



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

MARINALVA DO NASCIMENTO ARAÚJO

A PRÁTICA DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA: um estudo com
estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal do
Recife

RECIFE - PE
2025

MARINALVA DO NASCIMENTO ARAÚJO

A PRÁTICA DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA: um estudo com
estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal do
Recife

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestra em Ciências da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

RECIFE – PE

2025

MARINALVA DO NASCIMENTO ARAÚJO

A PRÁTICA DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA: um estudo envolvendo estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal do Recife

Dissertação submetida à banca examinadora para obtenção do título de Mestra em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: **30/05/2025**

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ**
Data: 28/07/2025 14:38:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz – PPGCL/UNICAP
Presidente e orientadora

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA TAVARES DA COSTA RAMOS**
Data: 27/07/2025 17:21:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia Tavares de Costa Ramos – (Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP)
Examinador(a) interno(a)

Documento assinado digitalmente
 **DAYVESSON DELEON BEZERRA DA SILVA**
Data: 28/07/2025 10:30:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dayvesson Deleon Bezerra da Silva – (Universidade de Pernambuco - UPE)
Examinador(a) externo(a)

A663p Araújo, Marinalva do Nascimento.

A prática da leitura na construção da proficiência : um estudo com estudantes do 6º ano do ensino fundamental numa escola da rede municipal do Recife / Marinalva do Nascimento Araújo, 2025.

101 f. : il.

Orientador: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2025.

**1. Linguística. 2. Leitura - Estudo e ensino.
3. Compreensão na leitura. I. Título.**

CDU 801

Pollyanna Alves - CRB/4-1002

Dedico este trabalho aos meus netos: Maria Alice, Maria Cecília e Miguel Fernandes, que compreenderam minha ausência de carinho e afeto, nos momentos em que precisei isolar-me para o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência e do meu sucesso na vida acadêmica, familiar e profissional, infinitos agradecimentos pela proteção e bênçãos recebidas.

Aos meus genitores José Romualdo do Nascimento e Sebastiana Júlia do Nascimento (*in memoriam*) pelo cuidado e proteção na infância e na adolescência para que eu me tornasse uma pessoa madura e comprometida com as atividades a mim atribuídas.

Aos meu saudoso esposo Fernando José dos Santos Araújo com o qual convivi pelo Sacramento do Matrimônio por mais de 30 anos forjados pelos compromissos acadêmico, matrimonial, religioso e profissional.

Aos meus queridos filhos, Flávia Maria (de coração), Maiara Caroline e Raul Fernandes pelo apoio incondicional nos desafios acadêmicos.

Aos meus queridos netos, Maria Alice, Maria Cecília e Miguel Fernandes por entenderem de vez em quando minha ausência de carinho e afeto quando precisei isolar-me para realizar as pesquisas.

A Alison, meu genro, que nas necessidades de manuseio da ferramenta da internet, ajudou-me em alguns comandos.

Aos estudantes da Escola Municipal Hugo Gerdau, que aceitaram o desafio de participar das oficinas de leitura.

A minha amada EREM Dr. Eurico Chaves – Sirinhaém – PE, pelo apoio de todos.

À Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, minha professora e Orientadora do PPGCL, com quem aprendi a enxergar de forma mais intensa minhas qualidades e externar o que pude de melhor durante o curso do Mestrado para construir as condições. a fim de concluir esta etapa de estudo e contribuir para a academia com as pesquisas e os trabalhos realizados.

Aos docentes do PPGCL da UNICAP – especialmente Dra. Roberta Caiado, Coordenadora, Dra Isabela do Rêgo Barros, Dr. Karl Heinz, Dr. André Luiz, Dr. Francisco Madeiro, Dr. Antonio Coutello, Dr. Moab Acioli, Dr. Benedito Gomes Bezerra, Dra. Nadia Azevedo, Dra. Renata da Fonte, Dra.Wanilda Cavalcanti pelo brilhantismo das aulas desenvolvidas.

RESUMO

A leitura, entendida como prática social, cultural e cognitiva, constitui-se como um dos pilares centrais da formação escolar, uma vez que possibilita ao sujeito o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício pleno da cidadania. Contudo, dados de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), revelam que uma parcela expressiva dos estudantes brasileiros apresenta sérias dificuldades de compreensão e interpretação de textos, o que compromete seu desempenho acadêmico e sua inserção significativa nas diversas esferas da vida social. Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento da proficiência leitora de um grupo de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental — Anos Finais — a partir das experiências desenvolvidas em duas oficinas de leitura realizadas na Escola Municipal Hugo Gerdau. Como fundamentos teóricos, embasamo-nos principalmente nos estudos de Kleiman (2016), Marcuschi (2008), Martins (2012), Chartier (2004), Silva (2018) e Bortoni-Ricardo (2012), que discutem a leitura como prática social e os desafios da formação do leitor no contexto escolar. O percurso metodológico teve início com uma etapa de sondagem, na qual foram aplicados questionários com o objetivo de mapear o perfil leitor dos participantes, suas percepções, motivações e resistências em relação à leitura. A partir das respostas obtidas, os estudantes foram organizados em dois grupos: os que demonstravam interesse pela leitura e os que relataram não se identificar com essa prática. Com base nesse diagnóstico, foram planejadas duas oficinas de leitura, desenvolvidas durante o segundo semestre letivo de 2023, com encontros semanais e duração aproximada de cinquenta minutos por sessão. As oficinas foram mediadas por uma proposta pedagógica que concebe a leitura como produção ativa de sentidos e o leitor como protagonista do processo interpretativo. As atividades envolveram momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, escrita reflexiva e apreciação de textos literários selecionados a partir de critérios de acessibilidade, relevância temática e potencial de engajamento afetivo. Entre os textos trabalhados, destacam-se a apresentação da obra “Cabelos Molhados”, de Luis Pimentel (2006), e o conto “Que se chama solidão”, de Lygia Fagundes Telles (2009), ambos escolhidos por abordarem temas sensíveis e subjetivos que permitem múltiplas interpretações e favorecem o envolvimento dos estudantes com as experiências das personagens. Os resultados evidenciam que as oficinas de leitura contribuíram para despertar o interesse dos estudantes, ampliar sua participação nas atividades propostas e favorecer avanços na construção de sentidos e na interpretação de textos. Isso reforça a relevância de práticas pedagógicas mediadas que valorizem a leitura como experiência envolvente, crítica e socialmente situada.

Palavras-chave: leitura. oficinas pedagógicas. proficiência leitora. ensino fundamental. literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

Reading, understood as a social, cultural, and cognitive practice, is one of the core pillars of school education, as it enables individuals to access knowledge, develop critical thinking, and fully exercise citizenship. However, data from external assessments, such as the Basic Education Assessment System (SAEB) and the Functional Literacy Indicator (INAF), reveal that a significant portion of Brazilian students face serious difficulties in reading comprehension and interpretation, which compromises their academic performance and meaningful participation in various social spheres. In light of this scenario, this research aims to analyze the development of reading proficiency among a group of 6th-grade students in the final years of elementary school, based on the experiences lived in two reading workshops conducted in a public school in Recife. The theoretical framework is grounded mainly in the works of Kleiman (2016), Marcuschi (2008), Martins (2012), Chartier (2004), Silva (2018), and Bortoni-Ricardo (2012), who address reading as a social practice and the challenges of forming readers in the school context. The methodological path began with a survey phase in which questionnaires were applied to map the students' reading profiles, including their perceptions, motivations, and resistance to reading. Based on the responses, students were divided into two groups: those who showed interest in reading and those who did not identify with the practice. From this initial diagnosis, two reading workshops were planned and implemented throughout the second semester of 2023, with weekly meetings lasting approximately fifty minutes. The workshops were based on a pedagogical approach that views reading as an active process of meaning-making, recognizing the reader as the protagonist of interpretation. Activities included shared reading, discussion circles, reflective writing, and literary text appreciation. The selected texts — “Cabelos Molhados” by Luis Pimentel (2006) and “Que se chama solidão” by Lygia Fagundes Telles (2009) — addressed subjective and sensitive themes, promoting student engagement and allowing multiple interpretations. The results show that the reading workshops helped spark students' interest, increase their participation in the proposed activities, and promote progress in meaning-making and text interpretation. This reinforces the importance of guided pedagogical practices that value reading as an engaging, critical, and socially situated experience.

Keywords: reading. pedagogical workshops. reading proficiency. elementary education. children's literature.

FIGURAS

Figura 1:	Mapa da cidade do Recife.....	61
Figura 2:	Exposição das obras	74
Figura 3:	Livro Invenção e Memória.....	75

GRÁFICO

Gráfico 1:	Níveis de analfabetismo funcional	33
-------------------	---	----

QUADROS

Quadro 1: Atividade sobre gênero textual e vocabulário I.....	50
Quadro 2: Questionário de sondagem para o grupo 1.....	55
Quadro 3: Questionário de sondagem para o grupo 2.....	55
Quadro 4: Respostas do grupo 1 à questão 1.....	67
Quadro 5: Respostas do grupo 1 à questão 2.....	69
Quadro 6: Respostas do grupo 1 à questão 3.....	70
Quadro 7: Respostas do grupo 1 à questão 4.....	71
Quadro 8: Respostas do grupo 2 à questão 1.....	72
Quadro 9: Respostas do grupo 2 à questão 2.....	72
Quadro 10: Respostas do grupo 2 à questão 3.....	73
Quadro 11: Respostas do grupo 2 à questão 4.....	73
Quadro 12: Questão aberta sobre o conto de Telles (2009)	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HQs	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
INAF	INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PISA	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PE	PERNAMBUCO
RPA	REGIÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PNBE	PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	17
2. QUADRO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
3. NOÇÕES SOBRE A LEITURA	20
3.1 Relações entre a escrita e a leitura	21
4. PERSPECTIVAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA	23
5. PRINCÍPIOS DA LEITURA	25
5.1 Leitura compartilhada	27
6. O PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA	29
7. ASPECTOS COGNITIVOS DA COMPETÊNCIA LEITORA	32
8. LEITURA NA ESCOLA: PRÁTICAS, MÉTODOS E MEDIAÇÃO DOCENTE	35
9. SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	39
10. ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA	45
11. RELAÇÕES ENTRE LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA ESCOLAR	47
11.1 Gêneros Textuais, Multimodalidade e Leitura como Prática Social	49
CAPÍTULO II — METODOLOGIA	54
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
1.1 A pesquisa qualitativa	54
1.2 A pesquisa exploratória e descritiva	55
1.3 Instrumentos e procedimentos	56
1.4 Materiais e recursos	58
1.5 Campo empírico e sujeitos	58
1.6 Procedimentos éticos	60
CAPÍTULO III – ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS	61
1. CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DA CIDADE DO RECIFE	61
2. A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA	63
2.1 Execução do projeto	68
3. DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

APÊNDICES 86
ANEXOS 92

1. INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social e cognitiva, constitui-se como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, sendo condição fundamental para o acesso ao conhecimento e para o exercício pleno da cidadania. No contexto escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a leitura ultrapassa os limites da decodificação e passa a exigir do estudante habilidades mais complexas, como a construção de inferências, a interpretação crítica e a mobilização de conhecimentos prévios para a produção de sentidos (Martins 1982; Ramos, 2005). No entanto, os dados oriundos de avaliações externas, como o SAEB, e pesquisas educacionais, tais como o INAF (2018), indicam que grande parte dos estudantes brasileiros ainda enfrenta dificuldades significativas no desenvolvimento da proficiência leitora, o que compromete seu desempenho acadêmico e sua inserção nas diversas esferas da vida social.

Partindo dessa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de proficiência leitora de um grupo de dez estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental — Anos Finais —, a partir das experiências desenvolvidas em duas oficinas de leitura realizadas na Escola Municipal Hugo Gerdau. Para tanto, tomamos por base o fato de que o desenvolvimento do gosto pela leitura constitui um aspecto essencial na trajetória escolar dos estudantes, uma vez que o acesso ao universo literário tende a possibilitar a ampliação de horizontes cognitivos, sociais e culturais, promovendo, gradualmente, a constituição do sujeito enquanto protagonista de sua própria formação. Nesse sentido, compreende-se que a leitura pode desempenhar um papel decisivo não apenas no domínio da linguagem, mas também na construção de saberes interdisciplinares que favoreçam a inserção crítica e reflexiva no campo científico e nas diversas esferas da vida social.

Do ponto metodológico, a pesquisa teve início com uma etapa de sondagem realizada com os estudantes do 6º ano. Nesse momento, foram aplicados questionários, a fim de compreender o perfil leitor dos participantes, bem como suas percepções, motivações e dificuldades em relação ao ato de ler. A partir dos dados obtidos, os estudantes foram organizados em dois grupos: os que demonstraram interesse pela leitura (Grupo 1) e os que relataram não gostar dessa prática (Grupo 2). Com base nesse diagnóstico inicial, foram desenvolvidas duas oficinas de leitura na Escola Municipal Hugo Gerdau, ao longo do segundo semestre letivo de 2023,

com o objetivo de estimular a construção de sentidos, ampliar a compreensão leitora e investigar possíveis avanços no desempenho dos participantes ao longo das atividades propostas. Durante os encontros, foram trabalhados textos literários selecionados por sua acessibilidade, relevância temática e potencial de engajamento afetivo, com destaque para a apresentação da obra “Cabelos Molhados”, de Luis Pimentel (2006), e o conto “Que se chama solidão”, de Lygia Fagundes Telles (2009), ambos escolhidos por abordarem temáticas sensíveis e subjetivas, que favorecem múltiplas interpretações e o envolvimento dos estudantes com as experiências das personagens.

As oficinas foram mediadas por uma proposta pedagógica que concebe a leitura como processo de produção de sentidos e que reconhece o leitor como sujeito ativo na construção do significado do texto. A escolha por investigar essa etapa do ensino se justifica pela relevância que ela assume no percurso escolar, momento em que os estudantes, já alfabetizados, devem aprofundar e ampliar suas competências de leitura para lidar com os diferentes gêneros e campos de saber presentes no currículo.

A investigação foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa e ancorada em referenciais teóricos que discutem o papel da leitura na formação do sujeito leitor e os desafios enfrentados pelas escolas na consolidação de práticas eficazes de ensino (Kleiman, 2016; Silva, 2018; Marcuschi, 2008; Martins, 2012; Bertoni-Ricardo, 2012; Chartier, 2004, entre outros). Além disso, foram considerados indicadores da qualidade da educação básica, como o IDEB (2023) e o INAF (2018), cujos resultados reforçam a necessidade urgente de políticas e ações pedagógicas voltadas para o fortalecimento da leitura como instrumento de transformação social.

Ao propor a análise das atividades desenvolvidas com os estudantes participantes, buscou-se compreender, para além dos resultados quantitativos, as percepções, dificuldades e possibilidades relacionadas ao processo de leitura em sala de aula. Dessa forma, esta pesquisa não apenas evidencia as fragilidades existentes na formação leitora, mas também aponta caminhos possíveis para a resignificação das práticas escolares, reafirmando o compromisso da escola com a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados.

Para organizar a discussão dos aspectos investigados, esta dissertação está estruturada em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, com base em estudos sobre leitura, compreensão textual e formação do

leitor, destacando contribuições relevantes para o entendimento da prática leitora como produção de sentidos. O segundo capítulo expõe a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como a organização das oficinas de leitura e a etapa de sondagem realizada com os estudantes. Por fim, o terceiro capítulo contempla a análise e a interpretação dos resultados obtidos, a partir das respostas dos participantes e das observações feitas ao longo das atividades, com vistas a refletir sobre os avanços e desafios no processo de construção da proficiência leitora.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

2. QUADRO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, a política de ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva histórica, coincide com a política do ensino em geral. A escola, até meados dos anos 50, era um privilégio das classes abastadas, de modo que os alunos oriundos dessas classes, segundo Soares (1998), já chegavam à escola com certo domínio da norma padrão culta. Neste caso, a função do ensino de língua era a de reconhecimento das normas de funcionamento dessa variante de prestígio, aliada ao contato com textos literários, com o objetivo de desenvolvimento da leitura e da produção escrita. Às classes menos privilegiadas, o ensino de língua materna restringia-se, na maioria dos casos, à alfabetização.

De tal maneira, por muito tempo, o ensino de língua, pautado apenas no reconhecimento das normas, valorizou o uso de gramáticas normativas e manuais pedagógicos, assim como manteve o ideal linguístico fundamentado apenas em uma variante culta de prestígio, aquela utilizada pelas classes dominantes, conforme observa Soares (1998, p. 56):

Em síntese: numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas – e isso define as condições sociopolíticas que configuravam a escola e, portanto, o ensino que nela se fazia -, alunos já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, aqueles padrões que a escola valoriza, ensina e quer ver aprendidos, não era incoerente nem inadequado um ensino do português orientado por uma concepção de língua como sistema – fica clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos linguísticos do ensino de língua materna na escola.

Neste sentido, os anos 60 caracterizaram-se por importantes mudanças no quadro social e político que refletiram no panorama da escola e na política de ensino. Neste período, ocorreu a democratização da escola, fato que alterou a clientela, anteriormente composta pelas camadas privilegiadas, passando a conviver com alunos de classes populares, possuidores de padrões culturais diferentes dos que eram habituais. Por este motivo, a escola foi forçada a rever as bases metodológicas do ensino das diversas disciplinas, inclusive da língua portuguesa.

Aliadas ao processo de democratização da escola, ocorreram mudanças no quadro sócio-político brasileiro. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), a educação no Brasil foi direcionada para atender aos interesses econômicos do regime, priorizando a formação de capital humano e a capacitação técnica em detrimento de uma educação crítica. Apesar das manifestações estudantis contra as restrições impostas pelos Atos Institucionais, o governo implementou reformas educacionais alinhadas a essa lógica, como enfatiza Almeida (2016). Já o ensino de língua portuguesa, segundo Gil e Módolo (2022), passou a ser denominado "Comunicação e Expressão", enfatizando a livre produção textual, mas, dada a sua formulação, foi criticado por deixar de lado a parte estrutural da língua.

No período da ditadura militar no país, a partir de 1964, o ensino de português volta-se para fins mais utilitários, fase em que o aluno é tratado como emissor e receptor de textos diversos, em códigos verbais e em códigos não verbais. Alterado o nome da disciplina para Comunicação e Expressão, inclui-se a ideia da *expressão livre nos diversos códigos*, princípio que aparecia, por exemplo, no estímulo à produção de *desenhos de textos verbais*. Apesar de a nova proposta apresentar-se como defensora do desenvolvimento da expressão oral do educando e recomendar a troca de ideias e o debate, passa a ser criticada por ter abandonado o ensino da estrutura da língua, por não ter apresentado bons resultados e porque, já por volta do início dos anos 1980, o ensino da língua encoberto na denominação não mais se coadunava com os princípios políticos e ideológicos que floresciam com a redemocratização (Gil; Módolo, 2022, n/p, grifos dos autores).

Assim, o capitalismo imposto pelo regime militar refletiu uma política educacional voltada para a qualificação para o trabalho. Por isso, o ensino de língua portuguesa toma um sentido mais instrumental com o objetivo de desenvolver as habilidades de comunicação e expressão, por meio de linguagem verbal ou não verbal. Os estudos metalinguísticos são, nesta perspectiva, voltados para os aspectos pragmáticos da língua em detrimento do ensino de normas, outrora relevantes.

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, tal como estabelecido no Art. 205 da Constituição. O ensino fundamental tornou-se obrigatório e gratuito, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos na escola, conforme disposto no Art. 208¹ do

¹ Além disso, no Art. 212, ficou determinada a destinação mínima de 25% da receita de estados e municípios para a educação, enquanto o Governo Federal ampliou os repasses para as regiões mais

mesmo documento.

De acordo com Gil e Módulo (2022), a partir da década de 1980, o ensino de língua portuguesa no Brasil passou por transformações significativas, influenciadas por mudanças políticas e avanços nas ciências linguísticas. Com o processo de redemocratização e o movimento Diretas Já, emergiu um ambiente propício ao pensamento crítico e à valorização da diversidade cultural e linguística. Esse contexto favoreceu a introdução de novas disciplinas nos cursos de Letras, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Pragmática.

De tal modo, essas mudanças resultaram na revisão das metodologias de ensino de língua materna, promovendo uma abordagem que considera a língua como prática social e enfatiza a importância do contexto político e ideológico no ensino. A inclusão dessas disciplinas nos currículos acadêmicos contribuiu para uma compreensão mais ampla da linguagem, reconhecendo-a como fenômeno dinâmico e multifacetado, essencial para a interação humana.

Nesta perspectiva histórica do ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p.8) afirma que:

Quando, na metade do século XX, o ensino nas séries iniciais se torna constitucionalmente obrigatório e as vagas se ampliam para que toda criança brasileira frequente a escola, o trabalho com a leitura em sala de aula passa por diversas alterações, mas, não sabemos bem por que, decrescem a preocupação com a compreensão leitora. Os primeiros resultados do SAEB² vêm a público na virada do milênio. Os resultados dos sistemas de avaliação, além de mostrarem grande fragilidade na aprendizagem da matemática, revelam alunos no ensino básico com desempenho de compreensão de leitura sempre equivalente a uma ou duas séries anteriores. Alunos de 5ª série apresentando resultados para a 3ª ou até a 2ª série escolar. E mais, quando o sistema permite comparações com alunos da mesma faixa etária de outros países, os nossos sempre ocupam posição inferior nos *rankings*, como é o caso do Exame Pisa³ da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, nos últimos tempos, os enfoques metalinguísticos avançam em direção a novas concepções sobre o ensino de língua portuguesa, pautadas em uma teoria que concebe o fenômeno linguístico como uma prática que inclui, não somente a enunciação, o discurso, mas também as relações da língua com aqueles

carentes. Também foram assegurados investimentos públicos e incentivos fiscais para escolas comunitárias, filantrópicas e religiosas.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

³ Programme for International Student Assessment (PISA)

que a utilizam. Sob o ponto de vista das condições sociais e históricas de sua utilização, a língua portuguesa passa a ser vista e discutida pela escola como um fenômeno sociocultural que transcende as rígidas normas que a prescrevem. Segundo Soares (1998), nesse sentido, apresentam-se novos modelos e concepções teórico/metodológicas do ensino de língua/leitura.

Desse novo ideário que emerge dos estudos do discurso, focalizamos, nesse trabalho de pesquisa, a importância de se construir reflexões em torno dos conceitos de leitura, tendo em vista suas possibilidades de análise para o ensino de língua e leitura, tal como abordaremos adiante.

3. NOÇÕES SOBRE A LEITURA

A necessidade dos seres humanos de interagirem devido a sua natureza social impeliu-os à utilização não somente do aparato biofisiológico que lhes é próprio, mas também a criação de tecnologias, como é o caso da escrita e do desenho que se constituem como representações simbólicas perceptíveis visualmente, conforme Gelb (1963). Essa necessidade de expressar ideias e registrar pensamentos, além dos limites da oralidade, impulsionou a criação de sistemas de representação simbólica que evoluíram ao longo do tempo. Neste sentido, de acordo com Ramos (2005, p. 38),

Por motivos de natureza vária, o homem, em determinado momento de sua existência, passa a registrar seu pensamento fora do suporte da mente. O reconhecimento desses registros, a princípio representados por desenhos, resulta em um processo cognitivo que podemos chamar de leitura. A leitura aqui tomada no sentido estrito nasce com o advento da escrita, ou seja, com o aparecimento de sistemas de representações surge o ato de ler.

No entanto, na contemporaneidade, com a presença marcante das tecnologias digitais e da cultura visual, torna-se imprescindível reconhecer que a leitura ultrapassa o código escrito. Kress e van Leeuwen (2001), ao tratarem da multimodalidade, apontam que diferentes sistemas semióticos — como imagens, sons, gestos, vídeos, movimentos e cores — participam da construção de sentido em práticas sociais de leitura. Dessa forma, ler também envolve interpretar

infográficos, propagandas, sinais visuais, vídeos e mesmo linguagens visuais e espaciais, como é o caso da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Autoras como Kleiman (2007) e Soares (2004) defendem que ler é, fundamentalmente, construir significados, interpretar e interagir com os diversos tipos de texto e linguagens presentes na vida social. Paulo Freire (1982, p.9), por sua vez, ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” amplia nossa visão sobre o que significa ler, ao considerar os modos diversos de interpretar a realidade e atribuir sentido às experiências vividas em diferentes contextos históricos e sociais. Neste sentido, para Freire, a leitura é um processo político e emancipador, relacionado à formação crítica dos sujeitos.

De tal forma, entre as inúmeras possibilidades de nos referirmos ao ato da leitura, podemos compreendê-la como uma atividade cognitiva e social desenvolvida ao longo da história da humanidade, sendo, portanto, tão rica quanto os feitos culturais, tecnológicos e sociais que ocorreram ao longo do tempo. No entanto, conforme observado nos postulados de Ramos (2005), o conceito de leitura costuma ser amplamente relacionado à escrita, aspecto verificável não só nas considerações da autora, mas também em materiais de referência da língua portuguesa, inclusive em dicionários.

Para tanto, trazemos como exemplo o Dicionário Online de Português (Dicio) que, em suas primeiras definições, atrela o conceito de leitura ao de escrita, definindo-a como a “Ação de ler; ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito: sua leitura foi perfeita. Ato de falar um texto em voz alta: ele fará a leitura do discurso” (Dicio, 2025, n.p.). Essa concepção, apesar de tradicional, evidencia o vínculo histórico entre leitura e escrita como práticas linguísticas interdependentes. De fato, não se pode dissociar completamente a leitura da escrita, sobretudo em contextos educacionais formais, pois ambas se constituem como manifestações da linguagem que viabilizam a interação, a aprendizagem e o exercício da cidadania.

Por isso, ainda que nosso foco seja, especificamente, o processo de leitura, é necessário também compreendermos um pouco sobre a escrita, aspecto que discutiremos a seguir.

3.1 Relações entre a escrita e a leitura

A respeito da escrita, Bottéro e Morrison (1995, p. 20-21) afirmam:

Em primeiro lugar a escrita revolucionou a comunicação entre os homens e a qualidade de suas mensagens. O discurso oral implica a presença simultânea, no tempo e lugar da boca que fala e dos ouvidos que ouvem [...] Já o discurso escrito transcende o espaço e a duração: uma vez fixado, pode, por si mesmo, ser difundido por inteiro em todos os lugares e todos os tempos, em toda parte onde encontra um "leitor", bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos "auditores". Dispensa a presença daquele que o fez e suprime, na sua comunicação, a dependência auricular daquele que o recebe: este último só é confrontado com a mensagem pura, como se ela fosse endereçada apenas a ele.

A escrita desempenha um papel fundamental no enriquecimento intelectual, pois permite a análise profunda, a reflexão crítica e o desenvolvimento de sistemas de conhecimentos organizados e precisos. Bottéro e Morrison (1995, p. 22-23) destacam que a escrita se fundamenta na "penetração, na ruminação do texto, na análise, numa certa escolha, no raciocínio". Dessa forma, podemos depreender que a leitura emerge como o elo que dá vida a esses registros, permitindo ao leitor acessar, interpretar e ressignificar os conhecimentos acumulados, de modo a construir novas compreensões e contribuir para o contínuo desenvolvimento cultural. Para Ramos (2005, p. 18),

[...] a história da leitura se confunde com a história do homem. Nesta perspectiva, podemos analisar o percurso dos processos de leitura e escrita à luz de diversos focos. A análise de Cavallo e Chartier (1998)⁴ repousa sobre pontos fundamentais. A primeira de que a leitura não está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último (por seu autor, editor, pela crítica, pela tradição etc) e o uso ou a interpretação que dele pode ser feita por seus leitores. A segunda reconhece que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação.

A autora continua afirmando que a história da leitura se constrói na investigação das relações entre o "mundo do texto" e o "mundo do leitor", campos nos quais é essencial identificar as particularidades que diferenciam as comunidades de leitores, as tradições de leitura e as formas de ler. Em um breve percurso histórico, é possível observar tanto continuidades quanto rupturas nas práticas de leitura, como exemplificado pelo mundo grego e helenístico, marcado pela diversidade de modos de ler e interpretar. Neste período, os textos tiveram a função de fixar a memória, na prática, para conservá-los. Contudo, a ampla difusão dos

⁴ CHARTIER, Roger; CAVALLLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, v. 2, 1998.

textos possibilitou que circulassem livremente em todas as direções, tornando-os sujeitos a múltiplas interpretações.

Em consonância, a leitura continuou a evoluir, adaptando-se às novas tecnologias e às mudanças culturais, mas seu papel fundamental na educação e na formação de sociedades permaneceu e permanece inalterado. Conforme Chartier (1999), durante o século XIX, novas categorias de leitores — como mulheres, trabalhadores e crianças — foram incorporadas à cultura dos impressos. Paralelamente, a industrialização da produção textual possibilitou o surgimento de novos materiais e modelos de leitura, ampliando o acesso ao conhecimento e transformando a maneira como os textos eram produzidos e consumidos. Esses avanços, a partir do século XIX, foram fruto do reconhecimento da língua como prática social que reflete a dinâmica de uma comunidade linguística.

4. PERSPECTIVAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando que a língua, enquanto forma de linguagem, está a serviço da sociedade e que suas transformações decorrem das condições sociológicas a que está submetida, ela não se limita a ser um meio de comunicação, mas constitui-se como prática social essencial no processo de formação dos indivíduos. Conforme destacado por Koch (1995), é fundamental encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como um instrumento comunicacional, mas, acima de tudo, como forma de interação social. A respeito das implicações da língua na sociedade, Cunha e Cintra (1999, p. 11) afirma que

A língua é um conjunto de sinais que exprimem ideias, sistema de ações e meio pelo qual uma sociedade concebe e expressa o mundo que a cerca, é a utilização social da faculdade da linguagem. Criação da sociedade não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

A evolução constante mencionada pelo autor é evidente nas transformações identificadas pelos estudos metalinguísticos, que observam mudanças nas línguas ao longo do tempo. Aspectos como espaço, grupos sociais, faixa etária e outras variáveis contribuem para as variações linguísticas (Bezerra, 2011). As causas dessas transformações são, em grande medida, fruto dos contextos socioculturais que moldam a cultura de um povo. Nesse sentido, a língua, enquanto patrimônio

cultural de uma sociedade, torna-se objeto frequente de políticas linguísticas que abrangem seus usos, normas e ensino. É sob essa perspectiva que, nesta pesquisa, consideramos a língua não apenas como um meio de expressão, mas como um fenômeno social, elemento indispensável para a interação humana.

Podemos compreender o conceito de política linguística, conforme Calvet (1987, p. 154), como “o conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”. O autor também destaca a importância da planificação linguística, que tem como fundamentos a busca e a implementação dos modos possíveis de aplicação das políticas linguísticas. No entanto, é importante ressaltarmos que “uma planificação linguística implica uma política linguística, mas a recíproca não é verdadeira” (Fiorin, 2009, p. 15).

A política linguística, na maioria das vezes, baseia-se em critérios extralinguísticos, como a necessidade de um Estado em estabelecer a unificação governamental e centralizar o poder. Dessa forma, identificada como idioma nacional, a língua torna-se um eficiente instrumento político dessa unificação. Conforme afirma Borba (1932, p. 50):

Entre os traços característicos de uma nação está a língua para manter a coesão interna. É claro que a identidade de cultura mantém vivo os interesses comuns, mas a cultura se expressa, em grande parte pela língua. Ela garante a unidade nacional porque facilita a compreensão mútua, mas principalmente porque propicia a comunhão de pensamentos. Além disso, a sorte da língua nacional serve para medir o verdadeiro conceito de nação.

Da perspectiva de preservação da língua nacional, emergem também as políticas de ensino de língua materna. O ensino pautado em normas prescritivas atua como um elemento de contenção das mudanças decorrentes da diversidade social, cultural e geográfica das comunidades. Mesmo diante da variedade de falas individuais ou de grupos, influenciadas por fatores extralinguísticos, a imposição de normas rígidas não só nivela a linguagem, mas também preserva a manutenção da linguagem do poder.

Nesse contexto, acreditamos que leitura também pode sofrer impactos, já que o leitor, assim como o falante, é atravessado por sua realidade social e cultural, e a valorização apenas de determinados modos de ler e compreender o texto contribui para reforçar desigualdades, ao invés de promover uma leitura crítica, plural e

emancipadora. Para nos aprofundarmos nessas questões, discutiremos na seção a seguir sobre os princípios da leitura e de seu ensino.

5. PRINCÍPIOS DA LEITURA

Ensinar a ler não é uma prática limitada à transmissão de habilidades técnicas, haja vista que é necessário que o educador compreenda as fases em que o estudante inicia e desenvolve sua capacidade leitora, tal como veremos ao longo dessa seção. Desta forma, compreender as abordagens do processo de alfabetização, escolher e adotar o material didático adequado, bem como respeitar os tempos e modos de aprendizagem dos estudantes são passos fundamentais para formar um leitor proficiente ao final do ensino básico. Aos aspectos anteriores, acrescentamos a mais importante das tarefas dos professores de língua: compreender a leitura nas mais diversas dimensões em que ela é focalizada. Segundo Martins (1986, p. 07), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Além disso,

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações que a realidade impõe e de nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer as relações entre as experiências e tentar resolver os problemas que nos apresentam –aí então estamos procedendo leitura, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos o lado prazeroso do aprendizado da leitura (Martins, 1982, p.17).

Com isso, podemos compreender que a leitura não se detém à decodificação de textos escritos, mas também abrange a interpretação de linguagens não verbais, dada a estreita relação entre a linguagem das imagens e a escrita, ou seja, numa relação multimodal. Nesse contexto, é importante ressaltarmos que os estudos tanto sobre os multiletramentos quanto sobre a multimodalidade “têm demonstrado a importância de se considerar o modo como outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, se inter-relacionam em textos” (Nascimento, Bezerra, Herbele, 2011, p. 529-530).

Em relação ao ato de ler textos dessa natureza, para Martins (1986), a leitura ocorre em três níveis inter-relacionados e, por vezes, simultâneos: o sensorial, o emocional e o racional. A leitura sensorial está ligada aos sentidos humanos, como, por exemplo, perceber, por meio das nuvens escuras, a iminência da chuva. Já na

leitura emocional, a reação ocorre por meio dos sentimentos, como na leitura de um romance ou de uma poesia. Quanto à leitura racional, que, segundo a autora, possui o “status dos letrados”, exige extrema atenção e, frequentemente, conhecimentos específicos, como ocorre com os textos científicos.

Essa inter-relação dinâmica permite ao leitor refletir e dialogar com os mais diversos textos. Kleiman (1997) complementa essa perspectiva ao identificar três níveis de conhecimento envolvidos no processo de leitura:

- a) Conhecimento linguístico: capacidade do leitor de compreender e atribuir significados ao texto.
- b) Conhecimento textual: habilidade de avaliar a coerência e coesão do texto.
- c) Conhecimento prévio: informações e experiências que o leitor possui sobre o mundo, utilizadas para interpretar o texto.

Neste sentido, a leitura atua como um processo dinâmico que envolve a ativação simultânea de diversos conhecimentos e sentidos. Para promover uma compreensão global dos textos, é essencial que sejam desenvolvidas estratégias de ensino que integrem esses diferentes níveis de conhecimento. Koch (2004) defende que a interação com os textos deve promover a formação de leitores críticos, capazes de analisar e questionar as informações apresentadas, desenvolvendo assim um pensamento mais reflexivo. Segundo a autora, o autor cria um texto com a intenção de comunicar algo, enquanto o leitor traz suas próprias experiências, conhecimentos e emoções para a interpretação. Essa troca faz do texto em lugar de interação e do leitor “um caçador de sentidos” (p.39).

Com isso, podemos inferir que o significado de um texto pode variar conforme o contexto cultural, social e histórico em que é lido, o que ressalta a importância de considerar o ambiente, o tempo e a experiência de vida dos leitores no momento em que a leitura ocorre. Partindo dessa premissa, a leitura é vista como um ato dialógico, em que o leitor não é um receptor passivo, mas um participante ativo que constrói significados, questiona e reflete sobre o que lê.

Segundo Leffa (1996, p.9), “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado. As diferenças entre as duas acepções são discutidas e uma definição mais abrangente é proposta”. O autor segue afirmando que a leitura é basicamente um processo de representação, de modo que

ao envolver o sentido da visão, “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (Leffa, 1996, p.10). A ideia é a de que a leitura não é um processo direto, mas uma intermediação de vários elementos da realidade. Nessa proposição de leitura, o elemento intermediário se faz como um espelho que reflete um segmento do mundo que, para o autor, normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física.

Outrossim, de acordo com Camps e Colomer (2002, p. 30), “quando se lê um texto com significados não se lêem as letras, as palavras e as frases que o compõem do mesmo modo que se fossem apresentadas isoladamente e, inclusive, a velocidade da leitura de uma frase depende do contexto à sua volta”. Esses aspectos tornam a leitura um processo dinâmico e multifacetado, em que o texto é um espaço de construção de significados e de diálogo entre diferentes perspectivas. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação em contextos educacionais. No entanto, o processo de apreciação da leitura pode ser iniciado antes mesmo da escolarização, aspecto observável, por exemplo, no desenvolvimento da leitura compartilhada no âmbito familiar.

5.1 Leitura compartilhada

A leitura compartilhada, conforme discutiremos adiante, é compreendida como uma prática em que um adulto lê em voz alta para uma criança, promovendo não apenas o contato com o texto escrito, mas também a interação, o afeto e o estímulo à construção de sentidos. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a formação do leitor desde os primeiros anos de vida.

Silva (2018) destaca que essa prática pode ser iniciada ainda nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem, sobretudo no ambiente familiar, por meio de hábitos como contar histórias antes de dormir, comprar livros infantis ou realizar leituras pessoais na presença das crianças. A autora ressalta que tais ações tornam as crianças sensíveis à leitura, fazendo dela uma atividade prazerosa. Contudo, ela também reconhece que essa realidade ainda está distante da maioria das famílias brasileiras, o que reflete uma carência estrutural na base educacional e social do país.

Nesse ponto, as contribuições de Petit (2019) são relevantes quando levamos em consideração “a arte da transmissão” e o papel essencial da família no

processo de aproximação das crianças ao universo da leitura. O autor enfatiza que, em muitos lares brasileiros, o hábito de ler e compartilhar leituras ainda não está presente de forma efetiva, o que compromete as possibilidades de formação leitora antes do ingresso formal da criança no sistema educacional.

[...] existe crise ou falta de transmissão cultural quando os pais ou parentes não são capazes, por uma razão ou outra, de apresentar o mundo às crianças, de escutá-las e falar com elas dia após dias sobre aquilo que dá sentido à sua própria vida, sobre o que elas viveram, sobre o que lhes é caro; quando eles não podem propor objetos culturais dos quais essas crianças talvez venham a se apoderar para interpretar o que descobrem, instaurar uma continuidade com o que as rodeia, animar sua vida interior, pensar, alimentar trocas com outras pessoas. Pois por mais jovens que sejam, as crianças são ativas, elas se apropriam daquilo que lhes é transmitido para fazer outra coisa (Petit, 2019, p.149).

Assim, desenvolver a leitura no contexto familiar é uma prática que precisa ser incentivada desde a mais tenra idade para que se torne parte da trajetória formativa dos alunos. Entretanto, é muito comum percebermos que a responsabilidade pela prática da leitura compartilhada esteja estritamente vinculada ao âmbito escolar. Com isso, Silva (2018) chama a atenção para o papel do professor na realização de atividades de leitura e releitura com as crianças, tendo como foco o despertar do interesse e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Em seu estudo, a autora propõe estratégias que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar e utilizadas como subsídios no trabalho pedagógico. Entre as sugestões, ela incentiva práticas que tornem o momento da leitura mais lúdico e participativo, como o uso de diferentes entonações de voz, a encenação de ações e a interação ativa dos alunos durante a leitura. Assim, podemos observar as seguintes orientações para os professores: “aproveite e faça vozes diferentes, encene as ações, entre na história, divirtam-se! Deixe também as crianças participarem o máximo possível, seja terminando uma rima ou uma frase, falando das gravuras, fazendo revezamento de leitura” (Silva, 2018, p. 58). Tais estratégias contribuem para tornar o processo de leitura mais atrativo, favorecendo o vínculo afetivo da criança com os livros.

Ademais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a leitura compartilhada é identificada como “leitura colaborativa”, definida como “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (Brasil, 1997, p. 61). Por meio dessa estratégia didática, é possível formar

leitores críticos, que construam possibilidades de compartilhamento com os colegas acerca de suas compreensões a partir dos elementos linguísticos presentes no texto, realizem inferências e expressem suas percepções sobre o que é realidade e o que é ficção.

É possível constatar, a partir do conceito de “leitura colaborativa” apresentado pelo PCN (1997), que esse tipo de prática didática pode ampliar a capacidade de leitura e compreensão de cada estudante, promovendo, gradualmente, maior segurança no processo de aprendizagem. Considerando os diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, e a leitura realizada de forma compartilhada possibilita a construção de um espaço de troca entre estudantes e professor, favorecendo tanto o crescimento individual quanto o coletivo no que se refere às competências de leitura e compreensão textual. Assim, nesse contexto, a intervenção de um aluno pode colaborar para a ampliação do conhecimento linguístico de outros colegas.

6. O PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA

Angela Kleiman (2008) enfatiza que a habilidade de leitura deve ser desenvolvida com a orientação do professor. Contudo, ela observa que, frequentemente, as atividades de leitura nos livros didáticos são limitadas a exercícios mecânicos com sentenças isoladas, se detendo “à manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (Kleiman, 2008, p. 19), sem considerar a compreensão integral do texto. Isso sugere que os educadores precisam reconhecer a complexidade da leitura e se familiarizar com diversas teorias linguísticas para fundamentar suas práticas pedagógicas. Ao fazer isso, podem avaliar de forma consistente as vantagens de métodos de ensino interativos, que podem ser implementados em sala de aula para promover o crescimento e o desenvolvimento dos leitores.

Kleiman (2008) ainda evidencia a crise da leitura, a qual está associada à dificuldade de que os docentes se percebam, inclusive, como leitores. As problemáticas no ensino de leitura se estendem até à escolha dos materiais didáticos de língua portuguesa, pois, conforme a autora, a escolha de um livro didático de língua portuguesa que “não está voltada prioritariamente para qualidade

de seus textos, mas para a quantidade do conteúdo gramatical que traz” (Kleiman, 2008, p. 77). Por conseguinte, como resultado, a leitura desses textos, frequentemente pobres em variedade e qualidade, é condicionada a uma abordagem interpretativa superficial. Isso leva a atividades mecânicas em que o foco permanece nos exercícios gramaticais, sem uma exploração aprofundada nos aspectos textuais.

Além disso, Kleiman (2008, p. 32-33) observa que, embora o leitor tenha mudado ao longo do tempo, as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”, ou seja, entre o leitor e o texto. Essa relação, segundo a autora, envolve uma responsabilidade mútua entre autor e leitor, pois, embora o autor tenha objetivos ao escrever, o leitor tem o direito de interpretar o texto a partir de sua própria perspectiva. Assim, a leitura é um processo individual, no qual o que o leitor compreende nem sempre corresponde às intenções do autor.

A autora apresenta ainda duas compreensões para a ideia de leitura como processo interativo: uma, defendida por psicólogos da educação, considera que o leitor mobiliza diferentes tipos de conhecimento ao ler — como o linguístico, o textual e o de mundo —, o que permite que o texto seja interpretado de formas variadas; outra, de base pragmática, entende que a leitura ocorre num processo de interlocução entre leitor e texto, em que o contexto exerce papel central.

Nesse sentido, aceitar o texto como algo pronto e fechado esvazia o papel do leitor como sujeito ativo do processo de leitura. Para Kleiman (2008, p. 39), “são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo em que se institui a leitura”. Isso reforça a importância da mediação do professor na criação de condições em sala de aula que estimulem a participação do aluno como interlocutor e co-construtor de sentidos, promovendo, assim, uma prática de leitura mais crítica, significativa e interativa.

Dessa maneira, é fundamental que as propostas de ensino de leitura sejam constantemente avaliadas, de modo que favoreçam, de fato, a interação entre o aluno e o texto no ambiente escolar. Nesse contexto da leitura, destaca-se ainda a relevância do trabalho com o léxico, pois como afirma Kleiman (2008, p. 132), a dificuldade dos alunos em atribuir significado às palavras no interior do texto está diretamente relacionada ao tipo de ensino oferecido, haja vista que “a escola oferece atividades apenas automáticas, requerendo pouco ou nenhum envolvimento das

capacidades cognitivas do aluno”. Isso evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e a construção de sentidos, indo além da memorização mecânica de vocabulário ou da simples reprodução de informações.

Na perspectiva das práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura, Ramos (2016) propõe atividades que favorecem a interação entre os estudantes, entendendo a leitura como uma ação coletiva. A autora sugere que, em sala de aula, o docente promova a divisão da turma em grupos e proponha aos estudantes a identificação de temas sociais relevantes para sua vivência, como saúde, meio ambiente, transporte, segurança, abastecimento de água, inundações e o tratamento dado às pessoas idosas no entorno da escola. Após a escolha do tema, os alunos devem produzir textos informativos que apresentem estratégias de prevenção ou solução para os problemas discutidos. Como destaca Ramos (2016, p. 87), o professor pode “produzir um texto informativo sobre como prevenir ou remediar o problema em questão.”

Outro importante aporte teórico para o trabalho com leitura é apresentado por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), ao destacar a importância da contextualização do texto como etapa fundamental do processo de leitura. A autora compreende a leitura como um ato de compartilhamento e de construção de significados que depende, entre outros fatores, da mediação docente. Para ela, o professor deve iniciar a atividade de leitura promovendo uma preparação prévia dos alunos, instigando-os a refletir sobre o tema que será abordado e a relacionar o conteúdo textual com seus conhecimentos prévios. Como afirmam:

A preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala de aula é essencial. A essa preparação, chamamos de contextualização. Na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido e verificar o que ele sabe sobre o tema (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 50).

Por meio da interação entre professor e aluno durante o momento da contextualização, torna-se possível ao docente identificar se os estudantes possuem conhecimentos prévios relacionados ao tema proposto. Caso algum aluno demonstre desconhecimento sobre o assunto, o professor poderá intervir, oferecendo informações que facilitem a inserção desse estudante no contexto. Afinal, cabe ao professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, promover

condições que favoreçam a construção de sentido, utilizando seu próprio conhecimento como suporte para ampliar a compreensão do texto em pauta.

Com isso, entendemos que o trabalho com a leitura em sala de aula deve ultrapassar a simples decodificação das palavras, priorizando práticas que favoreçam a compreensão crítica e a interação entre os indivíduos envolvidos. Estratégias como as propostas por Ramos (2016) e Bortoni-Ricardo et al. (2012) apontam caminhos possíveis para que a leitura seja, de fato, um instrumento de formação, diálogo e transformação social.

7. ASPECTOS COGNITIVOS DA COMPETÊNCIA LEITORA

A competência leitora de uma criança se desenvolve de forma gradativa, mas não linear, pois cada ser humano possui um ritmo próprio (Dehaene, 2012). Para isso, é necessário realizar uma sondagem que revele o perfil de uma turma em processo de aprendizagem da leitura. Assim, como o propósito deste estudo é identificar possíveis dificuldades no domínio da leitura por parte dos discentes, adotamos a proposta de sondagem entre os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As abordagens de Dehaene (2012) revelam que é no período de 0 a 5 anos que surge um futuro leitor. De acordo com o autor, desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram uma notável capacidade para discriminar os sons da fala. Dehaene (2012) aponta que análises de neuroimagens evidenciam que, já aos dois ou três meses de idade, o cérebro infantil apresenta uma organização anatômica surpreendente, com regiões específicas do hemisfério esquerdo — como a área de Broca e o sulco temporal superior — sendo ativadas durante a exposição à linguagem, mesmo antes da produção verbal articulada.

Essa predisposição genética inicial é moldada pela exposição à língua materna, levando a uma especialização progressiva das áreas cerebrais envolvidas na linguagem. Por exemplo, aos seis meses, os bebês começam a ajustar a percepção das vogais de acordo com os sons predominantes em seu ambiente linguístico, e por volta dos 11 ou 12 meses, refinam a distinção entre consoantes específicas, como os sons [r] e [l], dependendo da língua que estão aprendendo. Além disso, o cérebro infantil atua de maneira semelhante a um estatístico, analisando as regularidades nas sequências sonoras que ouve para identificar

padrões e segmentar palavras. Esse processo de extração de regras fonotáticas permite que a criança reconheça e memorize as palavras mais frequentes em sua língua, formando a base para o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita. (Dehaene, 2012).

Sobre o processo de leitura, o autor ainda expõe que:

Ao final do segundo ano, o vocabulário da criança explode, enquanto a gramática se instala. No momento em que ela começa a ler, estima-se que a criança de 5 ou 6 anos possua uma representação detalhada da fonologia de sua língua, um vocabulário de vários milhares de palavras e um domínio das principais estruturas gramaticais e da forma pela qual elas veiculam o significado, essas “regras e representações” permanecem, a maior parte, implícitas. A criança não sabe que as possui e não poderia enunciá-las. Contudo, elas não permanecem menos presentes num conjunto organizado de circuitos neuronais da fala, que estão prontos para serem confrontados com a experiência escrita (Dehaene, 2012, p.216).

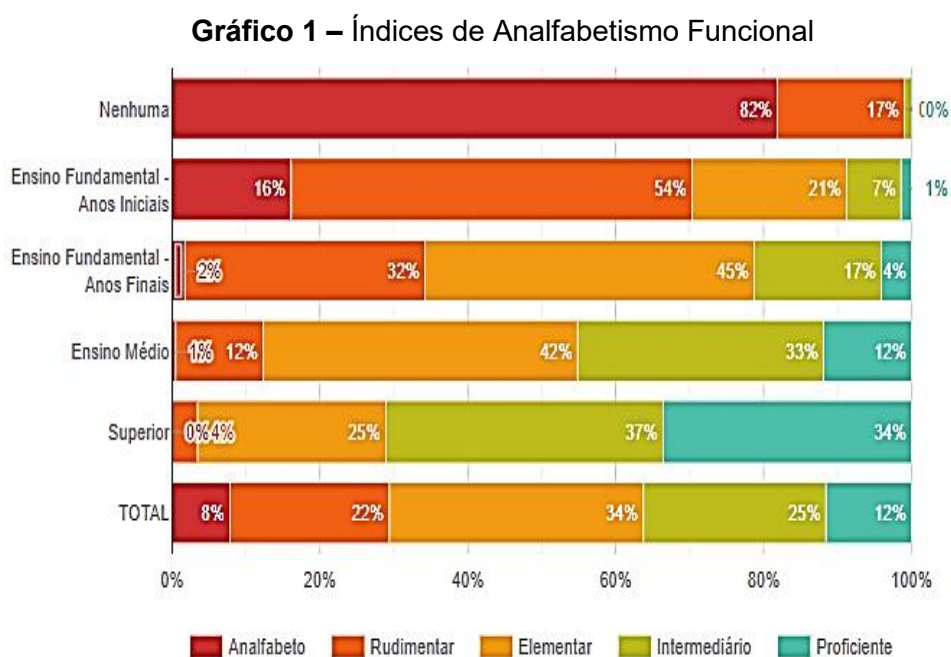
Dessa forma, ao chegar ao momento da alfabetização formal, a criança já traz consigo um repertório linguístico internalizado, fruto de interações com seu ambiente e das experiências de linguagem vividas desde os primeiros meses de vida. Esse conjunto de conhecimentos prévios — ainda que não totalmente conscientes — atua como alicerce para a apropriação do sistema escrito. Dehaene (2012) ainda especifica que a aprendizagem da leitura ocorre de forma gradual, passando por três fases que, embora sigam uma ordem sequencial, não têm um tempo fixo de transição, variando de criança para criança.

Inspirado no modelo proposto por Uta Frith em 1985, o autor descreve inicialmente a fase logográfica ou pictórica, geralmente observada por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Nessa etapa, a criança ainda não compreende plenamente a lógica do sistema de escrita e reconhece palavras ou símbolos de forma global, a partir de pistas visuais associadas a nomes próprios, marcas ou imagens que fazem parte de seu cotidiano. O segundo estágio é o fonológico, marcado pelo início da consciência dos sons que compõem as palavras. Por volta dos 6 ou 7 anos, a criança passa a perceber elementos menores da fala, como dígrafos e fonemas, sendo capaz de juntar esses sons para formar palavras. É nesse momento que se observa a fase clássica do “B-A, BA”, quando ocorre uma verdadeira reestruturação na forma como ela entende a escrita. Por fim, surge a fase ortográfica, caracterizada pela aquisição de um repertório mais sofisticado de unidades visuais, como letras, bigramas, sílabas e morfemas. A leitura torna-se mais rápida e automatizada para palavras

conhecidas, embora palavras novas ainda exijam um processamento mais lento. Essa etapa demonstra o amadurecimento do sistema de leitura, evidenciando a consolidação das habilidades leitoras.

Essas fases, segundo o autor, não apenas revelam como o cérebro se adapta à leitura, mas também reforçam a necessidade de práticas pedagógicas adequadas a cada momento do desenvolvimento infantil. Ignorar essas especificidades pode comprometer seriamente a proficiência leitora das crianças no futuro.

Com base nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) ⁵, de 2018, observa-se que entre os brasileiros que cursaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), as habilidades de leitura, escrita e matemática ainda apresentam limitações significativas. Podemos observar o levantamento no gráfico a seguir:



Fonte: INAF (2018)

Segundo esse levantamento, 2% dos entrevistados, formados nos anos finais do ensino fundamental, foram classificados como analfabetos, ou seja, não conseguem ler ou compreender sequer palavras ou frases simples. Já 32% estão no nível rudimentar, conseguindo apenas identificar informações muito básicas em

⁵ Pesquisa nacional realizada desde 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação Educativa, com o objetivo de medir os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos.

textos curtos e familiares, como cartazes ou recados simples. O maior percentual está no nível elementar (45%), em que os estudantes conseguem localizar informações explícitas e realizar pequenas inferências em textos mais simples, mas ainda têm dificuldades com conteúdos que exigem interpretação mais aprofundada. Os que se encontram no nível intermediário (17%) já demonstram mais autonomia: conseguem ler textos mais longos, comparar informações e compreender relações entre ideias. Por fim, apenas 4% alcançaram o nível proficiente, o mais alto, no qual o leitor é capaz de interpretar, analisar criticamente e refletir sobre diferentes tipos de texto, com maior segurança e domínio da linguagem escrita.

Contudo, não adianta detectar o problema sem pensar em políticas públicas que realmente possam transformar esse quadro. Apesar dos avanços positivos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, bem como outros programas voltados à educação surgidos ao longo do tempo, ainda não atingimos o ideal no atendimento às demandas da Educação Básica. A prática educativa dos professores nas escolas, que atua diretamente com os estudantes, deve estar alinhada com as condições reais de aprendizagem, para que os alunos, de fato, desenvolvam sua competência leitora. Como argumenta Freire (2021), a ação pedagógica precisa estar em sintonia com a realidade do aluno, levando em consideração as suas necessidades e desafios.

8. LEITURA NA ESCOLA: PRÁTICAS, MÉTODOS E MEDIAÇÃO DOCENTE

Muito se discute acerca dos problemas relacionados à leitura e da enorme dificuldade em tornar essa prática cada vez mais presente no cotidiano da população. Esse cenário, de acordo com Kleiman (2008), tem se agravado em razão da formação precária do professor e de seu desconhecimento quanto aos resultados de pesquisas na área. É comum que os docentes atribuam a chamada “crise de leitura” ao método de alfabetização, o que, segundo Silva (1998, p. 49), constitui um equívoco, pois “não é o método em si, mas sim o professor e o uso que ele faz do método, o elemento mais importante para o encaminhamento do processo de alfabetização e de leitura na escola”. Embora essa não seja a questão central desta pesquisa, é pertinente ampliar a discussão, considerando que a abordagem adotada no processo de alfabetização também representa um fator relevante na formação do leitor, não podendo ser reduzida apenas à escolha de métodos.

Os métodos tradicionais, associacionistas, pregam uma etapa inicial caracterizada pela mecânica do ato de ler, para em seguida ocorrer “a leitura inteligente”, ou seja, aquela com a qual o leitor se torna capaz de produzir sentido a partir da leitura do texto. É, portanto, formado o leitor, quando este já é capaz de decodificar os códigos linguísticos e dar a eles o devido significado (Ramos, 2005, p.77, grifos da autora).

Nesse contexto, ganha destaque a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), a partir da década de 1970. Essa perspectiva propõe um rompimento com práticas tradicionais centradas na repetição mecânica e no uso de textos cartilhados, ao defender a inserção da criança, desde cedo, em práticas reais de leitura e escrita. Com base na psicogênese, compreende-se que o indivíduo se constitui como leitor já nos primeiros contatos com a linguagem escrita, sendo necessário considerar, nesse processo, não apenas os aspectos linguísticos, mas também elementos extralinguísticos — como imagens, ilustrações e os diversos suportes gráficos — que contribuem para a construção de sentido.

Seguindo essa perspectiva, Ramos (2005) afirma que o ato de ler se desenvolve em contextos funcionais, nos quais a leitura e a escrita são efetivamente utilizadas, e não como meros instrumentos para a aprendizagem. Quando se recorre às cartilhas — representantes dos métodos tradicionais —, percebe-se claramente a influência de bases empiristas. Nessa abordagem, o texto já vem pronto, previamente definido para ser aprendido. A escrita, como objeto de conhecimento, é apresentada de forma fragmentada, partindo das partes para o todo, conforme a lógica do método adotado, seja ele baseado na soletração, silabação ou formação de palavras. A aprendizagem ocorre, então, por meio da repetição e da correção, sem considerar as hipóteses construídas pela criança sobre a escrita e a leitura. O foco recai, sobretudo, na associação mecânica entre estímulos visuais e respostas sonoras, ou seja, na combinação entre grafia e som e vice-versa (Ramos, 2005).

As infrações cometidas pela criança ao ler ou escrever são consideradas como erro, ou seja, longe de constitui-se em uma hipótese, são, depois de inúmeras repetições, consideradas como falta de atenção ou incapacidade de aprendizagem. As etapas da leitura e da escrita desconsideram a visão do todo, atendo-se às partes. Deste modo, progressivamente, a criança vai adquirindo, segundo o método, o conhecimento da leitura e da escrita, que poderá ser observada e mensurada mediante sua mudança de comportamento (Ramos, 2005, p.78).

Segundo a autora, a estrutura rígida imposta pelo método tradicional no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico das crianças, de modo que elas passam a se restringirem à leitura e à escrita apenas daquilo que lhes foi previamente ensinado. Dessa forma, é possível afirmar que, conforme os princípios da teoria empirista, a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme proposta pelas cartilhas, está vinculada ao desenvolvimento de habilidades consideradas como pré-requisitos. A organização e a sequência com que letras, sílabas e palavras são apresentadas definem a maneira como o saber deve ser construído: primeiro se aprende um conteúdo, depois outro, sempre respeitando a ordem estabelecida pelo método adotado.

Ao tratar do exercício da leitura, é essencial compreender como se dá o processo de aprendizagem por parte da criança desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, Dehaene (2012) aponta que a leitura se desenvolve a partir da articulação entre dois sistemas cerebrais presentes desde muito cedo: o sistema visual, responsável pelo reconhecimento de formas, e as áreas da linguagem. Segundo o autor, esse processo ocorre em três etapas distintas: a fase pictórica, em que a criança ainda “fotografa” algumas palavras de maneira global; a fase fonológica, marcada pela decodificação dos grafemas e sua correspondência com os sons; e, por fim, a fase ortográfica, momento em que há a automatização do reconhecimento das palavras.

Ainda nesse contexto de ensino, vale destacarmos as considerações de Kleiman (2008) sobre a leitura no ensino fundamental – anos finais – e no ensino médio. Para a autora, não é possível uniformizar o processo de leitura durante o ensino, pois ler é uma atividade subjetiva. Cada leitor, ao interagir com o texto, mobiliza suas experiências e vivências, o que torna inadequada a imposição de uma única forma de leitura por parte do professor. De antemão, para Kleiman (2008, p. 151-152), o ensino de leitura é

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

A relação dos alunos com os textos também é discutida por Silva (1998) quando aponta que o professor deve incentivar o gosto pela leitura, fazendo com que os aspectos composicionais dos livros sejam foco das atividades cotidianas em sala de aula. Para isso, é essencial abordar elementos como a capa, as ilustrações e informações sobre o autor, criando um ambiente acolhedor que auxilie e favoreça o interesse dos discentes. Além disso, é importante diversificar os materiais utilizados, oferecendo diferentes tipos de texto e priorizando práticas de leitura que desenvolvam a compreensão e a interpretação.

No entanto, o processo de formação de leitores no contexto escolar ainda está envolto de algumas problemáticas, tais como podemos observar no estudo de Kramer (1998). De acordo com a autora, esse aspecto negativo está relacionado à “imposição de leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar” (p.25). Sendo assim, torna-se evidente que a formação do leitor não pode se restringir ao cumprimento de atividades escolares isoladas, tampouco ser tratada como uma prática mecânica e desvinculada de sentido. Conforme a Kramer (1998, p.25):

[...] a leitura não pode ser, pois, reduzida às práticas extra ou intraescolares, mas encarada como fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação.

Logo, entendemos que a leitura, nesse contexto, deve ser compreendida como uma experiência cultural ampla, atravessada por vivências, memórias e afetos que se entrelaçam à trajetória de cada sujeito. Por isso, ao se pensar na formação de leitores na escola, é imprescindível considerar também a figura do professor-leitor — alguém que lê, que compartilha suas leituras, que se envolve com os textos e que convida os alunos a fazerem o mesmo.

De modo complementar, Lajolo (1999, p. 108) também destaca essa postura ativa por parte dos docentes, haja que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Desta maneira, ao narrar suas histórias com os livros, os docentes transformam a leitura em algo possível e desejável, contribuindo para a constituição de um ambiente alfabetizador

mais humanizado, no qual a leitura ultrapassa a função instrumental e passa a ser reconhecida como prática social e cultural essencial.

Segundo Silva (1998), a leitura só adquire real valor quando permite ao leitor vivenciar o universo proposto pelo texto, promovendo também uma ampliação de sua percepção como sujeito inserido nesse processo. Entretanto, esse tipo de experiência leitora é pouco comum nas escolas, onde os estudantes, em geral, não se envolvem amplamente com os textos. Em vez disso, o material abordado é visto de forma automatizada, como uma tarefa imposta cujo objetivo principal é garantir uma nota ou alcançar a aprovação em determinada disciplina. Nessa perspectiva, o texto permanece distante do aluno, sem que haja a construção de novos sentidos ou uma verdadeira interação com o conteúdo apresentado.

Contudo, antes de pensarmos na leitura sob uma ótica escolar, é necessário compreender como ela acontece em contextos não escolares. Só então o professor, enquanto leitor, poderá construir uma concepção própria e dialogar com o ambiente educacional (Kleiman, 1997). Assim, para que a leitura escolar se torne uma prática com sentido para os alunos, é interessante, tal como vimos ao longo dessa seção, que os alunos sejam incentivados a refletir e a participar das atividades, ou seja, que não sejam passivos acerca do processo de leitura. Com isso, podemos evitar que a leitura seja reduzida a uma prática mecânica de decifração de códigos e desconexa da realidade dos discentes.

Por isso, em conformidade ao que já foi discutido, na seção seguinte apresentaremos algumas discussões teóricas relacionadas às práticas escolares voltadas para o desenvolvimento da proficiência leitora. Reconhecendo a presença de fatores sociais e científicos no processo de ensino, será apresentada uma trilha teórica com contribuições de estudiosos que podem orientar o planejamento e as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores.

9. SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Discutir estratégias para a proficiência em leitura, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade de ensino na qual nosso escuto está centrado, significa fundamentar o conhecimento sobre os indivíduos implicados nesse quadro existente em nosso país. Assim sendo, no que se refere à condução de atividades na sala de aula, entendemos que não deve haver um paradigma de projeto único

para orientar o desenvolvimento da leitura. É importante considerar os níveis de aprendizagem de cada estudante, conforme a faixa etária e grau de escolaridade, no caso específico dos estudantes dos Anos Finais. Nessa perspectiva, contamos com teóricos que abordam condições para o trabalho em sala de aula e, enfatizamos a importância que deve ser dada à fase inicial do aluno na escola – Ensino Infantil –, uma vez que representa o desabrochar da aprendizagem da leitura, ou seja, é o período em que acontece a recepção do conhecimento da escola pelo estudante.

Nas discussões que Leffa (1996) faz acerca da leitura, ele a define do seguinte modo:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo exige o sentido da visão, ler é na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (Leffa, 1996, p. 10).

Segundo o autor, sobre a possibilidade de leitura que verdadeiramente acontece através do conhecimento prévio do mundo, vale destacar o importante papel que tem o professor em sala de aula, no momento em que conduz as atividades de leitura com seus alunos. Destacamos ainda que esse professor deve estar articulado com as experiências que o texto exige, a fim de que possa mediar a leitura entre seus orientandos e assim contribuir para que ele se torne um leitor proficiente. Isso porque é comum que o estudante não esteja pronto para dominar o conhecimento linguístico disponível nos textos.

Vez ou outra surge, por exemplo, um vocábulo que não faz parte da experiência do estudante, mas esse conhecimento pode ser adquirido por meio da consulta ao dicionário. Embora o uso de recursos metalinguísticos, como dicionários físicos ou digitais, possa ser recomendado para auxiliar os estudantes durante a leitura, é possível adotar estratégias mais dinâmicas em sala de aula. Uma alternativa seria o professor antecipar possíveis dificuldades de vocabulário e selecionar, previamente, os termos que possam apresentar maior complexidade. Esses termos, acompanhados de seus significados, podem ser organizados em uma lista e disponibilizados aos alunos no momento da leitura. Outra estratégia

interessante é a seleção de textos curtos para serem trabalhados em sala de aula, conforme Geraldi (2012, p.63-64):

Quanto à leitura de textos curtos, é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria na segunda-feira, quando teríamos dois períodos geminados. Essa leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos com uma diferença: o texto deverá servir como pretexto para a prática de produção de textos orais e escritos.

Com essa abordagem, podemos perceber que as habilidades de leitura, escrita e oralidade são integradas em uma única atividade, tornando o processo de aprendizagem mais completo. Ao utilizar o texto como ponto de partida para outras práticas linguísticas, o professor amplia o vocabulário dos alunos, desenvolve o pensamento crítico e estimula a capacidade argumentativa. Além disso, o trabalho coletivo permite o compartilhamento de ideias, a construção conjunta de sentidos e o respeito às diferentes interpretações, contribuindo para a formação de leitores e produtores de texto mais participativos.

Ainda conforme Geraldi (2012), A leitura de textos curtos, como notícias, crônicas e contos, tem um papel essencial na sala de aula, já que longe de ser uma atividade aleatória, esse tipo de leitura pode favorecer o pensamento crítico dos estudantes e ajudá-los a desenvolver uma nova forma de ver a realidade. Logo, por meio dela, o docente atua como mediador, incentivando os alunos a irem além da superfície do texto, conectando-o com experiências pessoais e sociais, e promovendo, assim, uma aprendizagem mais ativa e reflexiva. O autor ainda ressalta que:

Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, por meio deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade. Nesse sentido, a temática de uma história contada por uma criança, num sexto ano, pode determinar a inclusão de um texto curto na semana seguinte que permita aos alunos reinterpretarem a própria história, tema de aula da semana anterior (Geraldi, 2012, p.64).

Dessa forma, a leitura em sala de aula passa a desempenhar um papel de mediação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, contribuindo para que eles desenvolvam uma postura crítica diante dos textos e do mundo. Quando o professor escolhe textos que dialogam com as vivências dos alunos, favorece não apenas a compreensão leitora, mas também a formação de sujeitos mais

conscientes e participativos. A leitura deixa de ser uma atividade meramente escolar e passa a se constituir como um instrumento de formação cidadã dos estudantes, capaz de provocar reflexões, questionamentos e novas formas de interpretar o cotidiano.

Reiteramos que, durante a interação entre professores e alunos nas atividades de leitura, o conhecimento prévio e linguístico do docente exerce papel fundamental, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Segundo Kleiman (2016), a compreensão textual ocorre a partir da mobilização de diversos tipos de conhecimento que o leitor já possui, como o linguístico, o textual e o de mundo. Esses saberes interagem de forma dinâmica durante a leitura, o que caracteriza esse processo como interativo. Nesse sentido, é essencial que o professor valorize o conhecimento prévio dos estudantes, propondo estratégias que estimulem a construção ativa de sentido. Quando o ato de ler considera essas dimensões, a leitura se torna mais eficaz, pois dialoga com a realidade e as experiências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais sólida.

Assim, cabe aos docentes planejarem, mediar e proporem caminhos que favoreçam o acesso ao texto e a ampliação do repertório dos aprendizes. No entanto, é igualmente importante reconhecer que os alunos também trazem saberes próprios, construídos a partir de suas vivências, que devem ser considerados e valorizados no processo. Assim, o ato de ler torna-se uma prática compartilhada, em que o conhecimento se constrói no diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Marcuschi (2008, p. 28) afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é completo [...] não é um ato de simples extração de conteúdo ou de identificação de sentidos”. Assim, compreender e interpretar um texto são etapas que vão além da coleta de informações explícitas, trata-se de um processo complexo, que exige do mediador não apenas domínio do conteúdo, mas também capacidade de interação e habilidade para mobilizar diferentes saberes. A compreensão textual, nesse contexto, envolve a ativação de esquemas cognitivos e sociais já internalizados pelos leitores, tal como aponta o autor. No entanto,

[...] compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. [...] Compreender é, essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (Marcuschi, 2008, p. 230).

Sob uma perspectiva interacionista, Marcuschi (2008) aponta que as crianças se apropriam da linguagem por meio das práticas sociais nas quais estão inseridas, realizando assim processos de internalização. Essa concepção exige a articulação entre três elementos fundamentais: língua, texto e inferência. A língua deve ser compreendida de forma ampla, como um conjunto de práticas culturais e históricas; o texto, por sua vez, deve ser entendido como um evento comunicativo, carregado de contexto; e a inferência, como um recurso essencial à construção de sentidos, ao permitir que o leitor conecte informações e estabeleça relações que extrapolam o conteúdo literal do texto.

Considerando sua amplitude e complexidade, Marcuschi (2008) categoriza a inferência em três tipos: as de base textual, que envolvem aspectos lógicos e semânticos; as de base contextual, que são pragmáticas ou cognitivas; e as que não têm base textual nem contextual, sendo classificadas como falseadoras ou exploratórias. Essa classificação evidencia que a inferência não é um ato espontâneo, mas sim resultado de interações cognitivas específicas entre texto, contexto e conhecimento prévio. Nessa mesma direção, o autor compreende a leitura como um processo de compreensão que envolve seleção, reordenação e reconstrução de informações. Para ele, trata-se de uma atividade dialógica, realizada sempre na relação com o outro.

Além disso, para o autor, a compreensão estabelece uma relação entre o sujeito e o mundo, permitindo múltiplas interpretações possíveis de um mesmo texto. Embora essas interpretações não possam ser quantificadas, é importante reconhecer que algumas compreensões podem não ser coerentes com o sentido proposto pelo texto. Essa constatação deve ser considerada no trabalho pedagógico com os estudantes. Nesse contexto, cabe ao professor estar atento às estratégias de leitura recomendadas por especialistas e incorporá-las ao planejamento didático. Uma dessas estratégias é apresentada por Faguet (2021), que sugere o ato de “ler devagar” como prática essencial para aprofundar a compreensão textual.

Para aprender a ler é preciso, primeiramente, ler muito devagar; e, em seguida, é preciso ler muito devagar; e sempre, até o último livro que terá a honra de ser lido por você, é preciso ler muito devagar. É preciso ler devagar um livro tanto para se ter prazer na leitura quanto para se instruir ou criticá-lo. Flaubert dizia: “Ah! Esses homens do século XVII! Como sabiam o latim! Como liam devagar!” Mesmo sem a intenção de escrever, é

preciso ler com lentidão, o que quer que seja, se perguntando sempre se compreendeu bem e se a ideia que você aprendeu é de fato a do autor, e não a sua. “É isso mesmo?” deve ser a pergunta contínua que o leitor deve se fazer (Faguet, 2021, p. 13).

O trecho acima evidencia, sob uma perspectiva teórico-metodológica, uma estratégia eficaz para engajar o leitor com o texto, evitando a prática comum de “ler por alto”. Outras abordagens de especialistas em linguagem também apontam para a importância de um exercício contínuo e atento da leitura. Nesse sentido, Trelease (2023) destaca a relevância da leitura em voz alta como uma prática que pode ser vivenciada tanto no ambiente familiar quanto no escolar, contribuindo significativamente para a formação de leitores mais atentos e sensíveis ao texto, conforme demonstra o seguinte recorte:

Sempre que me perguntam ‘por que eu deveria ler em voz alta para meu filho ou meus alunos?’ (independentemente da idade da criança), isso me dá a oportunidade de falar sobre por que ler em voz alta é tão importante para quem lê e para quem escuta. As vantagens educacionais de ler em voz alta são bem documentadas: criação de vocabulário, modelagem de fluência, demonstração de leitura expressiva, desenvolvimento de compreensão e reforço para a criança estabelecer conexões. Também há o valor pessoal de ouvir um livro senão lido em voz alta. Essa experiência pode gerar memórias vividas de uma história associada com uma pessoa, período ou lugar – uma memória que costuma nos acompanhar por anos (Trelease, 2023, p. 31-32).

De acordo com Silva (2018), para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva por meio da mediação, é essencial que o professor espelhe não apenas conhecimentos, mas também atitudes, promovendo um verdadeiro compartilhamento com seus alunos. Nesse sentido, a leitura realizada pelo docente para os estudantes pode favorecer a ressignificação de conceitos e tornar a aprendizagem mais eficiente. Essa prática contribui para que a ação leitora se torne não apenas prazerosa, mas também um instrumento de conscientização sobre diversos aspectos, como o desenvolvimento individual e coletivo. É importante destacar ainda que, segundo a mesma autora, a leitura mediada só produz efeitos positivos quando o professor se mantém ativo ao longo de todo o processo; caso contrário, há o risco de prejudicar o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Assim, essas etapas da leitura serão detalhadas mais adiante neste trabalho, que servirá como subsídio para o planejamento das atividades visando à formação do leitor que começa na infância.

10. ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para ampliar a discussão sobre o processo de aprendizagem da leitura, é fundamental considerar os aspectos individuais de cada estudante, que chegam à escola oriundos de contextos sociais diversos e portadores de diferentes variantes linguísticas. Ao adentrar o ambiente escolar, o aluno traz consigo uma bagagem cultural e linguística que, por vezes, pode não estar em consonância com as práticas escolares. Neste ponto, o que se busca, na verdade, é compreender os fatores que contribuem para a não consolidação da competência leitora por parte de estudantes que avançam nos níveis de escolaridade sem dominar, de forma suficiente, o conhecimento linguístico necessário para interpretar textos e enfrentar os desafios que deles decorrem — tanto no cotidiano, quanto nas interações sociais, familiares e no mundo do trabalho.

A reflexão proposta por Soares (2021) nos leva a uma compreensão mais crítica sobre a relação entre alfabetização e cidadania. Embora o senso comum insista em vincular diretamente a capacidade de ler e escrever ao pleno exercício da cidadania, é preciso reconhecer que a cidadania vai além da competência leitora. Ser cidadão é um direito inalienável, independentemente do domínio da linguagem escrita. No entanto, é inegável que a proficiência em leitura e escrita amplia as possibilidades de participação social, política e econômica, favorecendo o engajamento crítico e consciente nas práticas sociais. Por isso, ao mesmo tempo em que não se deve reduzir a cidadania à alfabetização, também é necessário reafirmar o papel fundamental da escola na promoção do acesso ao letramento como forma de ampliar as condições de exercício pleno da cidadania.

Portanto, ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação de causa-consequência, em que a cidadania seja tomada como consequência do acesso à leitura e à escrita: as relações entre alfabetização e cidadania — pois elas existem — devem ser entendidas no conjunto mais amplo dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania por enorme parcela da população brasileira. Conclui-se que só estará contribuindo para o *exercício* da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (Soares, 2021, p.57).

Dessa forma, a alfabetização precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo, inserido nas complexas relações sociais que influenciam o exercício da cidadania. Ao invés de ser vista como uma etapa isolada, deve integrar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e com os desafios que enfrentam fora da escola. Nesse contexto, o papel do educador é promover experiências de leitura e escrita que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa na sociedade, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Nas sociedades contemporâneas, fortemente grafocêntricas, a escrita ocupa um lugar de destaque em diferentes esferas da vida — política, econômica, cultural e social — sendo amplamente valorizada e, por vezes, até mitificada. Soares (2021) aponta que é comum associar a escrita à verdade e ao saber legítimo, o que evidencia sua função simbólica. Nesse contexto, a alfabetização torna-se não apenas um meio de inserção nas práticas sociais, mas também um instrumento de prestígio e poder. Assim, mais do que uma competência técnica, ler e escrever passam a ser condições essenciais para a vivência plena da cidadania e para a sobrevivência social e política no mundo contemporâneo.

Assim, enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como tem sido –, elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. No quadro da ideologia hegemônica em sociedades grafocêntricas, não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura com bem cultural. Em síntese, não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidades de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer (Soares, 2021, p.174).

Nesse contexto, a alfabetização precisa ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de democratização do conhecimento. Mais do que ensinar a decodificar palavras, trata-se de possibilitar que todos tenham condições reais de interagir criticamente com os textos que circulam socialmente, ampliando suas vozes e sua participação nos espaços públicos. Assim, o trabalho com a leitura e a escrita deve estar comprometido com a superação das desigualdades e com a valorização dos saberes diversos que compõem a realidade dos sujeitos.

11. RELAÇÕES ENTRE LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA ESCOLAR

O desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura ainda representa um desafio significativo no contexto escolar. No cotidiano das escolas, é comum observar que muitos alunos demonstram pouco interesse por essa prática e não desenvolvem o hábito de ler. Isso pode ocorrer por diferentes motivos: alguns enxergam a leitura apenas como uma obrigação escolar, desprovida de significado pessoal; outros enfrentam dificuldades na construção de sentido a partir dos textos — aspectos que serão aprofundados ao longo desta seção.

Conforme Silva (2020), em grande parte das escolas, o ensino da leitura ainda se apoia em práticas artificiais, como a leitura mecânica de textos expositivos presentes em livros didáticos e a produção textual que tem como único interlocutor o professor, com objetivo meramente avaliativo. Tais práticas, desconectadas do cotidiano e dos interesses reais dos estudantes, acabam por esvaziar o valor social e comunicativo da linguagem, contribuindo para a desmotivação e a dificuldade em estabelecer vínculos afetivos com o ato de ler.

Ainda segundo Silva (2020), para que o ensino da leitura seja efetivo, é preciso romper com metodologias que reduzem o texto a um pretexto para exercícios gramaticais ou avaliações pontuais. A autora defende que o trabalho com gêneros textuais, quando pautado na interação, na função social dos textos e no letramento crítico, permite aos estudantes compreenderem o sentido da leitura como prática viva e necessária em suas vidas.

Cabe ressaltarmos que com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, iniciaram-se, ainda que de forma tímida, mudanças na prática do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, especialmente com a introdução dos gêneros textuais como recurso metodológico em sala de aula. O Ministério da Educação (MEC) produziu e distribuiu esse material impresso para os professores de todo o país, oferecendo orientações sobre as novas práticas pedagógicas, com destaque para a proposta de ensino da língua centrada no uso e na análise dos gêneros textuais. Nesse sentido, o ensino da língua por meio de gêneros textuais tem se consolidado como uma prática relevante no contexto escolar, por se configurar como uma estratégia que amplia as possibilidades de compreensão e de uso eficaz da linguagem nas mais diversas situações de interação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), essa abordagem representa uma inovação no campo das estratégias didáticas, ao propor que o trabalho com a língua portuguesa esteja articulado aos gêneros que circulam socialmente, promovendo um ensino mais funcional, contextualizado e próximo das vivências dos estudantes.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável (Brasil, 1998, p. 59).

Diante disso, torna-se necessário pensar o ensino da leitura a partir de uma perspectiva mais dinâmica e interativa. A abordagem pelos gêneros textuais oferece uma alternativa promissora, uma vez que parte de práticas sociais concretas de uso da linguagem e considera o texto como unidade de sentido inserida em contextos reais de interação. Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, amplia-se a noção de leitura como prática social e cultural, possibilitando aos alunos vivenciarem experiências leitoras mais próximas de seu cotidiano, favorecendo a construção de sentidos e a formação de leitores mais críticos e engajados.

Levando em conta uma perspectiva histórica, segundo Marcuschi (2008), a noção de gênero, ao longo da história ocidental, esteve tradicionalmente associada aos gêneros literários, com raízes nas reflexões de Platão e consolidação nos escritos de Aristóteles, sendo retomada posteriormente por pensadores como Horácio, Quintiliano e por correntes da Idade Média, do Renascimento e da Modernidade. No entanto, a partir do século XX, essa concepção foi ascendendo, e a ideia de gênero passou a abranger todo tipo de manifestação discursiva, não se restringindo mais à literatura. Como aponta Swales (1990), gênero atualmente pode ser entendido como qualquer categoria de discurso, seja oral ou escrito, com ou sem intenção literária.

Dessa forma, ao considerarmos o ensino da língua portuguesa com foco nos gêneros textuais, estamos reconhecendo a importância de trabalhar com a linguagem em uso, ancorada em práticas sociais concretas. O estudo dos gêneros

textuais, portanto, se estabelece como um campo interdisciplinar promissor, na medida em que compreende a linguagem não como um sistema isolado, mas como uma atividade ativa e situada socioculturalmente. Para que essa abordagem seja efetiva, é essencial que os gêneros não sejam encarados como moldes fixos ou estruturas engessadas, mas sim como formas culturais e cognitivas de ação social, marcadas pela fluidez e adaptabilidade diante das exigências comunicativas da vida cotidiana.

Além disso, é cabível mencionarmos que o termo "gênero" é marcado por grande complexidade e polêmica, sobretudo nos tempos atuais em razão de sua polissemia, conforme Bezerra (2022). Em muitas situações comunicativas, segundo o autor, não é suficiente utilizar o termo de forma isolada, sendo necessário complementá-lo com um adjetivo que esclareça seu sentido específico, como em "gênero textual" ou "gênero social".

De tal modo, são esses gêneros textuais que permeiam a interação, pois de acordo com Marcuschi (2008) “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”, justamente porque toda manifestação verbal se materializa por meio de textos organizados em algum gênero textual. Isso reforça a ideia de que os gêneros são fundamentais para o funcionamento da linguagem e, portanto, devem estar no centro das práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ao compreender os gêneros como instrumentos de interação social, o trabalho em sala de aula ganha potência e significado, promovendo o desenvolvimento linguístico dos indivíduos enquanto leitores e produtores de textos.

11.1 Gêneros Textuais, Multimodalidade e Leitura como Prática Social

Corroborando a concepção de Marcuschi (2008) acerca da inseparabilidade entre texto e gênero textual como forma de interação verbal, Wachowicz (2012) amplia a reflexão ao afirmar que cada época, cultura e esfera social desenvolve seus próprios modos de comunicação, estruturados por textos específicos que se integram naturalmente à vida cotidiana.

Tomemos nossa sociedade urbana atual. Podemos conceber diferentes atividades nela instituídas: a escola, a imprensa, a igreja, o governo, a legislação, o comércio etc. Na escola, há um sem-número de texto que

organizam e mantêm as relações sociais previstas: o currículo, o cronograma, a prova, o depoimento do pai, o informativo, o bilhete, e – por que não? – o narrativo escolar, o dissertativo etc. No mundo legislativo, para focar outra atividade discursiva, há a constituição, a ação, a petição, o alvará etc. Detalhe: não precisamos de experiência escolar para aprendermos os nomes e as funções desses diferentes textos. Não precisamos de uma professora “na nossa cola”, com retroprojeto ou *Datashow*, para dizer de que trata cada um deles. Isso é aprendido naturalmente – essencialmente na experiência de letramento de cada indivíduo (Wachowicz, 2012, p. 24 – 25, grifos do autor).

Nesse contexto, a familiaridade com gêneros como bilhetes, informativos, currículos ou petições, mencionados por Wachowicz (2012), só é possível porque os sujeitos estão imersos, ainda que informalmente, em práticas de letramento. Neste ponto, acreditamos que o papel da escola, portanto, não é ensinar o que já se sabe, mas expandir esse repertório e qualificar o modo como os alunos leem e compreendem o mundo por meio da linguagem. Além disso, é por meio da leitura, entendida como prática social, que os estudantes se apropriam criticamente dos gêneros textuais, desenvolvem maior autonomia leitora e tornam-se capazes de interagir de forma mais consciente nas diferentes esferas de atuação social.

Logo, a proposta de ensinar a língua por meio dos gêneros textuais não deve desconsiderar os gêneros que os estudantes já conhecem, como, por exemplo, as histórias em quadrinhos (HQs). Essas narrativas, compostas por textos verbais e não verbais, são reconhecidas por sua capacidade de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de estimular a imaginação e a compreensão crítica dos estudantes. De acordo com Mendonça (2010), as HQs são um gênero textual multimodal que, ao integrar elementos visuais e linguísticos, facilita a construção de sentidos e a interpretação dos leitores. Essa característica multimodal das HQs as torna recursos pedagógicos interessantes, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma lúdica. Ainda sobre esse gênero de texto, destacamos um posicionamento de Dionísio (2010), ao fazer o seguinte apontamento:

Afirmações do tipo ‘o jovem não lê’ não encontram respaldo empírico, quando se trata de determinados objetos de leitura. É de fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso da quadrinização. Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs). Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das

vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes (Dionísio, 2010, p. 209).

As histórias em quadrinhos podem ser incorporadas ao grupo dos gêneros pensados para as propostas de atividade a serem desenvolvidas com os estudantes em sala de aula. Dessa forma, é fundamental que o ensino da língua seja desenvolvido com base na diversidade de gêneros que circulam socialmente, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No que diz respeito à linguagem oral, nesse documento, são indicados como adequados para o trabalho escolar gêneros como contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, notícias e anúncios veiculados por rádio e televisão, além de seminários e palestras. Esses gêneros possuem um caráter lúdico, cultural e comunicativo, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar a oralidade de forma dinâmica e contextualizada. (Brasil, 1977).

Para a linguagem escrita, os PCNs (1977) sugerem uma ampla gama de gêneros que estão presentes no cotidiano dos alunos, como receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, postais, cartões comemorativos, convites, diários (pessoais, de classe, de viagem, etc.), além de textos de jornais, revistas, suplementos infantis, quadrinhos, anúncios, slogans, cartazes e folhetos. Também são destacados textos literários, como contos, mitos, lendas populares, fábulas, folhetos de cordel, entre outros. A proposta dos PCNs (1977) é que os alunos desenvolvam a competência de ler e escrever diferentes tipos de textos, como relatos históricos, textos expositivos, verbetes de dicionário e textos didáticos, de maneira crítica e reflexiva.

Quando a aquisição do conhecimento linguístico necessário ao estudante depende majoritariamente do trabalho da escola — especialmente em contextos em que a família não dispõe de recursos linguísticos capazes de favorecer boas aprendizagens —, a instituição escolar torna-se a principal responsável por suprir essa lacuna. Nesse cenário, diante das dificuldades que esses alunos enfrentam no cotidiano escolar, inclusive em avaliações externas, não se pode esperar, com segurança, os resultados desejados ou pactuados.

Por isso, quanto mais propostas metodológicas forem apresentadas ao professor, maiores são as chances de alcançar um desempenho satisfatório por parte dos estudantes. Considerando a proposta de ensino da língua portuguesa por

meio dos gêneros textuais, apresentamos, a seguir, uma estratégia de trabalho docente sugerida por Ramos (2016).

Quadro 1 – Atividade sobre gênero textual e vocabulário I

OBJETIVO DA ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS
• A compreensão dos vários tipos de texto. • O reconhecimento dos suportes textuais. • A utilização das variantes contextuais.	• Utilizar um texto, como no exemplo seguinte: Luiza mudou-se para outra cidade. Por isso, teve de tomar algumas providências: a) Escrever um requerimento para sua escola pedindo a transferência. b) Escrever uma carta de despedida para sua professora. c) Escrever uma carta de despedida para seus colegas. d) Escrever uma carta de demissão à empresa que trabalha. e) Escrever uma carta ao banco solicitando a mudança de endereço. f) Elaborar um currículo para buscar um novo emprego. g) Enviar um <i>e-mail</i> a seus colegas comunicando a mudança. • Divida os alunos em sete grupos e peça que cada um ajude a personagem a compor um dos textos. • Solicite aos alunos que exponham os textos no mural e observem as diferenças entre eles. Apesar de se tratar do mesmo assunto, as formas de composição dos textos são diferentes, ou seja, gêneros distintos exigem adequações para que se caracterizem. • Nesta etapa, amplie a noção de gênero social e tipos textuais, com o objetivo de que os alunos desenvolvam a competência para a construção de textos adequados a suas funções sociais.

Fonte: Ramos (2016, p.29, Adaptado)

Essa atividade propõe a produção de diferentes gêneros textuais a partir de uma mesma situação comunicativa, o que só é possível se os alunos tiverem lido e compreendido previamente textos semelhantes em estrutura e função. Assim, o trabalho com a escrita está profundamente ligado ao desenvolvimento da leitura como prática social.

Ao analisar os diferentes gêneros (como requerimentos, cartas, e-mails e currículos), os alunos não apenas praticam a escrita, mas também exercitam a leitura crítica, observando aspectos como:

- o suporte em que o texto circula (papel, digital etc.);
- o destinatário e a finalidade do texto;
- o nível de formalidade e vocabulário empregado;
- e as marcas linguísticas próprias de cada gênero textual.

Portanto, ainda que a leitura não apareça de forma isolada, ela constitui a base dessa atividade: compreender os gêneros, identificar seus elementos e adequações, reconhecer suas funções sociais e, a partir disso, produzir textos com maior consciência linguística. Essa prática fortalece a competência leitora ao mostrar que ler é mais do que decodificar palavras — é entender o contexto, a intenção e o efeito do texto na vida real.

Em síntese, a abordagem do ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, aliada ao incentivo à leitura como prática social, favorece o desenvolvimento integral da competência comunicativa dos alunos. Ao considerar a diversidade de textos que circulam no cotidiano e as múltiplas formas de linguagem, a escola amplia o repertório dos estudantes, respeita suas experiências prévias e os prepara para uma participação mais crítica e consciente na sociedade.

CAPÍTULO II — METODOLOGIA

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia ocupa um papel central na construção do conhecimento científico, pois é por meio dela que se definem os caminhos, recursos e procedimentos necessários à realização de uma pesquisa. Nesse sentido, como afirma Demo (1985), cabe à ciência compreender e tratar a realidade tanto em sua dimensão teórica quanto prática, sendo a metodologia o meio pelo qual essa compreensão se concretiza. Diante disso, este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos que fundamentam esta investigação, contemplando o cenário em que foi desenvolvida, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os princípios éticos que orientaram o estudo.

1.1 A pesquisa qualitativa

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa por considerarmos que ela é a mais apropriada para compreender, em profundidade, os processos envolvidos no fenômeno investigado, especialmente quando se trata da atuação de sujeitos em contextos educativos marcados por diferentes experiências sociais, culturais e linguísticas. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 22), “responde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, tratando do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Em outras palavras, essa abordagem permite mergulhar na complexidade dos processos humanos, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, interações e vivências cotidianas.

Nesse mesmo caminho, André (1995) defende que a pesquisa qualitativa permite uma análise mais integrada dos fenômenos, pois considera não apenas os dados objetivos, mas também os contextos em que estão inseridos os sujeitos da investigação. Desse modo, a realidade educacional, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura, exige uma investigação que leve em conta tanto os aspectos estruturais quanto os simbólicos envolvidos na formação dos alunos. Como enfatiza Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “os pesquisadores qualitativos tendem

a analisar seus dados indutivamente”, buscando construir interpretações a partir das falas, comportamentos e contextos observados.

Portanto, a escolha pela pesquisa qualitativa não apenas se justifica pelas características do objeto investigado, mas também pelo compromisso em compreender a complexidade das relações entre leitura, escrita e práticas escolares, considerando os sujeitos em sua totalidade — com suas histórias, experiências e perspectivas.

1.2 A pesquisa exploratória e descritiva

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, também apresenta características exploratórias e descritivas. Essas abordagens foram escolhidas por estarem alinhadas aos objetivos do estudo, que busca analisar o processo de proficiência leitora de um grupo de dez estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental — Anos Finais —, a partir das experiências desenvolvidas em duas oficinas de leitura realizadas na Escola Municipal Hugo Gerdau.

A escolha pela pesquisa exploratória se justifica, segundo Gil (2008), porque esse tipo de investigação permite uma aproximação inicial com o objeto de estudo, especialmente quando se trata de temas ainda pouco aprofundados ou de difícil delimitação. No contexto desta pesquisa, isso se aplica à análise das práticas de leitura em sala de aula e seus efeitos na formação de leitores proficientes. Já a pesquisa descritiva tem como propósito registrar, analisar e interpretar os fenômenos observados, descrevendo as características dos sujeitos envolvidos e os contextos nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, buscamos com esse estudo mapear e compreender as práticas escolares de leitura, analisando e observando como essas experiências contribuíram para sua formação leitora. Os dados obtidos permitiram refletir sobre os efeitos das oficinas de leitura no desempenho dos alunos e sobre a importância de propostas pedagógicas que incentivem o contato frequente com a leitura, respeitando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos do grupo. Assim, reforça-se a ideia de que a leitura, enquanto prática social, é um caminho fundamental para o desenvolvimento da proficiência dos estudantes.

1.3 Instrumentos e procedimentos

Antes do início das atividades previstas no projeto, foi realizada uma sondagem com os estudantes, com o objetivo de conhecer suas percepções e preferências em relação à leitura. Os dados iniciais foram registrados de maneira objetiva, considerando as respostas “sim” ou “não” à pergunta sobre o gosto por ler. Em momentos posteriores, foram feitas perguntas específicas para cada grupo, buscando compreender os motivos que levavam alguns estudantes a apreciarem a leitura e outros a não se identificarem com essa prática.

A seguir, estão listadas as quatro perguntas formuladas para esse momento da pesquisa para o grupo 1, ou seja, o grupo que relatou interesse pelo ato de ler:

Quadro 2 – Questionário de sondagem para o grupo 1

Por que você gosta de ler?
Quem incentivou você a ler?
Você considera importante participar dessa atividade de leitura?
O que você compreende sobre leitura?

Fonte: De autoria própria

Em seguida, também foram realizadas quatro perguntas formuladas para o grupo 2, ou seja, o grupo que relatou não gostar de ler:

Quadro 3 – Questionário de sondagem para o grupo 2

Por que você não gosta de ler?
Você considera importante participar desta atividade de leitura? Por quê?
Faltou algum incentivo para você gostar de ler?
O que você compreende sobre leitura?

Fonte: De autoria própria

A partir desses primeiros dados, foram organizadas oficinas de leitura nas aulas de língua portuguesa. As oficinas de leitura foram realizadas no 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2023, durante o período regular das aulas, com frequência de duas vezes por semana, totalizando oito encontros com duração

média de 50 minutos cada. As atividades foram organizadas em dois momentos principais, que se complementaram no desenvolvimento da proposta pedagógica de incentivo à leitura.

Assim, do ponto de vista prático, podemos sistematizar o desenvolvimento das oficinas do nosso estudo a partir das seguintes etapas de execução das oficinas:

I. Planejamento e seleção dos materiais

Antes da realização das oficinas, foram definidos os objetivos de cada encontro, os instrumentos de coleta e os textos literários a serem utilizados. Os critérios de seleção dos textos consideraram aspectos como acessibilidade, complexidade linguística e potencial de envolvimento afetivo. Também foram elaborados os instrumentos de registro e análise dos dados

II. Primeiro Encontro – Diagnóstico das Práticas de Leitura

Nesta etapa, os estudantes receberam o livro *Cabelos Molhados*, de Pimentel (2006), e participaram de uma leitura coletiva da apresentação da obra. Em seguida, foi aplicado um questionário diagnóstico composto por perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de investigar a frequência e os hábitos de leitura dos participantes, bem como suas experiências anteriores e percepções sobre o ato de ler. Essa etapa teve caráter exploratório e permitiu traçar um perfil inicial dos alunos, que serviria de base para a análise posterior.

III. Segundo Encontro – Leitura e Produção de Sentido

No segundo momento, foi trabalhado o conto “Que se chama solidão”, de Lygia Fagundes Telles (2009). Após a leitura individual e silenciosa do texto, os estudantes foram convidados a responder, por escrito, à seguinte pergunta: “*O que você compreendeu sobre o conto lido?*”. Esta etapa teve como finalidade observar a capacidade de compreensão leitora dos alunos diante de um texto mais denso e reflexivo. As produções escritas foram recolhidas para análise qualitativa, considerando aspectos como coerência, interpretação, síntese e envolvimento com o texto.

IV. Registro e organização dos dados coletados

Ao final das oficinas, os dados foram sistematizados para análise, respeitando o sigilo e o anonimato dos participantes. As respostas aos questionários e às produções escritas foram codificadas e organizadas em categorias para facilitar a interpretação dos resultados.

1.4 Materiais e recursos

Os textos literários utilizados durante as oficinas estão disponíveis nos Anexos I e II deste trabalho. Os encontros contaram ainda com o apoio de cópias impressas dos contos, questionários, cadernos de anotações dos estudantes, além de quadro branco e marcadores para anotações coletivas feitas durante as discussões.

1.5 Campo empírico e sujeitos

A amostra foi composta por dez estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que participaram voluntariamente das oficinas. A seleção foi feita de modo a garantir a diversidade entre os participantes, respeitando aspectos como gênero, desempenho escolar e vínculos afetivos com a leitura, conforme identificado nas sondagens iniciais. A participação dos alunos foi autorizada por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme exigido pelos princípios éticos da pesquisa com seres humanos (Apêndice B).

Além disso, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade do Recife, situada na Região Político-Administrativa 5 (RPA 5). Para contextualizar o cenário educacional em que o estudo se insere, consideramos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja função é monitorar o desempenho da educação básica no Brasil. Nesse acompanhamento, destaca-se a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das taxas de rendimento escolar (fluxo). Esse índice é publicado a cada dois anos, com base no desempenho dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas áreas de Leitura e Matemática.

No ano de 2023, a escola na qual esta pesquisa foi realizada apresentou os seguintes indicadores: um aprendizado de 4,73, um fluxo de 1,00 e um IDEB final de 4,7. Embora esse resultado represente um desempenho superior ao de outra escola da mesma RPA — que, apesar de possuir melhores condições estruturais, obteve um aprendizado de 4,67, fluxo de 0,90 e IDEB de 4,2 —, os números ainda estão distantes da meta ideal de 6,0. Isso demonstra que, embora os dados possam sinalizar avanços, o nível de aprendizagem dos estudantes ainda se mostra insuficiente para garantir uma formação sólida em leitura e escrita.

Além do recorte educacional, é importante observar o contexto socioeconômico mais amplo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município do Recife apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,772 (dados de 2010), sendo considerado alto. Segundo o Censo Demográfico de 2022, a cidade conta com uma população de 1.488.920 habitantes, distribuída numa área de 219 km², o que resulta numa densidade demográfica de 6.803,6 habitantes por km². Essa taxa posiciona Recife na 12^a colocação entre os municípios brasileiros com maiores densidades demográficas (IBGE, 2023). No que se refere à taxa de escolarização na faixa etária entre 6 e 14 anos, os dados do IBGE de 2010 indicam que 97,1% das crianças e adolescentes estão inseridos no sistema educacional.

Ao cruzarmos esses dados com os resultados das oficinas de leitura realizadas na escola participante da pesquisa, é possível observar que propostas pedagógicas inovadoras e voltadas para o desenvolvimento da leitura podem contribuir significativamente para melhorar os níveis de proficiência leitora dos estudantes. Ainda que os dados do IDEB estejam levemente acima da média regional, isso não deve ser visto como motivo de comemoração, mas como um indicativo da necessidade de estratégias consistentes que envolvam práticas leitoras significativas no cotidiano escolar. Isso porque, sem o incentivo contínuo à leitura e sem a criação de espaços que valorizem essa prática, corre-se o risco de retardar a evolução dos alunos de um estágio de desenvolvimento leitor para outro. Assim, as oficinas implementadas durante o projeto mostraram-se como uma possibilidade teórico-metodológica eficaz, que pode inspirar educadores a repensarem suas práticas e buscarem alternativas para fortalecer a aprendizagem dos estudantes.

1.6 Procedimentos éticos

Este estudo está vinculado ao projeto maior intitulado “Aspectos cognitivos, sociais e pedagógicos da aprendizagem, da escrita, da leitura e dos letramentos”, sob a coordenação da Profa. Dra. Rossana Ramos Henz. O referido projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e obteve aprovação em 23 de fevereiro de 2024, conforme o parecer consubstanciado sob o CAEE nº 75998823.1.0000.5206.

Ademais, a presente pesquisa foi conduzida com rigor ético, não tendo, em nenhum momento, a intenção de constranger, expor ou causar qualquer tipo de dano aos participantes envolvidos. Além disso, o estudo foi realizado com anuência da escola por meio de um termo (Termo de Anuência - TA) assinado em concordância com a gestora responsável pela escola (Apêndice A). Antes de iniciarmos a proposta de pesquisa, disponibilizamos o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) como requisito para a participação dos estudantes (Apêndice B). O termo teve como objetivo esclarecer os estudantes a respeito da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos determinados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e os documentos apresentam informações claras sobre os objetivos, procedimentos e possíveis riscos associados à pesquisa.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS

1. CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DA CIDADE DO RECIFE

Os dados apresentados a seguir têm como objetivo contextualizar a situação-problema na qual os estudantes estão inseridos, considerando aspectos socioeducacionais do município do Recife - PE. Conforme o censo de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Recife era de 0,772. Já em 2022, segundo os dados mais recentes, a cidade contava com uma população de 1.488.920 habitantes e uma densidade demográfica de 6.803,6 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com os demais municípios do estado de Pernambuco, Recife ocupava as posições 1ª e 2ª entre os 185 municípios. Em âmbito nacional, situava-se nas posições 9ª e 12ª entre os 5.570 municípios brasileiros.

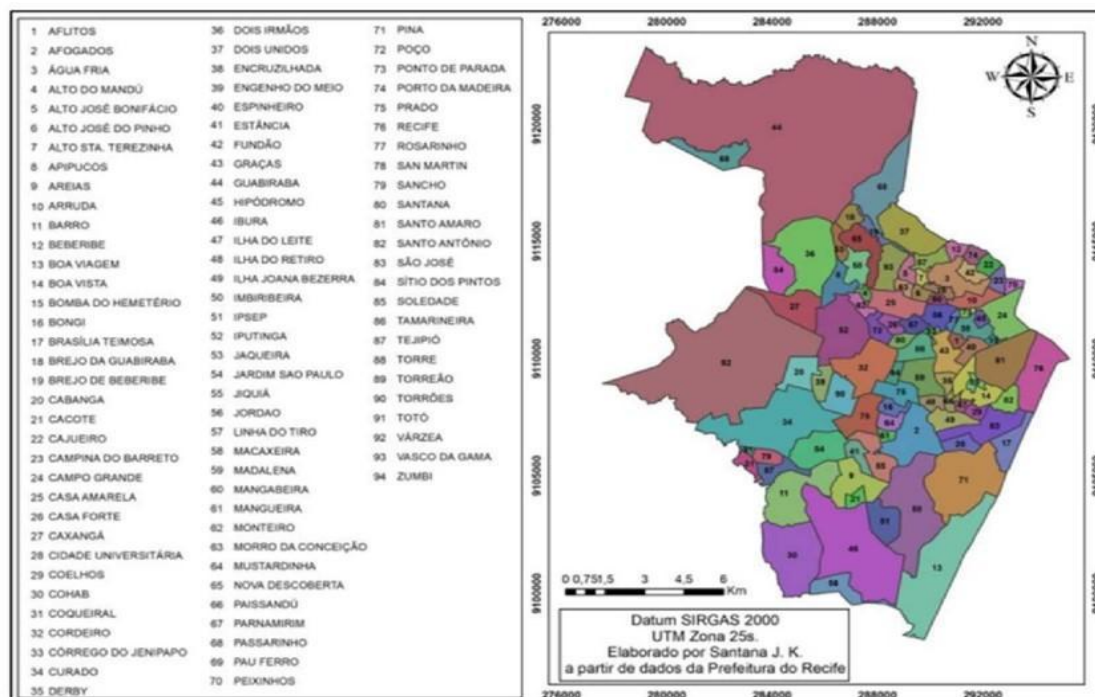
Em 2010, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos foi de 97,1%, colocando o município na 66ª posição entre os 185 municípios do estado e na 3.514ª posição em comparação com os municípios do país. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados de 2021 revelam que, na rede pública do Recife, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,3, enquanto o dos anos finais foi de 5,0. Na escola em que a pesquisa foi realizada, que atende exclusivamente os anos finais do ensino fundamental, o IDEB nesse mesmo ano foi de 4,9. Em relação ao ranking estadual, o município ocupava as posições 48ª e 39ª entre os 185 municípios. No cenário nacional, situava-se nas posições 3.133ª e 1.937ª entre os 5.570 municípios.

O território do Recife é subdividido em 94 bairros, os quais estão agrupados em Regionais Político-Administrativas (RPAs), numeradas de 01 a 06 e subdivididas conforme apresentado a seguir:

- Região Centro – RPA 01;
- Região Norte – RPA 02;
- Região Nordeste – RPAs 03-A e 03-B;
- Região Oeste – RPA 04;
- Região Sudeste – RPA 05;
- Região Sul – RPAs 06-A e 06-B.

A escola municipal na qual esta pesquisa foi realizada, a Escola Municipal Hugo Gerdau, está situada na RPA 5, localizada no bairro de San Martin, conforme indicado no mapa da cidade do Recife (Figura 1).

Figura 1 - Mapa da cidade do Recife



Fonte: Researchgate

Em relação aos dados educacionais do município, destaca-se a taxa de escolarização de 97,1% na faixa etária de 6 a 14 anos (censo de 2010). Já os resultados do IDEB da Rede Municipal de Ensino do Recife, referentes ao ano de 2021, foram de 5,3 para os anos iniciais do ensino fundamental e 5,0 para os anos finais. A escola investigada, que atende exclusivamente os anos finais do ensino fundamental, obteve, no mesmo ano, um IDEB de 4,9.

Cumprir lembrar que, conforme o Artigo 208 da Constituição Federal, é dever do Estado garantir o direito à educação básica gratuita e com igualdade de condições para acesso e permanência. Essa obrigatoriedade abrange:

- Creche: até 3 anos de idade;
- Pré-escola: 4 a 5 anos de idade;
- Anos iniciais do Ensino Fundamental: 6 a 10 anos de idade;
- Anos finais do Ensino Fundamental: 11 a 14 anos de idade;
- Ensino Médio: 15 a 17 anos de idade.

Com base nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado a cada dois anos pelo Ministério da Educação, a escola em que a pesquisa foi realizada ainda se encontra abaixo do nível ideal de desempenho, considerando os parâmetros estabelecidos. Por outro lado, ao compararmos os dados do IDEB de 2021 com os de 2023 no âmbito nacional, observamos um declínio nos anos finais da Rede Municipal de 4,8 para 4,6 (conforme Anexo IV). Tal queda pode ser compreendida, em parte, pelos efeitos da pandemia da COVID-19 (2020–2021), período em que muitos estudantes enfrentaram a interrupção no acesso às atividades escolares presenciais e dificuldades com o uso de tecnologias digitais.

2. A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA

Dessa forma, com base nos aspectos socioeducacionais abordados no início deste capítulo e ancorados nos aportes teóricos apresentados no Capítulo I, daremos continuidade à discussão por meio da análise de duas oficinas de leitura realizadas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, cujo foco foi avaliar a proficiência leitora dos alunos de uma escola municipal localizada no Recife - PE.

Nesse sentido, compreende-se que o incentivo à prática da leitura deve constituir-se como uma ação contínua e estruturante no Ensino Fundamental – Anos Finais, etapa em que os estudantes aprofundam seus vínculos com a linguagem e ampliam sua capacidade de abstração, análise e reflexão. Nessa fase, o estímulo à leitura de textos que dialoguem com os interesses dos alunos contribui substancialmente para o desenvolvimento da curiosidade, elemento fundamental para a consolidação de uma postura crítica e autônoma diante do conhecimento e da aprendizagem.

Oliveira (1990) afirma que, por volta dos seis anos, a criança apresenta características importantes para o desenvolvimento da leitura: prontidão necessária; tendência à imitação; percepção global; aprendizagem em situações globais; percepção visual ampla; compreensão de situações concretas; pensamento associativo; foco no que lhe interessa; e busca por significados. É justamente nessa fase que as crianças têm grandes chances de tornarem-se leitoras competentes. Por isso, a escola não deve desperdiçar essa oportunidade. Cabe à instituição

educacional planejar e executar ações que dialoguem com os interesses desse público.

Contudo, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem não é linear. Cada indivíduo possui formas distintas de aprender, o que exige da escola o reconhecimento das particularidades de cada aluno durante as práticas de leitura. Na prática, é essencial que o professor incentive a leitura diariamente. No entanto, para os estudantes que avançaram de série sem desenvolver adequadamente essa competência, torna-se necessário adotar medidas de intervenção que possibilitem o aprimoramento da leitura. O exercício contínuo é fundamental nesses casos. Além disso, é indispensável estimular a participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Por isso, foram produzidas duas oficinas de leitura com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal do Recife. As atividades propostas foram pensadas como estratégias de mediação que possibilitassem investigar, de forma concreta, as práticas de leitura dos participantes, bem como analisar suas capacidades de compreensão e produção de sentido a partir dos textos literários trabalhados.

As oficinas foram concebidas como espaços de escuta, interação e experimentação, nos quais os estudantes puderam vivenciar o contato com a literatura em diferentes formatos, exercitando não apenas o ato de ler, mas também a construção de interpretações próprias, com base em suas experiências e repertórios. Essa abordagem considera a centralidade da leitura no processo educativo e reconhece o papel da escola na formação de leitores críticos, autônomos e proficientes.

Para tanto, dois momentos específicos foram estruturados durante a realização das oficinas, cada um com objetivos distintos, porém complementares. O primeiro deles teve caráter diagnóstico, buscando mapear as práticas leitoras dos alunos por meio da aplicação de um questionário. O segundo momento, por sua vez, concentrou-se na leitura e interpretação de um conto literário, com o intuito de analisar a habilidade dos estudantes em compreender textos mais densos e complexos.

Durante o desenvolvimento das atividades com os estudantes, foram considerados aspectos cognitivos, sociais e afetivos que pudessem interferir nas práticas de leitura dos participantes. A escolha dos alunos não se deu por sorteio, mas por adesão voluntária: foi feito um convite aberto aos estudantes do 6º ano, e,

ao final, dez alunos manifestaram interesse em participar da proposta. A opção por essa abordagem visou garantir o envolvimento espontâneo dos participantes, respeitando seus interesses e disposição para integrar a experiência.

Em um primeiro momento, foi realizada uma breve reunião com o grupo de estudantes, na qual foram apresentados os objetivos da atividade, bem como os procedimentos que seriam adotados ao longo dos encontros. Como forma de iniciar um diálogo sobre suas experiências com a leitura, os alunos foram convidados a responder à pergunta:

Você gosta de ler?

Das dez respostas obtidas, sete indicaram uma postura favorável à leitura, enquanto três estudantes afirmaram não gostar de ler. Esse dado inicial já ofereceu uma pista importante sobre o perfil dos participantes e permitiu observar, de forma preliminar, como o gosto pela leitura pode se manifestar de maneira diversa mesmo dentro de um mesmo grupo etário e escolar.

No entanto, ao longo do estudo, registramos que os estudantes envolvidos nesta atividade pertencem a uma turma que, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2023, não teve acesso às aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Tal ausência configura-se como um fator prejudicial à trajetória escolar dos alunos, especialmente no que diz respeito à construção dos conhecimentos linguísticos esperados para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Vale destacar que a entrada do estudante na segunda etapa da Educação Básica – os Anos Finais do Ensino Fundamental – representa uma transição importante em sua vivência escolar, marcada pela passagem de um ensino ministrado por um professor polivalente para uma estrutura pedagógica baseada na atuação de docentes por componente curricular. Assim, a ausência de um professor específico de Língua Portuguesa durante um semestre inteiro representa uma lacuna significativa no currículo, comprometendo diretamente o desenvolvimento da proficiência leitora.

Estabelecendo uma conexão entre a história da evolução da leitura e os desafios contemporâneos enfrentados pela escola pública, é possível identificar

certas semelhanças no que se refere à restrição do acesso à leitura. A ausência de um professor de Língua Portuguesa por um semestre inteiro, como observado na realidade investigada, evidencia uma forma atual de descontinuidade das práticas escolares que são essenciais à formação leitora dos estudantes. No passado, como aponta Silva (2018), o acesso à leitura e à escrita era privilégio de poucos.

Historicamente, a evolução da leitura se inicia com a descoberta da escrita, desde os pictogramas pintados nas paredes das cavernas, passando pelos códices da Idade Média, chegando aos livros contemporâneos do século XXI, e entrando em uma das maiores invenções da humanidade: a internet. Entretanto, a leitura, junto com a escrita, estava restrita a poucos privilegiados – aos portugueses que aqui aportaram; aos senhores de engenho e a seus filhos; ou às pessoas ligadas à administração da colônia; aos jesuítas e ao clero. Quanto às outras pessoas, esses direitos não lhes eram assegurados e, assim, durante muito tempo a leitura ficou atrelada à esfera clerical, começando, porém, a ganhar mais força, a partir do século XX, com a disseminação das escolas (Silva, 2018, p. 15).

Hoje, embora o direito à educação esteja garantido constitucionalmente e o acesso às aulas regulares seja obrigatório, a ausência de condições adequadas para a efetivação desse direito — como a falta de docentes — revela um paradoxo: o direito formalmente assegurado nem sempre se concretiza na prática cotidiana da escola pública. Além disso, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, espera-se que o estudante desenvolva gradativamente a competência leitora. Contudo, esse processo não ocorre de forma isolada. Parte dos entraves que dificultam a consolidação dessa competência está diretamente relacionada às responsabilidades compartilhadas entre a escola e a família. Como destacam Lacerda e Bisol (2020), a parceria entre essas duas instituições é fundamental para instigar o gosto pela leitura desde a infância, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Assim, a formação de leitores proficientes depende de um esforço conjunto, no qual escola e família devem atuar de forma complementar e colaborativa.

Nesse contexto, quando questionados sobre o gosto pela leitura, sete estudantes afirmaram ter apreço pela prática, enquanto três responderam negativamente. Cabe destacar o impacto do período da pandemia, entre março de 2020 e julho de 2021, quando esses alunos cursavam, respectivamente, o 3º e o 4º ano do Ensino Fundamental — fase crucial para o desenvolvimento da leitura. Ainda que se reconheçam as experiências acumuladas desde a primeira infância e nos dois primeiros anos do ensino fundamental, persiste uma lacuna que levanta

questionamentos sobre a efetividade das ações da escola e o envolvimento das famílias no processo de formação leitora. Como esperar que uma criança se aproprie de acervos literários, se ela ainda não domina os conhecimentos linguísticos necessários? Como pode um(a) professor(a) propor atividades de interpretação textual a estudantes que ainda enfrentam dificuldades na decodificação dos elementos básicos do texto?

É importante destacar que o exercício da leitura, além de favorecer o desenvolvimento do conhecimento linguístico, amplia o repertório cultural e contribui para a construção de uma visão mais crítica do mundo. A leitura, nesse sentido, vai além da decodificação de palavras: ela implica processos de interpretação, ressignificação e construção de sentido. Sobre isso, Silva (2018) destaca:

[...] apenas ter livros na escola não é suficiente para despertar nos alunos o gosto pelo ato de ler. Vários professores têm desenvolvido projetos interessantes para o trabalho com leitura em nossas escolas. Ainda assim, muitos dizem que, às vezes, as ideias são escassas. Muitos professores têm solicitado ideias de atividades práticas para que estimulem o gosto pela leitura em suas salas de aula. Logicamente, é necessário que nós, professores, busquemos aumentar nossa competência teórica, a fim de compreendermos o que é ler, como lemos, como estratégias e objetivos de leitura podem facilitar o ato de ler, entre inúmeros outros assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura em língua materna. Por outro lado, é necessário compartilharmos ideias e experiências bem-sucedidas do nosso trabalho diário. Ainda que pareçam partículas minúsculas, elas contribuem para a formação do leitor (Silva, 2018, p. 9–10).

Essa reflexão reforça a importância de pensar a leitura como um processo contínuo de mediação, que exige sensibilidade por parte do professor e estratégias pedagógicas que considerem o contexto e as necessidades dos estudantes. No caso desta pesquisa, o primeiro contato com os alunos já indicava indícios das dificuldades enfrentadas por parte do grupo, o que colaborou para fundamentar a escolha do tema: a ausência de proficiência leitora entre estudantes que, embora estejam na faixa etária compatível com o 6º ano do Ensino Fundamental, ainda não apresentam domínio satisfatório das competências esperadas para a série em que estão matriculados.

Tal realidade encontra eco nos dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelam um quadro preocupante sobre os índices de letramento no país, especialmente entre estudantes da rede pública. Embora o acesso à escola esteja amplamente garantido pelas políticas

educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere à Educação Básica, a permanência com qualidade e a aprendizagem efetiva ainda são desafios persistentes. Acredita-se, no entanto, que esse cenário pode ser gradualmente transformado a partir de ações pedagógicas significativas, que valorizem a leitura como prática social e formadora.

2.1 Execução do projeto

Ao considerar cada estudante como sujeito central da pesquisa, buscou-se compreender como se dá sua relação com a leitura, de modo a subsidiar estratégias mais eficazes de mediação literária ao longo do projeto. Por isso, foi selecionado como ponto de partida para as atividades da pesquisa, por estar em consonância com o objetivo central do estudo: incentivar o gosto pela leitura e investigar as práticas leitoras dos alunos.

Para aprofundar a investigação sobre o perfil leitor dos dez participantes, os sete estudantes (Grupo 1) que afirmaram gostar de ler (conforme a etapa diagnóstica inicial) foram convidados a responder um novo conjunto de perguntas abertas. Essa segunda rodada de perguntas buscou compreender com maior profundidade o modo como esses alunos se relacionam com a leitura no cotidiano, suas práticas, motivações e dificuldades, permitindo traçar um panorama mais detalhado das experiências leitoras vividas por eles.

Quadro 4 – Respostas do grupo 1 à questão 1

POR QUE VOCÊ GOSTA DE LER?	
Estudante 1	Eu gosto de ler porque me sinto bem quando estou lendo, é algo bom que me faz bem.
Estudante 2	Mais ou menos.
Estudante 3	Porque ler faz o futuro.
Estudante 4	Porque me ajuda a entender, e é legal.
Estudante 5	Porque quando eu leio, eu me imagino na história, me divirto, rio etc.
Estudante 6	Porque eu aprendo mais.
Estudante 7	Porque a leitura nos ajuda também.

Fonte: De autoria própria

As respostas dadas pelos estudantes à pergunta “Por que você gosta de ler?” revelam diferentes formas de perceber a leitura. Observa-se, em grande parte, uma associação da leitura a sentimentos positivos, o que aponta para uma relação afetiva com a prática. Declarações como “me sinto bem quando estou lendo”, “me imagino na história, me divirto, rio etc.” demonstram que, para esses estudantes, a leitura ultrapassa o campo da obrigação escolar e alcança um espaço de prazer, imaginação e bem-estar — aspectos fundamentais para o desenvolvimento do gosto pela leitura e sua consolidação como prática social.

Além da dimensão afetiva, também emergem nas respostas elementos que remetem à função cognitiva da leitura, como “aprendo mais”, “me ajuda a entender”, e “a leitura nos ajuda também”. Essa percepção dialoga com os postulados de Ramos (2005), ao afirmar que o reconhecimento dos registros gráficos — inicialmente na forma de desenhos e posteriormente por meio de sistemas de representação — resulta em um processo cognitivo essencial: a leitura. Ou seja, a leitura, compreendida em seu sentido estrito, nasce com a escrita e envolve a decodificação de signos que remetem ao pensamento humano registrado. Assim, as considerações dos estudantes sugerem que eles reconhecem, ainda que de forma geral, que a leitura tem um papel importante no processo de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos, reforçando sua utilidade tanto para o desempenho escolar quanto para a vida como um todo.

Um terceiro aspecto observado é a leitura como projeção de futuro. A fala “ler faz o futuro” traduz simbolicamente a percepção de que a leitura pode abrir caminhos, transformar realidades e criar possibilidades. Conforme já expusemos com os postulados de Soares (2021), em sociedades grafocêntricas, o pleno acesso à leitura é um dos elementos que colaboram para o exercício da cidadania e para a inclusão nos bens simbólicos e culturais. Assim, embora seja uma formulação breve, a resposta desse estudante possui um significado potente sobre a leitura como instrumento de mudança e crescimento pessoal.

Por outro lado, a resposta “mais ou menos” revela uma postura de neutralidade ou ambivalência diante da leitura, o que pode estar relacionado a experiências negativas anteriores, à falta de estímulo adequado ou à dificuldade de compreensão leitora. Esse ponto reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o engajamento e o encantamento dos alunos com os textos, sobretudo

no contexto da escola pública e em turmas com histórico de descontinuidade no ensino, como é o caso do grupo investigado.

Quadro 5– Respostas do grupo 1 à questão 2

QUEM INCENTIVOU VOCÊ A LER?	
Estudante 1	Minha família, principalmente meu pai.
Estudante 2	Minha mãe.
Estudante 3	A minha mãe. Ela falou que ler é muito bom.
Estudante 4	Minha professora de reforço.
Estudante 5	Eu mesma.
Estudante 6	Eu mesma.
Estudante 7	Meus pais.

Fonte: De autoria própria

As respostas dos estudantes revelam que o incentivo à leitura parte, majoritariamente, do núcleo familiar, com destaque para a figura materna. A recorrência de menções às mães e aos pais como principais incentivadores reforça o papel essencial da família na formação do hábito leitor, tanto por meio de práticas de leitura compartilhada (Silva, 2018), quanto pela parceria com a escola. Assim, como ressalta Petit (2019, p.24):

Por milhares de razões vitais, os pais e outros transmissores culturais apresentam o mundo às crianças com a ajuda de contos, canções, histórias, imagens de livros, lendas familiares e lembranças. Eles leem junto com elas as paisagens e os rostos que a rodeiam. Muitas vezes, de maneira intuitiva, eles trocam simultaneamente em diversos registros sensíveis nesses momentos de transmissão. Assim, quando leem livros em voz alta, o que eles propõem às crianças menores é quase uma pequena ópera: desdobram um cenário, toda a fantasmagoria das imagens dos livros, e convidam a uma escuta musical, tendo a voz como protagonista.

Ensinar a leitura a uma criança não deve ser compreendido como responsabilidade exclusiva da escola, trata-se, na verdade, de um compromisso compartilhado entre a instituição escolar e a família, cabendo a cada um atuar dentro dos limites de sua competência. No contexto da rede pública de ensino, os docentes contam, desde 2008, com materiais didáticos específicos voltados ao público infantil, disponibilizados por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola

(PNBE), o que representa um importante suporte para a promoção do letramento literário na educação básica.

Além disso, destaca-se ainda a presença de outros agentes motivadores da leitura nos relatos dos alunos, como a professora de reforço, e até mesmo a própria iniciativa individual de uma estudante, evidenciando que o estímulo à leitura pode emergir de diferentes contextos — familiares, escolares ou individuais. Tais respostas mostram que a construção do leitor é um processo multifacetado, no qual múltiplas influências se articulam e colaboram para o desenvolvimento da competência leitora.

Quadro 6– Respostas do grupo 1 à questão 3

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARTICIPAR DESTA ATIVIDADE DE LEITURA? POR QUÊ?	
Estudante 1	Sim, porque assim eu posso treinar a leitura.
Estudante 2	Sim porque tudo na vida precisa de leitura.
Estudante 3	Sim, porque ler é bom.
Estudante 4	Sim, porque é legal demais.
Estudante 5	Sim, porque essa atividade incentiva os alunos a lerem.
Estudante 6	Sim, porque eu acho bom.
Estudante 7	Sim, porque aquele que não sabe, pode saber com a atividade.

Fonte: De autoria própria

As respostas dos estudantes à pergunta sobre a importância da atividade de leitura indicam, em sua maioria, uma valorização positiva da proposta, ainda que com justificativas simples e, por vezes, subjetivas. Observa-se que alguns alunos reconhecem o caráter formativo da leitura, como nos casos em que mencionam o “treinar a leitura” e a ideia de que “tudo na vida precisa de leitura” — apontamentos que revelam certa consciência do papel da leitura no desenvolvimento pessoal e social.

Outros estudantes associam a leitura a sensações agradáveis, utilizando termos como “bom” e “legal demais”, o que remete à dimensão afetiva envolvida no ato de ler. Também se destaca a percepção de que a atividade pode ter um impacto coletivo, ao “incentivar os alunos a lerem” ou ao “fazer com que aquele que não sabe, possa aprender”. Essas respostas, embora breves, sugerem que os

estudantes compreendem a leitura como um caminho para o aprendizado, o prazer e a inclusão, o que reforça a relevância de práticas pedagógicas que promovam o envolvimento ativo com o texto.

Quadro 7– Respostas do grupo 1 à questão 4

O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE LEITURA?	
Estudante 1	A leitura nos permite entender melhor o mundo à nossa volta e conhecer melhor também quem somos nós. Por meio da leitura, ganhamos acesso a outras informações e novos conhecimentos.
Estudante 2	Programa Brasil alfabetizado
Estudante 3	Porque envolve o cérebro.
Estudante 4	Que é bom e saudável
Estudante 5	Leitura é uma ação que lemos em livros, cartazes, atividade e em qualquer coisa que tenha palavras, frases e texto.
Estudante 6	<i>Não respondeu</i>
Estudante 7	Compreendi que precisamos ler para que no futuro podemos ler melhor as placas, direção do trânsito

Fonte: De autoria própria

As respostas dos estudantes à pergunta sobre o que compreendem por leitura revelam percepções variadas, que vão desde a compreensão mais elaborada até definições mais simples ou genéricas. Alguns alunos demonstram entender a leitura como um processo de acesso ao conhecimento e à construção de sentido, como é o caso do Estudante 1, que associa a leitura à compreensão do mundo e de si mesmo. Outros, como o Estudante 5, reconhecem a leitura como uma prática presente em diferentes suportes do cotidiano, indicando um entendimento funcional do ato de ler. Já o Estudante 7 destaca a importância da leitura para ações práticas do dia a dia, como a interpretação de placas e sinais no trânsito, sugerindo uma percepção voltada para a utilidade social da leitura.

Por outro lado, algumas respostas apontam para compreensões ainda em desenvolvimento. O Estudante 3, por exemplo, afirma que a leitura “envolve o cérebro”, sinalizando uma tentativa de relacioná-la a processos cognitivos, embora de forma pouco articulada. Já os Estudantes 2 e 4 apresentam respostas vagas, e o

Estudante 6 não respondeu. Essas variações demonstram a importância de se investir em ações pedagógicas que ampliem a compreensão dos estudantes sobre o papel da leitura. É fundamental que a escola continue promovendo experiências significativas de leitura, que ajudem os alunos a reconhecerem seu valor não apenas para a vida escolar, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Para os três estudantes (Grupo 2) que, na etapa diagnóstica, afirmaram não gostar de ler, também foram realizadas entrevistas com perguntas específicas, elaboradas de forma diferenciada em relação ao grupo anterior. O objetivo foi compreender as possíveis razões para o distanciamento desses participantes em relação ao universo da leitura e identificar fatores que possam estar associados à ausência do hábito leitor.

O intuito foi compreender, de maneira mais sensível e aprofundada, os motivos que levam à rejeição dessa prática, além de investigar a percepção desses alunos sobre a importância das atividades de leitura propostas. Também se buscou identificar se, ao longo de sua trajetória escolar e familiar, houve estímulo suficiente para o desenvolvimento do hábito leitor, bem como o entendimento que possuem sobre o que é leitura. Observa-se que, nas perguntas direcionadas a esse grupo de estudantes, as respostas apresentaram-se de forma mais sucinta, o que motivou a análise conjunta dos dados. Ainda assim, tais respostas revelam nuances importantes sobre os desafios enfrentados no processo de formação leitora e evidenciam aspectos que podem contribuir para a ressignificação dessa relação no ambiente escolar.

Quadro 8– Respostas do grupo 2 à questão 1

POR QUE VOCÊ NÃO GOSTA DE LER?	
Estudante 8	Porque não tenho paciência
Estudante 9	Porque não tenho paciência
Estudante 10	Porque é muito chato.

Fonte: De autoria própria

Quadro 9– Respostas do grupo 2 à questão 2

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARTICIPAR DESTA ATIVIDADE DE LEITURA? POR QUÊ?	
Estudante 8	Sim, porque tudo na vida precisa de leitura

Estudante 9	Bom eu vou aprender mais.
Estudante 10	Sim, porque eu tenho que melhorar.

Fonte: De autoria própria

Quadro 10– Respostas do grupo 2 à questão 3

FALTOU ALGUM INCENTIVO PARA VOCÊ GOSTAR DE LER?	
Estudante 8	Não.
Estudante 9	Não.
Estudante 10	Sim.

Fonte: De autoria própria

Quadro 11– Respostas do grupo 2 à questão 4

O QUE VOCÊ COMPREENDE SOBRE LEITURA?	
Estudante 8	Programa Brasil alfabetizado.
Estudante 9	Que o livro é cabelos molhados.
Estudante 10	Um aprendiz.

Fonte: De autoria própria

A análise das respostas dos três estudantes que afirmaram não gostar de ler revela algumas contradições e lacunas em relação à formação do hábito leitor. Embora tenham justificado sua aversão com argumentos como “não tenho paciência” e “porque é muito chato”, os mesmos alunos reconhecem a importância de participar de atividades de leitura. As respostas à segunda pergunta indicam uma consciência, ainda que inicial, do papel da leitura no processo de aprendizagem e na vida cotidiana, como mostram falas como “porque tudo na vida precisa de leitura” e “porque eu tenho que melhorar”. Isso sugere que, apesar da resistência inicial, esses estudantes demonstram abertura para se engajar em práticas de leitura quando essas são apresentadas de maneira significativa.

Já as respostas sobre compreensão de leitura e incentivos revelam um cenário mais preocupante. Dois dos estudantes afirmam não ter sentido falta de incentivo para gostar de ler, o que pode indicar um desconhecimento sobre o papel de mediações externas nesse processo. Além disso, as definições que deram sobre

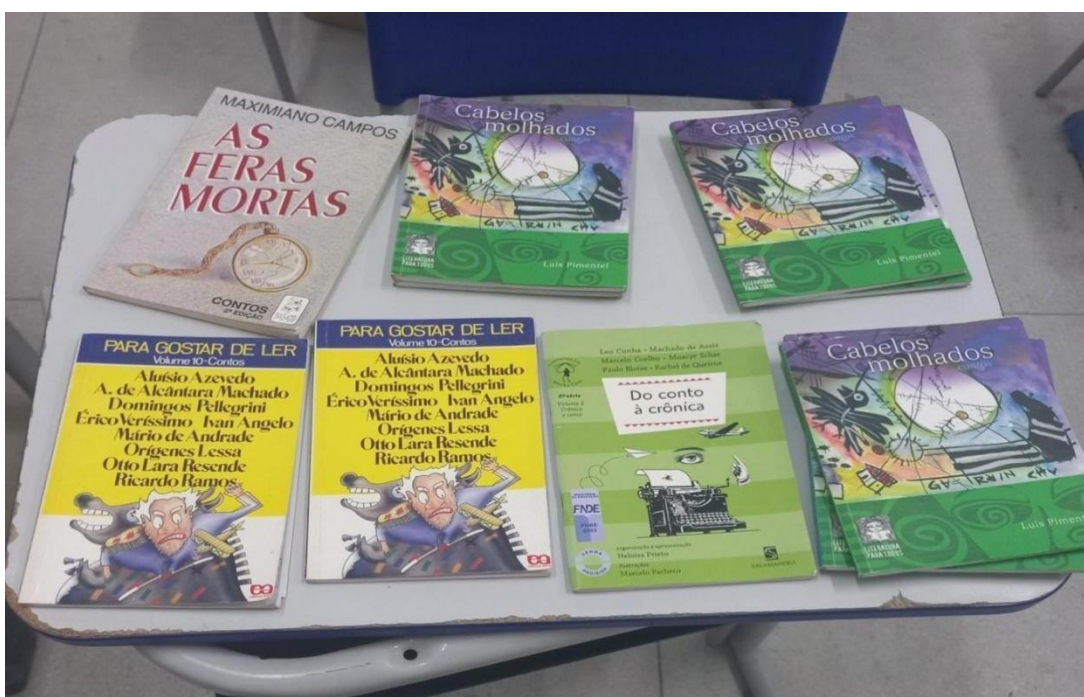
o que compreendem por leitura são vagas, desconexas ou sem sentido claro, como “o livro é cabelos molhados” e “um aprendiz”. Tais respostas evidenciam a ausência de uma noção clara sobre o que significa ler e reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas mais efetivas e personalizadas, que possam despertar o interesse e ampliar a compreensão desses alunos sobre a leitura como prática de construção de sentidos e desenvolvimento pessoal.

3. DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

Após o momento inicial de aproximação, foram apresentadas aos estudantes diversas obras pertencentes ao gênero conto, com o objetivo de promover uma apreciação espontânea da leitura literária.

Essa etapa visava despertar o interesse dos participantes por meio de um contato mais livre e exploratório com os livros, favorecendo a construção de vínculos afetivos com o texto literário. No primeiro encontro das oficinas, os alunos receberam o livro de contos *Cabelos Molhados*, de Luís Pimentel (2006), obra integrante do acervo do Programa Literatura para Todos, do Ministério da Educação (MEC). A leitura coletiva da apresentação da obra (Figura 2) marcou o início das atividades, sendo escolhida por seu caráter motivador e reflexivo sobre o papel da leitura.

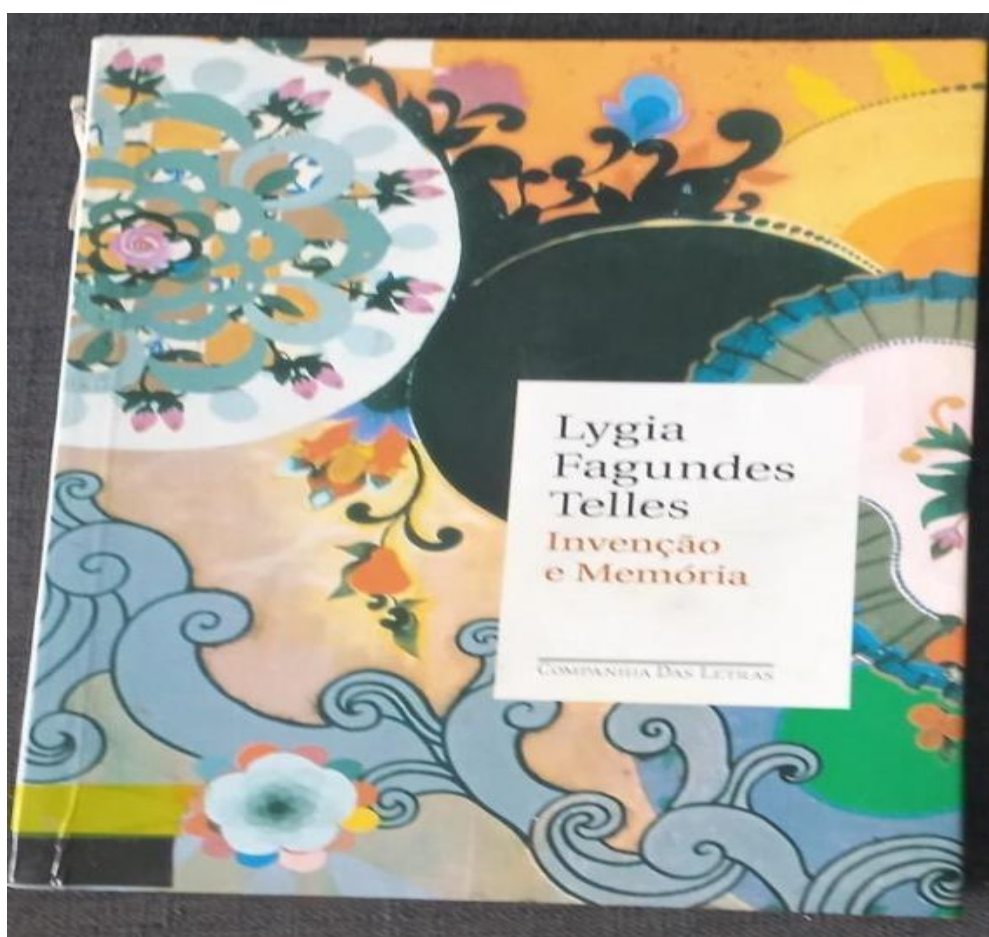
Figura 2 - Exposição das obras



Fonte: Acervo da autora

Dando continuidade ao desenvolvimento das oficinas, o momento posterior consistiu na apresentação de um novo texto literário aos participantes. Para esta etapa, foi selecionado o conto “Que se chama solidão”, presente na obra *Invenção e Memória*, de Lygia Fagundes Telles (2009) (Figura 3). A escolha desse texto deveu-se à sua densidade temática e à complexidade linguística, o que possibilita explorar diferentes níveis de leitura e interpretação por parte dos estudantes.

Figura 3 - Livro *Invenção e Memória*



Fonte: Acervo da autora

Após a leitura do conto, os alunos foram convidados a responder a uma única pergunta aberta. A intenção dessa abordagem foi estimular a produção textual espontânea e verificar como os participantes organizavam suas ideias, identificavam temas principais, estabeleciam relações com suas vivências e interpretavam os elementos presentes na narrativa.

Nesta última atividade, orientamos os estudantes para que realizassem a leitura do conto e, em seguida, registrassem suas respostas à pergunta formulada, conforme exposto. Essa estratégia foi adotada com o intuito de permitir que os alunos expressassem com mais profundidade seus conhecimentos linguísticos e sua capacidade de interpretação e expressão. Isso porque o texto, por sua própria natureza, exige do leitor atenção contínua do início ao fim, além de apresentar informações diversas e densas.

Quadro 12– Questão aberta sobre o conto de Telles (2009)

O QUE VOCÊ COMPREENDEU SOBRE O CONTO LIDO?	
Estudante 1	Eu entendi que esse conto fala sobre uma menina que era um anjo, mas ela era diferente das outras e se achava estranha por isso.
Estudante 2	Que a menina ficou solitária.
Estudante 3	Muito triste.
Estudante 4	O conto é muito bom e ensina muito. Obrigado pelo projeto.
Estudante 5	É muito bom e ajuda.
Estudante 6	Muito legal, muito bom, amei.
Estudante 7	É uma compreensão boa e educativa. Eu entendi que é um texto educativo
Estudante 8	Fala sobre a infância solitária de uma garotinha, também sobre um aborto
Estudante 9	<i>Não respondeu</i>
Estudante 10	A minha compreensão foi por não ter violência.

Fonte: De autoria própria

A análise das respostas apresentadas no quadro 12 revela um conjunto de percepções diversificadas por parte dos estudantes do 6º ano em relação ao conto lido. Nota-se que algumas respostas indicam a apreensão de elementos centrais da narrativa, ainda que de forma simplificada, como nos casos dos estudantes 1, 2 e 8, que apontam aspectos temáticos relevantes, como a solidão, a diferença percebida pela personagem e até mesmo uma possível referência ao aborto, o que demonstra certo nível de sensibilidade diante das camadas simbólicas do texto.

Outras respostas, como as dos estudantes 4, 5 e 6, apresentam um julgamento mais valorativo, expressando apreciação pela leitura, mas sem necessariamente explicitar aspectos interpretativos da narrativa. Essas manifestações podem indicar uma recepção positiva da atividade, ainda que não necessariamente acompanhada de uma compreensão mais aprofundada do conteúdo. Em contrapartida, respostas como “muito triste” (Estudante 3) ou “por não ter violência” (Estudante 10) apontam compreensões pontuais e possivelmente superficiais, o que pode ser reflexo de uma leitura literal ou de uma dificuldade maior em acessar os sentidos mais amplos do texto. A ausência de resposta por parte de um dos estudantes também deve ser considerada como indicativa de possíveis barreiras relacionadas à compreensão leitora, ao interesse ou à confiança em sua própria capacidade de elaborar uma resposta.

Destacamos que o conto de Telles (2009) exige do leitor uma atenção mais concentrada, o que foi considerado propositalmente, a fim de mensurar com maior precisão o grau de compreensão de cada estudante. Essa proposta visou provocar nos participantes o exercício da leitura com profundidade, exigindo maior envolvimento e reflexão.

Dessa forma, observa-se que, apesar da heterogeneidade nas respostas, há indícios de que os estudantes se encontram em diferentes níveis de proficiência leitora, o que está em consonância com as teorias que discutem a aprendizagem como um processo gradual e influenciado por múltiplos fatores, incluindo experiências prévias com a leitura, estímulo familiar e escolar, e continuidade de formação docente. A atividade, portanto, permitiu não apenas avaliar os níveis de compreensão, mas também refletir sobre as condições que favorecem ou limitam o avanço da competência leitora no Ensino Fundamental – anos finais.

De modo geral, as oficinas foram planejadas com o intuito de fomentar o gosto pela leitura e, sobretudo, ampliar a percepção dos estudantes sobre a importância do ato de ler. Nesse sentido, Silva (2018, p. 9) reforça a urgência de fortalecer o hábito leitor nas escolas, ao afirmar que:

Pesquisas e exames nacionais e internacionais apontam para a necessidade urgente de que melhoremos a frequência e nível de leitura no Brasil. Tendo em vista as condições socioeconômicas e culturais de nosso país, no que se refere à questão da leitura, a escola desempenha papel fundamental na formação de leitores críticos e proficientes, que realmente gostem de ler e passem a ter o hábito de leitura mais arraigado.

A reflexão trazida por Silva (2018) corrobora a centralidade da leitura na construção de sujeitos críticos e autônomos, apontando para a responsabilidade das instituições escolares em promover práticas significativas e constantes de leitura. Nesse sentido, as oficinas desenvolvidas nesta pesquisa alinham-se a esse objetivo, funcionando como estratégias de mediação e de incentivo à formação de leitores.

Para ampliar as discussões em torno das práticas pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura, estabelecemos um diálogo com a proposta de projetos desenvolvida por Oliveira (2014). A autora destaca que o trabalho com projetos não é uma inovação recente, mas sim uma prática capaz de revitalizar o cotidiano escolar, ao envolver ativamente professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira, compreender a cultura de projetos é essencial para que os docentes possam planejar ações mais eficazes, tais como as oficinas, especialmente no que se refere ao fortalecimento das competências leitoras dos alunos. A autora afirma:

Entender o percurso sócio-histórico dos projetos pode nos ajudar a compreender, por exemplo, por que, quando lemos algum texto que trate desse assunto, nos deparamos com diferentes adjetivações: projeto temático, educativo, pedagógico, didático, projeto de letramento, de aula, de ensino, de trabalho, de conhecimento, de ação social. Essas adjetivações, embora por vezes sejam utilizadas de forma indistinta, guardam diferenças importantes. Uma delas é o campo da ação em que cada projeto se desenvolve. É certo que o trabalho com projetos se desenvolve em diversas áreas de conhecimento (Psicologia, Educação, Sociologia, entre outras) (Oliveira, 2014, p. 62).

Além disso, Oliveira (2014) ressalta a relevância da Linguística Aplicada (LA) como um campo capaz de contribuir diretamente com os projetos voltados ao ensino da língua materna. Por sua natureza interdisciplinar e voltada à realidade social, a LA não se restringe à teoria, mas busca compreender como a linguagem opera concretamente na vida das pessoas. Nesse sentido, ela constitui-se como uma aliada potente nas práticas escolares de leitura, uma vez que compreende o texto e a linguagem como elementos vivos, inseridos em práticas sociais e culturais.

Assim, a proposta desenvolvida nesta pesquisa dialoga diretamente com as perspectivas defendidas por Silva (2018) e Oliveira (2014), ao considerar que o incentivo à leitura deve estar articulado a práticas pedagógicas conscientes, planejadas e enraizadas em projetos que contemplem a realidade dos sujeitos

envolvidos. Por meio das oficinas de leitura, buscou-se oferecer uma experiência que ultrapassasse a simples decodificação do texto, promovendo a construção de sentidos, o exercício da interpretação e, sobretudo, a valorização do ato de ler como prática social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escuta atenta aos estudantes e do percurso vivenciado nas oficinas de leitura, foi possível percebermos que formar leitores, sobretudo no 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, é um caminho repleto de nuances, desafios e, ao mesmo tempo, muitas possibilidades. Esses aspectos são notáveis, por exemplo, quando os discentes relatam que não gostam de ler porque “não têm paciência” ou acham a leitura uma atividade “chata”, deixando claro mais do que uma simples rejeição, já que deixam transparecer as marcas de um percurso em que o contato com a leitura, muitas vezes, foi distante, imposto ou desinteressante. Em consonância, a isso, somamos o fato de que muitos aprendizes ainda enfrentam dificuldades de compreensão leitora, o que afeta diretamente o desempenho escolar e situações de interação em que a leitura, enquanto prática social, é necessária.

Contudo, é relevante destacarmos que, apesar dessas resistências, os estudantes demonstraram reconhecer a importância da leitura para a vida, indicando uma abertura para se envolverem em atividades que os motivem e os façam perceber a leitura para além do dever escolar. Essa contradição, entre o afastamento inicial e a compreensão do valor do ato de ler, nos lembra que o desenvolvimento do hábito leitor não acontece de forma automática. De tal modo, pelo contrário, esse processo requer cuidado, sensibilidade e estratégias pedagógicas que acolham os interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, os desafiem a ir além do que já conhecem.

Sendo assim, como uma tentativa de oferecer um encontro mais afetivo e ativo com os textos, propusemos duas oficinas de leitura com contos literários. Neste sentido, buscamos oferecer contos que provocassem e abrissem espaço para diferentes interpretações, isso permitiu que os estudantes explorassem outras formas de ver o mundo, ampliando seus horizontes. Embora nem todos os discentes tenham se engajado na nossa proposta pedagógica da mesma maneira, as

atividades mostraram que, com a devida mediação, é possível despertar nos alunos o desejo de compreender mais profundamente aquilo que leem.

Levando em consideração essa experiência, é possível inferirmos que ampliar o acesso à leitura e consolidar o hábito leitor exige ações que ultrapassem o âmbito individual ou iniciativas pontuais de docentes. Trata-se de um processo que demanda o fortalecimento de políticas educacionais voltadas a diferentes dimensões, desde a valorização do trabalho dos professores até a implementação de projetos de leitura sistemáticos, articulados ao currículo e sensíveis à diversidade dos sujeitos inseridos na escola. As oficinas, nesse contexto, enquanto parte de um projeto mais amplo, representam apenas um dos caminhos possíveis para essa construção, à medida que evidenciam a necessidade de ampliar e fortalecer práticas escolares que promovam a leitura de forma sistemática, crítica e instigante.

Sendo assim, com esse estudo tivemos como propósito contribuir para a construção de uma abordagem mais reflexiva acerca do ensino da leitura, considerando as especificidades dos estudantes do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao relatar a experiência com as oficinas, procuramos não apenas apresentar uma intervenção pedagógica específica, mas também suscitar discussões relevantes para o campo educacional, especialmente no que se refere à formação de leitores em contextos escolares. As análises realizadas indicam que iniciativas como esta podem subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos, favorecendo a articulação entre teoria e prática no cotidiano da sala de aula. De tal forma, esperamos, assim, que este estudo possa servir como base para novas investigações que aprofundem ainda mais a compreensão sobre os processos de leitura e sua promoção no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

ALMEIDA, Aritana Lima. **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DURANTE O REGIME CIVIL: O AUTORITARISMO E A EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.** Bahia: 2016.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

BEZERRA, B. **Letras: sociolinguística.** Recife: UPE/NEAD, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **O Gênero como ele é (e como não é).** São Paulo: Parábola, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos do léxico.** São Paulo: Ática, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) ... [et al.]. **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BOTTERO, Jean ; MORRISON, Ken e outros. **Cultura, pensamento e escrita.** São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República,

BRASIL. **Resoluçãoº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **Linguagem e política.** Tradução de Francisco Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa (Orgs.). **Leitura e escrita na escola: como as áreas de conhecimento podem contribuir**. Tradução: Sandra Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARTIER, Roger; CAVALLLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, v. 2, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**; tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 1999.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução da metodologia**. São Paulo: Atlas, 1985.

DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FAGUET, Émile. **A arte de ler**. Campinas, SP: Kirion, 2021. Fundação Fernando Henrique Cardoso:
https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/?gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMI4vfX7IX3hwMVDzjUAR3gyCOcEAAYASAAEgltUvD_BwE

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Política linguística: o problema da língua nacional**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GELB, I.J. **Um Estudo de Escrita**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1963.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, B. D.; MÓDOLO, M. (EDS.). **Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil**. [s.l.] Jornal da USP, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/37/30255>>. Acesso em 28 de março de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da cidade do Recife**. 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>> Acesso em 28 de março de 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <https://www.gov.br/inep/pt-br>

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de leitura na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e prática social**: uma perspectiva sociolinguística. 10. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

KOCH, Ingedore Grunfeld. **A Leitura**: Um Ato de Interação. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

KRAMER, Silvia. **A leitura como prática cultural**: professores-leitores em formação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79, n. 191, p. 23-35, 1998.

LACERDA, L. M.; BISOL, C. A. **A importância da parceria entre escola e família na formação de leitores**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 5, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

Leitura. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/leitura/>. Acesso em: 18/04/2025.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e Memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 2. ed. São Paulo: FTD, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, E.; BEZERRA, M. A. F.; HERBELÉ, M. E. **Práticas escolares de leitura e multiletramentos**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 519-535, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Leitura na infância**: pré-requisitos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Maria do Socorro et al. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução: Marlene França. 9. ed. São Paulo: 34, 2019.

PIMENTEL, Luís. **Cabelos molhados**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RAMOS, Rossana. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**. PUC/SP, 2005.

RAMOS, Rossana. **Lendo, escrevendo e gramaticando**. São Paulo: Cortez, 2016.

RECIFE. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SILVA, Terezinha de Jesus de Lima. **O ensino da leitura e a prática pedagógica**: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 95-110, 2020.

SILVA, Vera Lúcia Lopes da. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: SOARES, Magda (Org.). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 39-53.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: ANTUNES, Irandé (org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. 2. ed. São Paulo: Educ, 1998. p. 15–27.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e Memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TRELEASE, Jim. **Manual de Leitura em voz alta**. Campinas, SP: Kíron, 2023.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012

APÊNDICES

A. Modelo do Termo de anuência fornecido à escola

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A PRÁTICA DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA**”: um estudo envolvendo estudantes do 6º ano do ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal do Recife”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Professora MARINALVA DO NASCIMENTO ARAÚJO, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, no período de ____ de agosto a ____ de _____ de 202__.

Recife, ____ de _____ de 202__.

Assinatura da Gestora da Escola

B. Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Oficinas de Leitura”, como participante. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precisem pagar nada.

Recife, __ de _____ de 202__.

Assinatura do (da) menor:

Assinatura do Responsável (da) menor:

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

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

--	--

C. Um percurso na vida escolar e profissional da autora

A princípio, trago minhas impressões acerca do processamento da leitura na fase de minha alfabetização no início da década de 70, quando iniciei minha vida escolar na rede pública de ensino, levando à escola um pouco de conhecimento adquirido com a “professora” Severina, que dava aulas em sua residência, fazendo uso da cartilha do ABC e da tabuada, primeiros materiais didáticos utilizados para alfabetizar crianças e adultos

Escrever esta dissertação, em primeiro lugar, tem um sentido de lançar um olhar para situações que vivi relacionadas à leitura, que representa a base de todas as buscas para a aquisição de conhecimentos.

Ao fazer menção à “professora” Severina que dava aulas em sua residência, é para registrar a importância que pessoas nessa condição exerciam na vida de estudantes que suas famílias buscavam como suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente.

Nesse sentido, confesso que o meu interesse em ler por meio dos símbolos, era muito grande! No entanto, mais tarde, percebi que o primeiro contato com as letras do alfabeto, não foi muito positivo, uma vez que fui ensinada a ler o nome das letras sem nenhuma ligação com algum objeto. Mas foi exatamente isso que a “professora” Severina, como assim era chamada, pode fazer. Ela não tinha formação acadêmica, era leiga; apenas sabia ler e escrever um pouco, o suficiente para ensinar seus alunos a fazerem uso da cartilha do ABC e da tabuada. E seguia sua maneira de ensinar sempre a partir da leitura do alfabeto minúsculo e maiúsculo, dos algarismos hindus árabicos e romanos. Todos os dias eram feitas a tarefa escrita no caderno e sempre as anotações eram letras e números para cada aluno copiar. Quando o aluno conhecia as letras, a professora já ia avançando para as sílabas e na sequência, palavras e frases.

Nesse período, passar a conhecer letras e algarismos já era um bom começo para aprender a ler e a escrever; e eu me interessava por isso. Tinha uma vontade imensa de aprender a ler e a escrever! E aquele começo de estudo com a “professora” Severina foi muito importante para minha vida de aprendiz, apesar de não saber o que era certo ou errado sobre a tal metodologia por ela usada. No entanto, compreendo hoje esse limite dela e agradeço aos meus pais *in memoriam*, que buscaram o melhor para mim e para meus irmãos. Recordo com carinho que a “professora” Severina ao receber seus alunos em sua humilde casa dava atenção aos alunos um por um nos momentos da leitura e tudo isso era feito na cartilha. As tarefas de escrita de Português e Matemática, conforme já dito, eram feitas no caderno. As operações matemáticas que a professora passava, chamadas de continhas, contemplavam as quatro operações; isto é, adição, subtração, multiplicação e divisão

Nesse contexto, o professor era chamado de leigo, porque exercia a profissão sem a formação profissional. E isso ainda era muito comum, no início dos anos 80.

Mas avançamos nessa direção, embora de forma tímida. As políticas públicas gradativamente tomaram rumos diferentes e a Educação Brasileira passou a adotar medidas que deram o tom da profissionalização; e, uma dessas medidas foi a exigência por meios legais de contratar professores em formação ou apto profissionalmente para o exercício do Magistério para a rede pública de ensino. A partir daí, ser professor habilitado tornou-se uma profissão de destaque socialmente, isto é, essa profissão passou a ser percebida por outro anglo de visão, com mais prestígio. Entre os vocacionados para essa missão de professor, eu sou uma delas.

Aos 16 anos de idade (1981), cursando a 8ª série do 1º grau na Escola Estadual Dr. Eurico Chaves, no centro de Sirinhaém, minha cidade natal, já tinha plano definido para estudar no Colégio Nossa Senhora das Graças, também localizado na mesma cidade, no centro, que oferecia o curso de Magistério em seus serviços educacionais sob a administração das freiras da Congregação Nossa Senhora da Glória.

Na qualidade de boa aluna, com dedicação aos estudos e obtenção de boas notas, alguns professores de minha turma na escola estadual desejavam minha permanência na escola, uma vez que a escola oferecia também o 2º grau, mas para a realização do meu sonho, saí da Escola Dr. Eurico Chaves para cursar o

Magistério em outra instituição, já fazia parte de meu projeto profissional, inclusive, eu já ensinava particular em minha residência dando aulas de reforço a crianças com dificuldade em leitura e resoluções das quatro operações em matemática.

Iniciei o 2º grau no ano de 1982, após a conclusão do curso de Magistério (curso de formação para professor de 1ª a 4ª série) em 1984, fiz o vestibular pela primeira vez em junho de 1985, pela FAMASUL- Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – que está localizada no município de Palmares – PE, para ingressar no Curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês, quando fui aprovada e segui meus objetivos profissionais e acadêmicos com êxito; pois, em 1983, enquanto estava cursando o Magistério, fui contratada professora primária pela Prefeitura Municipal de Sirinhaém.

A partir de minha contratação como professora primária, ocorreram mudanças significativas em minha vida acadêmica e profissional; pois, passei a contar com o salário que ganhava para custear despesas com os estudos: mensalidade da faculdade, livros didáticos e paradidáticos, além de outros materiais de uso pedagógico, porque meu genitor era assalariado e seus ganhos mal davam para os custos da família; muito embora, recebia uma ajuda dele também.

Minha trajetória no curso superior não foi nada fácil, tive que enfrentar e vencer vários desafios. No período em que iniciei o Curso de Letras, confesso que me deparei com algumas dificuldades no campo específico da linguística, uma vez que durante o primeiro grau (1ª a 8ª série), bem como o 2º grau (1º ao 3º ano), o ensino da Língua Portuguesa era pautado, principalmente por anotações gramaticais sem a contextualização devida em um texto, principalmente no que se refere à semântica e à estilística. Esta última foi a disciplina que fiz a prova final. Eu não entendia quase nada de figuras de linguagem! As outras partes, consegui superar parte de minhas dificuldades e obtive aprovação por média durante todo o Curso.

É valioso registrar que no Curso de Letras durante os dois primeiros anos, contávamos com excelentes professores da Área, que também ensinavam na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – que muito contribuíram em nosso currículo ao exercício da leitura e o estudo da gramática da Língua Portuguesa de forma contextualizada; além disso, o livro de inglês utilizado pelos professores representou mais subsídios para o currículo, uma vez que durante o estudo até o 2º grau, o ensino da língua inglesa era feito por meio de alguns textos e anotações gramaticais. Entre os textos, os professores trabalhavam também com letras de música.

O estudo no curso superior contribuiu para melhorar minhas atividades no ensino de nosso idioma na escola, bem como modificar a forma de correção das atividades avaliativas de meus alunos.

É função da escola disponibilizar aos professores os recursos necessários ao desempenho de suas atividades profissionais como o livro didático, os paradidáticos e outros; cabendo apenas aos professores as atribuições de planejar, avaliar bem como flexibilizar o planejamento para adequá-lo às necessidades momentâneas no curso das práticas das atividades ao favorecimento à aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, possibilitando que eles tenham êxito em suas práticas sociais.

ANEXOS

ANEXO A — Texto de apresentação da coleção “Literatura para todos do MEC (Pimentel, 2006)

Carta ao leitor

Caras leitoras e caros leitores,

É com enorme satisfação que apresento a Coleção Literatura para Todos, pensada e escrita especificamente para vocês, alunos e alunas do Programa Brasil Alfabetizado que estas alunas e alunos que estão dando continuidade a seus estudos nas salas de aula de educação de jovens e adultos.

Esta coleção composta por dez livros – poesia, conto, novela, crônica, tradição oral, biografia e peça teatral-, é fruto de um concurso nacional lançado em 2005 pelo Ministério da Educação. As obras foram escolhidas entre os mais de dois mil textos submetidos à comissão julgadora. Muitas pessoas foram envolvidas no processo de criação, o que representou um verdadeiro mutirão, um esforço coletivo. Mas quais os motivos que levaram o Ministério a realizar o Concurso Literatura para Todos?

A primeira resposta é dada pelo próprio título do concurso e da coleção – Literatura para Todos. O ministério acredita que o acesso ao livro e à leitura é um direito de todos. Nós todos temos o direito de ler e ter acesso a livros da mesma forma que a Constituição Federal nos garante o direito à educação. Por isso, em 2003, o governo criou o Programa Brasil Alfabetizado, para garantir, aos jovens e adultos que nunca tiveram esse direito, a oportunidade de aprender a ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas.

Acima de tudo, o Ministério foi motivado por acreditar que o acesso ao livro e a criação do hábito de leitura são essenciais para fortalecer a nossa cidadania e também como alicerce para outras aprendizagens. A leitura nos permite entender

melhor o mundo à nossa volta e conhecer melhor também quem somos nós. Por meio da leitura, ganhamos acesso a outras informações e novos conhecimentos.

A Coleção “Literatura para Todos” visa, assim, oferecer um conjunto de livros, produzidos com muito carinho e zelo, que proporcionará a vocês leitores um grande prazer – o prazer de ler; de viajar; de criar e de fazer parte de uma nova comunidade de leitores. Pelo menos, é assim que esperamos. Brasil, país de todos – Brasil, comunidade de leitores!

Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade

Ministério da Educação.

ANEXO B — Conto selecionado: “Que se chama solidão” – (Telles, Lygia Fagundes, 2009)

Texto: “Que se chama solidão”

Chão da infância. Nesse chão de lembranças movediças estão fixadas minhas pajens, aquelas meninas que minha mãe arrebanhava para cuidarem desta filha caçula. Vejo essa mãe mexendo enérgica o tacho de goiabada ou tocando ao piano aquelas valsas tristes. Nos dias de festa pregava no ombro do vestido o galho de violetas de veludo roxo. Vejo a tia Laura, a viúva eterna que suspirava e dizia que meu pai era um homem muito instável, mas sabia que ele gostava de fumar charuto e de jogar baralho com os amigos no clube. A tia então explicou, Esse tipo de homem não conseguia para muito tempo no mesmo lugar e por isso estava sendo sempre removido de uma cidade para outra como promotor ou delegado. Então minha mãe fazia os tais cálculos de futuro, resmungava um pouco e ia arrumar as malas.

-- Escutei que a gente vai se mudar outra vez? Perguntou a minha pajem Juana. Descascava os gomos de cana que chupávamos no quintal. Não respondi e ela fez outra pergunta, Essa sua tia Laura vive falando que agora é tarde porque a Inês é morta, mas quem é essa tal de Inês?

Sacudi a cabeça, também não sabia. Você é burra, ela resmungou e eu fiquei olhando meu pé machucado onde ela pingou tintura de iodo (ai, ai!) e depois amarrou aquele pano. No outro pé a sandália pesada de lama. Essa pajem, órfã e preta, era uma ovelha desgarrada, escutei o padre dizer à minha mãe. Ela me dava banho, me penteava e contava histórias nesse tempo em que eu ainda não frequentava a escola. Quando ia encontrar o namorado que trabalhava no circo, repartia a carapinha em trancinhas com uma fita amarrada na ponta de cada

trancinha e depois soltava as trancinhas e escovava o cabelo até vê-lo abrir-se em leque como um sol negro. Com a mesma rapidez fazia os papelotes no meu cabelo em dias de procissão porque avisou que anjo tem que ter o cabelo anelado. Costurava nas costas da minha bata branca as asas de penas verdadeiras e foi esse o meu primeiro impulso de soberba porque as asas dos outros anjos eram de papel crepom. Ficava enfurecida quando eu dava alguma ordem, pensa que sou sua escrava, pensa? Tempo de escravidão já acabou. Fui perguntar ao meu pai o que era isso, escravidão. Ele me deu o anel do charuto, soprou para o teto a fumaça e começou a recitar uma poesia que falava num navio cheio de negros esfaimados, presos em correntes e chamando por Deus. Fiz que sim com a cabeça e fui oferecer a Juana a melhor manga que colhi naquela manhã. Ela me olhou meio desconfiada, guardou a manga no bolso do avental e levantou o braço, depressa, até a casa da Diva Louca, mas quem chegar por último, vira um sapo! Eu sabia que ia perder, mas aceitava a aposta com alegria porque era assim que anunciava as pazes. Quando não aparecia nada melhor a gente ia até o campo colher as flores que a Juana enfeixava num ramo e com cara de santa oferecia à Madrinha, chamava minha mãe de Madrinha. Naquela tarde em que os grandes saíram e fiquei por ali banzando, ela começou a desenhar com carvão no muro do quintal as partes dos meninos, olha aí, é isto que fica no meio das pernas deles, está vendo? É isto! Repetiu, mas logo foi apagando o desenho com um trapo e fez a ameaça, se você contar você me paga!

Depois do jantar era a hora das histórias. Na escada de pedra que dava para a horta instalavam-se as crianças com a cachorrada, eram tantos os nossos cachorros que a gente não sabia que nome dar ao filhote da última ninhada da Keite e que ficou sendo chamado de Hominho, era um macho. Por essa época apareceu em casa a Filó, uma gata loucona que deve ter abandonado a ninhada, segundo a Juana, e agora amamentava os cachorrinhos da Keite estava com crise e rejeitou todos. Tia Laura então avisou, Cachorro também tem crise que nem a gente, olha aí, apontou para Keite que mordida os filhotes que procuravam suas tetas. Minha mãe concordou, mas nesse mesmo dia comprou na farmácia uma mamadeira.

Antes do jantar tinha a lição de catecismo e das primeiras letras. Íamos para a sala da minha mãe onde havia sempre um folhetim em cima da mesa. Juana ficava olhando a capa. Lê, madrinha, lê esse daí! Minha mãe tirava o folhetim das mãos de Juana, você vai ler quando souber ler!

As histórias das noites na escada. Eu fechava olhos-ouvidos nos piores pedaços e o pior de todos era aquele os ossos da alma penada começavam a cair do teto diante do viajante que se abrigou no castelo abandonado. Noite de tempestade, o vento uivando, uuuuuuh!... e a alma penada ameaçando cair. Eu caio! Gemia a Juana com a mesma voz fanhosa das caveiras. A única vela acesa o vento apagou e ainda assim o valente viajante ordenava em voz alta, pode cair! Então caía do teto um braço ou um pé descarnado, ossos cadentes se buscando e se ligando até formar o esqueleto. Em redor, a criançada de olho arregalado e a cachorrada latindo. Às vezes, Juana interrompia a história só para jogar longe algum cachorro mais exaltado, quer para com isso?

Quando ela fugiu com o moço do circo que estava indo para outra cidade eu chorei tanto que minha mãe ficou aflita, Menina ingrata aquela! Acho cachorro muito melhor do que gente, queixou-se ao meu pai enquanto ia tirando os carrapichos enroscados no Volpi que era peludo e já chegava gemendo porque sofria a dor com antecedência.

A pajem que veio em seguida também era órfã, mas branca. Não sabia contar histórias, mas sabia cantar e rodopiar comigo enquanto cantava. Chamava-se Leocádia e tinha duas grossas tranças nas quais prendia as florinhas do jasmineiro no quintal. Todos paravam para escutar a cantiga que ela costumava cantar enquanto lavava a roupa no tanque:

Nesta rua nesta rua tem um bosque

Que se chama que se chama Solidão

Dentro dele dentro dele mora um Anjo

que roubou que roubou meu coração.

-- Menina afinada, tem voz de soprano! Disse a tia Laura e eu fui correndo abraçar a Leocádia, A tia disse que sua voz é de soprano! Ela riu e perguntou o que

era isso e eu também não sabia, mas gostava das palavras desconhecidas, Soprano, soprano! Repeti e rodopiamos juntas enquanto ela recomeçou a cantar, *nesta rua nesta rua...* vem brincar, eu chamava e ela ria e dava um adeusinho, depois eu vou!

Fiquei sondando, e o namorado? Descobri tudo de Juana, mas dessa não consegui descobrir nada. Às vezes ela queria sair sozinha, vou até à igreja me confessar, avisava enquanto prendia as florinhas nas tranças. Comecei a rondar a Maria, uma cozinheira meio velha que sabia fazer o peru de Natal. A Leocádia tem namorado? Ela fechou a cara, Não sei e não interessa. Já fez sua lição?

Morávamos agora em Descalvado depois da mudança com o piano no gemente carro de boi e o caminhão com a cachorrada e mais a Leocádia e a Maria. No fordeco que o meu pai ganhou numa rifa seguimos nós, o pai, tia Laura e minha mãe comigo no colo. O carroceiro guiando, o único que sabia guiar.

Naquela tarde, quando voltei da escola encontrei todo mundo assim de olho arregalado. No quintal, a cachorrada se engalfinhando. E a Leocádia? Perguntei e tia Laura foi saindo assim meio de lado, andava desse jeito quando aconteciam coisas. Fechou-se no quarto. Não vi minha mãe. Sondei a Maria que evitava me encarar. Pegou de repente a panela e avisou, Vou estourar pipoca. Puxei-a pelo braço, A Leocádia fugiu? Perguntei e ela resmungou, Isso não é conversa de criança.

Quando minha mãe chegou já era noite. Tinha os olhos vermelhos e andava assim curvada como se o xale nos ombros fosse de chumbo. Fez um sinal para a Maria, acariciou minha cabeça e foi para o quarto da tia Laura. Banzei com o prato de pipoca mas assim que Maria desceu para o quintal, corri para escutar detrás da porta. Agora era minha mãe que falava chorando, Não, Laura, não, ela está morrendo!... A pobrezinha está morrendo, imagina, grávida de três meses , três meses! E a gente que não desconfiou de nada, que tragédia, meu Deus, que tragédia! Respirou fundo e veio então a voz da tia, Mas quem fez esse aborto, quem?! E o nome do namorado ela não disse o nome dele, não disse? Minha mãe falava agora tão baixinho que precisei colar o ouvido na fechadura, Não vai passar desta noite, a pobrezinha... Agonizando e assim mesmo me reconheceu, beijou minha mão, Ô madrinha, Madrinha!... Perguntei, mas por que você não me contou,

eu te ajudava, criava com tanto amor essa criança... Ela fechou os olhos, sorriu e acho que depois não escutou mais nada. Daí o doutor, um santo, me pegou pelo braço e pediu que eu saísse da enfermaria, precisava dar nela a última injeção, ah! Laura, Laura. Que tragédia! Expliquei que o meu marido tinha viajado para São Paulo., só nós duas aqui e acontece uma tragédia dessas! A voz de tia Laura veio quase aos gritos. Mas e o nome dessa parteira, do namorado?! Minha mãe voltou a se assoar e me pareceu mais calma. Ora, os nomes, o que adianta

Agora?... Nem para o doutor ela disse, um santo médico, um santo! Pediu que eu saísse, me deu um calmante e pediu ainda que eu não voltasse mais, cuidaria de tudo, estava acostumado com essas coisas... A pobrezinha foi embora com o seu segredo, ah, meu Deus, meu Deus! Lembra, Laura? Quando eu tocava piano ela vinha correndo e se sentava no chão para ouvir, Toca mais, Madrinha! Tinha uma voz linda, lembra? Eu cuidaria dela, da criança, cuidaria de tudo, disse minha mãe e afastou a cadeira. Começou a andar. Apertei contra o peito o prato de pipocas e recuei. Tia Laura também se levantou, agora é tarde! Disse e suspirou. Ainda esperei um pouco.

Eu não gostava do mês de dezembro porque era nesse mês que vinha o último boletim da escola, melhor pensar na quermesse do Largo da Igreja e a banda militar tocando no coreto. Nesse sábado, a minha mãe e a tia Laura foram na frente porque eram as barraqueiras, meu pai ia mais tarde para ajudar no leilão. Precisei fazer antes a lição de casa e assim combinei de ir dos galhos a cara transparente de Leocádia, o riso úmido. Comecei a tremer, A quermesse, Leocádia, vamos? Convidei e a resposta veio num sopro, não posso ir, eu estou morta... Fui me afastando de costas até trombar na Keite que tinha vindo por detrás e agora latia olhando para o jasmineiro. Peguei-a apertando-a contra meu peito, Quieta! Ordenei, cala a boca senão os outros escutam, você não viu nada, quieta! Ela começou a tremer e a ganir baixinho. Encostei a boca na orelha, Bico calada! Repeti e beijei-lhe o focinho, agora vai! Ela saiu correndo para o fundo do quintal. Quando voltei para o jasmineiro não vi já mais nada, só as florinhas brancas no feitio das estrelas.

Subi pela escada nos fundos da casa e entrei na cozinha. Maria embrulhava o peru assado no papel-manteiga. Andou sumida, ela disse e me encarou. Mas o que

aconteceu, está chorando? Enxuguei a cara na barra do vestido, me deu uma pontada forte no dente do fundo!

Ela franziu a boca, mas o dentista não chumbou esse dente? Espera que eu vá buscar a Cera do Doutor Loustosa, avisou, mas puxei-a pelo braço, não precisa. Já passou! Ela abriu a sacola e enfiou dentro o peru:

- Então vamos lá.

Na calçada tomou a dianteira no seu passo.

ANEXO C - Informações sobre o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

O SAEB é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 1990, que avalia níveis de aprendizagem dos estudantes por meio de testes e questionários contextuais, aplicados a cada dois anos. A última edição ocorreu em 2023.

▪ Objetivo

O objetivo do SAEB é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

▪ Público-alvo

Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Cronograma

- Aplicação: final do 2º semestre letivo (a próxima edição será em 2025).
- Divulgação dos resultados: início do 1º semestre letivo.

▪ Especificidade

O SAEB aplica dois tipos de instrumentos de coleta de dados: os cognitivos e os contextuais. Os instrumentos cognitivos são principalmente os testes de Língua

Portuguesa e de Matemática. Já os instrumentos contextuais, tratam-se de questionários aplicados a estudantes, professores e diretores. Por meio desses questionários são levantadas informações sobre: o padrão de vida dos estudantes e suas famílias; dos professores sobre as condições da escola, ou seja, sobre características e aspectos da vida escolar e social que podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes.

▪ Resultados

Os resultados dessa avaliação podem ser encontrados no [Portal do Inep](#)

ANEXO D - Quadro resumo de desempenho no Ideb – Brasil 2005-2023

Dependência	Ano									
administrativa	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos Iniciais										
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	5,9	6,0
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	5,5	5,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1	7,1	7,2
Anos Finais										
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,0
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7	5,0	4,9

Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5
4,8 4,6								
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	6,4
6,3 6,3								

Ensino Médio

Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2
4,2 4,3								
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9
3,9 4,1								
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0
5,6 5,6								

Fonte: Inep, 2005 a 2023

Nota: (1) Médias do SAEB 2009 e IDEB 2009 calculados somente com as escolas urbanas.