprendizagem e pelas dificuldades que não foram sanadas. Nesse contexto, a recomposição ainda é um assunto que vem sendo discutido pelo MEC e outros órgãos educacionais como uma possível solução para o problema do abandono escolar e da não-aprendizagem das temáticas presentes no currículo. Contudo, a solução depende de todos que trabalham na área da educação.

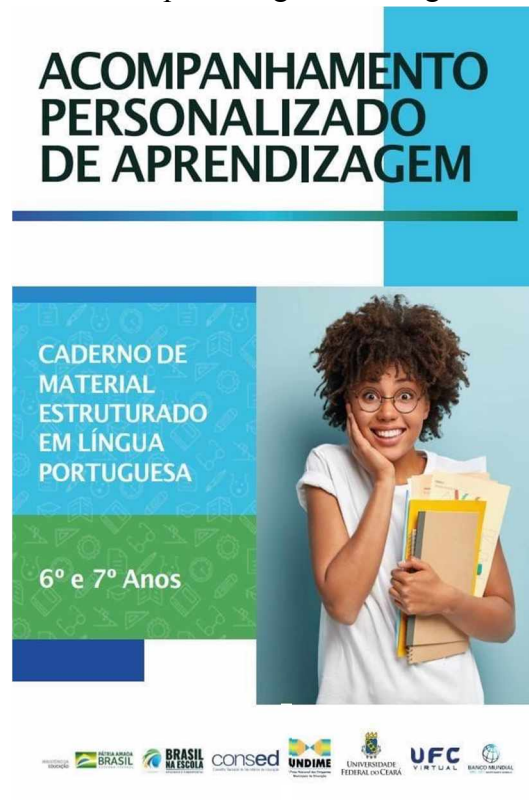
Sendo assim, o Programa Brasil na Escola tem sido aplicado em algumas escolas públicas pensando na permanência do aluno na escola e no seu desenvolvimento cognitivo. Há três eixos que o constituem: o apoio técnico e financeiro, a valorização de boas práticas e a inovação. Os eixos estão entrelaçados com a finalidade de garantir o sucesso do Programa, ou seja, atingir os objetivos — que são o desenvolvimento cognitivo e a permanência dos alunos na escola — e eles trazem o suporte financeiro para que a instituição educacional consiga criar projetos, desenvolver ideias inovadoras; além de fornecer formação para a gestão escolar e materiais para serem trabalhados em sala de aula, como cadernos de atividades (Brasil, [2021?]).

A participação da escola neste Programa depende do gestor do município e também precisa cumprir alguns requisitos para ser considerada apta a participar: ser uma instituição pública que possua os anos finais do ensino fundamental, ter mais de 70% de alunos participantes do Bolsa Família e a pontuação no IDEB³ inferior a 3,5 ou também sem o IDEB. Além disso, a avaliação sobre o andamento do Programa Brasil na Escola se dá por meio de relatórios elaborados pelos responsáveis do Programa na escola, assim como o preenchimento de informações no sistema (Brasil, [2021?]).

O Programa tem material próprio para os professores usarem de acordo com os objetivos propostos por ele. A Figura 1 mostra a capa do caderno “Acompanhamento personalizado de aprendizagem – caderno de material estruturado em Língua Portuguesa”, do Programa Brasil na Escola e disponibilizado pela Secretaria de Educação, de Marizópolis-PB.

³ O indicador *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) recolhe informações acerca da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas, a partir de avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 1 - Caderno de Aprendizagens do Programa Brasil na Escola



Fonte: MEC (Brasil, 2022).

Podemos observar que o material é integrado, uma vez que traz orientações para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. O material de Língua Portuguesa consistia nos cadernos “Acompanhamento personalizado de aprendizagem – caderno de material estruturado em Língua Portuguesa”, contudo, a Secretaria de Educação da cidade recomendou o uso apenas do primeiro caderno (6º e 7º anos), para o 6º até o 9º ano. Além disso, o caderno (6º e 7º anos) usado para aplicação possui 51 páginas e está dividido em duas partes ou grupos (Grupo 1 e Grupo 2). Na primeira, pretende que o aluno desenvolva a habilidade de entender o texto a partir de informações explícitas, e a segunda parte aborda as informações implícitas.

O referido caderno (6º e 7º) procura o desenvolvimento de habilidades de interpretação textual, baseadas na BNCC: EF15LP03 (localização de informações explícitas), EF35LP05 (inferência de sentido de palavras ou expressões), EF35LP04 (inferência de informações implícitas) e EF69LP05 (inferência e justificativa, em textos multissemióticos, de humor, ironia, crítica a partir de elementos textuais). Ele apresenta textos diversos, correspondentes para as séries delimitadas e atividades. Vejamos o Quadro 4 que sintetiza a estrutura do caderno.

Quadro 4 - Caracterização do caderno (6º e 7º anos) do Programa Brasil na Escola

CARACTERÍSTICAS DO CADERNO (6º E 7º ANOS) – PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA	
ESTRUTURA	Possui 51 páginas;
	É dividido em dois grupos: Grupo 1 trabalha com a estratégia das informações explícitas do texto; e Grupo 2 utiliza das informações implícitas do texto;
CONTEÚDO	Baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
	Os textos e atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão textual;
	Baseia-se nas habilidades EF15LP03, EF35LP05, EF35LP04 e EF69LP05.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Depois de apresentar o Programa Brasil na Escola, no próximo capítulo, abordamos a metodologia desta pesquisa com a caracterização do campo de investigação, bem como dos sujeitos observados.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, com o lugar e sujeitos envolvidos. Essas informações são necessárias para a compreensão deste trabalho, uma vez que a caracterização auxilia no entendimento do relato de experiência. Para isso, o capítulo está fundamentado em Prodanov e Freitas (2013), em relação ao tipo e a abordagem da pesquisa; e no PPP das escolas observadas para a diagnose.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo *ex-post-facto* por se tratar de um relato de experiência, isto é, contém observações de fatos que já aconteceram. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 65), esse tipo de investigação acontece “[...] quando o ‘experimento’ se realiza depois dos fatos. A pesquisa *ex-post-facto* analisa situações que se desenvolveram naturalmente após algum acontecimento”.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa por ter havido contato com a realidade, por observá-la e interpretá-la sem dados estatísticos. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na pesquisa qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...]. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Como indica a citação, esta pesquisa, que constitui um relato de experiência, tem origem após uma oportunidade de Estágio Remunerado na cidade de Marizópolis-PB, em 2022, oferecido pela prefeitura. O processo de “escolha” dos estagiários aconteceu por meio de seleção, cujos candidatos realizaram uma prova com dez questões sobre a língua portuguesa e dez questões sobre matemática, todas objetivas. Isto porque o Programa Brasil na Escola atende essas duas áreas. Após o resultado da seleção, a secretaria de educação da cidade entrou em contato com os estagiários para que o contrato fosse assinado e para avisar sobre o acolhimento.

A pesquisa consistiu em duas etapas: a primeira foi o estudo da teoria do texto e da leitura para embasar o relato, segundo Kleiman (1999), Solé (1998), Koch e Elias (2013) e Fávero e Koch (2005), além de buscar fundamento na BNCC.

A segunda etapa consiste no relato de experiência a partir de vivências oportunizadas pelo estágio nas escolas municipais de Marizópolis-PB, observando especificamente questões voltadas à leitura e à compreensão textual nos anos finais do Ensino Fundamental e como os professores conduzem essas ações, perpassando por referenciais teóricos, com destaque às estratégias de leitura. Além disso, o relato traz a possibilidade de reflexão acerca da leitura e do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores proficientes.

4.2 AS ESCOLAS CAMPOS DE PESQUISA

O estágio aconteceu, em 2022, entre os meses de abril e outubro, nas seguintes escolas municipais: E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha e E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa. No ano supracitado, esta última escola estava sendo reformada e por isso todos os alunos e funcionários passaram a ficar no mesmo prédio que o E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha. Considerando essa informação, espaço físico da investigação é apresentado na

Figura 2. Vejamos a fachada da Escola.

Figura 2 - E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha



Fonte: Acervo pessoal (2022).

A E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha (IJPG) está localizada na rua João Vicente de Almeida, S/N, no bairro Edilson Alves, na cidade de Marizópolis-PB. A sua estrutura comportou alunos de duas escolas distribuídas em nove salas de aulas nos períodos da manhã e da tarde, com um cronograma de dias de aula para cada escola. Por exemplo, segunda e terça eram os dias para os estudantes da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves, e o restante dos dias para a E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha. Contudo, aconteceu as instituições de ensino trabalharem concomitantemente, aproximadamente na metade do ano letivo, quando a prefeitura disponibilizou outro local próximo para diminuir a quantidade de alunos em um único prédio. Este local passou a ser chamado de Anexo. Vejamos a Figura 3.

Figura 3 – Prédio anexo da E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha



Fonte: Acervo pessoal (2023).

É importante acrescentar que as duas escolas seguiram também a metodologia da sala de aula invertida durante o revezamento do prédio escolar. A sala de aula invertida funciona como uma metodologia ativa presente no ensino semipresencial — é constituído de momentos semipresenciais na escola, dividindo-se entre o ensino presencial e o ensino online —, onde o estudante assume o protagonismo de sua aprendizagem e há uma “inversão” de ações. Por exemplo, o aluno utiliza o seu tempo em casa para a resolução de atividades e estudo do conteúdo através de vídeos ou materiais enviados pelo professor, e o momento da sala de aula é reservado para discussões e dúvidas relacionadas aos conteúdos passados para casa. (Bergmann; Sams, 2018)

A caracterização física do prédio se apresenta da seguinte forma: além das nove salas de aula, a Escola possui um laboratório de informática, um pátio para a recreação que também serve como refeitório, uma cozinha, dois banheiros (um masculino e um feminino) e a quadra poliesportiva, que não é adjunta à escola, uma vez que se localiza a algumas ruas à sua frente. Vejamos a Figura 4.

Figura 4 - Interior da escola Instituto Joaquina de Paiva Gadelha



Fonte: Acervo pessoal (2023).

A equipe diretiva, na época, era composta pela diretora, vice-diretora, uma supervisora e uma secretária; para a limpeza e manutenção da ordem, havia três auxiliares gerais; para as atividades da cozinha e para a distribuição das refeições, a Escola contava com duas merendeiras.

A E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, em 2021, passou por uma reforma, onde foram colocados ar condicionados em cada sala, depois de terem sido adaptadas para receberem o aparato tecnológico, transformando-as assim em um ambiente agradável, tendo em vista o clima semiárido da região, que se caracteriza por ser quente e seco.

A escola E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, tem um Conselho Escolar formado pela equipe diretiva, por todos os funcionários, todos os professores, por todos os alunos e pais. Esse Conselho tem funções diversificadas: consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora ou avaliativa; e são subordinados à Assembleia Geral.

De acordo com o PPP, a E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha possui princípios pedagógicos voltados para uma boa convivência e para o desenvolvimento de um ambiente agradável e favorável à aprendizagem dos alunos, como os princípios éticos visando o respeito e a autonomia; os políticos, obedecendo os direitos de cidadania; e os estéticos, que objetivam a liberdade de expressão e o estímulo ao uso da criatividade. O PPP da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa segue esses mesmos princípios e organização que o PPP da E.M.E.F.

Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, ainda se baseia na teoria socioconstrutivista.

Foi possível observar uma escassez de professores de Língua Portuguesa para atender à demanda do ensino fundamental II em ambas instituições. Havia um total de três docentes dessa área e a maioria possui somente a graduação, e apenas uma com o título de mestre, na E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha. A E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa, citada na pesquisa, possuía apenas dois professores de Língua Portuguesa, um com especialização e o outro apenas com a graduação.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 119 alunos dos anos finais, do 6º ao 9º ano e 2 professores supervisores. Na E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, os dias de atuação eram nas quartas e quintas, com as turmas do 6º (19 alunos), 7º (27 alunos) e 8º (27 alunos), e na E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa eram nas segundas e terças, com as turmas do 6º (19 alunos), 7º (20 alunos) e 9º (7 alunos).

Na E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, havia poucos alunos residentes da zona rural, pertencentes ao município de Marizópolis, e que contavam com o ônibus oferecido pela prefeitura da cidade para chegarem à escola. Grande parte dos estudantes viviam na zona

urbana do município. Os alunos da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa eram todos da zona urbana de Marizópolis.

A professora da E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha é residente da cidade de São João do Rio do Peixe-PB e se desloca em carro próprio para seu trabalho. Ela possui especialização em Planejamento e Gestão Educacional, pelo Instituto Superior de Cajazeiras, e Mestrado Profissional em Letras, pela UFCG; o professor da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa é residente da cidade de Cajazeiras-PB e depende de transporte alternativo para o seu deslocamento. Ele possui especialização em Psicopedagogia Clínica, pelas Faculdades Integradas de Patos. Ambos os professores supervisores possuem graduação em Letras.

Depois de apresentar os sujeitos envolvidos na investigação, no próximo capítulo são relatadas as experiências vividas durante o estágio, focalizando na ação de leitura e na compreensão textual dos alunos, bem como na metodologia utilizada pelos professores em sala de aula.

5 DE ESCOLA EM ESCOLA DE MÃOS DADAS COM OS ALUNOS

Neste capítulo, atendemos aos seguintes objetivos específicos elaborados para esta pesquisa: descrever a experiência vivida no estágio na área de Língua Portuguesa, focalizando a leitura nos anos finais; e refletir acerca da problemática descrita no relato. Para fomentar o relato e as discussões, dialogamos com os referenciais teóricos de base estudados para esta investigação, principalmente no que diz respeito aos conceitos de leitura e de estratégias de leitura, com base nos estudos de Kleiman (1999), Solé (1998) e Koch e Elias (2013) e paralelamente o Programa Brasil na Escola, juntamente com a BNCC.

5.1 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, o auxílio em sala de aula foi supervisionado por uma professora. Diferentemente da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa, a primeira escola citada, no início dessa seção, não recebeu o material do Programa Brasil na Escola. Então, as atividades e ações da área de Língua Portuguesa ficaram por conta da professora em horário regular.

As experiências vividas na E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, atendeu alunos do 6º, 7º e 8º ano em horário regular. A professora constantemente trabalhava gêneros

textuais em sala de aula, conforme a BNCC, e, para isso, trazia o material impresso, que consistia em charges, poemas, tirinhas e contos, nas turmas de 6º, 7º e 8º ano. Uma estratégia usada pela professora que chamou a atenção, durante a exposição dos textos, foi que ela pedia que os alunos fizessem a leitura silenciosa e só depois partiam para a leitura compartilhada.

A leitura silenciosa é geralmente utilizada isoladamente apenas para responder atividades, mas, ao fazer a leitura compartilhada, pareceu-me que a professora pensava nas possíveis interpretações que os alunos podiam fazer. Essa ação lembra o que Solé (1998) fala sobre as metodologias de que um professor pode abrir mão para o ensino das estratégias de leitura: objetivo, hipótese, ativação de conhecimentos prévios, avaliar, inferir, resumir e contruir sentidos.

O professor pode instigar o aluno através de elementos verbais e não verbais do texto, causando antecipação e formulação de hipóteses, por exemplo, pegar uma palavra do título do texto e pedir para que o aluno diga o que ele acha sobre qual será o tema do texto; ou quando é uma tirinha, e o professor pede para que os alunos observem as expressões das personagens, os balões, as falas.

Após a leitura compartilhada, ela questionava aos alunos sobre o que entenderam, e a maioria apresentava dificuldades. Em se tratando dos gêneros charge e tirinha, para os alunos do 6º e 7º ano, foi observada a dificuldade também em fazer a leitura de imagens. Por exemplo, mesmo que a charge contivesse um tema atual e claramente explícito por meio de elementos caracterizadores, eles não ativavam o conhecimento prévio para estabelecer pontes, “inputs” (Solé, 1998), e criar hipóteses sobre a mensagem do texto, é como se cada elemento da charge estivesse sozinho e sem nenhuma relação com os demais.

Nos momentos em que auxiliei com a resolução de atividades, percebi justamente a falta de “inputs” para compreender as questões da atividade, fato que gerava dúvida e impaciência nos alunos. Rapidamente, eles se desesperavam e queriam desistir da tarefa na primeira dificuldade que encontravam. Uma das estratégias que utilizei foi o levantamento de hipóteses a partir do significado de palavras (Solé, 1998) que, de certa forma, funcionava para alguns.

Outros precisavam que eu fizesse a leitura das questões, pois tinham dificuldade até de decodificar, fato que dificultava o acesso ao texto para conseguir a compreensão. Essa era a situação de dois alunos do 6º ano. Esta relação entre o decodificar ser importante para a leitura plena uma das questões levantadas pela BNCC quando diz que “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (Brasil, 2018, p. 89).

Quanto aos textos totalmente verbais, mesmo que a professora pedisse que fizessem a leitura silenciosa e depois a leitura compartilhada, alguns não atribuíam sentido ao que foi lido, denunciando o analfabetismo funcional.⁴ Isso era observado no momento da leitura compartilhada e quando eram questionados, fato quando foi possível ver que os alunos estavam mais concentrados em pronunciar corretamente as palavras, do que nos sentidos que elas poderiam ter através de suas relações de significado e de contexto.

A dificuldade para compreender os textos verbais e não verbais não estava apenas no 6º e 7º ano, mas também no 8º ano, em gêneros considerados adequados para a série em questão, como infográfico e a reportagem. Nessa série, a professora costumava utilizar o livro didático como suporte para trabalhar os gêneros textuais.

No 8º ano, foi também observada dificuldade na compreensão textual. Por exemplo, com a reportagem, eles não traçavam objetivos, não criavam hipóteses a partir do título do texto e, conseqüentemente, não buscavam selecionar as informações nem fazer inferências por meio de algum conhecimento ativado e por fim não sabiam resumir como orienta Solé (1998). Em síntese, é como se a reportagem estivesse em fragmentos desconexos e um amontoado de palavras e frases sem sentido.

É relevante abordar como essas dificuldades atrapalham a compreensão de simples enunciados, como as perguntas de uma atividade. Ao tentar auxiliá-los no momento da resolução da atividade, pedíamos que eles lessem a questão e dissessem o que ela queria, mas muitos não entendiam só com essa leitura e pediam explicação.

Destacamos que, quando o texto era lido para eles, todos compreendiam. Isso nos faz refletir na ideia de onde encontrava a dificuldade de eles mesmo construírem os sentidos do texto sem a mediação docente. Parece que a leitura em voz alta da questão funciona como performance, decodificação, uma vez que não possibilita a construção dos sentidos das palavras. Então, costumeiramente, pedíamos que tentassem criar hipótese sobre o que estava falando o texto a partir da palavra principal da questão, para que eles pudessem estabelecer relações de sentido entre o significado da palavra com o restante do enunciado.

As experiências vividas na E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa, tanto com os alunos quanto com o professor supervisor em sala de aula foram importantes para a pesquisadora, considerando o trato com as dificuldades enfrentadas na prática docente. Em níveis de incompreensão de textos, enunciados, podemos dizer que a E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa está à frente, em relação às dificuldades, com exceção do 9º ano. Antes do Programa Brasil na Escola ser aplicado, isto é, o Programa não foi aplicado desde o início do

⁴ Conforme Solé (1998, p. 33), o termo “analfabetismo funcional” corresponde às pessoas que conhecem o sistema linguístico, contudo não realizam as práticas sociais da leitura e escrita de forma proficiente.

ano letivo de 2022, mas sim após o recesso escolar das festas juninas neste mesmo ano, sendo assim, até metade do ano letivo auxiliamos os alunos na resolução de atividades quando apresentavam dúvidas. E foram observadas as mesmas questões que a escola anterior, só que com um número maior de alunos.

A dificuldade em compreender o texto advinda do acesso ao texto pela decodificação. Alunos no 6º ano e 8º ano, com a habilidade decodificadora não desenvolvida para as séries em que estavam, tinham dificuldade na leitura plena (Solé, 1998). Com a chegada do material do Programa Brasil na Escola, foi possível trabalhar algumas dificuldades na leitura.

A Figura 5 foi retirada do caderno (6º e 7º anos) para mostrar a forma como era trabalhado o processo de compreensão textual, por meio do ensino de habilidades que a BNCC sugere. Esta Figura 5 mostra os textos do Grupo 1: localizar informações explícitas:

Figura 5 - Atividade do Grupo 1

TAREFAS DA SEÇÃO 1

Tarefa 1.

A História dos Videogames

Desde a década de 1970, os jogos eletrônicos atraem adeptos de todas as idades. Para os mais "velhinhos" vale lembrar os primeiros videogames e sua evolução: Telejogo, Atari, Odyssey, Megadrive, Nintendo, Game Boy entre outros. Atualmente, os jogos avançaram muito em termos de gráficos e história.

O jogo eletrônico, videogame ou videogame pode ser jogado em computadores pessoais (dentre eles tablets e telefones celulares), em máquinas de fliperama ou em consoles. E o que seria um console? Um console é um computador pequeno que serve basicamente para jogar videogame — PlayStation, Xbox e Wii são exemplos. Os consoles são conectados a controles manuais e a um aparelho de televisão. As pessoas podem jogar tanto sozinhas quanto acompanhadas.

Consoles como, por exemplo, Playstation 4 e Xbox One têm levado adultos e crianças ao mundo da diversão eletrônica. Não podemos esquecer dos games de computador que também evolui cada vez mais. Em casa ou nas Lan Houses (locais onde os gamemaniacos jogam em rede), jovens de todas as idades divertem-se ao clique de mouses ou joysticks.

Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/videogame/> e <https://escola.britannica.com.br/artigo/jogo-eletronico/481214>.
Acesso em: 14 nov. de 2021. (ADAPTADO)


Complete a tabela com informações referentes ao texto.

Qual o Título do texto?	
Quais os exemplos dos primeiros videogames.	
Onde podemos jogar videogames?	
Cite exemplo de Consoles	
Quando surgiram os primeiros videogames?	
Em qual ano os videogames passaram a ser comercializados?	
Qual foi o primeiro videogame que existiu?	
Como ficou conhecida a década de 1980?	
Quais os consoles que fizeram grande sucesso em 1980?	

Fonte: MEC (Brasil, 2022, p. 10).


A Figura 5 apresenta um exemplo de atividade bastante usada durante a vivência do estágio. Trata-se de um texto e em seguida as perguntas voltadas para a sua compreensão, a partir de informações presentes no texto, o que corresponde a habilidade EF15LP03 (localização de informações explícitas) da BNCC. Apesar de ser uma ótima atividade e trazer um texto com tema próximo à realidade dos alunos, houve erros em sua elaboração. As perguntas, por exemplo, dos quadros sete e oito (contando de cima para baixo) não possuem respostas no texto e, portanto, foi necessário intervir e escrever na lousa as informações que faltavam. A Figura 6 foi retirada do Grupo 2: inferir informações implícitas ao texto.

Figura 6 - Atividade do Grupo 2



Tarefa 6.
Para responder às próximas questões leia o texto a seguir.

METAMORFOSE DE UM ANJO



Fonte: <https://x.facebook.com/portaldooanimal/photos/a.1916003965387571/3004168953237728/?type=3&source=48>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

Com ajuda do seu professor, procure a palavra metamorfose no dicionário.

a) Como essa palavra está relacionada ao texto não verbal?

b) No primeiro desenho (ou quadrinho) como o anjo está?

c) Você acha que o olhar do anjinho está ficando mais delicado no decorrer dos quadrinhos? Qual o motivo disso?

Fonte: MEC (Brasil, 2022, p. 27).

Na Figura 6, podemos perceber que para compreender o texto utilizado para estudo, o aluno precisa ter estratégias — como a hipótese, a partir do que ele observa — e habilidades de leitura de textos não verbais. A primeira ação da atividade é pedir que o aluno pesquise o significado da palavra “metamorfose”, que tem explícita relação com o título do texto “Metamorfose de um Anjo”. Na letra *A* da questão, observa-se que o aluno precisa estabelecer algum tipo de relação entre o significado da palavra “metamorfose” e as imagens presentes no texto. Nas letras *B* e *C*, a atividade possibilita que os alunos compreendam o texto por meio da observação dos detalhes nas imagens.

Durante a realização dessas atividades de leitura, a maioria apresentou dificuldade em compreender os textos e principalmente as questões interpretativas. Sobre isso, foi perceptível que a dificuldade em entender as perguntas estava relacionada ao fato de os alunos não saberem o significado de determinada palavra, e por este motivo já se sentiam desmotivados para resolver o problema. Outros conseguiam concluir a atividade esperada para o dia e voluntariamente se adiantavam para responder às próximas tarefas.

Para o momento de leitura, antes da resolução das questões, pedíamos que os alunos lessem e me dissessem sobre o que o texto tratava, e a partir das respostas deles, partíamos para elementos textuais de destaque que ajudariam na compreensão, conforme Solé (1998) e Kleiman (1999) sugerem. E para as atividades, eles ficavam livres para pedir ajuda caso tivessem alguma dúvida. A maior dificuldade com os cadernos do programa foram as atividades da segunda parte: inferir informações implícitas. Os alunos não se sentiram confiantes em ler os textos e em estabelecer relações de sentido entre elas.

A Figura 7 refere-se a um momento de aplicação do material do Programa Brasil na Escola, no 6º ano da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa, quando discutimos com os alunos acerca do texto, utilizando estratégias como a hipótese e o conhecimento prévio:

Figura 7 - Momento de mediação em eventos de leitura

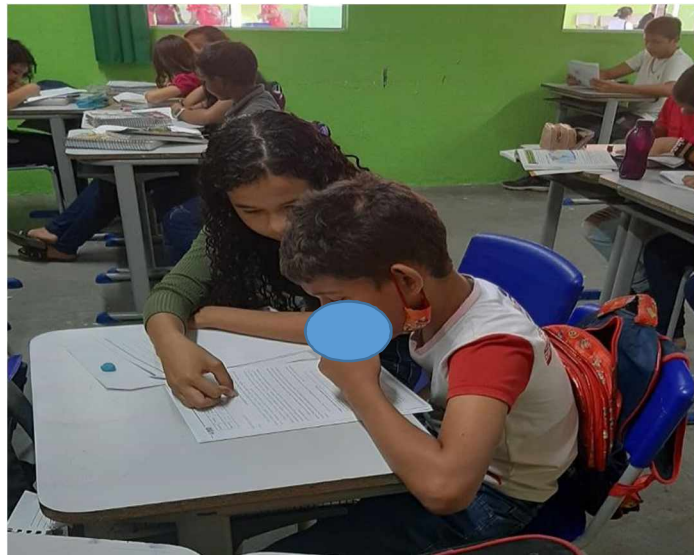


Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Pode-se dizer que o maior obstáculo para a realização da leitura plena foi a dificuldade de uma alfabetização que considerasse o letramento, uma vez que o aluno estava focado em decodificar e não em entendê-lo, isto é, não estabelecia sentidos ao que foi lido, fosse nos gêneros textuais ou nos próprios enunciados das tarefas escolares. Talvez boa parte desses problemas tenham aumentado devido ao período de pandemia do Coronavírus⁵, em que as aulas funcionaram de modo online por plataformas e aplicativos, e, ao voltarem à “normalidade”, precisaram se adaptar novamente ao contexto escolar presencial.

A Figura 8 é um reflexo de como a decodificação é importante para a leitura plena. O aluno presente na imagem está no 6º ano, é estudante da E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa e ainda possui dificuldades em decodificar e, portanto, precisa de auxílio para ler:

Figura 8 - Leitura acompanhada



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Com o decorrer dos encontros, foi possível observar que a maioria dos alunos já conseguia responder às outras atividades de compreensão textual sem precisar de ajuda. Contudo, acreditamos que, para sanar as dificuldades de leitura e para torná-los leitores proficientes, seria necessário um maior investimento de materiais e tempo, pois alguns meses

⁵ Conforme Dias e Cuzzuol (2021) na pesquisa “Prática de leitura e escrita no contexto da pandemia Covid-19: uma análise de ensino híbrido em uma turma de 1º ano do ensino médio”, publicada pelo Instituto Federal do Espírito Santo, em 2021, a pandemia do Coronavírus trouxe inúmeros desafios para a educação, principalmente por causa do ensino à distância em que muitos alunos não tinham acesso à internet e ao observarem estudantes do 1º ano do ensino médio, perceberam que as atividades presenciais e não presenciais configuraram para o agravamento do déficit de leitura e escrita.

não são suficientes para recuperar anos de danos na aprendizagem. Fica evidente também como as estratégias de leitura podem trazer resultados positivos para o ensino de Língua Portuguesa.

É importante destacar a importância de programas como o Programa Brasil na Escola que busca o desenvolvimento do aluno, no entanto, esperava-se que a aplicação dos materiais iniciasse no início do ano, o que não aconteceu e atrasou, de certa forma, ainda mais a aprendizagem dos alunos que possui alguma dificuldade de leitura.

Além disso, vale ressaltar que o estágio é de extrema importância para a formação dos docentes de Língua Portuguesa em formação, pois traz novas perspectivas de ensino da leitura através do que foi observado em sala e de como os problemas de compreensão textual podem afetar a vida social dos alunos e demais pessoas, pois é a partir da linguagem que o ser humano se realiza. Tendo em vista que vivemos em uma sociedade letrada, repleta de textos multissemióticos, faz-se necessário refletir sobre a importância das estratégias de leitura para a formação de leitores proficientes, autônomos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura plena é uma das ações que pode fazer com que os sujeitos sociais se realizem, de forma autônoma, em uma sociedade letrada, uma vez que contribui para despertar a criticidade e a fixar-se socialmente como cidadão. Por esse motivo, é válido ressaltar a importância do ensino da leitura e de suas estratégias, nas escolas, para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos sociais.

Com base nas discussões teóricas, compreendemos que em razão da existência da variedade de textos existentes na escola e fora dela, é importante que os alunos/leitores consigam usar estratégias (ter objetivos, estabelecer pontes de conhecimento prévio, criar hipóteses, avaliar, comprovar ou não, inferir, resumir, atribuir sentidos e até mesmo vencer obstáculos que podem surgir durante a leitura) de leitura e produção textual para se realizarem como ser sociais em uma sociedade letrada.

Além disso, entendemos como a leitura está presente nos documentos legais, como a BNCC, uma vez que eles regulamentam o ensino nas escolas e trazem orientações de aprendizagens essenciais agregando pontos de como deve ser a leitura em cada etapa da educação básica.

Elucidamos informações sobre o Programa Brasil na Escola, que visa ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, trazendo o texto como foco,

constituindo um aliado para a formação de alunos críticos e participantes ativos da sociedade, por meio da linguagem.

É importante destacar que com a vivência de estágio e reflexão posterior por meio desta pesquisa, elucidou pontos fortes e melhorias quanto à efetivação das atividades orientadas pelo programa, a exemplo de: para aqueles, podemos destacar não que o Programa seja a solução definitiva de aprendizagem de leitura dos alunos, mas é uma oportunidade que pode auxiliá-los a se tornarem leitores autônomos e a não se sentirem desestimulados diante do não acompanhamento em sala de aula; e para estes destacamos a carência na organização da educação, uma vez que o material do Programa Brasil na Escola só passou a ser aplicado após o recesso das festas juninas, em 2022, o que atrasou os alunos que já possuíam dificuldades leitoras e arrastou esses problemas por mais meses.

A pesquisa possibilitou o cumprimento do objetivo geral, que foi o de relatar uma experiência vivida no estágio em escolas municipais da cidade de Marizópolis-PB, focalizando na área de Língua Portuguesa; e também dos objetivos específicos ao decorrer da pesquisa, já que discutimos sobre leitura e as estratégias, descrevemos as experiências do estágio — com ênfase na leitura nos anos finais — e refletimos acerca da problemática relatada.

As discussões tecidas permitiram ampliar a visão sobre o que é leitura, uma vez que refletimos sobre a situação em que muitos alunos se encontram, desmotivados e com déficits de aprendizagem em várias áreas, já que a leitura deles não é suficiente para que eles possam compreender textos simples; que o ensino das estratégias de leitura pode ajudar a esses alunos e que, quando há políticas educacionais de incentivo ao estudo, pode haver mudanças significativas no desenvolvimento dos estudantes.

A metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos, pois permitiu atingir tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos da pesquisa, além de trazer caracterizações que possibilitaram a compreensão deste trabalho e do tema abordado. Assim também a bibliografia trouxe as informações necessárias para a pesquisa, e, portanto, correspondeu às expectativas. Dessa forma, ela foi de importância para termos os conhecimentos suficientes para as discussões que aqui foram tecidas.

Após tudo o que foi pesquisado e dito sobre a leitura, as estratégias de leitura, a BNCC, o Programa Brasil na Escola e as experiências vividas no estágio não obrigatório, é evidente que o ensino da leitura e das estratégias é extremamente necessário nas escolas, se pensarmos em leitores proficientes; a BNCC é um documento legal que procura o desenvolvimento cognitivo dos alunos para que realizem as práticas sociais com excelência; e o estágio, assim como o Programa Brasil na Escola, são enriquecedores para a educação — o

primeiro permite que o docente em formação tenha o contato real com a sala de aula, e o segundo, quando bem aplicado, pode ajudar os alunos com déficits na leitura a superarem esse problema.

Portanto, espera-se que esta pesquisa seja de relevância para os profissionais da área de língua materna e que haja reflexão acerca dos problemas relatados sobre a leitura plena nas escolas. Vale destacar que a temática do ensino da leitura é vasta, e, portanto, aqui está incompleta, contudo, com os objetivos atingidos, esta pesquisa está concluída.

7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997].

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o programa**. Brasília: Brasil na Escola, [2021?]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC fala de recomposição de aprendizagens em workshop**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2023/marco/mec-fala-de-recomposicao-de-aprendizagens-em-workshop>. Acesso em: 09 set. 2023.

DIAS, Regina de Jesus; CUZZUOL, Rosanete. **Prática de leitura no contexto da pandemia Covid-19: uma análise de ensino híbrido em uma turma de 1º ano do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Instituto Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, p. 25, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1570/TCC_Pr%C3%A1tica_Leitura_Escrita_Contexto_Pandemia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 out. 2023.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MASCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-196.

E.M.E.F. Instituto Joaquina de Paiva Gadelha. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Marizópolis, 2021.

E.M.E.F. Vereador João Gonçalves de Sousa. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Marizópolis, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo, Cortez, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Grúfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/2798/2090/15036>. Acesso em: 17 out. 2023.

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

TEIXEIRA, Lucia. Na construção de uma semiótica didática: entrevista com Lucia Teixeira. [Entrevista concedida a Maria Nazareth de Lima Arrais e Luiza Helena Oliveira da Silva]. **Acta Semiotica et Lingvistica**, UFPB, v. 26, n. 2 (45), p. 160-172, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/59780>. Acesso em: 09 set. 2023.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe: prosas poéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Disponível em: <https://lyrics-letra.com/PDF/Virginia-Woolf/Virginia-Woolf-O-Sol-e-o-Peixe.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.