



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS/PB**



JOSILENE FREITAS DA SILVA FELINTO

**A INCLUSÃO SOCIAL NAS LINHAS E ENTRELINHAS DAS PRÁTICAS
DE LEITURA EM SALA DE AULA: Uma costura indispensável para a formação cidadã de alunos
do 5º ano do ensino fundamental.**

**CAJAZEIRAS
2023**

JOSILENE FREITAS DA SILVA FELINTO

**A INCLUSÃO SOCIAL NAS LINHAS E ENTRELINHAS DAS PRÁTICAS
DE LEITURA EM SALA DE AULA: Uma costura indispensável para a formação cidadã de alunos
do 5º ano do ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade e práticas docentes

**CAJAZEIRAS
2023**

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

F315i Felinto, Josilene Freitas da Silva.
A inclusão social nas linhas e entrelinhas das práticas de leitura no 5º ano: uma costura indispensável para a formação cidadã / Josilene Freitas da Silva Felinto. - Cajazeiras, 2023.
130f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2023.

1. Educação inclusiva. 2. Prática de leitura. 3. Compreensão de leitura.
4. Inclusão social. 5. Guia didático - Atividades de leitura. 6. Formação cidadã. 7. Leitura e inclusão social. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 376 (043.3)

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

JOSILENE FREITAS DA SILVA FELINTO

**A INCLUSÃO SOCIAL NAS LINHAS E ENTRELINHAS DAS PRÁTICAS
DE LEITURA EM SALA DE AULA: Uma costura indispensável para a formação cidadã de alunos
do 5º ano do ensino fundamental.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 28/04/2023.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas (UFCG/CFP)

(Orientadora)



Prof.ª Dr.ª Edinaura Almeida de Araújo (UFCG/CFP)

(Examinadora 1)



Prof.ª Dr.ª Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG/CFP)

(Examinadora 2)

Aos meus netos Felipe, Mariana e Lucas, para que sempre se lembrem de vovó Josilene como uma professora sonhadora que dedicou seus melhores dias à busca de educação de qualidade para seus alunos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino, o Autor da minha fé, meu Restaurador fiel, Pai Amoroso, meu Amigo mais chegado e Senhor de todas as minhas conquistas.

À minha família linda, minha base. Ao meu esposo, pelo incentivo e compreensão. Aos filhos, pelas orações e suporte. De um modo especial, a Genilson Filho, pela mão amiga estendida quando pedi socorro tantas vezes.

À Coordenação do PROFLETRAS, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pela oportunidade concedida, pelo zelo e compreensão.

À Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas pela contribuição valiosa para a realização dessa pesquisa, pelas palavras de ânimo e, principalmente, pela paciência durante todo o processo de orientação.

Aos professores das disciplinas pela acolhida no período atípico que vivíamos, pelo incentivo à pesquisa, e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos colegas da turma VII do Mestrado Profissional em Letras da UFCG – Cajazeiras, Antônio Alberlandio e Daniele Carneiro, pela força e mão amiga nos momentos difíceis, quando tudo parecia perdido.

A todos que direta ou indiretamente me impulsionaram para a conclusão deste mestrado.

AGRADEÇO.

“Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.” Romanos 11. 36

RESUMO

No contexto da educação pública brasileira, é comum observar alunos que, mesmo no 5º ano do ensino fundamental, não conseguem desenvolver a habilidade de compreender a leitura, razão pela qual têm o desempenho escolar e a interação com a sociedade prejudicados. A partir desse problema, este trabalho se propôs a investigar as razões pelas quais os alunos chegam ao 5º ano apenas decodificando os textos, sem compreender o que leem. Tem como base o trabalho de autores e pesquisadores que tratam a leitura com objeto de inclusão social Interacionismo Sociodiscursivo e seus postulados que tomam o texto como objeto de ensino, a exemplo de Mikhail Bakhtin (2003), Fischer (2006; 2009) Street (2014), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, 2015, 2020), Antunes (2003, 2007, 2009), Paulo Freire (1985, 2003, 2007, 2021) Kleiman (2005, 2008), Rojo (2009), Wiggins, G.; Mctighe, J. (2019) entre outros. Para tanto, conduziu-se uma pesquisa de cunho qualitativo e documental em dissertações que se debruçam sobre o tema e oferecem propostas de intervenção. Através da pesquisa, observou-se que fatores como: aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos dos estudantes; problemas relacionados à formação docente, e conseqüente redução da eficiência dos planejamentos pedagógicos; além da descontextualização da abordagem das práticas de leitura, interferem diretamente no desenvolvimento da compreensão leitora. Por fim, elaborou-se um guia didático destinado ao auxílio de professores do 5º ano na condução de aulas e atividades de leitura voltadas para a compreensão de gêneros textuais como uma ferramenta de inclusão social, utilizando para isso temáticas presentes no contexto social dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura; planejamento; ensino; formação cidadã; inclusão social.

ABSTRACT

In the context of Brazilian public education, it is common to observe students who, even in the 5th year of elementary school, are unable to develop the ability to understand reading, which is why their academic performance and interaction with society are impaired. Based on this problem, this work set out to investigate the reasons why students reach 5th grade just decoding texts, without understanding what they read. It is based on the work of authors and researchers who treat reading as an object of social inclusion Sociodiscursive Interactionism and its postulates that take the text as an object of teaching, such as Mikhail Bakhtin (2003), Fischer (2006; 2009) Street (2014), Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999, 2015, 2020), Antunes (2003, 2007, 2009), Paulo Freire (1985, 2003, 2007, 2021) Kleiman (2005, 2008), Rojo (2009), Wiggins, G .; Mctighe, J. (2019) among others. To this end, qualitative and documentary research was conducted in dissertations that focus on the topic and offer intervention proposals. Through the research, it was observed that factors such as: social, psychological and pedagogical aspects of students; problems related to teacher training, and consequent reduction in the efficiency of pedagogical planning; in addition to decontextualizing the approach to reading practices, they directly interfere with the development of reading comprehension. Finally, a teaching guide was created to help 5th year teachers in conducting classes and reading activities aimed at understanding textual genres as a tool for social inclusion, using themes present in the students' social context.

Keywords: reading; learning; planning; civic education; social inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ORIGEM DA LEITURA	16
2.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: OS ALINHAVOS	19
2.1.1 Método fônico: uma customização	23
2.2 A TEORIA CONSTRUTIVISTA: O SENTIDO DOS FIOS	25
2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM LAÇO INDISSOCIÁVEL	27
3 LEITURA E INCLUSÃO SOCIAL: PESPONTOS PARALELOS	30
3.1 ENSINO DA LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: O TECIDO	37
4 METODOLOGIA: ESCOLHA DOS MODELOS	41
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	42
5 RESULTADOS E ANÁLISES	44
5.1 RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	44
5.2 ANÁLISE GERAL DOS FATORES ENCONTRADOS NOS TRABALHOS	49
6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UMA ROUPA NOVA PARA A LEITURA	67
6.1 O PRODUTO: GUIA DIDÁTICO “A INCLUSÃO SOCIAL NAS LINHAS E ENTRELINHAS DA LEITURA”	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

Dentre tantas demandas no âmbito escolar, a aprendizagem da leitura determina o sucesso ou fracasso do ensino e aprendizagem, pois um dos principais entraves do estudo da Língua Portuguesa é a interpretação e a compreensão de textos. É evidente que compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inclusão no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro em uma cultura e uma sociedade.

Bazerman (2007) aponta a leitura como uma atividade de produção de sentidos colaborativa, não trata a compreensão como um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Nesse sentido, o ato de ler vai além da decodificação grafo-fonêmica das palavras isoladas, como tradicionalmente se ensina. Na verdade, a leitura ocorre a partir da busca de sentidos diante da informação visual – o texto, levando em conta a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da cognição social. Conforme o autor, “a leitura e a escrita são fundamentalmente processos sociais, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crenças organizadas” (Bazerman, 2007, p.13).

Por essa complexibilidade, as dificuldades de leitura e compreensão textual comprometem a educação de modo geral e são manifestas desde os anos iniciais, pois não são poucos os estudantes que chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler, partindo do princípio de que ler é compreender. Eles decodificam, porém, não conseguem localizar informações explícitas em um texto mais complexo, muito menos as informações implícitas, nem inferem o sentido de palavras ou expressões, também não conseguem emitir opiniões sobre o texto lido.

A esse respeito, verifica-se que, apesar da grande maioria dos professores terem formação específica para o trabalho com alfabetização de crianças, na prática, parece as teorias aprendidas não surtem efeito ou não são colocadas em prática. Muito embora boa parte desse segmento reflita sobre sua prática pedagógica e envide esforços para levar os alunos a atingirem patamares mais elevados, observados no dia a dia da sala de aula.

Em decorrência disso, o Brasil apresenta um baixo nível de desempenho escolar em leitura, matemática e ciência, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Na última edição, realizada no ano de 2018, os dados apontaram que cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio (Brasil, 2020). Esse órgão revela que os estudantes brasileiros estão dois

anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando, ou até mesmo impedindo, que os alunos avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. A pesquisa ainda mostra que apenas 0,2% dos 10.961 alunos avaliados atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil, colocando o país na 57ª colocação em leitura.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que em 2022 apenas 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2022), o Estado da Paraíba é o terceiro com maior índice de analfabetismo entre as pessoas que tenham pelo menos 15 anos, segundo o censo realizado. São 13,6% de analfabetos no Estado, ficando à frente apenas de Piauí (14,8%) e de Alagoas (14,4%) e com números piores do que a média nacional (5,6%) e regional (11,7%).

Em 2021, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) verificou que a aprendizagem de língua portuguesa de alunos do 5º ano caiu de 215 pontos (2019) para 208 (2021), uma redução de 7 pontos. Isso significa que os alunos do 5º ano ainda não foram capazes de reconhecer assunto e opinião em reportagens e contos, descobrir a finalidade de um texto ou reconhecer elementos de narrativa em fábulas, de acordo com a pesquisa realizada, sendo essas as habilidades consideradas mais simples.

No município de Pombal, estado da Paraíba, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais, a rede pública municipal obteve média 6,0, se manteve acima da meta estabelecida pelo Ministério da Educação Cultura (MEC) para o ano de 2021, que era 5,3. No entanto, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, verificou-se uma queda de pontos na média, em relação ao ano de 2019, pois nesse ano a média de proficiência foi 230,04 e no ano de 2021 a média foi 209,59. Mesmo assim, o município se manteve acima da projeção feita pelo MEC, apesar da pandemia do Novo Coronavírus, que ocasionou o cancelamento das aulas presenciais nos anos de 2020 e 2021, adotando-se um formato de aulas remotas que pouco ou nada contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Porém, não podemos associar esses resultados somente ao período pandêmico, pois os problemas de leitura têm sido recorrentes no meio educacional.

Inserida neste contexto, como professora do 5º ano numa escola pública municipal, numa das áreas periféricas da cidade de Pombal – PB, sempre inquietou-me constatar, ano após ano, que os alunos chegavam e saíam do 5º ano sem saberem ler de fato, ou seja, sem compreender o que liam. Diante disso, surgiu a necessidade de buscar explicações teóricas para o questionamento: Por que os alunos do 5º ano ainda apresentam tanta dificuldade de compreensão textual e tanto desinteresse pela leitura, e em que sentido as habilidades de leitura contribuem para a inclusão social dos alunos?

Nessa perspectiva, algumas hipóteses foram levantadas, tais como: o desinteresse se deve ao fato de haver um trabalho com textos que não fazem parte da realidade dos alunos; Há um problema na metodologia de alfabetização adotada nos anos iniciais do ensino fundamental, o que leva os alunos a chegarem ao 5º ano apenas decodificando palavras, sem saberem ler de fato; A falta de habilidades de leitura provoca a exclusão social dos alunos, uma vez que, sem compreender o que leem, eles se tornam incapazes de exercer sua cidadania plenamente.

Essa pesquisa justifica-se porque é urgente compreender a razão pelas quais os alunos, após quatro anos de alfabetização, não estarem efetivamente alfabetizados, no sentido da leitura como compreensão, pois ler é compreender, e não apenas decodificar apenas palavras. O que se verifica em salas de aula de 5º ano, são alunos que não conseguem localizar informações explícitas em um texto mais longo, muito menos informações implícitas. Do mesmo modo, eles não sabem inferir o sentido de palavras ou expressões e também não conseguem emitir opiniões sobre o texto lido.

Diante da gravidade dessa situação, esta pesquisa é relevante à medida que propõe não apenas a investigação desse fenômeno, mas também procura apontar, entre tantos, um caminho que pode ser seguido por professores de Língua Portuguesa para que eles possam tentar mudar esse quadro. Além disso, esta pesquisa também se justifica por estar em total consonância com a Linha de Pesquisa Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes, uma vez que se pretende investigar o papel da leitura como instrumento de inclusão social.

Assim, o objetivo geral consiste em investigar as razões pelas quais os alunos chegam ao 5º ano apenas decodificando os textos, sem compreender as informações transmitidas. Os objetivos específicos são: a) Buscar as teorias relacionadas à alfabetização e letramento no que concerne ao ensino dos gêneros textuais às turmas de quinto ano do ensino fundamental. b) Analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental no intuito de encontrar respostas para o motivo de os alunos chegarem ao quinto ano sem saberem ler, de fato. c) Produzir um guia didático fundamentado na teoria em estudo,

utilizando gêneros textuais que circulam no meio social dos estudantes como ferramenta de leitura, na perspectiva da alfabetização e do letramento como forma de inclusão social.

Os pressupostos teóricos que assumimos neste estudo referem-se ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os seus postulados que tomam o texto como objeto de ensino, com base na fundamentação teórica de Bakhtin (2003); Street (2014); Dolz e Schneuwly (2004); Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (2021); Antunes (2003, 2007, 2009); Kleiman (2005); Rojo (2009), dentre outros autores e pesquisadores que tratam a leitura com objeto de inclusão social.

Sendo assim, a primeira parte da pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois se vale da interpretação dos pesquisadores para a sua fundamentação. No âmbito da pesquisa qualitativa, adotamos o tipo bibliográfica, uma vez que, para contextualizar a pesquisa, serão utilizados estudos já publicados em livros, artigos acadêmicos, páginas da *web* e documentos. E, para o produto final, será adotada a metodologia de oficinas por se constituírem atividades de caráter lúdico e pedagógico, visando o desenvolvimento das competências relacionadas com as temáticas ligadas ao processo de leitura e compreensão textual, em que o estudante pode expressar suas emoções, sua história e sua cultura.

A organização deste documento abrange seis capítulos que abordam a leitura desde a sua origem até a prática em sala de aula, de forma sequencial. Metaforicamente, associamos cada tópico do texto a termos do grupo semântico do verbo costurar, fizemos assim, partindo da ideia de que o texto é como um tecido, no qual os vários elementos que o compõem formam uma trama que envolve tanto o escritor quanto o leitor (Barthes, 2010). Então, a ideia é passo a passo costurar uma roupa nova para a leitura.

Além desta introdução, que apresenta os dados atualizados comprobatórios dos baixos índices de leitura no Brasil, buscamos fazer um percurso bibliográfico desde as circunstâncias que deram origem à leitura, os métodos utilizados para sua aprendizagem, as teorias relacionadas à alfabetização e letramento e o ensino de gêneros textuais na escola, concluindo com o produto final: um guia didático de planejamento e atividades de leitura intitulado “A inclusão social nas linhas e entrelinhas da leitura”. O trabalho é pautado na perspectiva do letramento como forma de inclusão social, trazendo reflexões e sugestões de planejamento para a aprendizagem da leitura, seguidas de atividades relacionadas. O público-alvo são professores dos anos iniciais, mais especificamente do 5º ano do ensino fundamental.

Ainda nessa seção, apresentamos o tema da pesquisa juntamente com sua relevância, comprovada com dados atuais de órgãos oficiais sobre os resultados de exames nacionais e internacionais, como também dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, sobre os índices de analfabetismo no Brasil. Além disso, são

delineados tanto os objetivos gerais quanto os específicos, fornecendo justificativa e apresentando a problemática. A seguir, são exploradas a abordagem teórica adotada e os métodos de pesquisa, com esclarecimentos adicionais sobre a formulação da proposta de intervenção.

No segundo capítulo, há considerações sobre o surgimento da leitura e da escrita, trazendo como tópico “A origem da leitura: o fio da meada”. Nessa seção, apresentamos uma contextualização da sua origem, evolução e transformações, buscando compreender o processo de alfabetização, a criação dos diferentes métodos, bem como a influência, tanto positiva como negativa, que eles exercem até os dias atuais, como ênfase dada ao método fônico no novo caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Apresentamos ainda, a teoria construtivista como o sentido dos fios. O uso dessa expressão se dá pelo fato de que a partir dessa teoria, podemos perceber a leitura como um elemento essencial para a cidadania. Nessa linha teórica, não se aprende a ler por ler, mas concebe-se a leitura como um fenômeno social. Nessa seção, buscamos desmistificar a ideia equivocada de que o construtivismo é um método de ensino da leitura, enfatizamos que o desenvolvimento cognitivo é resultado de situações e experiências provenientes da interação com o meio. Assim, o conhecimento é construído mediante a ação, proporcionando aprendizagem e autonomia.

No capítulo três, denominado “Leitura e inclusão social: pespontos paralelos”, tratamos sobre o quanto a prática da leitura pode impactar diretamente a mobilidade social das pessoas. Toda a seção se forma no sentido de conceber a leitura como um instrumento de cidadania que não deve ser privilégio apenas de uma minoria, mas direito de todos, porquanto possibilita ao cidadão o poder de enxergar o mundo ao seu redor e de posicionar-se diante de diferentes situações na sociedade, por esta razão precisam andar lado a lado como pespontos, uma completando o sentido da outra.

O capítulo quatro traz a “Metodologia: escolhas dos modelos”. Essa seção está denominada assim porque apresenta uma pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para levantamento de trabalhos que tratam da mesma temática, com o objetivo de analisar o que já existe na literatura acadêmica sobre a problemática em questão. Esta seção procura explicar o método utilizado neste estudo, os passos seguidos para realização desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental quanto à abordagem e procedimentos, aplicada quanto à natureza e explicativa quanto aos objetivos.

No capítulo cinco, apresentamos os resultados e análises. Descrevemos qual procedimento foi usado para a seleção dos trabalhos encontrados, seguido de uma síntese das dissertações e projetos de intervenção selecionados. Mediante o diálogo entre os autores, foi possível identificar alguns fatores que resultam nas dificuldades de leitura e compreensão textual no 5º ano e, a partir deles, apresentar o nosso ponto de vista, fundamentado em base teórica relacionada, sobre a problemática em estudo. A seção é concluída com a descrição da proposta de intervenção.

O capítulo seis apresenta a proposta de intervenção e o produto do nosso trabalho, o guia didático intitulado “A inclusão social nas linhas e entrelinhas da leitura”. Inicialmente, o material traz uma contextualização do que conseguimos assimilar com a pesquisa. Em seguida, apresenta o planejamento de quatro ações pedagógicas de leitura na perspectiva do letramento, com o planejamento realizado a partir de problemáticas vivenciadas no meio social dos estudantes, com o propósito de trabalhar temáticas que façam parte do cotidiano deles e, dessa forma, oferecer condições para a aprendizagem significativa.

Finalmente, acrescentamos as considerações finais com reflexões sobre o trabalho produzido, refletindo sobre as limitações da pesquisa, os resultados alcançados e a apresentação dos pontos que consideramos mais relevantes, além do nosso ponto de vista sobre a produção do guia didático.

2 ORIGEM DA LEITURA

A compreensão do sentido real do ato de ler, perpassando por sua origem, evolução e transformações através dos tempos, é um passo importante para corrigir as questões relacionadas às práticas sociais de leitura na sociedade, mais especificamente, a sociedade brasileira. De acordo com Fischer (2006), é importante voltar brevemente ao surgimento da escrita para entendermos como a humanidade se apropria da linguagem escrita, e como os leitores agem em relação à leitura, levando em conta a sua evolução e transformação no decorrer dos tempos.

Para esse autor, a invenção da escrita fixou a língua falada, superando as restrições de tempo e lugar. Por conseguinte, diante da necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo desenvolveu diversos mecanismos materiais no sentido de perpetuar a linguagem oral nos desenhos e entalhos, como as pinturas rupestres e a escrita cuneiforme. A partir desse pressuposto, podemos inferir que o processo de alfabetização surgiu na Antiguidade através de um desenho e da representação gráfica de uma palavra, por meio da escrita.

Nesse sentido, Cagliari (2009) ilustra metaforicamente que a escrita foi inventada pela leitura, contando uma história: num belo dia, numa caverna, um homem começou a desenhar e encher as paredes com figuras representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia, esse homem recebeu a visita de alguns amigos que habitavam nas redondezas e foi questionado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas imagens e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a descrever os fatos que os desenhos representavam. Durante a noite, depois que as visitas foram embora, o homem ficou refletindo sobre o que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha criado. Assim, torna-se fácil depreender que:

os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita [...] (Cagliari, 2009, p. 13-14).

De acordo com o autor, o homem sempre desejou expressar de alguma forma seu modo de viver e enxergar o mundo em sua volta. Como ele não conhecia outra forma de linguagem, começou a desenhar objetos e a registrar os fatos que ocorriam na época através deles. De tal modo, ele percebeu que o desenho poderia, em sua forma gráfica, representar o mundo. À medida que os diferentes povos foram conhecendo essa possibilidade de representação gráfica,

cada um foi fazendo suas representações de acordo com os interesses políticos, financeiros, religiosos e culturais (Cagliari, 2009.).

Na linha do tempo construída por Fischer (2006), percebemos com clareza que inicialmente a leitura e a escrita estavam basicamente relacionadas ao trabalho e se tratava de algo incontestável. Nesse sentido, as leituras realizadas não poderiam ser questionadas ou postas à reflexão, caso contrário haveria duras punições, cabendo ao escriba exclusivamente a responsabilidade de realizar as leituras para senhores iletrados.

Com o passar do tempo, a leitura foi se configurando durante todo o processo histórico da humanidade. Através dela tornou-se possível atravessar a barreira do tempo e preservar informações importantes sobre os fatos históricos e a organização social de povos que viveram muito antes de nós. Contudo, o autor ressalta que definir leitura não é tão simples assim, por se tratar de algo variável e relativo. Seguindo os avanços da humanidade, ele considera o processo de evolução da leitura e da escrita desde os escritos em argila ou papiro até a atualidade, mostrando a contribuição das antigas civilizações e da religião para a leitura. A esse respeito, o autor esclarece que

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade (Fischer, 2006, p.11).

Ainda na busca de compreender a evolução da leitura, Fischer (2006) observa que a leitura realizada pelos escribas não passava de um ato de declamação, em que o escriba transformava em discurso os desenhos da arte rupestre e os códigos da escrita cuneiforme. De acordo com o autor, "leitura e escrita não existiam como sistema autônomo de atividade. Eram meros complementos do discurso oral. A ambiguidade era abundante" (Fischer, 2009, p. 14). Por esta razão, o escriba tinha que ter uma reputação ilibada e inquestionável, demonstrando que desde sua origem, a escrita e a leitura eram restritas a um número limitado de pessoas: os aristocratas. Assim, o que eles escreviam deveria ser inquestionável e incontestável, pois a sua atividade estava ligada à produção intelectual do Estado.

Os escribas constituíam uma pequena elite da sociedade, pois a maior parte da população não sabia ler nem escrever. O prestígio que lhes era atribuído é evidenciado pela popularidade das estátuas esculpidas. Para demonstrar o tamanho de sua responsabilidade, Fischer (2009)

apresenta a simbologia da deusa sumeriana Nisaba dos escribas que tinha como símbolo um estilete pontiagudo. Essa simbologia evidenciava a importância e a sacralidade da atividade do escriba, por possuir essa capacidade de extremo valor, "sabendo que sua interpretação de um texto escrito encerraria uma discussão sobre contas ou um artigo de uma lei" (Fischer, 2009, p. 19).

Com o desenvolvimento da economia e da sociedade, o modelo de escrita inventado pelos sumérios foi utilizado e adaptado por diversos povos. E, aos poucos, foi se tornando obsoleto pela complexidade de suas formas de registrar, havendo a necessidade de uma adaptação que facilitasse as demandas comerciais. Por esta razão, os fenícios criaram o seu próprio alfabeto formado apenas de vinte e duas consoantes, uma forma bem mais simples de registrar do que a escrita cuneiforme e a hieroglífica.

Lins (2020) frisa que o alfabeto fenício teve grande influência na disseminação da escrita alfabética para outras partes do mundo antigo. Ele foi adaptado e influenciado por outras civilizações, incluindo os gregos, que criaram suas próprias variações e criaram seu próprio alfabeto. Este deu origem ao alfabeto latino, que, por sua vez, gerou o alfabeto atualmente utilizado no Brasil. Sobre essa evolução, o autor pondera que a escrita fenícia é considerada a primeira escrita essencialmente fonética de que se tem notícia, ou seja, diferentemente dos registros anteriores (escrita cuneiforme e hieróglifos), essa escrita reproduz sons em vez de ideias.

De acordo com Fischer (2006), nos seus primórdios e ao longo da história, a escrita e a sua interpretação ficavam restritas às camadas sociais dominantes: aos sacerdotes e à nobreza. A alfabetização somente se difundiu lentamente entre camadas mais significativas das populações após a Idade Média. Com esse avanço, a alfabetização tomou forma na antiguidade com o ensino da leitura e da escrita, priorizando-se o domínio do alfabeto, em que o ensino consistia na aprendizagem do nome e das formas das letras, de forma repetitiva e demorada, sem qualquer preocupação com o significado das palavras. Para Rizzo (2005), nesta época prevalecia a transcrição como prática recorrente de alfabetização.

Com o tempo, o conhecimento alfabético passou a ser formal, havendo a necessidade do surgimento das escolas. Por conseguinte, foram se estabelecendo as regras e o ensino passou a ser fragmentado. "O importante, agora, era aprender a escrever palavras, frases, e em seguida os textos. [...]" (Cagliari, 2009, p. 26). É evidente que nesse formato de alfabetização "o ensino da escrita sobrepunha-se ao da leitura." (Rizzo, 2005, p. 14). A alfabetização, nesses casos, consistia na transmissão de conhecimentos concernentes à escrita de quem os possuía para aqueles que desejavam aprender a decifrar a escrita.

2.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: OS ALINHAVOS

Concomitantemente ao surgimento do alfabeto, surgiu a ideia de alfabetização – procedimento pelo qual se ensinava, através da decodificação, a arte da leitura e da escrita. Nessa lógica, fez-se necessário a utilização de metodologias na condução do ensino. Assim, surgiram os primeiros métodos de alfabetização: métodos sintéticos e analíticos. E, para melhor contextualizarmos nossa discussão, apresentaremos a seguir uma rápida explanação sobre as finalidades e abordagens desses métodos no processo de alfabetização. Tal conhecimento é relevante para que nos amparemos na história a fim de conduzirmos novos direcionamentos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa voltados para a inclusão social através da leitura.

Frade (2005) aponta que os métodos sintéticos consistem na leitura dos elementos gráficos, podendo classificar-se em alfabético (parte dos nomes das letras e da soletração), fônico (parte dos sons correspondentes às letras) ou silábico (parte das sílabas). Esses métodos apoiam-se na ideia de que a Língua Portuguesa é fonética e silábica e vai das partes para o todo, ou seja, da síntese para a análise, valorizando essencialmente as letras, estabelecendo suas correspondências com os sons e, por conseguinte, as sílabas e as palavras. Dessa forma, os alunos aprendem, através da percepção auditiva, as letras do alfabeto e suas combinações possíveis com outras letras. Para essa autora,

Os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração” (Frade, 2005, p. 22-23).

A respeito disso, Leite e Colello (2010) enfatizam que a prática pedagógica de alfabetização, nessa perspectiva, apresentava invariavelmente as seguintes características: o domínio do código escrito, uso correto do método, sob pena de reprovação dos alunos que, no final da primeira série, trocassem letras ao escrever as palavras; predomínio de atividades que visavam a memorização como as cópias e as cartilhas como estratégias para a apropriação da linguagem escrita a partir do domínio do código. A respeito dessa última característica o autor pondera que "isso invariavelmente não ocorria, uma vez que a maior parte dos conteúdos, a partir da segunda série, era centrada na gramática normativa e não nas práticas relacionadas com os usos sociais da escrita" (Leite; Colello, 2010, p. 18).

Assim, podemos concluir que a ênfase desses métodos reside na caligrafia e na ortografia, desenho das letras: cópia, ditado e formação de frases. O foco é a decodificação, a análise fonológica e a relação entre grafemas e fonemas, desconsiderando o uso e as funções da escrita, ou seja, o professor tem pura e simplesmente a tarefa de ensinar o que está proposto, sem fazer uma relação com o significado. Dessa forma, o aluno só decora e reproduz o saber.

Nesse âmbito, Barboza (2016) esclarece que a aprendizagem da leitura e da escrita não passava de uma abordagem mecânica, visando adquirir uma técnica para tão somente decifrar o texto. O processo de aprendizagem da leitura era visto como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. O autor exemplifica dizendo que “o professor iniciava ensinando o traçado isolado de cada letra, e às vezes só partia dela, sem se preocupar com o significado da palavra como um todo ou do contexto desta em uma frase” (Barboza, 2016, p. 18).

A esse respeito, Galvão e Leal (2005) ressaltam que dentro dessa perspectiva cabe refletir sobre as implicações pedagógicas do método e seus processos. Por tratar o ensino da língua de forma abstrata, os métodos sintéticos exigem do aluno constante memorização, sem estabelecer relação concreta com a situação ou seu contexto. A leitura continua sendo mecânica, e quando a criança é conduzida à leitura de textos reais, apresenta dificuldades de interpretação e compreensão textual.

Essa prática de ensino pautada nos métodos sintéticos, na verdade, sempre esteve presente no âmbito da alfabetização, mesmo com todos os estudos dos documentos norteadores do ensino fundamental orientando a respeito da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Essa teoria direciona o ensino da linguagem como atividade humana materializada nas práticas sociais. Isso quer dizer que o ensino da língua, desde os anos iniciais, se realizado de forma descontextualizada e desarticulada de seu uso social, não contribuirá para a compreensão da função social da leitura. Desse modo, sem a possibilidade de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética de forma articulada com textos funcionais que acrescentem conhecimento para a vida social dos envolvidos, o ensino e aprendizagem da leitura não passará de uma mera decodificação (Galvão; Leal, 2005).

Grosso modo, a alfabetização está intimamente ligada às práticas escolares, porém não fica limitada apenas ao ambiente escolar, pois o papel principal da escola é oferecer as condições necessárias para atender às demandas sociais, no objetivo de formar cidadãos capazes de agir de forma crítica na sociedade. Assim, esse propósito só será alcançado à medida que a formação plena dos educandos seja desenvolvida, principalmente dentro das escolas onde a alfabetização ocorre de fato como aspecto formal.

Com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que a metodologia dos métodos sintéticos se tornou ineficiente para atender às demandas da sociedade. A decodificação e a codificação por si mesmo nunca foram eficazes para uma comunicação plena, mediante a escrita e a utilização dos diferentes tipos de discursos. Assim, foram criados os métodos analíticos numa concepção oposta aos métodos sintéticos.

Os métodos analíticos têm por objetivo tornar a alfabetização um processo menos abstrato e próximo da realidade psicológica da criança, que poderia obter mais informações e assimilar os conhecimentos a partir de textos, histórias e contos que partissem do total. Frade (2005) ressalta que nesse método considera-se a palavração (partindo da palavra), a sentencição (a unidade inicial é a frase) e o global (conto ou estória é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim). O ponto de partida para a alfabetização com esse método é o todo, podendo ser uma história, uma frase ou uma palavra contextualizada, para chegar às sílabas e depois às letras.

A autora explicita que nesse formato metodológico está presente a defesa do trabalho com sentido na alfabetização, pois, os métodos analíticos operam basicamente na compreensão, por entenderem que o ensino da linguagem escrita deve respeitar a percepção global dos fenômenos da língua. De tal modo, “esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua” (Frade, 2005, p. 22).

Seguindo essa linha de pensamento, Mortatti (2006) ressalta que, nesse método, o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o planejamento deve levar em consideração as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. O ensino da leitura e escrita deve ser tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. Porquanto, se não houver a orientação adequada, pode desencadear dificuldade de leitura com sentido, principalmente quando o texto apresentar palavras novas. Em outras palavras, só após o aluno ter um contato direto com o texto em estudo e a compreensão do mesmo como ferramenta de comunicação, expressão e reflexão é que o material será fragmentado em frases e palavras, para haver a identificação das partes decompostas. Dessa forma, a criança entende para que serve ler e escrever.

A partir do que foi exposto anteriormente, podemos concluir que os métodos sintéticos e analíticos contêm suas especificidades, apresentam direcionamentos opostos, mas se assemelham negativamente na sua forma de alfabetizar por priorizar a oralização e a escrita em detrimento da compreensão do texto. E, na realidade, a utilização pura e simples desses métodos

contribuíram e ainda contribuem para que o desempenho do aluno em leitura e escrita esteja sempre abaixo do esperado.

As discussões e pesquisas realizadas na tentativa de sanar os problemas no desempenho da alfabetização seguem no propósito de criar soluções urgentes para elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo funcional. A esse respeito, as pesquisas de Mortatti (2006) explica que

observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse sentido e fator responsável pelo fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistematicamente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais [...] (Mortatti, 2006, p. 3).

Entendemos que fragilidade dos métodos se dá porque as crianças aprendem a "ler" os textos das cartilhas ou dos livros didáticos, mas não conseguem construir o conhecimento necessário para a aplicação da leitura em sua vida cotidiana. Por esta razão, apresentam dificuldades de compreensão dos textos que circulam socialmente, porque o que aprendem e a forma como aprendem não tem ligação com as práticas sociais de leitura e escrita, devido à ausência de atividades significativas, posto que

as referências ao aluno implicam um trato quase de adulto, como se ele tivesse um conhecimento exaustivo da língua ou como se dominasse as mesmas representações que nós, professoras, temos. Tampouco há uma descrição explícita do sistema de escrita, que, ao ser reduzido a um código, deixa de fora não só a linguagem, mas também a história do próprio sistema, que foi variando de acordo com o contexto cultural, em línguas diferentes, depois de séculos de usos distintos (Teberosky; Cardoso; Sepúlveda, 2020, p. 18).

Vale ressaltar que atualmente há uma predisposição do retorno oficial do método sintético fônico como "a salvação" para a alfabetização brasileira. Autores, como por exemplo, Capovilla (2004), Sebra e Dias (2011), responsabilizam os métodos analíticos e todas as teorias que seguem essa linha como responsáveis pelo fracasso da alfabetização brasileira. Eles defendem a aplicação do método fônico como "o método comprovado por evidências científicas" capaz de alavancar os índices de alfabetismo no Brasil. Esse método vem sendo apresentado por seus defensores como a solução para eliminar do Brasil a dificuldade de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, corrigindo os problemas na alfabetização.

2.1.1 Método fônico: uma customização

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante o Decreto nº 9.765/2019, lançou um novo caderno Política Nacional da Alfabetização (PNA) com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. No entanto, alguns pesquisadores consideram que a nova PNA foi designada de forma velada e autoritária ao impor tal política mediante decreto, desqualificando e desconstruindo as pesquisas e contribuições já existentes nessa área.

Morais (2019) ressalta que os princípios defendidos pela PNA não contribuem com a resolução dos problemas da alfabetização, pois negligencia todas as experiências exitosas no processo de alfabetização. Caracterizando “uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático” (Morais, 2019, p. 65). O autor ainda acrescenta que

[...] sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar (cf. BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA (Morais, 2019, p. 66).

Outro aspecto do caderno da PNA que nos chama a atenção, e tem sido contestado por parte dos professores-alfabetizadores, refere-se à base dos programas e ações centrados em “evidências científicas”, um termo próprio das ciências cognitivas. No caderno, encontramos o seguinte conceito: “Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019, p. 20). Para Monteiro (2019) a ciência cognitiva, especialmente no que concerne à leitura, é uma referência importante para o desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos no processo de alfabetização inicial. Contudo, outros tipos de conhecimento devem ser considerados, como as ciências linguísticas e pedagógicas, essenciais para as atividades educativas nesta fase do ensino e aprendizagem da leitura.

O art. 4º do Decreto nº 9.765, enfatiza que o ensino da leitura consiste na apropriação de seis componentes essenciais à alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica

sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita (Brasil, 2019). Esses critérios foram determinados partindo dos pressupostos do método fônico, priorizando enfaticamente a consciência fonológica como uma habilidade metalinguística abrangente, que

inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (Brasil, 2019, p. 30).

Anterior a esse posicionamento do MEC, autores que tratam do sistema de escrita alfabética, como Magda Soares, Artur Gomes de Morais, dentre outros, já ponderavam que, de fato, reconhecer as letras é etapa fundamental e inescapável do processo de aquisição da escrita, uma vez que as relações entre os sinais gráficos e os sons que eles representam são o princípio básico de qualquer sistema alfabético. Para esses autores, o processo de alfabetização inclui e tem que incluir a aprendizagem pela criança das relações fonemas e grafemas, mas os métodos, por si só, não dão conta do processo de alfabetização. Tratam ainda que é necessário reconhecer as muitas facetas presentes no processo de alfabetização, pois são elas que determinam os procedimentos específicos e as possibilidades metodológicas e não um método.

De fato, se queremos melhorar a alfabetização e reverter as desigualdades existentes nesse contexto, devemos considerar também os aspectos sociais e políticos, bem como a formação docente e a infraestrutura. Uma vez que os problemas da alfabetização no Brasil não serão resolvidos apenas com a ênfase em um método, como aponta o caderno da PNA. A supervalorização desse método no Decreto nº 9.765/2019 contraria estudos científicos comprobatórios de que os problemas da alfabetização no Brasil estão intrinsecamente relacionados a:

fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Mortatti, 2019, p. 27).

Além disso, devemos refletir sobre o espaço que é dado à formação docente no processo de alfabetização. Percebemos, pela experiência e pela vivência nesse campo, que os docentes recebem essas orientações e inovações, muitas vezes direcionadas por especialistas e pesquisadores que defendem certa teoria, mas desconhecem a realidade da sala de aula

brasileira. São movidos por modelos de alfabetização de países que apresentam um perfil social, histórico e cultural completamente diferente do nosso.

O caderno da PNA (Brasil, 2019, p. 16) em sua introdução sobre alfabetização já enfatiza que países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia tiveram avanços nos índices de alfabetização nas últimas décadas quando embasaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura. Isso é muito relevante e pode servir como direcionamento para estudos e reflexões sobre a prática da alfabetização no nosso país sob esse viés, porém, o simples fato dessa metodologia ter surtido efeitos nesses países, não significa que basta aplicarmos aqui e também obteremos êxito.

Devemos considerar os saberes docentes e a prática cotidiana diversa e plural construída em sala de aula de todo país, sempre levando em conta que o processo de alfabetização precisa ser contextualizado e deve atender às necessidades de alunos e professores, o que implica em considerar a diversidade de sujeitos, formas de aprender, meios sociais e culturais.

Concordamos com Signorelli e Silva (2023) quando ponderam que o processo de alfabetização transcende a publicação arbitrária de um decreto que sintetiza, a uma determinação metodológica, os desafios para alfabetizar crianças e adultos, como se apenas um método fosse o único meio para a resolução de todos os problemas históricos ligados ao analfabetismo no país. Para as autoras, em meio a tantos aspectos que precisam ser considerados nesse processo, torna-se primordial a formação docente, inicial e continuada contribuindo para o exercício da autonomia dos envolvidos, no sentido de que a aprendizagem esteja conectada à análise da realidade social, para que os sujeitos possam desenvolver uma consciência crítica sobre os problemas e desafios enfrentados pela sociedade.

2.2 A TEORIA CONSTRUTIVISTA: O SENTIDO DOS FIOS

Diante da instabilidade metodológica no processo de alfabetização e a necessidade de vislumbrar a alfabetização de uma maneira além do convencional, a alfabetização sempre foi objeto de pesquisas na busca de soluções para o fracasso escolar. Na década de 1980, os educadores brasileiros tiveram acesso à obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada “Psicogênese da Língua Escrita”. Essa obra está fundamentada nas pesquisas de Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, que se ocupou, dentre outros estudos, a pesquisar a origem do desenvolvimento da inteligência humana, abordando novas perspectivas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do desenvolvimento cognitivo humano.

A teoria de Ferreiro e Teberosky foi um divisor de águas no processo de alfabetização no Brasil no século XX. Causou um impacto profundo nas práticas educativas, especialmente na alfabetização, por defender que todo conhecimento é uma construção elaborada desde a infância, mediante a compreensão de que o indivíduo é participante do seu processo de conhecer. “Pois o conhecimento não é recebido pronto por ele, nem mesmo está nele. O conhecimento é por ele construído, quando compreende, inventa, cria, constrói, reconstrói, é sempre resultado da ação do sujeito sobre o objeto” (Palangana, 2015, p. 76).

As descobertas da teoria construtivista reforçam o protagonismo das crianças na aprendizagem e destacam o papel do contexto social e cultural na alfabetização, ou seja, o contato com livros, a leitura em família e outras práticas letradas desde a pequena infância favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, partindo do pressuposto de que as crianças são leitoras do seu mundo, antes mesmo de serem alfabetizadas oficialmente. Por considerar as interações entre a criança e seu ambiente como fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, o professor deve assumir o papel de mediador, proporcionando situações desafiadoras e significativas para a construção do conhecimento.

À vista disso, os métodos de ensino perderam o lugar para o ensino da leitura e da escrita, considerando o processo de aprendizagem da criança. O ensino e a aprendizagem na alfabetização estavam agora centralizados no modo como a criança aprende, mediante a construção de seu próprio conhecimento e não na transferência de conhecimento pautado nas concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização. Nesse sentido, o planejamento do professor e da escola devem ser voltados para o desenvolvimento da criança em sua totalidade. A esse respeito, Teberosky (2015) é favorável que o ambiente alfabetizador provoque a curiosidade, a vontade de querer aprender do aluno, capaz de propiciar momentos de desencadeamento de aprendizagens diversas, em particular, da leitura e escrita.

Ferreiro (2001) considera que o sucesso da alfabetização não está nos métodos e nos testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas na (re)construção do conhecimento sobre a língua escrita, que se dá através das hipóteses que as crianças formulam, para compreenderem o funcionamento da língua. Por esta razão, não se admite um único método ou uma única estratégia de alfabetizar, como se as salas fossem homogêneas e os alunos aprendessem da mesma forma e, ao mesmo tempo. Todavia, a autora pondera que "não se deve deduzir a partir desses estudos que subestimamos a importância da escola. No entanto, o papel da escola não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesmas” (Ferreiro, 2001, p.60).

Os estudos de Piaget e a teoria de Ferreiro e Teberosky se tornaram uma grande contribuição para a educação, porque foi a partir dessa teoria de caráter interacionista que houve uma maior valorização da forma de pensar da criança e do mundo que a cerca. É importante frisar que nessa metodologia há uma relação mais harmoniosa entre professor e aluno. Há diálogo entre eles e os erros dos alunos não são desconsiderados como na metodologia dos métodos. A partir dessa teoria, a língua passa a ser considerada como um fenômeno social, tendo em vista a escrita como cultural e social.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM LAÇO INDISSOCIÁVEL

De fato, o processo de alfabetização é algo complexo e multifacetado. Não é possível reduzi-lo apenas ao ato de aprender ler e escrever, pois o desconhecimento dos aspectos básicos da leitura, da escrita e até mesmo da fala faz com que muitas escolas fracassem em sua incumbência de alfabetizar.

É previsível que o ato de ler e escrever não deve envolver apenas a capacidade de decodificação obtida no processo de alfabetização, mas tão importante quanto a decodificação para o exercício da leitura deve ser a compreensão textual contextualizada às práticas cotidianas. Para isso, o ato de alfabetizar só tem sentido na perspectiva do letramento, uma vez que as duas ações se complementam. Alfabetizar na perspectiva do letramento permite aos envolvidos significativo avanço no processo, uma vez que os sentidos das palavras são significados na e pela linguagem em funcionamento.

Partiremos, então, da fala de Magda Soares, que definirá claramente os dois conceitos:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (Soares, 2006, p. 18).

Em outras palavras, o que a autora pontua é que “alfabetizado” é aquele indivíduo que se apropriou da capacidade de ler, escrever e compreender textos. Já “letrado”, é aquele que, além dessa capacidade, consegue utilizá-la em situações reais do seu cotidiano. Dessa forma, podemos entender que os dois conceitos têm suas particularidades que devem ser consideradas no ato de alfabetizar, mas é de extrema relevância que o processo de alfabetização esteja articulado com o ato de letrar, pois é impossível na sociedade atual permitir que os nossos

alunos sejam privados de conhecer o que é o letramento, e não existe maneira melhor de apresentá-lo do que associado ao alfabetizar.

A alfabetização deve ir além do domínio simples das habilidades de decodificação de letras e palavras, abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e usar uma linguagem de maneira eficaz em diferentes contextos. Nesse sentido, engloba a capacidade de usar uma linguagem de maneira eficaz para entender, comunicar, analisar e participar plenamente da sociedade. Além de ajudar a combater a exclusão social, permitindo que as pessoas participem plenamente da sociedade, compreendam seus direitos e deveres, e se engajem de forma significativa.

Freire (2021) ressalta que a alfabetização está intrinsecamente ligada a um projeto político que viabiliza não somente as habilidades de ler e escrever, mas afirma o direito e a responsabilidade de todos na busca de uma sociedade mais igualitária, constituindo-se uma precondição da emancipação social e cultural. O autor afirma que a ideia de alfabetização vai além do domínio do código escrito, pois, como prática discursiva, permite uma leitura crítica da realidade, representando um importante instrumento de resgate da cidadania, na medida que fortalece o envolvimento dos cidadãos nos movimentos sociais pela melhoria da qualidade de vida e transformação social. De tal modo, a alfabetização:

é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam uma sociedade mais ampla (Freire, 2021, p. 45).

Freire e Horton (2003, p. 13) postulam que “a leitura do mundo, precede a leitura da palavra”. Por esta razão, a prática de leitura deve ser considerada essencial na construção do conhecimento e da cidadania. Nessa perspectiva, podemos compreender que o processo de alfabetização deve ir além da transmissão de conhecimento autoritário e arbitrário, descontextualizado e travado nos muros escolares. Porquanto, é no contexto histórico-social que criamos novos conhecimentos. Isso significa que o conhecimento tem historicidade, ou seja, este nunca é estático. Está sempre em processo.

Sob esse ponto de vista, a alfabetização, suplanta qualquer visão restrita da língua escrita que a identifica como um sistema para alguns, um código para outros. Mais que um sistema abstrato, a língua é um conhecimento cultural cujos sentidos são produzidos na cultura e não fora dela. Freire (2021) articula que a questão do analfabetismo no Brasil não é apenas de caráter pedagógico, mas perpassa as esferas sociais e políticas.

Sendo assim, a escola ganha um papel de destaque, pois tem a responsabilidade de alfabetizar, levando o indivíduo a adquirir as competências relacionadas à leitura e à escrita, que permitirão sua inserção plena no mundo letrado. A reflexão que o autor nos traz é no sentido da veemente necessidade de compreender a alfabetização como um processo em que as crianças aprendem não somente a ler e escrever, mas também a falar, escutar e refletir em diferentes contextos sociais.

De acordo com Freire (2007), é possível identificar através da metodologia, e das ferramentas utilizadas pelo professor e na sua relação com os estudantes, a sua filosofia sobre o trabalho que desenvolve e a sua opção política, explícita ou disfarçada. Por isso, a educação não é neutra, não pode ser interpretada dissociada da realidade. Daí a compreensão de que a aprendizagem da leitura não decorre basicamente da apropriação de fatores linguísticos e pedagógicos, mas também de fatores políticos.

Para que o professor seja capaz de atender às demandas que o processo de alfabetização exige, ele precisa de fundamentação em literatura específica e atualizada, produzida por profissionais ligados, direta ou indiretamente, à prática docente, pois não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, também não se trata de pensar os dois processos vindo um após o outro, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o letramento e vice-versa, trata-se de alfabetizar letrando.

3 LEITURA E INCLUSÃO SOCIAL: PESPONTOS PARALELOS

Sabemos que a leitura está presente em todas as áreas na sociedade atual. Faz parte de toda produção e difusão de informações escritas compartilhadas nas diversas mídias digitais, como as redes sociais, por exemplo, e nos produtos comercializados. E ainda que a credibilidade de algumas dessas informações seja questionada, não podemos negar sua existência e influência na vida das pessoas e nos valores sociais provenientes das práticas de leitura e de escrita.

Nessa sociedade de informação, ganha destaque quem estiver acompanhando o ritmo de evolução, e a leitura constitui-se a principal ferramenta para a sobrevivência. O ato de ler faz com que o leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando o indivíduo lê, surge uma nova opinião sobre o tema lido. Além de enriquecer seu vocabulário e ampliar o seu conhecimento sobre determinado assunto, melhora os argumentos para defender ou refutar determinadas ideias e consegue desenvolver o pensamento crítico.

Nesse contexto, Bertin (2000) assegura que a capacidade de ler e de interpretar textos, sejam orais ou escritos, verbais ou não verbais, é imprescindível. A proficiência em leitura é uma das chaves para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, fundamental para a apropriação e produção dos saberes organizados na sociedade letrada. Porém, percebemos que o trabalho com a leitura na escola, principalmente nos anos iniciais, consiste em práticas descontextualizadas, que pouco ou nada contribuem para a formação de um leitor competente.

Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) defendem que o ato de ler é muito mais do que decifrar letras de um dado alfabeto, é, sobretudo, a capacidade de compreender o que se encontra na essência de um texto, interagir com o mesmo, retirando dele sentido para a vida cotidiana, sendo capaz de interferir na leitura e a partir dela interagir com criticidade. Em suma, é fazer um uso contextualizado desse ato como parte integrante da vida social de uma sociedade letrada. Em outras palavras, entendem por leitor competente alguém que sabe selecionar, dentre os textos de circulação social, aqueles textos que atendem às suas necessidades e que consegue ler não apenas o que está escrito explicitamente, mas também aquilo que está implícito, afirmando que:

ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 23).

Contudo, muitas práticas de leitura na escola são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar a ler, pautadas na mera decodificação do texto, entendimento tradicionalmente legitimado dentro da escola. Assim, a grande maioria dos leitores que a escola forma, embora decodifique textos, mostra-se inapta a realmente compreendê-los.

Antunes (2009) traz uma reflexão sobre como ocorre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas e o que poderia ser levado em conta para um ensino mais efetivo da língua. De modo geral, a autora descreve que o ensino de línguas tem sido mal compreendido pela escola, que ainda prioriza em sua prática pedagógica o ensino centrado na gramática descontextualizada e desprovida de interação verbal. Apresenta pontos importantes que devem ser observados no ensino de línguas:

Em primeiro lugar, a língua é uma atividade funcional. [...] Em segundo lugar, há uma estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura, por conta mesmo dessa funcionalidade da língua. [...] Em terceiro lugar, e sob esse mesmo viés, cabe lembrar que a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. [...] Em quarto lugar, [...] a língua-função só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece, inevitavelmente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos (Antunes, 2009, p. 35-37. Grifos da autora).

Com o propósito de fomentar o ensino da leitura como objeto de inclusão social, devemos considerar a natureza social da leitura como o primeiro passo, pois “quanto mais letradas são as pessoas, mais propensas ficam a aceitar os aperfeiçoamentos de suas sociedades e a trabalhar por eles [...] tornam-se mais propensas a raciocinar por si mesmas, menos propensas a basear suas opiniões em autoridades”(Oxenham, 1980 *apud* Street, 2014, p. 20).

Em face disto, a leitura precisa ser estudada enquanto atividade comunicativa, tendo como base os gêneros de diferentes esferas da atividade humana. Deve partir das concepções de leitura que permeiam a prática pedagógica, pois não há como ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento. À medida em que o professor conhece o funcionamento e a estrutura da língua e sabe aplicá-la, tem condições de trabalhar efetivamente as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização, na perspectiva do letramento.

A esse respeito, o filósofo e pesquisador Mikhail Bakhtin, considerado um dos teóricos mais importantes na área da evolução da linguagem humana, por estudar os fenômenos linguísticos envolvidos como espaço de interação, defende que a leitura ocorre de fato quando há a participação ativa do sujeito na produção do enunciado. O autor postula que “o emprego

da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 261).

Nessa perspectiva, o ensino da língua deve ser interativo e diversificado, possibilitando ao aluno a condição de se apropriar dela, utilizando-a nas diferentes situações de comunicação, compreendendo que “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 268). O autor apresenta, em sua teoria, o diálogo como objeto de estudo, levando em conta o papel do locutor e do interlocutor na construção do sentido do enunciado e abordando a linguagem em duas dimensões indissociáveis: atividade humana e uso da língua. Assim sendo, podemos inferir que a leitura qualifica o indivíduo para a construção do conhecimento, fator essencial para a construção e exercício da cidadania.

Porém, na realidade, o ensino da leitura ainda é compreendido como sinônimo de *status*, soberania e intelecto, acessível a poucos e distante das classes populares. E, dessa forma, caracterizando *status* para uns e segregação para outros, com seu conjunto de regras arbitrárias e abstratas ao qual deram o nome de gramática.

Antunes (2007) destaca que na realidade o formalismo gramatical, centrado na ideia equivocada de que para aprender a ler e escrever, o aluno precisa dominar as regras da língua, travam o ensino de língua na escola, pois o uso da língua não é um fato isolado. “É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo” (Antunes, 2007, p. 21).

Com efeito, essa realidade tem sido ainda amplamente vivenciada e defendida na maioria das escolas públicas brasileiras. A importância da leitura e seus efeitos sociais não são temas novos e possuem um vasto campo de pesquisa, tanto por especialistas como por pesquisadores acadêmicos. Contudo, na prática, escolar e nos resultados de aprendizagem percebe-se um significativo distanciamento das teorias da linguagem e dos aspectos da vida social que envolvem o estudante no processo dialógico da língua.

Conforme Faraco e Castro (1999), a gramática não deve ser repudiada ou deixada de lado, pois é importante para o desenvolvimento da linguagem, visto que orienta o sentido e a estrutura ao texto e ao contexto. O problema apontado pelos autores é como ela é trabalhada na escola: a gramática normativa em função de si mesma, deixando de lado a função social da leitura e da escrita. Essa separação desmotiva o estudante a buscar uma prática de leitura mais efetiva e, conseqüentemente, construído seu conhecimento, utilizá-la como um meio de expressão de suas ideias, criatividade e posicionamentos sociais e políticos.

Os autores argumentam ainda que o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem defendido pelo ensino tradicional tem sido a causa do fracasso no ensino de Língua Portuguesa. Eles asseveram que

segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado (Faraco; Castro, 1999, p. 179).

Souza *et al.* (2022) alegam que as aulas de língua materna têm se mostrado incapazes de desenvolver o interesse e o gosto pela leitura e escrita, pois as atividades oferecidas se prendem, na maioria das vezes, às questões normativas e ao livro didático, deixando de oferecer condições e possibilidades de aprendizagem significativa, uma vez que não conseguem dialogar com a realidade do estudante, tampouco lhe proporcionar a possibilidade de compreender o papel da leitura em suas práticas sociais.

Ferrarezi e Carvalho (2017) apresentam alguns fatores que contribuem para que os alunos não sintam prazer na leitura, tais como: os textos são ensinados e não vivenciados e, por esta razão, a leitura é sempre feita na perspectiva de um conteúdo gramatical, transformada em mero exercício escolar em que se faz a leitura em voz alta, depois a compreensão do texto com respostas predefinidas, privando a liberdade do aluno, que atua nesse processo como um não-sujeito. Tudo isso feito muito superficial e rapidamente para que sobre tempo para as atividades gramaticais. Para os autores, "as consequências são notáveis: com raras exceções, nossos alunos não são leitores nem por opção nem por obrigação. Na maioria dos casos, eles não sabem mesmo ler" (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 30).

Dentre todas essas demandas no âmbito escolar, a aprendizagem da leitura determina o sucesso ou fracasso do ensino e aprendizagem, pois um dos principais entraves do estudo da Língua Portuguesa é a interpretação e a compreensão de textos. É evidente que compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inclusão no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

A ação pedagógica centrada no ensino da língua descontextualizado, mecânico, priorizando a memorização exaustiva de regras gramaticais em frases soltas e sem sentido, tem tomado o tempo das aulas de Língua Portuguesa e contribuído para o desinteresse pela leitura. E por conseguinte, tem apontado grandes dificuldades de compreensão textual, verificadas

principalmente no ensino fundamental. Sendo assim, esse pode ser um ponto relevante a ser considerado para explicar as causas de dificuldades de leitura e compreensão textual no ensino fundamental, pois “para ensinar a ler de verdade - como deve ser uma leitura inteligente, profunda, crítica, produtiva, prazerosa, plena - é preciso tempo. Mas como ter tempo para ler, se a gramática normativa toma todo o tempo dos professores de português?” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 23).

Sobre essa questão, Perini (2006) esclarece que para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. Assim, entendemos que o texto deve ser o verdadeiro objeto de trabalho, porque é nesse espaço que o aluno vai dar asas à sua imaginação, concretizar a produção de seu conhecimento e apropriar-se do direito inalienável de aprender a língua de prestígio social sem, no entanto, desfazer-se de sua própria linguagem cotidiana. O autor ainda pondera:

ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito pelo contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão (Perini, 2006, p. 27-28).

Concordamos com Antunes (2020) quando aponta que os resultados desse ensino já são conhecidos por todos: "o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade da leitura simbólica, entre muitas outras perdas e reduções" (Antunes, 2020, p. 34). A autora acrescenta ainda que o *feedback* do aluno a essa prática é uma inversão generalizada ao estudo da Língua Portuguesa, e a internalização da falta de habilidade para falar, escrever e aprender a sua própria língua materna. Ressalta que "essa consciência de que são linguisticamente incompetentes é adquirida quando passam a frequentar a escola" (Antunes, 2020, p. 35).

No esforço de romper com as práticas tradicionais de ensino da língua e estimular o estudante ao exercício da leitura como instrumento de interação e inclusão social, devemos, através da teoria sociointeracionista, analisar o papel do leitor no contexto escolar. E, assim, resgatar a postura responsiva e participante no ato de ler. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Logo, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles. A esse respeito, Bakhtin (2003) esclarece que

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Sendo assim, o emprego da linguagem ocorre para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, e não apenas para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos. O sujeito deixa de ser passivo e age ativamente em sua produção linguística, realizando um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Antunes (2020), apoiada na teoria de que o ensino da língua deve ser interativo e diversificado, defende que toda experiência de interação verbal perpassa por padrões linguísticos que dão sentido ao processo comunicativo por serem padrões funcionais, ou seja, estão ligados às experiências comunicativas no cotidiano. Acerca disso, verificamos que a escola, mesmo vendo que o ensino da leitura de forma descontextualizada tem conduzido ao fracasso escolar, ainda persiste em mantê-lo porque exige pouco de quem ensina e favorece determinada classe social em detrimento de outras, quando reforça a ideologia da incompetência e alimenta o preconceito linguístico.

Nesse âmbito, a autora esclarece ainda que o espaço para a leitura na prática pedagógica, tem de partir de um olhar focado nos objetivos. Deve buscar a ampliação das competências dos educandos, uma vez que ao chegarem à escola, já trazem suas competências comunicativas. Antunes (2020) explica que o termo competência corresponde à aptidão dos sujeitos para ligar "os saberes" que adquiriram ao longo da vida às situações vivenciadas na vida cotidiana. "Por isso, necessariamente, a competência supõe a articulação do saber já acumulado com as condições específicas das situações enfrentadas" (Antunes, 2020, p. 190).

Diante disso, a escola deve desenvolver saberes e competências numa relação de inclusão. Nessa expectativa, o professor deve atuar como mediador e facilitador do processo pedagógico, sendo um suporte de articulação entre o que já se sabe e as novas situações de aprendizagem. Antunes (2020, p. 196) defende que "a leitura é a lenha que alimenta o fogo de nossas buscas" e por isso não deve ser trabalhada em sua superficialidade como o ato de decifrar códigos, mas deve ser compreendida como um meio de acesso à partilha do poder, em que se dá a afirmação do eu.

Para tal propósito, a prática pedagógica deve estar voltada para a formação de um leitor que compreende o que lê e que sabe utilizar a leitura em suas práticas sociais. Nesse sentido, o professor deve promover frequentes situações de leitura de textos diversificados, literários ou

não literários, visando desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Em vista disso, Silva e Kohn (2016) atestam que crianças estimuladas ao hábito de leitura, desenvolvem melhor seu senso crítico e possuem um rendimento escolar mais alto. Para tanto, é preciso que a escola ofereça um ambiente motivador com profissionais capacitados para desenvolver na criança as competências e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura como instrumento de cidadania.

Nessa perspectiva, Antunes (2020) ressalta que se resguardando no pressuposto de que a leitura favorece o acesso a novas informações e possibilita ao cidadão o poder de enxergar o mundo ao seu redor e de posicionar-se diante das diferentes situações na sociedade. Quando a leitura não é vista nesse aspecto, ela produz efeitos inversos: promove a exclusão social. Para comprovar esse fato

Basta pensar em todas as oportunidades das quais os "não leitores" são excluídos: o analfabeto pleno, o analfabeto funcional, isto é, o alfabetizado afastado da prática da leitura. Todos esses "não leitores" são, preferencialmente, candidatos a estarem, de maneira mais ou menos profunda, "imersos" no mundo, de cabeça encoberta, sem "olhos" para ver determinados tipos de objetos. Sem saber muito o que se passa a volta de si, costumam ter apenas restritas possibilidades de poderem intervir no curso de suas vidas e do grupo que atuam (Antunes, 2020, p. 193).

Entendemos que a formação de um leitor não é um processo espontâneo, nem natural. Visto que para compreender os muitos sentidos do texto, o aluno precisa dialogar com os diversos gêneros textuais e habituar-se a diferentes situações de leitura com diversos portadores de texto, compartilhando e validando saberes culturais, socializando suas leituras, estabelecendo relações entre suas interpretações individuais e da comunidade a qual pertencem.

Dessa forma, como já mencionado nessa seção, o ensino da leitura deve ser interativo e diversificado, possibilitando ao aluno a condição de se apropriar dela, utilizando-a nas diferentes situações de comunicação, compreendendo que “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 268).

Para que isto seja possível, é necessário que o aluno tenha conhecimento de que a língua é viva e mutável. Para sua utilização, existe uma diversidade de possibilidades linguísticas e discursivas, cabendo à escola desenvolver estratégias metodológicas que viabilizem esse conhecimento. Dessa forma, o docente deve fundamentar seu planejamento nas diferentes práticas de linguagem, proporcionando ao educando o contato com a diversidade de gêneros discursivos, tendo em vista que é através de seu estudo que os alunos irão compreender a dinamicidade e função social da língua.

Assim, de acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017), ao chegar à educação básica, a criança deve entrar em contato com uma diversidade de materiais de leitura e gêneros textuais para descobrir neles o prazer da leitura, sem outras obrigações, sem pensar em atividades adicionais e notas. Para os autores, o primeiro contato com a leitura não precisa e nem deve ter

Intermediações complexas e tampouco explicações. Ao aprendiz basta achar bonito. Falamos de ativar na mente o senso de beleza e de apreciação, de fruição. É uma experiência de gostar de algo simplesmente por gostar. Nada de direcionamentos do tipo: "por que esse texto é bonito? Ou "o que esse texto nos ensina?". Deixe a criança se virar com o texto e, se ela quiser, deixe-a contar o que achou como desejar. Estamos numa fase delicada: é importante que a criança encontre seus motivos para gostar de livros e de leitura (Ferrarezi e Carvalho, 2017, p. 34)

O posicionamento dos autores parte do pressuposto de que sem o desenvolvimento do gosto pela leitura, será perda de tempo a racionalização da leitura. O primeiro contato da criança tem de ser puramente estético, uma fase de vivências muito mais emocionais do que racionais com a leitura. Dessa maneira, tendo os anos iniciais para aprender a gostar de ler, "quando chegarem aos 10 ou 11 anos os professores poderão avançar no desenvolvimento da competência leitora, explorando as intuições e as inferências dos alunos, dando condições para uma visão mais crítica do texto como parte dos objetos sociais" (Ferrarezi e Carvalho, 2017, p. 37).

Para os defensores do processo de leitura sob o prisma da decodificação - e não são poucos - a ideia de pensar dessa forma pode parecer absurda. Segundo essa perspectiva, a concepção predominante de leitura é a de que "ler implica em ter sentido a algo que já está imanente, que possui um significado literal, independente do sujeito" (Coracini, 2010, p. 143).

No entanto, é importante destacar que essa visão não é consensual. Críticos dessa abordagem argumentam que ela pode ignorar a importância da interpretação ativa por parte do leitor e a influência das experiências individuais na compreensão do texto. Portanto, a controvérsia em torno das teorias de leitura continua a ser um campo de debate rico e multifacetado, com implicações significativas para o ensino da linguagem.

3.1 ENSINO DA LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: O TECIDO

A ideia de gênero textual tornou-se objeto de interesse e de pesquisa no contexto escolar e acadêmico, especialmente no campo da Linguística Aplicada. É possível perceber que grande parte dos estudos sobre gênero realizados atualmente têm em Bakhtin sua base de sustentação. Ele é considerado um dos teóricos mais importantes na área da evolução da linguagem humana,

pois, a partir de seus estudos, os fenômenos linguísticos passaram a ser entendidos como espaço de interação, havendo a participação ativa do sujeito na produção do enunciado. A esse respeito o autor postula que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 261). Em vista disso, a noção de gênero foi se disseminando e levou para os estudos linguísticos o caráter sociocultural que reveste o uso da língua.

Na concepção do gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003), a linguagem abrange aspectos sociais, históricos e ideológicos. Dentro desse contexto, o autor define os gêneros do discurso como formas consolidadas de expressão elaboradas conforme as condições específicas de cada domínio da comunicação verbal. Essa definição está intrinsecamente ligada à situação sócio-histórica de interação, que engloba elementos como tempo, espaço, participantes, propósito comunicativo e meio de suporte. Portanto, cada esfera de atividade gera seus próprios gêneros. Para Bakhtin, todos os variados campos da ação humana estão ligados ao uso da linguagem, motivo pelo qual:

compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (Bakhtin, 2003, p.261).

Nesse viés, as orientações curriculares nacionais para a educação introduziram modificações nas suas diretrizes, despertando nos professores de Língua Portuguesa a necessidade de se atualizarem em relação às determinadas concepções e de reformularem suas práticas pedagógicas. Porém, parecem inúmeras as dificuldades dos docentes em utilizar adequadamente, na organização do seu trabalho pedagógico, as orientações teórico-metodológicas de que dispõem e que podem auxiliá-los no seu fazer pedagógico.

O contato com os gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano constitui-se uma das formas de inserir o estudante na sociedade. À medida que conhecemos as especificidades de cada gênero, passamos a utilizá-los de acordo com as situações de comunicação. Sobre isso, Bakhtin (2003) apresenta os gêneros discursivos num sentido mais abrangente, englobando os textos produzidos nas situações cotidianas da comunicação humana e estabelecendo distinção entre gêneros primários (gêneros do cotidiano) e secundários (gêneros de maior complexidade composicional).

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros são considerados fenômenos históricos

intrinsecamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. São flexíveis, dinâmicos e decorrem das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Nessa mesma perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que a escola deve preparar os estudantes para o domínio da língua nas mais diversas situações, fornecendo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de um comportamento discursivo consciente e voluntário, capaz de representar a fala e a escrita em diferentes situações do cotidiano.

Para Marcuschi (2008), “a análise de gêneros engloba uma visão da sociedade. Os gêneros são uma forma de ação social e um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 149). Assim como as estruturas e demandas sociais mudam de acordo com o tempo, a linguagem e as necessidades educativas também passam por significativas transformações. Essas mudanças também são verificadas no gênero textual, que sofre modelagem diante das necessidades comunicativas da sociedade, mediante a interação com o passado histórico, com a formação cultural da sociedade, com outros textos já ditos e escritos, e projetando-se para o futuro, de maneira que nenhum gênero textual possui barreiras rígidas e estanques.

De acordo com Silva *et al.* (2023), por esta razão, a aprendizagem e o domínio dos gêneros textuais são necessidades de cada usuário da língua. Cada indivíduo precisa entender que, assim como a sociedade muda com o passar do tempo, a língua também muda e, por conseguinte, as formas de comunicação também mudam. Nesse ponto, é importante dizer que os gêneros textuais mudam para atender as necessidades humanas de comunicação. Nesse sentido, depreendemos que o ensino da leitura realizado na abordagem tradicional não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, porque estando centrado na reflexão sobre os aspectos formais, exclui da linguagem a sociedade e a interação.

Nesse sentido, a prática pedagógica de ensino da leitura tem sido alvo de uma constante preocupação. Afinal, muitas são as dificuldades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão textual. Porém, não podemos esquecer que é papel da escola como um todo proporcionar situações em que a linguagem possa agir como ferramenta de aprendizagem, permitindo ao aluno a condição de fazer uso de informações contidas nos textos, bem como o conhecimento e a análise crítica dos usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Para esse fim, a BNCC orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer de forma menos abstrata, com práticas de textos orais ou escritos contextualizadas para o aluno. Sendo assim,

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

A BNCC sugere o trabalho com os gêneros textuais desde a educação infantil, favorecendo o letramento. As habilidades relacionadas à leitura e produção de textos não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. Porém, não basta apresentar textos diversos para o ensino da leitura e continuarmos com práticas ultrapassadas e sem sentido.

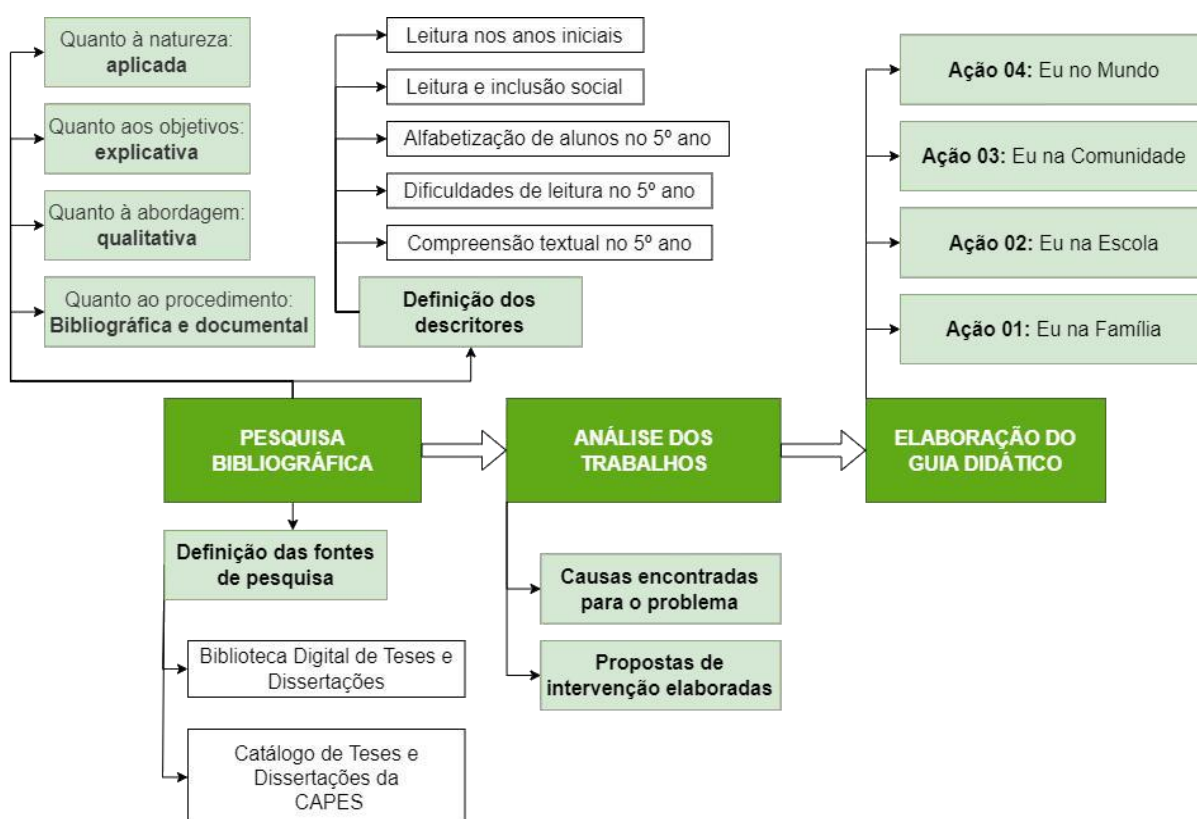
A utilização eficaz dos gêneros textuais é fazer com que o estudante compreenda a função social da comunicação e as práticas de linguagem que envolvem cada vez mais gêneros multissemióticos e novas formas de produção. Nessa perspectiva, para o ensino da leitura através dos gêneros textuais “serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 75).

Para isso, a escola precisa criar oportunidades nas quais os estudantes possam se expressar, utilizando-se das práticas de linguagem em situações reais, que realmente façam parte da vida em sociedade, em nossa cultura letrada. É imprescindível que essas habilidades sejam desenvolvidas no âmbito do “letramento em leitura” – compreensão, reflexão e utilização de textos escritos. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa precisam romper com a tradição de ensinar exclusivamente gramática, sobrepondo valor à interpretação e à compreensão de textos, de fato, fundamentais para promover a formação plena dos alunos e a sua inserção na sociedade letrada.

4 METODOLOGIA: ESCOLHA DOS MODELOS

A perspectiva desta pesquisa concentra-se nas causas pedagógicas para identificar as razões pelas quais os estudantes do 5º ano do ensino fundamental apresentam problemas de interpretação e de compreensão textual, sem, contudo, desconsiderar as demais causas. Para atingirmos os objetivos propostos, recorreremos ao estudo teórico relacionado à temática e aos trabalhos já realizados nesse âmbito para encontrar respostas para a questão que norteia este trabalho: “Por que os alunos do 5º ano ainda apresentam tanta dificuldade de compreensão textual e tanto desinteresse pela leitura, e em que sentido as habilidades de leitura contribuem para a inclusão social dos alunos?”. A partir de tais estudos, procuramos identificar as possibilidades de solução do problema defendidas pelos autores. O fluxograma abaixo apresenta a estrutura de nossa pesquisa.

Figura 1 – Fluxograma da estrutura da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2023).

Sendo assim, esta seção traz um levantamento das produções acadêmicas relacionadas aos fatores que desencadeiam as dificuldades de leitura e as possíveis propostas de intervenção,

levantando os problemas de leitura vivenciados na escola, sobretudo quando se trata da inabilidade de interpretação e compreensão textual.

Tendo em vista nossa proposta de investigação teórica e metodológica, apresentamos uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois os fatos aqui observados são descritos sem interferências nossas, isto é, os trabalhos são analisados, mas não lhes atribuímos qualquer juízo de valor. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que o material selecionado, dentro dos critérios estabelecidos, ainda não recebeu tratamento analítico.

Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se predominantemente como qualitativa, pois embora tenhamos recorrido a alguns instrumentos quantitativos, priorizamos a discussão indutiva dos fenômenos observados nos dados, de maneira a construir significados.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O levantamento dos trabalhos acadêmicos aqui apresentado foi realizado a partir do acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que agrega trabalhos apresentados em programas de pós-graduação do país e informa estatísticas sobre os mesmos, e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Para a seleção de tais bancos de dados, levamos em consideração a sua abrangência no meio acadêmico e a quantidade de trabalhos neles armazenados.

Com a definição da base de dados, procedemos à pesquisa utilizando os seguintes descritores com determinação temporal dos últimos dez anos: a) “leitura nos anos iniciais”; b) “alfabetização de alunos no 5º ano”; c) “compreensão textual no 5º ano”; d) “dificuldades de leitura no 5º ano”. Em seguida, considerando o tema e os descritores que seriam abordados na pesquisa, selecionamos os títulos das produções que surgiram nos resultados e fizemos uma triagem descartando os trabalhos que fugiam aos nossos interesses. Posteriormente, iniciamos a análise dos resumos e palavras-chave, optando pelos trabalhos que tinham a temática voltada para as dificuldades de leitura e de compreensão textual nos anos iniciais do ensino fundamental. E, por fim, com o mesmo foco, a análise do texto em si.

A escolha em focar no 5º ano se deu devido ser esta a última etapa dos anos iniciais, pois o aluno sem ter uma base adequada para passar para etapa seguinte sentirá muita

dificuldade em compreender os conteúdos mais complexos do Ensino Fundamental II. Isso poderá levar o estudante a se frustrar diante dos desafios propostos pelas dificuldades naturais dos conteúdos voltados para esse nível de ensino e aprendizagem. Sem motivação e interesse o aluno tende a evadir da escola, prejudicando assim suas perspectivas de futuro e a inclusão social que a escolaridade pode proporcionar.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

5.1 RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Conforme os descritores previamente definidos, procedemos à pesquisa pelos trabalhos que atendessem aos mesmos, buscando saber o que tem sido pesquisado, discutido e produzido pelos principais programas de pós-graduação em todo o país. Os descritores utilizados e a quantidade de trabalhos encontrados para cada um estão descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados para cada um dos descritores

DESCRIPTOR	RESULTADOS	TOTAL
“Leitura nos anos iniciais”	207	1.770
“Alfabetização de alunos no 5º ano”	503	
“Compreensão textual no 5º ano”	371	
“Dificuldades de leitura no 5º ano”	689	
“Leitura e inclusão social”	0	

Fonte: Autora própria (2023)

Dos 1.770 trabalhos encontrados, selecionamos por títulos aqueles que estavam direcionados aos interesses de nossa pesquisa. Também foram descartados os trabalhos repetidos e os que estavam fora do intervalo de tempo de 10 anos de sua publicação. Outro critério de exclusão utilizado foi o fato da produção não está voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental I. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos e, a partir desse processo, tornaram-se alvo de análise quatro dissertações de mestrado e dois projetos de intervenção de mestrado, conforme o quadro a seguir.

É importante ressaltar que não foram encontrados trabalhos no descritor “Leitura e inclusão social”, deixando esse dado sem objeto de análise. No entanto, pode-se questionar sobre o fato de ele não ser um dado até então relevante para as produções ou se a colocação do descritor não foi eficiente para a localização do trabalho.

No quadro 2 estão apresentados os trabalhos selecionados após a triagem realizada de acordo com os critérios previamente definidos.

Quadro 2 – Dissertações e Projetos de Intervenção¹ por autor, ano de elaboração e instituição de origem

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Gênero textual como estratégia para formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental: perspectivas didático-pedagógicas	Damiana Galdino dos Santos	2021	Universidade Federal de Campina Grande
Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Erechim/RS	Neiva Maria Buchkoski	2021	Universidade Federal Da Fronteira Sul - UFFS
Práticas letradas no 5º ano do ensino fundamental: uma experiência com projeto de letramento em Língua Portuguesa	Maria José de Andrade	2020	Universidade Federal da Paraíba
Aquisição, desenvolvimento e apropriação da escrita por alunos do Ensino Fundamental I (5º ano): caminhos e descaminhos	Andréa Silva Andrade de Araújo	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PROJETOS DE INTERVENÇÃO			
TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá - Bahia	Noelma Sousa Rocha	2018	Universidade Federal da Bahia
A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental:	Patrícia Ares Azevedo Dourado Vilela	2017	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Autora (2023)

Diante dos resultados de busca, percebemos que, embora haja um número significativo de trabalhos relacionados à leitura e compreensão textual, poucos tratam essa temática de forma aprofundada, restringindo-se muitas vezes à descrição dos fatores desencadeadores, mas não apresentando soluções efetivas para o problema da defasagem de leitura vivenciado pelos alunos.

A dissertação de Santos (2021), denominada “Gênero textual como estratégia para formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental: perspectivas didático – pedagógicas”, objetivou, mediante uma pesquisa descritiva, aplicada e qualitativa, a observação e a análise da metodologia utilizada nas aulas de práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, com o intuito de

¹ Trabalhos apresentados ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

produzir uma proposta de intervenção para o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, sobretudo, o trabalho com as habilidades e estratégias de leitura.

A pesquisadora elaborou alguns critérios a serem analisados durante a observação das aulas, tais como: o tipo de abordagem interativa ou não; o espaço para a exploração das especificidades sobre o processo da leitura; a exploração de gêneros textuais; as formas de aplicação das atividades de compreensão leitora. Durante a análise, a autora identificou que a docente planejou as suas aulas de forma organizada, proporcionando a participação ativa da maioria da turma, contudo, o espaço para a exploração das especificidades sobre o processo de leitura foi muito restrito e sufocado por abordagem de conteúdos relacionados à gramática.

Santos (2021) observou também que nas atividades de exploração da leitura de gêneros textuais, a professora tratou, de forma interativa, a exploração dos textos, porém de uma maneira superficial, sem o estímulo à compreensão leitora. Ficou evidente que a docente planejou sua aula, apresentou certo esforço para aplicar os gêneros textuais, porém, foi percebido que a falta de aprofundamento teórico sobre o processo da leitura pode ter comprometido a prática da docente, no sentido da falta de condução do trabalho com a leitura voltado para o desenvolvimento de suas habilidades.

Os resultados da pesquisa apresentados pela autora apontaram para a necessidade do desenvolvimento de práticas sistemáticas com o processo de leitura em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da produção de uma intervenção pedagógica que pudesse amenizar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes da Língua materna nesta fase de escolarização, pois após a observação e realização de atividades de leitura e compreensão textual com os alunos, concluiu-se que nem todas as crianças observadas na análise dos dados dispunham dos elementos necessários para a compreensão ser atingida. A maioria conseguiu apenas localizar informações explícitas e superficiais, porém em relação às informações implícitas, por exemplo, os alunos sentiram certo grau de dificuldade.

Diante desse quadro, Santos (2021) apresentou em seu trabalho uma proposta de intervenção fundamentada em atividades de compreensão e interpretação em sala de aula como parte integrante dialógica da leitura. A referida proposta partiu da contextualização e exploração de diferentes gêneros textuais em sala de aula, numa abordagem, considerada pela autora, sistemática, rotineira e agradável para os aprendizes, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a participação social do aluno.

A dissertação de Buchkoski (2021), intitulada “Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Erechim/RS”, tem como objetivo compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º

ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS, na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

A autora busca averiguar, de forma empírica, as razões pelas quais um grande número de alunos está chegando ao 5º ano sem os conhecimentos básicos de leitura e de escrita. Em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, a partir da análise de material empírico, a autora constatou que dentre os fatores, estão os aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos.

Por fim, a autora, além de preparar um relatório escrito elencando esses fatores para a Secretaria de Educação de seu município, deixa algumas sugestões de alternativas para melhorar a qualidade da leitura e da escrita dos alunos, utilizando como base as contribuições dos participantes da pesquisa, as avaliações das hipóteses de leitura e de escrita realizada com os estudantes e também as leituras e estudos realizados durante a vida acadêmica e profissional. Assim, sugere: investimento em formação continuada de qualidade, com aplicação de teoria à prática; desenvolvimento de projetos de leitura como incentivo à leitura por prazer; resgate da função da biblioteca escolar como espaço agradável para diferentes situações de leitura; formação de grupos de estudos com professores do mesmo nível de todas as escolas municipais para que possam estudar, refletir e compartilhar experiências; desenvolvimento de ações com o objetivo de aproximar a família e a escolar mediante a realização de atividades lúdicas de leitura.

A dissertação de Andrade (2020), intitulada “Práticas letradas no 5º ano do ensino fundamental: uma experiência com projeto de letramento em Língua Portuguesa”, tem como objetivo geral compreender como o desenvolvimento de um projeto de letramento pode contribuir para a formação cidadã de discentes do 5º ano Ensino Fundamental e para a ressignificação dos seus posicionamentos discursivos acerca dos problemas sociais da comunidade na qual estão inseridos, por meio da produção de gêneros textuais carta aberta e folder.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, com delineamento de pesquisa-ação, constituída de etapas de um projeto de letramento realizado a partir de: rodas de conversa, aula de campo, palestra e produções textuais dos gêneros carta aberta e folder. Os resultados da pesquisa apontaram avanços significativos no letramento social dos alunos e no redimensionamento dos seus posicionamentos ao longo do desenvolvimento do projeto, a partir da produção dos gêneros textuais escritos e após sua inserção em eventos de letramento que proporcionaram um conhecimento significativo a respeito dos cuidados que se deve ter com o meio ambiente, especialmente, com o lixo produzido diariamente em nossas casas.

A dissertação de Araújo (2018) intitulada “Aquisição, desenvolvimento e apropriação da escrita por alunos do Ensino Fundamental I (5º ano): caminhos e descaminhos” tem o objetivo de analisar que possíveis ações de linguagem podem promover a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, com um quadro de alunos fora de faixa e não-alfabetizados, através de uma proposta de escrita com foco nas práticas sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio de uma abordagem denominada de pesquisa-ação.

O dispositivo didático utilizado foi o projeto de letramento, entendido como uma alternativa didática para o trabalho com leitura e escrita. O trabalho foi direcionado a partir do gênero textual “autobiografia” escrita passo a passo, através de áudios, entrevistas, autorretratos, histórias lidas sobre seus ídolos para inspiração pessoal, linha do tempo, aproveitando todas as possibilidades que um projeto de letramento sempre dispõe. A autora concluiu a partir das análises realizadas que, apesar de alguns “descaminhos” aos quais estamos sujeitos em qualquer prática, existem caminhos que só são possíveis quando há disposição e ação colaborativa de professores e alunos como efetivos agentes de letramento.

O projeto de intervenção de Rocha (2018) intitulado “Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá – Bahia” investiga a prática pedagógica dos professores de 4º e 5º ano em quatro escolas da sede do município de Ibititá-BA, objetivando a compreensão do trabalho desenvolvido com vistas ao apoio específico às crianças que adentram ao 4º e 5º ano sem acessarem a alfabetização plena.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada com elementos da etnografia. Através da investigação realizada, a autora identificou que, apesar dos investimentos e a implementação de programas de alfabetização, ainda temos crianças estudantes do 4º e 5º ano que não tem sua alfabetização efetivada. O resultado da pesquisa deixa claro a necessidade de uma intervenção para a rede, com vistas aos alunos não alfabetizados. Assim, foi proposto um projeto de intervenção visando um apoio específico a crianças que não tiveram sua alfabetização consolidada.

A proposta de intervenção está organizada em quatro vertentes: Formação docente; reorganização pedagógica; apoio extraclasse e envolvimento dos pais de alunos, numa rede de colaboração. Nesse sentido, esse projeto de intervenção sugere o movimento de todos os que fazem parte da escola, professores, coordenadores, pais e secretaria de educação, na construção de metodologias que tragam uma melhoria para a aprendizagem das crianças.

Vilela (2017) apresentou um projeto de intervenção denominado “A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão/BA”, tendo como objetivo geral analisar o nível de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Lapão-BA e, como objetivo do projeto de intervenção: instituir uma política de formação de leitores, especialmente para os profissionais que atendem as turmas do 4º e 5º ano, nas escolas municipais.

O processo de investigação iniciou-se pela trajetória da pesquisadora no contexto de trabalho como professora da rede municipal de ensino no percurso formativo do mestrado profissional, num período de três anos. Fizeram parte desse processo de investigação 14 professores graduados em pedagogia da rede de ensino que se dispuseram a participar de forma ativa e colaborativa como sujeitos da pesquisa. A metodologia está referendada na fenomenologia-hermenêutica e a partir dela, elegeu-se a pesquisa qualitativa-descritiva.

Para provocar reflexões sobre as práticas de leitura e dialogar com os professores, foram criados grupos de diálogos e observações sistemáticas envolvendo visitas no lócus da pesquisa, a partir das quais foi possível identificar e analisar alguns fatores decisivos sobre como a leitura vem sendo trabalhada nas escolas pesquisadas. A autora concluiu que as diferenças entre os níveis de competência leitora nas escolas pesquisadas podem estar associadas a fatores como a falta de monitoramento dos resultados de leitura, tempo pedagógico fragmentado, acervo literário restrito, falta de espaço específico para atividades de leitura, participação restrita da família, processo de ensino e aprendizagem delimitado em torno do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de ausência de estudos específicos para os professores formadores de leitores. Ao final do estudo apresenta-se uma proposta de intervenção, com algumas orientações implicadas que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da competência leitora dos envolvidos.

5.2 ANÁLISE GERAL DOS FATORES ENCONTRADOS NOS TRABALHOS

Diante do exposto, ao analisar as dissertações e os projetos de intervenção selecionados e seus resultados, percebemos que os trabalhos em estudo apontam diferentes fatores responsáveis pela não aprendizagem da leitura, dos quais elencamos os principais: a) aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos dos estudantes; b) falta de aprofundamento teórico na formação docente; c) falta de um planejamento voltado para o desenvolvimento das habilidades

de leitura e compreensão textual; d) práticas de leitura descontextualizadas das práticas sociais cotidianas.

A respeito desses elementos que contribuem para a não aprendizagem da leitura, Almeida (2016) discorre que a prática pedagógica está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, quando busca encontrar mecanismos para identificar os fatores que beneficiam ou dificultam a qualidade do aprendizado de uma criança. Para o autor, muitas vezes as dificuldades de aprendizagem de um indivíduo são bem recorrentes no ambiente escolar, podendo ser identificadas pelos professores no início do processo de alfabetização. Por essa razão, conhecer as causas das dificuldades de aprendizagem na área da leitura e da escrita, especificamente, é uma das demandas mais urgentes nos anos iniciais, necessitando de intervenções cabíveis a cada necessidade do indivíduo, considerando as mais variadas causas, como as orgânicas, psicológicas, pedagógicas e socioculturais.

Nessa mesma expectativa, entendemos que o primeiro passo para minimizar as questões relacionadas às dificuldades de leitura é uma prática pedagógica voltada para a inclusão social dos envolvidos, buscando conhecer e considerar o contexto social em que o estudante está inserido. Quando a escola conhece a realidade social e econômica de seus estudantes e não age para que haja mudanças no sentido de melhorar as condições de vida das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, acaba aumentando o distanciamento das famílias que veem a escola como um lugar importante, mas não conseguem demonstrar a seus filhos que a escola pode melhorar o presente e modificar o futuro.

Nesse sentido, Bernard Lahire (1995) *apud* Rojo (2009, p. 22) postula que “os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar”, pois estes não conseguem associar os conhecimentos construídos na convivência familiar com as práticas de linguagem e comportamentos próprios à escola. Da mesma forma, em seu ambiente familiar não conseguem obter ajuda para questões relacionadas à escola devido o distanciamento existente entre o que se ensina na escola e o que a família vivencia na sua vida cotidiana.

De acordo com Kleiman (1995), podemos afirmar que a escola, mesmo sendo a mais importante das agências de letramento, não está diretamente envolvida com o letramento enquanto prática social, porque detém sua prática pedagógica apenas num tipo de prática de letramento: a alfabetização. A ênfase está no processo de aquisição dos códigos alfabético e numéricos. Esse processo é geralmente percebido em termos de uma competência individual indispensável para o sucesso e promoção na escola, enquanto outras agências de letramento, como a família, a igreja e a comunidade, mostram orientações de letramento muito diferentes

do da escola e são desconsideradas por ela. Ou seja, não levam em consideração os textos do meio social que o aluno participa. O resultado é a desmotivação do estudante, que não vê sentido no material oferecido para ele na sala de aula e imposto pelo sistema escolar.

A escola, na visão de Freire (1985), deve ser democrática, respeitando o educando como sujeito da história, e centrada na problemática da comunidade em que vive e atua, propondo práticas pedagógicas capazes de provocar no aluno uma consciência crítica fomentadora de transformações sociais. O autor assinala que ao ser evidenciada a relevância do papel da escola na construção do sujeito como pessoa letrada, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido na instituição possibilite ao corpo discente o aprimoramento do letramento, elevando o seu nível, para que a aprendizagem ultrapasse os muros da escola e adentre a sociedade com uma ação transformadora.

Quando a aprendizagem passa a ser compreendida dessa forma, entendemos que o sujeito não adquire um conhecimento isolado, mas um conhecimento que o liberta e muda à sua maneira de agir em sociedade. Nesse sentido, a leitura se apresenta como ferramenta indispensável para transformação da sociedade, pois, através dela, torna-se possível criar uma ponte para o desenvolvimento da convivência e da interação entre os educandos e seu meio social.

Koch (2003) faz-nos refletir acerca do que se ensina e de como se ensina. Para a autora, o ensino da leitura, na perspectiva das suas demandas sociais, deve ser direcionado para a diversidade de gêneros textuais, percebendo e analisando suas múltiplas linguagens, pois quando o aluno é inserido em diversos outros ambientes que elevam o seu grau de letramento, esses ambientes proporcionam o desenvolvimento da cidadania, bem como oferecem ao indivíduo o acesso às diferentes formas de aprendizagem e de conhecimentos culturais.

Um segundo aspecto, não menos importante que o primeiro, é o aspecto psicológico que influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes. Chiarello (2019) aponta que a aprendizagem, conceituada como a capacidade de compreender, conhecer e observar as informações obtidas, é o resultado de uma organização dos esquemas mentais desenvolvidos em diferentes estágios com influência do ambiente, valores culturais e aspectos funcionais. Nessa mesma linha de pensamento, Graça (2003, p. 6) assinala que "a aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a vida". Trata-se de um esquema próprio para estabelecer a individualidade amparada em quatro elementos essenciais: o emissor, a mensagem, o receptor e o meio ambiente.

Para Graça (2003), esses elementos são essenciais no processo do ensino da leitura e escrita e, caso algum deles venha a falhar, acarretará sérios problemas de aprendizagem. Nessa mesma lógica, Drouet (2006) ressalta que existem pelo menos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive, independentemente da teoria de aprendizagem considerada: saúde física e mental; motivação; prévio domínio; maturação; inteligência; concentração ou atenção; memória, sendo que, quanto à maturação, seria errôneo apoiar-se para avaliação unicamente no critério cronológico, mas a maturidade cognitiva própria para aquela etapa do conhecimento deve ser levada em consideração, principalmente para o ingresso nas classes de alfabetização.

De acordo com Barbosa (2015), o professor deve considerar as características neuropsicológicas sobre as quais a criança se desenvolve, e ter a devida compreensão do funcionamento do cérebro no processo da aprendizagem como imprescindível para o trabalho adequado com a prática da leitura e da escrita. O autor assinala que na literatura encontram-se teorias clássicas com o objetivo de explicar como a aprendizagem se processa, “dentre elas, destacam-se: Comportamentalismo, Cognitivismo, Humanismo e Teoria Sócio-Histórica” (Barbosa, 2015, p.15).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), na teoria comportamentalista, a pessoa é considerada como um ser que responde a estímulos do meio exterior, ou seja, o aluno é relegado para segundo plano – o aluno não passa de um ser passivo e moldável, dependendo do professor que ensina. Aponta que todas as pessoas aprendem um mesmo comportamento da mesma forma, e não se leva em consideração o que ocorre dentro da mente durante o processo.

Em contraste a essa teoria, o cognitivismo, de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), busca compreender a ocorrência dos processos mentais durante a aprendizagem. Teóricos como Bruner, Piaget e Ausubel entendem que a aprendizagem decorre da construção do conhecimento uma vez que a base dessa teoria está na cognição, dando ênfase aos processos da mente, percepção e compreensão. Moreira (1999) postula que nesta teoria, a informação deverá ser interiorizada e compreendida, não devendo existir apenas uma memorização mecânica, mas aprendizagem significativa - quando uma ideia ou informação nova se relaciona com conceitos já assimilados.

A teoria humanista, segundo Almeida (2007), tem a atenção voltada para o ensino centrado no aluno e a sua principal preocupação é o crescimento pessoal, uma vez que a aprendizagem leva à autonomia e à autorrealização do ser. Nesse âmbito, as ações são motivadas pela satisfação de necessidades e leva-se em conta os fatores afetivos e cognitivos,

considerando que o processo de aprendizagem é cíclico e implica a passagem para uma outra fase, independentemente da idade.

A teoria sociocultural, de acordo com Präss (2012), conta com contribuições de Lev Vygotsky, Luria e Leontiev, destacando a influência das questões culturais, históricas e sociais, as quais agem diretamente na aprendizagem do indivíduo, numa perspectiva de mediação como atividade indispensável para a aprendizagem do aluno. Nessa teoria, também denominada de sociointeracionista, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, pois o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre meio e indivíduo é essencial nesse processo. A criança internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento, que acontece de fora para dentro. A cultura é uma das principais influências para ocorrer o desenvolvimento mental, ela indica os caminhos e também as peculiaridades da sua conexão com o mundo.

Em síntese, podemos depreender que cada enfoque teórico, em sua essência, investiga a aprendizagem e o porquê das “falhas” ou dificuldades durante o transcurso do processo. Em geral, as dificuldades da aprendizagem caracterizam-se em uma desordem ou disfunção de ordem neurológica causada por lesões cerebrais, desenvolvimento inadequado do cérebro ou desconformidade química. Contudo, segundo Buchkoski (2021), é comum as escolas e professores se aproveitarem da incidência dos aspectos psicológicos no processo da aprendizagem da leitura para a justificativa da não aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes defende-se a ideia equivocada de que o estudante não aprende porque tem alguma deficiência ou doença e, por isso, não consegue se concentrar durante as aulas ou até mesmo por utilizar medicações para poder se concentrar por um maior período.

A despeito disso, Ianhez e Nico (2002) destacam que, além de dificuldades pessoais, sociais, emocionais e culturais, não há como negar que o nosso sistema educacional e social, de modo geral, também contribui ou, às vezes, até gera mais dificuldades ao processo de aprendizagem discente, quando centraliza a responsabilidade da não aprendizagem no aluno, tratando os desiguais como iguais na questão da aprendizagem, normalmente contribuindo para o fracasso. Por esta razão, muitos acabam se evadindo do ambiente escolar por falta de atenção adequada e desconhecimento das razões de suas dificuldades, sujeitando-se a ocupar posições menores na escala social ou até na marginalidade.

Rojo (2009), ao realizar uma pesquisa sobre os índices de reprovação e evasão no ensino fundamental no fim do século XX, aponta que as maiores taxas de reprovação e evasão se concentravam no ensino fundamental II. Ademias, essas taxas de reprovação e evasão estavam

diretamente relacionadas com as dificuldades de leitura e escrita, que resultava na consequente exclusão escolar, obedecendo a "destinos" e razões seculares. Segundo a autora, a alternativa adotada pelos sistemas de ensino foi a adoção das políticas de ciclos e progressão continuada. Com essa postura, os índices de reprovação e evasão escolar diminuíram, já que não havia mais a reprovação. A razão dessa diminuição é o "efeito diploma" em que os estudantes prosseguem na escola até a conclusão do ciclo escolar. Diante desse quadro, a autora ressalta:

Lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação - o que temos chamado, bastante genericamente, de "melhorar a qualidade do ensino" (Rojo, 2009, p. 23).

De acordo com Rojo (2009), fazer escolhas e encaminhamentos conscientes são os caminhos mais eficazes para melhorar a qualidade do ensino. Essas atitudes perpassam pelo desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita que envolvem diversos procedimentos e capacidades (perceptuais motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), das quais tanto o docente como o discente podem se apropriar através de diferentes práticas de letramento, ou seja, os letramentos múltiplos presentes na escola de hoje em diferentes versões.

Isso posto, a autora discorre sobre a importância do papel da escola de hoje na formação de cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas, e ao mesmo tempo faz-nos refletir acerca dos problemas vivenciados no ensino de Língua Portuguesa, que, sob o seu ponto de vista, configuram um quadro de ineficácia das práticas pedagógicas. A autora questiona:

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (Rojo, 2009, p. 35)

Diante dessa realidade vivenciada no chão da escola e das questões levantadas pela autora, podemos questionar: se já foram identificados tantos problemas em relação às práticas e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura, não seria este o momento para a reflexão e propostas de novas metodologias? Não seria este o momento certo para adotar a leitura como

um processo escolar que inclui todas as disciplinas do currículo escolar? Não seria a hora de pensar em outros gêneros textuais para alcançar contextos mais amplos, atuais e de acordo com a realidade dos alunos?

Em face das indagações levantadas, observamos que não restam dúvidas quanto à necessidade e urgência de restabelecer o ensino da leitura na educação básica. Ferramentas precisam ser repensadas, estratégias revistas e novos conceitos usados para engajar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura de forma comprometida e consciente.

Os trabalhos selecionados nesta pesquisa apontam alguns vieses para melhorar a qualidade do ensino da leitura como: a) o desenvolvimento de práticas sistemáticas com o processo de leitura; b) ensino da leitura através de projetos com gêneros textuais na perspectiva do letramento; c) envolvimento de todos os atores da escola para a melhoria da aprendizagem da leitura de seus estudantes; d) ampliação dos espaços específicos para atividades de leitura, e) participação efetiva da família no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

De fato, são direcionamentos relevantes, mas não são novos. Todos os envolvidos no ensino da leitura e escrita já conhecem cada um deles. De uma forma ou de outra, trilharam ou trilham por eles, em algum momento de seu planejamento pedagógico. Porém, cabe-nos refletir primeiramente sobre o espaço que ações como essas ocupam no currículo escolar e como podem contribuir para a inclusão social dos discentes. Essas demandas exigem que a política educacional e alguns de seus componentes (currículo e prática educativa) sejam articulados e envolvidos no processo de ensinar e aprender para a libertação do indivíduo.

Freire (2001, p. 123) afirma que, “na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”. Porém, na realidade, por experiência própria e vivência no âmbito escolar por mais de duas décadas, a proposta curricular, na maioria dos casos, não passa de registros da parte burocrática da ação. Os conteúdos são descritos com metas e planos de ação para o aprendizado e, em seguida, arquivados e esquecidos no decorrer do ano letivo, passando-se a seguir os livros didáticos, que nem sempre tratam as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Também, dificilmente, encontram-se nesses planos espaços para a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como ponto de partida de uma prática pedagógica voltada para a inclusão social.

Mesmo tendo a consciência de que cada escola tem uma população formada por diversos grupos étnicos com seus costumes, seus rituais e suas crenças, esses aspectos são

desconsiderados, pois nem sempre o professor tem formação adequada para oferecer as condições para uma aprendizagem que faça sentido à vida. Isso reforça a inoperância do sistema educacional, que, embora tenha um documento norteador (BNCC) da prática pedagógica tratando intrinsecamente da preocupação com a inserção social e com a formação da cidadania do estudante, não proporciona aos professores formação continuada acerca de currículo e de práticas pedagógicas que possibilitem atuar de forma ativa na aprendizagem dos alunos frente aos desafios encontrados na atualidade.

À vista disso, Alves (2011) pondera que:

[...] tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece assim, algo que precisa ser feito, e bem feito pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre presente no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso (Alves, 2011, p. 41).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam e, por esta razão, é tomada como pressuposto para uma prática pedagógica excludente e conteudista por aqueles que fizeram uma leitura superficial do documento, ou sequer leram.

Vale salientar que este documento não deve ser entendido como sinônimo de currículo, mas como um documento norteador das ações pedagógicas, diretamente ligado à construção dos currículos nos âmbitos estaduais e municipais, bem como ao projeto político pedagógico e ao currículo das escolas. Nesse sentido, as equipes pedagógicas podem trabalhar na reestruturação dos seus currículos, tomando como base os preceitos estabelecidos. O próprio documento esclarece a esse respeito:

A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 16).

A BNCC dá a liberdade para a elaboração dos currículos escolares de forma autônoma quando aponta como a primeira ação para assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica a “contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p.16).

Assim, não se deve excluir o conhecimento cotidiano produzido nas relações sociais e culturais desse contexto. O estudante não vem para escola vazio, ele traz consigo um repertório de vivências e aprendizados que não devem ser desprezados. A escola deve dar espaço para que ele possa expor seu conhecimento e usar meios alternativos para apreender o conhecimento programático da escola a partir de uma prática pedagógica livre, libertária e inclusiva.

Diante disso, podemos inferir que quando a educação acoberta as questões sociais, ela foge da sua missão de educar e passa a comprometer o processo de formação do indivíduo. Isso é perceptível quando a escola, por vezes, reproduz práticas curriculares que não estão de acordo com o perfil do cidadão que, através do currículo, quer formar. Se o papel fundamental da instituição escolar é conferir às pessoas conhecimento, saberes elaborados, enquanto direito de todos os estudantes, logicamente devemos ter em mente que nem tudo cabe no currículo e diante disso precisamos fazer escolhas. E são essas escolhas que fazem toda a diferença no ensino da Língua Portuguesa.

Vale salientar também que, além do currículo prescrito tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores, há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar categorizado como currículo oculto. Isso, pois “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo, numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 1995, p. 9).

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental na gestão do currículo oculto, de forma a utilizá-lo como aliado no processo de construção de posturas e pensamentos dos alunos, uma vez que, na concepção de um currículo oculto, as suposições em sala de aula são implícitas e incidentais, dependem da dinâmica e do contexto no qual a aula acontece, cabendo ao professor a sensibilidade de utilizar no momento um acontecimento ou assunto trazido à tona,

que não tendo sido planejado, surge em consonância com temas importantes para formação do indivíduo (Pinto; Fonseca, 2017, p. 63).

Cagliari (2009) salienta que o professor, como agente de transformação, deve quebrar o paradigma de que a escola seja espaço de hierarquia e poder, de retenção de saberes acadêmicos apreciados pela sociedade e voltar-se para o prisma transformador, libertador e democrático. O papel docente está em fazer com que o estudante seja capaz de refletir sobre aquilo que está ao seu redor, além de fazê-lo enxergar o seu papel enquanto cidadão que saiba viver em sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, o autor assinala que

[...] o professor além de ser mais um instrumento que simboliza as relações sociais vigentes, poderá ser também um agente de transformação desde que considere os aspectos sociais apresentados ao redor da escola em sua atividade docente. Embora haja de maneira simplista, os professores não percebem de maneira consciente o verdadeiro valor do papel social do professor e da escola, que é a instituição primeira responsável pelas grandes transformações sociais e políticas num sistema organizado (Cagliari, 2009, p. 36).

A docência nos tempos atuais exige a formação do profissional cidadão. Para isso, deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa. Enfim, o professor, ao ensinar, deve saber mostrar, fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa. Ser professor nesse contexto “inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação” (Ferreira, 2005, p. 16).

Antunes (2003), expõe a relevância do tempo disposto para a formação continuada dos docentes:

Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem (Antunes, 2003, p. 171).

A formação continuada é relevante porque favorece a reflexividade. O professor passa, portanto, a observar sua prática, meditar a respeito das necessidades apresentadas e, voltar-se para si com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que possa buscar uma possível melhoria. Pois, mediante a reflexão do conhecimento voltado para a sua prática, o professor é capaz de adotar um novo olhar e despertar novas perspectivas para a melhoria do seu trabalho como profissional da educação.

Como afirma Schön (2000),

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação" (Schön, 2000, p. 31).

De acordo com Morin (2000), o professor deve inovar a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, buscando e agregando novos saberes para que se possa entender as expectativas da sociedade. Para tanto, precisa dominar as habilidades de leitura e construir em todo seu trabalho uma sólida competência leitora, constituindo-se uma condição primordial para um professor de Língua Portuguesa poder exercer de forma satisfatória sua função de ensinar leitura.

A prática de leitura voltada para a inclusão social na educação básica perpassa por uma questão fundamental: a formação do professor de Língua Portuguesa. Pois, ainda que se reconheça que compete à escola a responsabilidade de formar sujeitos leitores críticos e autônomos, quase sempre o professor dessa disciplina é visto como o agente letrador, e sobre ele recai a responsabilidade pela implementação de uma prática pedagógica objetivando o desenvolvimento progressivo das competências necessárias para o ensino da leitura.

Ferreira e Leal (2010) ressaltam que a relevância do professor na sociedade atual é indiscutível. Independentemente do seu objeto de ensino, é ele quem organiza o conhecimento e o dispõe de tal forma que propicie boas condições de aprendizagem. Nesse sentido, o professor é peça-chave para a construção e ampliação do conhecimento. À medida que ocorrem os avanços e evoluções na sociedade, cresce também a demanda por profissionais qualificados e aptos para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.

Considerar a natureza social da leitura é o primeiro passo para reverter o quadro de exclusão social dos estudantes, pois “quanto mais letradas são as pessoas, mais propensas ficam a aceitar o aperfeiçoamento de suas sociedades e a trabalhar por eles [...] tornam-se mais propensas a raciocinar por si mesmas, menos propensas a basear suas opiniões em autoridades” (Oxenham, 1980 *apud* Street, 2014, p. 20). Em face disto, a leitura deve ser estudada enquanto atividade comunicativa, tendo como base os gêneros de diferentes esferas da atividade humana, partindo das concepções de alfabetização que permeiam a prática pedagógica, pois não há como ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento. À medida que o professor

alfabetizador conhece a estrutura e o funcionamento da língua materna, passa a ter condições de planejar, aplicar e avaliar sua ação pedagógica tendo em vista as dificuldades apresentadas.

Antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o professor precisa ser um leitor, no sentido mais pleno da palavra. Isso parece uma obviedade. Contudo nos cursos para professores que temos oferecido, alguns professores parecem ter dificuldades em relação ao gosto e à própria compreensão da leitura. Portanto, em primeiro lugar, o professor terá – ele mesmo - de ser capaz de compreender a essência de cada uma das habilidades necessárias a produção de sentidos na leitura em língua materna. (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2017, p. 89).

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), quando o professor tem a consciência do poder que a leitura exerce na vida das pessoas, sua abordagem pedagógica busca fazer uma ponte entre o texto, sua prática docente e as reais necessidades de seus alunos, no sentido de criar situações para o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para a participação ativa do estudante na construção de sentidos e interação pela linguagem.

Para esse fim, os textos não podem ser usados apenas como pretexto para atividades de gramática ou avaliações, mas devem fomentar a leitura por prazer, o debate e a transformação de vidas. Nesse aspecto, o planejamento é muito importante para o desenvolvimento das estratégias de leitura, pois é através dele que o professor seleciona as metodologias e atividades voltadas para a compreensão leitora, indo ao encontro da realidade e necessidades dos estudantes.

Wiggins e Mctighe (2019) apontam que a ênfase do planejamento deve estar voltada para o desenvolvimento e aprofundamento do processo de compreensão. Para isso, o professor deve conduzir seu planejamento de forma deliberada, no sentido de que os alunos compreendam realmente o que a eles se pede e, por conseguinte, que aprendam por meio de um plano proposto, contemplando a diversidade de pensamentos, posturas e ideias dos envolvidos, como, por exemplo, o menos experiente, o altamente capaz, mas desmotivado, o menos apto e aqueles com interesses e estilos variados. Os autores assinalam que

[...] O planejamento de ensino deliberado e focado requer que nós, como professores e autores do currículo, façamos uma mudança importante em nosso pensamento sobre a natureza do nosso trabalho. A mudança envolve inicialmente pensar muito sobre as aprendizagens específicas almejadas, antes de pensar sobre o que nós, como professores, vamos fazer ou oferecer nas atividades de ensino e aprendizagem. Embora considerações sobre o que ensinar e como ensinar possam dominar nosso pensamento como uma questão de hábito, o desafio é focar primeiro nas aprendizagens desejadas a partir das quais o ensino apropriado logicamente irá se desenvolver (Wiggins; Mctighe, 2019, p. 14).

Planejar é uma atividade complexa. Nem sempre temos a autonomia para ensinar os conteúdos da forma que pensamos ser a correta, decorrente da ausência de competência suficiente necessária à condução do ensino e aprendizagem da leitura. De acordo com Antunes (2003, p. 171), “autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser o seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá”, como é o caso das orientações curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais que determinam o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer.

A autora ainda assinala que, para o professor adquirir as competências que lhe asseguram a autonomia do trabalho pedagógico centrado na função social da leitura, é preciso:

Dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem (Antunes, 2003, p. 171).

Asseguradas essas possibilidades, o professor também precisa saber lidar com as questões externas relacionadas aos alunos, por exemplo, diferentes interesses dos alunos, níveis de desenvolvimento, turmas grandes, dentre outros; além da aprendizagem equivocada, de anos anteriores, de que a leitura é apenas decodificação - é desafiador ajudar os alunos a entenderem que a decodificação isoladamente não produz significado, sem, contudo, tirar a sua relevância para o processo de compreensão.

Em consideração a esses aspectos, todos os métodos e materiais utilizados no planejamento devem indicar claramente para o que o aluno deve compreender e ser capaz de fazer com os conhecimentos construídos. Porém, como Wiggins e Mctighe (2019, p.15) assinalam, na prática, não é bem dessa forma que o planejamento é organizado, pois “mesmo que pareça estranho, muitos professores focam no ensino, e não na aprendizagem.” Os autores apontam que

somos rápidos em dizer que coisas nós gostamos de ensinar, que atividades nós iremos realizar e que tipo de recursos nós iremos usar; mas, sem clarificar os resultados desejados do nosso ensino, como vamos saber se nossos planos são apropriados ou arbitrários? Como vamos distinguir aprendizagem meramente interessante de aprendizagem efetiva? [...] Como iremos cumprir os padrões de conteúdo ou ajudar o aluno a chegar a compreensões difíceis a não ser que pensemos o que esses objetivos implicam para as atividades e realizações do aprendiz? [...]Um bom planejamento tem menos a ver com a aquisição de novas habilidades técnicas e mais como aprender a ser mais reflexivo e específico sobre nossos objetivos e suas implicações (Wiggins; Mctighe, 2019, p. 15).

Partindo do pressuposto de que o planejamento eficaz deve ser focado na aprendizagem e não no ensino, consideramos que alguns pontos relevantes precisam ser objeto de reflexão tanto no planejamento como na prática pedagógica, especificamente da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, delimitaremos nossa reflexão para o 5º ano do ensino fundamental, por ser essa etapa o cerne de nossa pesquisa, quando buscamos compreender por que os estudantes apresentam tanta dificuldade de leitura e compreensão textual. Entendemos que, dentre tantos aspectos, refletir sobre: a) o espaço dado à leitura no planejamento; b) tempo dedicado à leitura na sala de aula; c) como a gramática é abordada; d) que tipos de leitores queremos formar. Reconhecer e analisar esses aspectos é um passo importante para repensarmos sobre os significados da leitura na vida dos estudantes e na sua inclusão social.

Um planejamento adequado às reais necessidades de aprendizagem da leitura deve contemplar em seu repertório muito mais do que rodas de leitura, empréstimos de livros e visitas às bibliotecas. Essas ações são importantes e devem estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa, mas a experiência demonstra que não basta a oferta de bons modelos de leitura, é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece com a língua e os textos em diferentes situações de leitura. Nesse sentido, o planejamento deve priorizar o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição da competência leitora. De acordo com Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017):

A essência do trabalho com habilidades de leitura está em desenvolver nos alunos as capacidades de produzir sentidos a partir dos textos que eles leem. O professor deverá todas as habilidades necessárias, mas de forma gradual e cumulativa. Diferentemente de um conteúdo escolar tradicionalmente trabalhado – que se ensina num bimestre e depois da prova ninguém sabe mais nada a seu respeito – as habilidades são continuamente exploradas em sala de aula durante a leitura dos mais variados materiais, de modo que o aluno vá se familiarizando com elas e consolidando-as uma a uma, até o completo domínio de um vasto conjunto (Ferrarezi Júnior; Carvalho 2017, p. 90).

Assim, podemos compreender que a leitura não se restringe apenas a elementos linguísticos gramaticais, já que estamos rodeados de diferentes leituras em todas as circunstâncias do nosso cotidiano.

Bakhtin (2003) comprova a partir de seus estudos que os fenômenos linguísticos ocorrem num espaço de interação, havendo a participação ativa do sujeito na produção do enunciado. Assim, o autor postula que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 261).

Para que isto seja possível, é necessário que o aluno tenha conhecimento de que a língua é mutável e que para sua utilização existe uma diversidade de possibilidades linguísticas e discursivas, cabendo à escola desenvolver estratégias metodológicas que viabilizem esse conhecimento.

Dessa forma, o docente deve fundamentar seu planejamento nas diferentes práticas de linguagem, proporcionando ao educando o contato com a diversidade de gêneros discursivos, pois é mediante o seu estudo que os alunos irão compreender a dinamicidade e função social da língua. O autor apresenta, em sua teoria, o diálogo como objeto de estudo, levando em conta o papel do locutor e do interlocutor na construção do sentido do enunciado e abordando a linguagem em duas dimensões indissociáveis: atividade humana e uso da língua.

De acordo com Viotto (2012), se queremos formar leitores competentes, é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece com a língua e a linguagem dos textos em diferentes situações de leitura, partindo de um trabalho sistemático e organizado que ofereça ao discente a oportunidade de: a) ter contato direto com diferentes leituras e diferentes autores, dando-lhes a condição de selecionar aqueles que mais lhe agradam, apreciando não somente o que está sendo dito no texto, mas como está sendo dito e observando os recursos de linguagem utilizados pelo autor, bem como os efeitos de sentido que provocam; b) elaborar suas próprias interpretações sem extrapolar o contexto do texto, alimentando-se também da compreensão construídos por outros leitores; e aprender a justificar suas opiniões com trechos do próprio texto. Para a autora, esses momentos de troca de ideias são essenciais, pois sem eles, não há formação leitora

Não há receitas, atividades ou materiais prontos para o desenvolvimento dessas habilidades, porque depende do contexto histórico e social em que a escola está inserida. Somente conhecendo a realidade dos discentes é que se torna possível especificar os resultados desejados e focar no conteúdo, nos métodos e nas atividades mais prováveis para atingir esses resultados. Para Wiggins e Mctighe (2019, p. 15):

muitos professores começam e permanecem focados nos livros didáticos, aulas preferidas e atividades já consagradas – os insumos (inputs) – em vez de derivar esses meios do que está implícito nos resultados desejados – os resultados (outputs). [...] Eles passam a maior parte do seu tempo pensando, primeiro, sobre o que irão fazer, que materiais irão usar e o que irão pedir para os alunos fazerem em vez de primeiro refletir sobre o que o aprendiz precisará saber para atingir os objetivos de aprendizagem.

Assim, se quisermos que nossos alunos desenvolvam essas habilidades, o planejamento deve partir do acesso a diferentes práticas de leitura de textos literários e não literários, pois a

formação do leitor não é um processo espontâneo, nem natural. A esse respeito, Antunes (2009, p. 201) argumenta que “não se nasce com gosto pela leitura. [...] O ato de ler não é uma habilidade inata, mas é aprendida por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”.

Na análise das causas da má formação de leitores no nosso país, de acordo com os dados de uma pesquisa realizada, Antunes (2009) infere que mesmo com o trabalho pedagógico voltado para a diversidade textual, o texto ainda não é o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas relacionadas ao ensino da própria língua, constituindo-se um evidente paradoxo. Para a autora, isso é notório pela observação do tempo (não) reservado para a leitura em sala de aula.

A autora conclui que a escola ainda trabalha a gramática de forma obstinada, utilizando o texto fora do contexto de interação. Essa postura pedagógica consiste no ensino da língua a partir de atividades mecânicas, centralizadas na gramática prescritivo-normativa, totalmente descontextualizadas da realidade em que vivem os estudantes, utilizando o texto apenas como pretexto para o ensino de nomenclaturas e regras gramaticais. Sendo, dessa forma, a leitura perde seu espaço e sua função de favorecer a construção e aprofundamento de conhecimentos.

Em decorrência dessas ações equivocadas na escola, verifica-se que, mesmo o ensino de língua descontextualizado tem conduzido ao fracasso escolar, ainda persiste em mantê-lo porque exige pouco de quem ensina e favorece determinada classe social em detrimento de outras, quando reforça a ideologia da incompetência e alimenta o preconceito linguístico. Além disso, “o ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber o acesso à leitura e à competência em escrita de textos.” (Antunes, 2009, p. 186).

Assim, para que a leitura tenha o espaço que lhe cabe na prática pedagógica, é necessário um olhar focado nos objetivos, buscando a ampliação das competências dos educandos, uma vez que ao chegarem à escola, já trazem suas competências comunicativas. A escola tem a obrigação de oferecer as condições necessárias para a ampliação das competências de leitura porque é através dela que se tem acesso à escrita. Mesmo sendo atos diferentes, são interdependentes com grande relevância para a humanidade, pois admitem o registro das atividades humanas no decorrer dos tempos. Nesse caso, trata-se de instrumento de cidadania e não deve ser privilégio apenas de uma minoria, porquanto possibilita ao cidadão o poder de enxergar o mundo ao seu redor e de posicionar-se diante de diferentes situações na sociedade.

Diante disso, a escola deve desenvolver saberes e competências numa relação de inclusão, tendo o professor como mediador e facilitador do processo pedagógico, sendo um

suporte de articulação entre o que já se sabe e as novas situações de aprendizagem, uma vez que a leitura favorece a inclusão social, mediante o uso adequado dos gêneros textuais para desenvolver a competência leitora. A escola deve ser o local para se colocar isso em prática, principalmente no que diz respeito a questões como a diversidade textual, que deveria receber atenção especial pelo professor ao apresentar textos aos seus alunos, tendo em vista que o gosto pela leitura é construído e, por isso, precisa ser estimulado, exercitado e vivido.

Para isso, nem sempre há a construção de um planejamento, muito menos a reflexão se aquele trabalho com a leitura faz sentido para os estudantes. Nessa perspectiva, os alunos não desenvolvem as habilidades de leitura, pelo fato de não conseguirem enxergar os objetivos da aula e, conseqüentemente, não conseguem identificar sua utilidade. Para mudar esse contexto, é preciso assumir uma postura de garantir que as oportunidades de leitura sejam ampliadas por meio de um planejamento para a aprendizagem dos envolvidos e não um planejamento centrado no ensino, em que a prioridade é o conteúdo a ser ensinado sem refletir sobre a formação da proficiência leitora dos discentes.

A formação de leitores proficientes exige uma postura leitora também do professor, uma vez que ele precisa constantemente aprofundar seus conhecimentos sobre a língua e a linguagem, lendo diferentes gêneros textuais para atuar como um modelo aos seus alunos. Ser um modelo de leitura e criar uma cultura de leitura prazerosa em sala de aula é fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de fazer conexões com o que leem, explorando a natureza social da leitura através das interações dentro e fora da sala de aula.

Dentre tantas teorias que abordam a função social da leitura, o ponto de partida para o professor alcançar esses objetivos deve ser o conhecimento mais aprofundado da teoria linguística que sustenta o trabalho com textos em sala de aula – a teoria sociointeracionista – buscando compreender que os gêneros textuais são manifestações linguísticas e que ocorrem tanto na forma escrita quanto na forma oral, em todos os âmbitos da sociedade.

Segundo Bakhtin (2003), todos os textos produzidos, sejam orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, mesmo que tenhamos ou não a consciência delas. São esses aspectos que configuram os gêneros textuais: o tema, a estrutura e o estilo. Seguindo a mesma linha teórica, Schneuwly e Dolz (2004), descrevem que o tema se refere ao assunto que é tratado no texto e aos elementos que compõe esse assunto como ideias, opiniões, argumentos, informações, dentre outros. A estrutura inclui a disposição dos elementos, a sequência das informações e as relações entre as partes. Já o estilo, se refere às características linguísticas e discursivas próprias do gênero como a escolha de palavras ou de recursos linguísticos que estabelecem as relações entre autor e leitor.

O trabalho com a leitura, levando em consideração essa abordagem teórica, já é um grande passo na direção da aprendizagem da leitura, mas o professor pode ir além e selecionar textos que abordem diferentes temáticas relacionadas à vida em sociedade. Assim, a leitura desses textos abrirá espaços para o desenvolvimento da oralidade, para a formação de opiniões e mudanças de modos de pensar e atitudes.

6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UMA ROUPA NOVA PARA A LEITURA

Como produto de nossa pesquisa, elaboramos um guia didático voltado para a prática da leitura como instrumento de inclusão social no 5º ano do ensino fundamental, a partir de problemáticas vivenciadas no cotidiano dos estudantes. A escolha desse produto se deu pelo entendimento de que um dos maiores desafios da educação básica consiste na elaboração de um planejamento voltado para a formação da proficiência leitora dos estudantes enxergando-os como sujeitos sociais. Compreendemos que a cultura de “seguir” o livro didático, tomando o cuidado de preenchê-lo em sua totalidade, acompanhando até a sequência das unidades propostas, não se adapta às necessidades características do contexto social em que os alunos estão inseridos.

Defendemos que a participação do aluno diante das situações vivenciadas, fazendo averiguações, estabelecendo novas considerações e informações, e escolhendo soluções adequadas para a resolução dos problemas, dá vida a novas ideias e atitudes e, contribui para a reflexão do aluno, saindo do espaço da sala de aula para repensar e lutar pela transformação de sua realidade.

Enfatizamos também que o nosso produto está alinhado com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Língua Portuguesa, pois visa promover o aprimoramento das competências relacionadas à criação, compreensão, utilização e análise da leitura, essenciais para a participação ativa e crítica do estudante em diversas esferas sociais onde a linguagem é fundamental.

Para tanto, o guia didático busca sempre estabelecer conexões entre os textos e os contextos nos quais são produzidos, e fomentar o desenvolvimento de habilidades que permitam a utilização significativa da leitura, proporcionando ao aluno uma ampla gama de referências e uma convivência respeitosa com o outro. Nesse sentido, buscamos proporcionar ao estudante do 5º ano do Ensino Fundamental o contato com o letramento, para que possa experienciar um mundo com a diversidade textual e, ao fim de sua jornada no ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, ele esteja apto para “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 65).

Conforme a BNCC (2018), o desenvolvimento dessa competência é fundamental para o exercício de uma educação ampla e inclusiva, pois concebe que as linguagens, sejam elas verbais, visuais, sonoras ou gestuais, não são estáticas, mas sim produtos da evolução histórica

e cultural da humanidade. Por meio delas, as pessoas se comunicam, adquirem conhecimento, expressam sentimentos e estabelecem conexões com suas identidades culturais e sociais. Em outras palavras, essa competência destaca a importância dos saberes históricos com o propósito de incentivar o educando a utilizar o conhecimento em busca de uma sociedade mais justa e democrática. Fundamenta-se na relação entre os conteúdos e a realidade social para o desenvolvimento do indivíduo ativo e crítico-social, tendo o professor como orientador nesse processo.

A produção desse guia didático também nos traz uma reflexão sobre o espaço que a gramática deve ocupar no ensino da Língua Portuguesa. Pode causar espanto para alguns, o fato dela não aparecer de forma explícita nos planejamentos das ações e nas atividades que foram elaboradas para fazerem os alunos refletirem a partir de seu contexto social e cultural. Ela se apresenta de forma contextualizada, de acordo com os aspectos dos gêneros textuais em estudo, sem se deter em nomenclaturas e estudo de regras sem objetivo nenhum.

Segundo Antunes (2007, p. 71), “as regras gramaticais sugerem o uso das unidades da língua, ou seja, estabelecem normas. Nesse sentido, a gramática normativa define o certo e em contrapartida aponta o erro, pois define o que não deve ser dito ou escrito”. Quando as atividades escolares se restringem ao estudo das regras gramaticais significa que falta nos professores a concepção da expressividade da linguagem. É fato que não existe linguagem sem gramática, mas também não existe linguagem apenas com a gramática normativa. Sendo assim, é necessário que o aluno saiba como utilizar os termos gramaticais em diferentes contextos e usos. Para isso, as atividades didáticas não podem focar em meras identificações. O texto precisa ser a base das atividades gramaticais, contudo, não deve ser usado apenas como pretexto, a serviço da gramática normativa.

De fato, entendemos que o ensino da Língua Portuguesa abordando a gramática de forma contextualizada requer mais tempo para o planejamento, preparo das aulas e apresentação dos conteúdos do que a abordagem na forma tradicional de se ensinar gramática, porém só a gramática trabalhada de forma contextualizada dá ao aluno a oportunidade de interação e compreensão das formas de uso, segundo o contexto.

Por fim, essa competência da BNCC que se relaciona com a compreensão das linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais, de natureza dinâmica, acompanhando-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais, destaca a importância de uma educação que não apenas ensina as formas de comunicação, mas também capacita os estudantes a compreender e

respeitar a diversidade linguística, cultural e social, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

Nesse sentido, buscamos apresentar neste trabalho uma proposta de intervenção voltada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, focando as suas diferentes funções sociais. Para tanto, partimos da escolha de temáticas que abordam as questões sociais vivenciadas pelo público-alvo das ações planejadas: alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Trata-se de um guia fundamentado na abordagem teórica sociointeracionista, utilizando os gêneros textuais, na perspectiva da alfabetização e letramento como forma de inclusão social.

Para suprir essa demanda, o guia didático proposto, intitulado “A inclusão social nas linhas e entrelinhas da leitura”, objetiva auxiliar no planejamento de professores do 5º ano do ensino fundamental, apresentando uma sequência de ações interligadas e voltadas para o ensino da leitura na perspectiva da inclusão social. Por inclusão social concordamos com o conceito do dicionário Michaelis quando trata o termo como:

ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc. A inclusão social não se restringe apenas a pessoas portadoras de necessidades especiais, e sim a todos que se sentem excluídos do grupo social, como pobres, negros, idosos, imigrantes, homossexuais etc. (MICHAELLIS, 2015, n.p.).

Nessa mesma intenção, estruturamos as ações de acordo com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como princípio a importância da formação cidadã e integral dos estudantes. Todas as ações do guia didático buscam o desenvolvimento da competência de Língua Portuguesa descrita no documento: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65). Para esse fim, serão incluídas as habilidades abaixo:

Quadro 3 – Habilidades da BNCC

(EF15LP01) Identificar a função social dos textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social dos textos), apoiando-se em seu conhecimento prévio sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre as saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018)

As atividades correspondem a todos os campos de atuação, voltados para prática da linguagem de leitura e escrita, tendo como objeto de conhecimento a reconstrução das condições de produção e recepção de textos. O material elaborado é composto de quatro ações pedagógicas integradas:

- Ação 01- Eu na família;
- Ação 02 - Eu na escola;
- Ação 03 - Eu na comunidade;
- Ação 04 - Eu no mundo.

Para o desenvolvimento dessas ações, foram escolhidos gêneros textuais que tratam temas relativos à identidade e à autoestima, à convivência interpessoal, aos problemas sociais e convivência na vida urbana e a *Fake News*. Cada uma dessas ações apresenta os gêneros textuais relacionados à temática em estudo e as habilidades de Língua Portuguesa da BNCC, como também o detalhamento das atividades e recursos didático-pedagógicos utilizados.

A Ação 01 trata a temática “Eu na família”. Consiste no trabalho com os gêneros textuais que circulam no ambiente familiar, mas não são considerados textos pelos estudantes, pelo fato, possivelmente, de não circularem no ambiente escolar. Essa ação aborda assuntos relacionados à identificação pessoal e à autoestima. São apresentados os seguintes gêneros textuais: certidão de nascimento, carteira de identidade, cartões de vacina e de auxílios do governo federal, partindo da ideia de um texto remeter a outro. O motivo da escolha desses textos parte da observação de que grande parte dos alunos no 5º ano do ensino fundamental

apresentam conhecimento mínimo sobre sua identidade e seu lugar na sociedade, bem com a relevância e funcionalidades desses documentos.

A Ação 02 trata a temática “Eu na escola”. Aborda assuntos relacionados à “convivência interpessoal”, com enfoque para a prática do bullying e o respeito às diferenças. Para esse fim, os gêneros textuais escolhidos são os cartazes educativos. A escolha dessa temática se deu pelo fato de sempre haver no ambiente escolar, problemas envolvendo as relações interpessoais. Muitas crianças e adolescentes veem-se frequentemente confrontados com episódios de apelidos maldosos, zombarias e agressividade, com os quais não sabem lidar e por vezes, afetam de forma decisiva o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

A Ação 03 trata a temática “Eu na comunidade”, partindo da leitura e compreensão de gêneros textuais que fazem parte da vivência dos estudantes em seu meio social para a apresentação e produção do gênero textual infográfico. O foco da ação será a aprendizagem da leitura desses gêneros textuais, apontando questões como violência, abuso e exploração sexual infantil. Por se tratarem de questões que amedrontam nossa sociedade, e por isso, devemos trazer para a sala de aula a discussão sobre esses assuntos, proporcionando aos estudantes as condições necessárias para o conhecimento da garantia de proteção dos direitos da infância e da adolescência.

A Ação 04 trata a temática “Eu no mundo”. Essa ação está voltada para “a utilização das redes sociais e Fake News” por estarmos vivenciando atualmente, de forma mais acirrada, a propagação das notícias falsas, alimentadas pelo avanço das tecnologias e das redes sociais. Essas notícias são repassadas como se fossem verdadeiras, disseminadas principalmente pelas redes sociais de acesso popular. O propósito desses materiais é de ganhar engajamento e enganar os seus leitores, no que se refere às informações numa abordagem de conteúdos extremamente atraentes, para adquirir vantagens políticas e, sobretudo, lucros financeiros.

Pelos riscos que as notícias falsas trazem para a sociedade, é essencial proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver a habilidade de analisar de forma crítica as leituras que realiza. Nesse sentido, o trabalho com as Fake News em sala de aula constitui-se um conteúdo fundamental das aulas de Língua Portuguesa, para que o aluno aprenda a identificar os elementos que apontam as notícias como verdadeiras ou falsas, desconstruindo e reconstruindo o que é passado como verdade.

6.1 O PRODUTO: GUIA DIDÁTICO “A INCLUSÃO SOCIAL NAS LINHAS E ENTRELINHAS DA LEITURA”

Como parte integrante da pesquisa realizada no âmbito desta dissertação de mestrado, este guia é o resultado de um cuidadoso processo de investigação e construção de conhecimento, tendo como escopo o aprimoramento do ensino da leitura no contexto do quinto ano do ensino fundamental. Não se trata de uma receita pronta que baste apenas executar, mas busca apresentar um planejamento detalhado para as aulas de Língua Portuguesa se tornem mais acessíveis e envolventes para os alunos por meio de estratégias pedagógicas simples, buscamos promover a assimilação e construção do conhecimento de forma mais eficaz para o exercício da cidadania.

O guia foi estruturado de modo a favorecer a participação ativa dos estudantes, proporcionando atividades e recursos que estimulam a reflexão, a discussão e a aplicação prática do conteúdo. Para isso, procura adaptar-se ao perfil e às necessidades dos alunos, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e perfis de conhecimento dos alunos, o guia oferece abordagens flexíveis e recursos adaptáveis, visando atender às demandas específicas do público-alvo.

Está organizado em ações que abordam questões vivenciadas no cotidiano dos alunos. Cada seção apresenta objetivos de aprendizagem específicos, definindo claramente o que os alunos deverão ser capazes de compreender ou realizar ao final de cada módulo. Apresenta também, além dos conteúdos e recursos didáticos, um detalhamento minucioso para a execução dos planejamentos, proporcionando oportunidades para os alunos aplicarem o conhecimento adquirido, seja por meio de exercícios práticos, desenvolvidos em grupo ou projetos individuais. Por fim, fornece critérios e indicadores para avaliar o progresso dos alunos e a consolidação da aprendizagem, de forma lúdica e interativa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS/PB



GUIA DIDÁTICO

A inclusão social nas linhas e entrelinhas da leitura

Josilene Freitas da Silva Felinto

Autora da proposta

Prof.^a. Dr.^a. Nozângela Maria Rolim Dantas

Orientadora da proposta

Colega professor(a),

Temos em nossas mãos a grande responsabilidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. Apesar do nosso trabalho, dentro e fora de sala de aula, na busca por mecanismos que incentivem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, as pesquisas e exames nacionais e internacionais apontam para a necessidade urgente de um olhar reflexivo sobre o que se ensina e como se ensina em relação às aulas de leitura, porque os resultados não são, de certa forma, os esperados.

Sabemos também que a melhoria da qualidade do ensino brasileiro depende de muitas ações que fogem do nosso alcance, e a falta delas interfere diretamente na nossa prática pedagógica, como por exemplo, uma boa formação inicial e continuada no decorrer de todo o exercício profissional, além da tão sonhada valorização por parte dos sistemas de governo e da própria sociedade.

Acreditamos que o caminho para a melhoria da qualidade da educação brasileira começa na valorização do professor, tanto na área formativa quanto na área financeira. Contudo, enquanto não chegamos nesse patamar, podemos refletir sobre o nosso planejamento:

- O que queremos quando planejamos nossas aulas de Língua Portuguesa?
- A metodologia utilizada nas nossas aulas de leitura foca a aprendizagem significativa, levando em consideração os textos que circulam no meio social dos estudantes?
- O que foca o nosso planejamento? O ensino ou a aprendizagem?
- Planejamos nossas aulas de leitura apenas para seguir o currículo, os conteúdos programáticos e o livro didático?

Talvez encontremos nessas reflexões, possíveis respostas para as dificuldades de leitura e compreensão textual de nossos alunos.

As atividades propostas neste guia didático buscam romper com os modelos convencionais de aula que ainda tratam a aprendizagem de maneira isolada e descontextualizada. Todas as ações do guia didático estão de acordo com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale ressaltar que este material contém apenas sugestões que podem servir de inspiração para outras formas de trabalhar as habilidades de leitura com os alunos. A partir das sugestões das ações aqui apresentadas, há uma infinidade de atividades que podem ser acrescentadas dentro de cada tema, pois o conhecimento não se esgota nas atividades propostas.

Portanto, crie, inove, use e abuse da proposta de realização de aulas por meio de ações pedagógicas trazidas neste caderno que é destinado a você professor(a) de Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental.

Bom proveito!

Contextualização

Este guia didático é fruto de uma pesquisa acadêmica que buscou encontrar respostas para um questionamento que povoa a mente de todos nós professores em relação à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental:

Por que os alunos do quinto ano ainda apresentam tanta dificuldade de compreensão textual e tanto desinteresse pela leitura? Em que sentido as habilidades de leitura contribuem para a inclusão social dos alunos?

Identificamos que os fatores que contribuem para que o aluno chegue ao quinto com dificuldades de leitura e compreensão perpassam por:

Aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos

Ausência de aprofundamento teórico na formação docente

Práticas de leitura fora do contexto das práticas sociais dos alunos

O planejamento centrado no ensino com ênfase apenas no livro didático

Tendo em vista essa verificação realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e documental para identificar o posicionamento de autores e pesquisadores a esse respeito.

Verificamos certa unanimidade no diálogo entre os autores, como Brian V. Street, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Magda Soares, Irlandé Antunes, Celso Ferrarezi, Gran Wiggins e Jay Mitiche, dentre outros, ressaltando que a influência do professor suplanta os fatores externos (familiares, sociais, econômicos e culturais).

Para os autores em estudo, esses fatores relacionados contribuem para o fracasso escolar, mas não são diretamente responsáveis pelos baixos índices de leitura verificados nas pesquisas. Consideram que o trabalho do professor em sala de aula pode fazer diferença no ensino e na aprendizagem da leitura, se for realizado com o objetivo de atender às necessidades sociais dos estudantes. Para isso, as aulas de leitura devem estar pautadas na perspectiva do letramento como forma de inclusão social.

Para sua reflexão, apresentaremos a seguir alguns recortes importantes dos autores nos quais ancoramos nossa pesquisa:


O professor além de ser mais um instrumento que simboliza as relações sociais vigentes, poderá ser também um agente de transformação desde que considere os aspectos sociais apresentados ao redor da escola em sua atividade docente. Embora haja de maneira simplista, os professores não percebem de maneira consciente o verdadeiro valor do papel social do professor e da escola, que é a instituição primeira responsável pelas grandes transformações sociais e políticas num sistema organizado (Cagliari, 2009, p. 36).




Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (Freire, 2001, p.123).




Antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o professor precisa ser um leitor, no sentido mais pleno da palavra. Isso parece uma obviedade. Contudo nos cursos para professores que temos oferecido, alguns professores parecem ter dificuldades em relação ao gosto e à própria compreensão da leitura. Portanto, em primeiro lugar, o professor terá - ele mesmo - de ser capaz de compreender a essência de cada uma das habilidades necessárias a produção de sentidos na leitura em língua materna (Ferrezi; Carvalho, 2017, p. 89).




[...] tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece assim, algo que precisa ser feito, e bem feito pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre presente no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso (Alves, 2011, p. 41).



[...] O planejamento de ensino deliberado e focado requer que nós, como professores e autores do currículo, façamos uma mudança importante em nosso pensamento sobre a natureza do nosso trabalho. A mudança envolve inicialmente pensar muito sobre as aprendizagens específicas almejadas, antes de pensar sobre o que nós, como professores, vamos fazer ou oferecer nas atividades de ensino e aprendizagem. Embora considerações sobre o que ensinar e como ensinar possam dominar nosso pensamento como uma questão de hábito, o desafio é focar primeiro nas aprendizagens desejadas a partir das quais o ensino apropriado logicamente irá se desenvolver (Wiggins; Mctighe, 2019, p. 14).



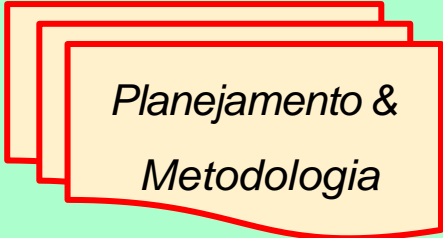
A essência do trabalho com habilidades de leitura está em desenvolver nos alunos as capacidades de produzir sentidos a partir dos textos que eles leem. O professor deverá todas as habilidades necessárias, mas de forma gradual e cumulativa. Diferentemente de um conteúdo escolar tradicionalmente trabalhado – que se ensina num bimestre e depois da prova ninguém sabe mais nada a seu respeito – as habilidades são continuamente exploradas em sala de aula durante a leitura dos mais variados materiais, de modo que o aluno vá se familiarizando com elas e consolidando-as uma a uma, até o completo domínio de um vasto conjunto (Ferrarezi; Carvalho 2017, p. 90).



Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem (Antunes, 2003, p. 171).

Diante das reflexões dos autores, podemos perceber que o papel do professor ultrapassa todos os limites da sala de aula e a sua formação profissional é essencial para poder contribuir com o crescimento pessoal e

cognitivo do estudante no processo da escrita e na leitura, não só das letras, mas da realidade em que ele está inserido.



*Planejamento &
Metodologia*

A seguir, apresentaremos o planejamento de algumas ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura no 5º ano do ensino fundamental, ressaltando que poderão ser adaptadas para os demais anos do mesmo nível, desde que sejam feitas as alterações que forem necessárias, de acordo com o público-alvo e os objetivos da aprendizagem.

As ações estão estruturadas de acordo com as competências e habilidades da Base Nacional Comum curricular (BNCC). Abordam temáticas relacionadas à leitura e inclusão social, partindo de problemáticas vivenciadas, como por exemplo: questões relacionadas à identidade e à autoestima, à convivência interpessoal, aos problemas sociais e à convivência na vida urbana.

O planejamento organizado por temáticas deve partir da identificação das necessidades da turma. Para isso, o professor deve estar atento ao que acontece no ambiente escolar, como também às problemáticas que os alunos vivenciam. Pois, dessa forma, o trabalho em sala de aula será significativo, uma vez que o estudante, além de aprender os conteúdos concernentes à disciplina, ainda poderá refletir, se posicionar diante as questões levantadas, mudar hábitos e transformar o meio em que vive.

O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade para compreender os diversos usos da língua no cotidiano, uma vez que a comunicação se realiza por intermédio dos textos.

Nesse sentido, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de

interação comunicativa, envolvendo os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

Com esse propósito, escolhemos os gêneros textuais da tipologia descritivo-informativa que fazem parte da vivência dos estudantes como: documentos pessoais, cartazes, infográficos e notícia. Sempre partindo da apresentação do gênero com suas peculiaridades, leitura e compreensão, e resultando na produção textual, pois ao trabalhar a diversidade de textos em sala de aula, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação dá condições para o aluno compreender o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas características, facilitando a sua utilização no seu meio social.

Não pretendemos apresentar um formato de planejamento como o “salvador da pátria”, muito menos como algo inédito. Sabemos que cada professor possui um jeito particular de preparar suas aulas, tendo autonomia para isso. Contudo, se ao realizarem a leitura dessas ações, sentirem o desejo de levá-las para a sala de aula ou, a partir delas, surgirem novas ideias, já nos consideramos vitoriosas.

Cada ação apresenta os gêneros textuais relacionados à temática em estudo e as competências e habilidades da BNCC referentes à disciplina de Língua Portuguesa, como também o detalhamento das atividades, que estão em um bloco separado, logo após o planejamento das ações.

CAMPO DE ATUAÇÃO:

Todos os campos de atuação

▶ PRÁTICAS DE LINGUAGEM:

Leitura e escuta

▶ OBJETO DE CONHECIMENTO:

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

COMPETÊNCIAS DA BNCC

(EF15LP01) Identificar a função social dos textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social dos textos), apoiando-se em seu conhecimento prévio sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre as saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

HABILIDADES

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Ação 01

Eu na Família

Lembre-se de organizar todo o material necessário, organizar a sala de forma aconchegante e se preparar para a aula!

PROBLEMÁTICA VIVENCIADA:

Os alunos apresentam dificuldades para responder dados pessoais, como: nome completo dos pais, data de nascimento e origem de seus sobrenomes. Como também não reconhecem os documentos pessoais como gêneros textuais.

OBJETIVOS:

Ao final dessa ação o aluno será capaz de:

- Compreender que o documento pessoal – Certidão de Nascimento - comprova a nossa existência na sociedade e, a partir dele são construídos os outros documentos como: Carteira de Identidade, Carteira de Vacina, Cartão de benefício, NIS dentre outros;
- Identificar cada documento e sua função social;
- Localizar informações nos documentos apresentados;

- Comparar informações em documentos pessoais: certidão de nascimento e carteira de identidade.

CONTEÚDOS

- Função social dos textos;
- Localização de informações explícitas e implícitas nos textos;
- Uso da letra maiúscula;
- Sentido de palavras e/ou expressões.

RECURSOS UTILIZADOS

- Projetor de slides;
- Computador;
- Teatro de fantoches;
- Quadro branco e canetas;
- Atividade impressa.

DETALHAMENTO

Inicie sua aula com a leitura deleite do poema: “O nome da gente” de autoria de Pedro Bandeira (Em anexo).

- Escreva o título no quadro e estimule os alunos a inferirem sobre o texto que será lido;
- Levante algumas questões como: Você gosta do seu nome? Quem te deu esse nome? Se você pudesse escolher, que nome teria?
- Feito isso, realize a leitura com a entonação adequada de um poema.

Apresente a problemática mediante a apresentação do teatro de fantoches, tratando de forma lúdica as diferentes situações da vida social em que os documentos pessoais são necessários. No decorrer da apresentação, interaja com a turma, por meio dos fantoches, para identificar o conhecimento prévio de cada um.

Converse com os alunos sobre os versos do poema que chamaram à atenção e como eles se identificam com a mensagem do texto. Em seguida, escreva no quadro a palavra “Identidade” e questione-os sobre o significado da palavra. Anote no quadro as hipóteses levantadas.

Faça a leitura e análise de uma certidão de nascimento em slide: junto com a turma, localize todas informações que o documento traz (nome da criança, data e local do nascimento, filiação, local onde foi feito o documento, etc.).

Explique que a partir da certidão de nascimento são produzidos os outros documentos. Aproveite para preencher uma carteira de identidade fictícia com os dados de uma certidão de nascimento.

Nesse momento, aproveite para trabalhar:

- As condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como os recursos gráficos, imagens, antecipações e inferências;
- O significado de algumas palavras no documento como: certidão, maternos, paternos, filiação, cartório, declarante, etc.;
- A formação do sobrenome;
- O uso da letra maiúscula e/ou outros pontos que surgirem durante a leitura.

Apresente no quadro uma atividade interativa e realize de forma coletiva, relacionando os textos em estudo com outros gêneros textuais relacionados à temática.

Retorne com o teatro de fantoches para uma nova interação com a turma. Agora, com o objetivo de verificar se houve a assimilação do conhecimento. Crie situações interessantes para que seja também um momento de descontração.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Observe o desempenho do aluno nas atividades orais e escritas realizadas durante a ação, verificando o nível de compreensão do aluno sobre a temática, mediante preenchimento da ficha de autoavaliação abaixo.

Entregue a atividade impressa, oriente-os sobre a sua realização. Conclua a aula com a leitura dos textos produzidos, feita pelos alunos.

Ficha de autoavaliação:

Meu nome completo: _____

A aula hoje foi sobre: _____

Eu aprendi que: _____

Os textos que usamos foram: _____

Eles são importantes porque: _____

Eu preciso deles para: _____

Prof (a), além de servir como avaliação da ação realizada, esta ficha também servirá para aperfeiçoamento da escrita.

Ação 02

Eu na escola

Lembre-se de organizar todo o material necessário, organizar a sala de forma bem aconchegante e se preparar para a aula!!

PROBLEMÁTICA VIVENCIADA

Por mais que as relações interpessoais e a autoestima sejam temáticas diariamente estudadas, de diferentes maneiras na escola, ainda persistem os apelidos, zombarias e até agressões verbais e físicas entre os estudantes, agravando-se ainda mais com o acesso às redes sociais.

OBJETIVOS

Ao final dessa ação, o aluno será capaz de:

- Identificar diferentes situações de bullying entre seus pares;
- Compreender que o bullying distancia as pessoas e gera casos graves de violência, além de desenvolver sérios problemas psicológicos nas vítimas;
- Localizar informações no modo verbal e no modo imagético;
- Inferir a mensagem do texto a partir de informações contidas no cartaz associadas ao seu conhecimento de mundo.

CONTEÚDOS

- Função social do gênero textual “cartaz educativo”;
- Elementos do texto e modos de circulação;
- Linguagem verbal e não-verbal;
- Localização de informações explícitas e implícitas

RECURSOS UTILIZADOS

- Livros parádidáticos;
- Cartolinas;

- Projetor;
- Computador;
- Gravuras diversas;
- Canetas;
- Cola.

DETALHAMENTO

Com antecedência, prepare um mural com imagens de prática de *bullying* entre crianças e adolescentes e palavras relacionadas, exponha-o na sala de aula. Organize as carteiras em grupos, de no máximo quatro alunos, e ao centro coloque uma mesa com livros paradidáticos sobre a temática. Receba seus alunos com uma música suave relacionada à amizade.

❖ Obs.: O mural exposto irá chamar a atenção dos alunos, mas não trate sobre ele inicialmente.

Pode ser um livro em vídeo ou slides.

Inicie a ação com a leitura de um livro que trate sobre o *bullying*. Faça paradas estratégicas para ouvir as inferências e levantamentos de hipóteses sobre o texto.

Promova uma roda de conversa para introduzir formalmente a temática da intervenção, questionando os alunos sobre o que eles sentem ao ver aquelas imagens e palavras no mural. Deixe-os falar sobre o que eles sabem sobre o assunto.

Em seguida, apresente um cartaz em slide. Trabalhe os elementos desse gênero textual: sua finalidade e suporte, público-alvo, etc..

Distribua diversos textos informativos e imagens no grupo para leitura e discussão. Aproveite esse momento para explicar a cada grupo a atividade proposta: produzir um cartaz sobre *bullying*, de acordo com o subtema escolhido, para ser fixado no pátio da escola.

Disponha o material necessário para a produção do trabalho.

Sugerimos a ficha abaixo com o passo a passo da produção.

. Escolher um título que chame a atenção do leitor;
. Escrever uma pequena definição de bullying;
. Apresentar alguns tipos de bullying (verbal, físico, cyberbullying) através de gravuras;
. Escrever alguns tópicos sobre os sinais de Bullying: mudanças de comportamento, isolamento, queda no desempenho escolar;
. Falar sobre as consequências do Bullying: impacto na autoestima, efeitos psicológicos, ansiedade etc.

Prof. (a), sabemos que trabalhar a produção textual não é tarefa fácil. Exige do professor conhecimento aprofundado das características do gênero textual em estudo e requer um planejamento bem elaborado para oferecer ao aluno todas as condições para a apropriação do conhecimento necessário para a execução da atividade.

Depois dos trabalhos produzidos, oriente a apresentação feita por cada grupo e, em seguida, os alunos devem fixar os trabalhos num mural acessível a todos os alunos da escola.

Por fim, entregue uma atividade impressa para fixação do conteúdo estudado.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em uma caixa personalizada, disponha várias perguntas sobre a temática e o conteúdo trabalhado. Convide os alunos a retirar uma pergunta e responder, juntamente com a turma. Assim, você poderá avaliar de forma lúdica o que seus alunos aprenderam e o que precisa ser retomado, além de terminar sua aula de forma lúdica e prazerosa.

Ação 03

Eu na Comunidade

Lembre-se de organizar todo o material necessário, organizar a sala de forma bem aconchegante e se preparar para a aula!!

PROBLEMÁTICA VIVENCIADA

Uma triste realidade vivenciada por milhares de crianças e adolescentes no Brasil é a exploração e o abuso sexual. O problema não costuma obedecer a regras, como nível social, econômico ou cultural. E pelas recorrentes práticas de abuso e violência contra crianças, essa temática deve estar presente no cotidiano escolar. Precisamos trabalhar esses assuntos com as crianças e ensiná-las, desde cedo, de que forma elas podem se defender.

OBJETIVOS

Ao final dessa ação, o aluno será capaz de:

- Identificar diferenças entre situações de carinho e de abuso;
- Relacionar situações vivenciadas em casa ou na escola com as discussões sobre consentimento, carinho e abuso.
- Interpretar recursos gráficos não verbais, relacionando-os a outras informações apresentadas em textos e entendendo a combinação desses elementos na construção da mensagem como um todo.

CONTEÚDOS

- Sentido de palavras e/ou expressões;
- Elementos do gênero textual “infográfico”;
- Linguagem verbal e linguagem não-verbal.

RECURSOS UTILIZADOS

- Vídeo do *Youtube*;
- Livros paradidáticos;
- Projetor de multimídia;
- Diferentes textos;
- Computador online;
- Gravuras;
- Cartolinas, canetas, cola;
- Mural.

No acervo da escola há livros paradidáticos que tratam esse tema. Faça uma pesquisa com antecedência.

DETALHAMENTO

Reúna-se com as crianças em roda e conte uma história ou leia um livro paradidático que trate a temática.

Em seguida, exiba o vídeo “O Segredo” (<https://youtu.be/UVINOVGMWa0>) e faça a interpretação oral com as perguntas: Qual o assunto do vídeo que acabamos de assistir? Por que ele recebe o título de “O segredo”? Você já ouviu falar de abuso sexual infantil? Em sua casa, vocês conversam sobre esse assunto?

Apresente um *slide* com um infográfico sobre a temática. Enfatize o conteúdo temático presente no texto, o contexto de produção e circulação do gênero e sua forma composicional.

Em seguida, divida a turma em grupos, a seu critério. Distribua em cada grupo um gênero textual diferente, tratando a temática: cartazes, textos informativos, notícias, panfletos e gráficos. Entregue atividades relacionadas aos textos de cada grupo.

Para que serve o texto lido?
Quem é o autor?
Onde foi publicado?
Quem é o público-alvo?
Qual é o tema do texto?

Estabeleça um tempo para a leitura e realização da atividade. Em seguida, proporcione a apresentação dos textos feita pelos grupos.

Explique que a partir desse momento será produzido um infográfico coletivo, utilizando as informações obtidas nas leituras dos textos.

Apresente o esquema de um infográfico numa cartolina dupla ou no quadro branco se preferir, e seja o escriba dos seus alunos, vá construindo com eles o infográfico da turma. Nessa atividade, você poderá trabalhar conteúdos gramaticais e ortográficos, de acordo com os níveis de aprendizagem da turma.

Depois do texto pronto, digite-o, imprima e entregue para que os alunos levem para casa e distribuam em sua comunidade, em outro momento.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

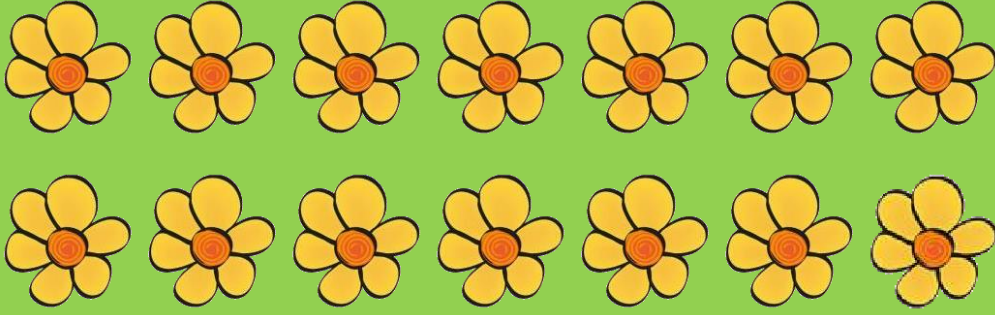
Para verificar se seus alunos se apropriaram do conhecimento trabalhado, aplique uma atividade lúdica “Uma flor para você!”. Essa atividade consiste na apresentação de um mural com diversas flores gérberas – símbolo da campanha. Abaixo de cada flor há uma imagem relacionada à temática, contendo ações de carinho, consentimento e violência contra a criança. Ao ver a imagem, o aluno decide se tira a flor ou a deixa no jardim, argumentando sobre a sua decisão. A ideia é que o aluno retire apenas a flor que apresenta imagens de carinho.

c c c c c

c c c c c

c c c c c

Uma flor para você!!



Fonte: Autoria própria (2023)

Ação 04

Eu no mundo

Lembre-se de organizar todo o material necessário, organizar a sala de forma bem aconchegante e se preparar para a aula!!

PROBLEMÁTICA VIVENCIADA

Em um mundo no qual as informações fluem rapidamente através das telas de dispositivos eletrônicos, a conscientização sobre a disseminação de notícias falsas, também conhecidas como *Fake News*, é de extrema importância. Os alunos precisam entender o que são as notícias falsas e suas consequências, reconhecendo e refletindo sobre as causas e os efeitos de sua disseminação e a desinformação resultante delas, bem como a perceber a importância de consultar fontes confiáveis para verificação da veracidade dos fatos.

OBJETIVOS

Ao final dessa ação, o aluno será capaz de:

- Compreender o que são as *Fake News*;
- Refletir sobre as consequências da divulgação de notícias falsas ou sensacionalistas;
- Desenvolver estratégias de verificação e checagem de informação;
- Identificar o tema do texto;
- Conhecer as características do gênero textual “notícia”.

CONTEÚDOS

- Gênero textual: notícia;
- Tipos de notícias

- Efeitos de sentidos dos adjetivos no texto;

RECURSOS UTILIZADOS

- Livros parádidáticos;
- Projetor multimídia;
- Computador com conexão à internet.

DETALHAMENTO

Para iniciar o estudo da temática, apresente de forma lúdica a história de Pinóquio, ou outra que trate a questão da mentira, a seu critério, em vídeo, audiolivro ou até mesmo verbalmente com a utilização de palitoques, por exemplo.

Durante a leitura, faça algumas paradas e questione os alunos para que façam antecipações e/ou previsões e ativem seu conhecimento prévio sobre a temática da história.

Em seguida, apresente o gênero textual notícia, através da projeção em *slides* da notícia “Culpado! Filme da ‘Barbie’ é responsável por escassez mundial de tinta rosa” (em anexo). Peça que leiam a manchete e questione-os sobre:

- ✓ O que entendem da leitura?
- ✓ Do que tratará o texto?
- ✓ Em outras palavras, o que aconteceu?
- ✓ É possível se tratar de uma notícia verdadeira?

Apresente o subtítulo e o corpo do texto, realizando com a turma uma leitura dirigida. À medida que for lendo e identificando mais informações, questione a turma sobre a veracidade ou não da notícia.

Anote no quadro as inferências da turma sobre a notícia. Em seguida, projete a notícia no seu suporte original – o *site* <https://multiversonoticias.com.br/>. Explique que

esse *site* faz checagem de notícias e como ele, existem outros na internet que checam se as notícias são verdadeiras ou não.

Enfatize que se trata de uma notícia verdadeira, mas com um título sensacionalista, ou seja, com informações exageradas para atrair a atenção do leitor.

Questione a turma sobre o que foi necessário fazer para verificar se a notícia seria verdadeira ou não. Espera-se que digam que só foi possível saber depois de realizar a leitura do corpo do texto.

Retome a apresentação da manchete da notícia para análise das palavras que têm caráter sensacionalista, tais como: culpado, responsável e mundial. Ao identificarem as palavras, aborde sobre os efeitos de sentido que os adjetivos exercem no texto, dependendo do contexto.

Produza coletivamente outras possíveis manchetes sobre o tema, por exemplo:
Filme da Barbie provoca grande procura por vestimentas e acessórios da cor rosa.

Em seguida, reproduza o texto junto com os alunos no quadro branco, fazendo as alterações necessárias para que a notícia perca o aspecto sensacionalista.

Ouçá a opinião dos alunos sobre a produção realizada. Em seguida, entregue a cada aluno uma atividade impressa relacionada ao conteúdo. Esta atividade poderá ser realizada de forma dirigida, em o professor faz a leitura e explicações necessárias para apropriação do conhecimento.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apresente a atividade “Repórter por um dia”. Sorteie alguns alunos para fazer leitura de notícias nos formatos trabalhados: real, sensacionalista e falsa. Após a leitura de cada notícia, os alunos poderão fazer perguntas ao repórter: “Qual é a fonte?” “Qual é a data da publicação?” “Essa notícia está completa?”. Nesse momento, os alunos irão identificar e distinguir cada uma delas, demonstrando se aprenderam ou não o conteúdo trabalhado.

Concluindo...

Chegamos ao final de nossa proposta de intervenção para o ensino da leitura no 5º ano, na perspectiva do letramento como forma de inclusão social. Ressaltamos a importância do planejamento detalhado de nossas ações em sala de aula, considerando sempre a necessidade e o contexto histórico e social dos alunos. Para isso, entendemos que o trabalho com temáticas favorece a aprendizagem significativa porque proporciona aos alunos a oportunidade de refletir e se posicionar sobre o assunto tratado.

Assim, por ser a escola um local propício de manifestação de diferentes práticas discursivas, é também o espaço em que essas práticas podem ser trabalhadas para promover o despertar para a leitura e escrita, vista atualmente como modalidades de linguagem necessárias para a inserção do estudante no mundo letrado.

Em suma, pretendemos que esta pesquisa possa ajudar o professor a entender a importância de propor um trabalho pedagógico com vistas à concepção sociointeracionista da linguagem. E que, através dele, possamos revisitar reflexões fundamentais que suscitem um novo olhar para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente, para a leitura, análise e produção de gêneros textuais como ferramenta de inclusão social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ALVES, N. (org.). Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.


CAGLIARI, L. Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione. 2009.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

CULPADO! FILME DA ‘BARBIE’ É RESPONSÁVEL POR ESCASSEZ MUNDIAL DE TINTA ROSA. Multiverso Notícias, 2023. Disponível em: <https://multiversonoticias.com.br>. Acesso em 25 ago. 2023.

Bloco de atividades

ATIVIDADE DA AÇÃO 1		
	ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar cada documento e sua função social. • Localizar informações nos documentos apresentados. • Comparar informações em documentos pessoais: certidão de nascimento e carteira de identidade.
	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	

PARA NÃO ESQUECER!

Não é novidade que todos nós devemos ter a posse de diversos documentos, tais como a certidão de nascimento, a carteira de identidade, o NIS, a carteira de vacina entre outros. No entanto, você sabe por que há tantos documentos e para que serve cada um deles? Vamos agora aprender!

Veja alguns exemplos de documentos que os cidadãos brasileiros podem ter. Faça uma leitura silenciosa dos nomes dos documentos. Marque um x no que você tem.



- ❖ A certidão de nascimento é o primeiro documento oficial de um cidadão, pois é a partir deste documento em que se encontrarão informações sobre a criança, como nome e sobrenome, nome dos pais, avós paternos e/ou maternos, bem como data e local de nascimento.

1. Observe a situação abaixo e responda:



Fonte: Acervo próprio

O casal Heitor e Rafaela está muito feliz. Nasceu sua primeira filha, a Manuela. O que os pais devem fazer para comprovar a existência da filha?

Sabendo que o nome da mãe é Rafaela de Sousa Almeida e o nome do pai é Heitor Miguel da Silva, qual será nome completo da bebê?

2. No quadro abaixo estão os nomes dos avós paternos e avós maternos de Manuela. Quem são os pais de Rafaela? E os pais de Heitor? O que devemos observar para responder corretamente essa questão?

<p>Manuel Ferreira da Silva Alice de Sousa Miguel</p> <p>João Alves de Almeida Maria Francisca de Sousa</p>	<p>Avós paternos:</p> <hr/> <hr/>
	<p>Avós maternos:</p> <hr/> <hr/>

3. Leia a mensagem de WhatsApp que Rafael mandou para sua mãe, encontre as informações necessárias para responder as questões.

<p>Oi mãe, Manuela acabou de nascer. Ela é linda!! 😍 nasceu às 15h20, no Hospital Regional de Pombal. É bem gordinha, mãe, pesou 3,20 kg e mediu 49 cm.</p> <p>16:03 ✓</p>	<p>Manuela é natural de _____</p> <p>Sua nacionalidade é _____</p>
--	--

a) Quais são as palavras que caracterizam a bebê?

b) A bebê nasceu no período da:

madrugada

manhã

tarde

noite

4. O primeiro documento de uma pessoa é a certidão de nascimento. A partir desse documento, os outros são produzidos, como por exemplo, a carteira de identidade. Consulte a sua certidão de nascimento e preencha sua carteira de identidade.

	<p><i>Lembre-se de escrever os nomes e sobrenomes com letra inicial maiúscula.</i></p>
	<p>Que informações aparecem em ambos os documentos?</p> <p>Que informações não aparecem na carteira de Identidade, mas aparecem na Certidão de Nascimento?</p>

5. Leia as situações e indique quais documentos as pessoas precisam apresentar.


Marília deseja fazer uma compra na internet.

Ana precisa se cadastrar em um programa social do Governo Federal.

José deve votar nas próximas eleições municipais.

Amélia vai abrir uma conta no banco.



ATIVIDADE DA AÇÃO 2 - Eu na escola		
	ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO	OBJETIVOS: Localizar informações no modo verbal e no modo imagético. Inferir a partir de informações contidas no infográfico mais o conhecimento de mundo.
	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	Interpretar recursos gráficos não verbais, relacionando-os a outras informações apresentadas em textos e entendendo a combinação desses elementos na construção da mensagem como um todo.

PARA NÃO ESQUECER!

O cartaz, assim como os demais gêneros textuais, tem o objetivo de transmitir uma mensagem. Muito usado em propagandas publicitárias, ele é encontrado facilmente pelas ruas. Também pode ser visto em escolas, restaurantes, entre outros locais. Possuem determinadas finalidades. Eles são colocados em locais por onde passam muitas pessoas, para que sejam vistos. São usados para instruir, persuadir e informar. Além disso, servem ainda para convencer, conscientizar ou sensibilizar o leitor.

Fonte: O Cartaz. Educa Mais Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/lingua-portuguesa>. Acesso em 20 out. 2023.

OBSERVE O CARTAZ ABAIXO:

O assunto aparece com letras grandes, com cores quentes.



Linguagem verbal

Os verbos aparecem tanto na forma negativa, como na positiva, na forma imperativa, dando ideia de sugestão, ordem, pedido ou aviso.

Linguagem não verbal

Traz informações adicionais para o leitor: o órgão que está divulgando o cartaz e contatos de ajuda.

1. Preencha o quadro:

Qual é a finalidade desse cartaz?	
Qual é o público-alvo?	
Que palavra está diretamente relacionada com o assunto do texto?	
Onde esse tipo de cartaz pode ser encontrado?	
Quem está promovendo essa campanha publicitária?	

2. O objeto que aparece no cartaz é um megafone. Ele serve para amplificar a voz de uma pessoa. Nesse cartaz, a ideia da menina usar o megafone sugere que ela

- (A) está brava com a prática de bullying na escola.
- (B) está gritando com os alunos que praticam bullying.
- (C) deseja que todos possam ouvir sua mensagem.
- (D) quer chamar a atenção das pessoas.

3. No trecho

“Mude esta situação, não fique calado, conte para um adulto”

a) Qual é o sentido das palavras e expressão destacadas?

- (A) Ordem
- (B) pedido
- (C) aviso
- (D) sugestão

b) A que situação se refere? _____

c) A quem é dirigida essa mensagem? _____

d) Na blusa da menina está escrito em inglês “*love me do*” que significa “Amor, me ame!”. Com que intenção a menina usa essa blusa nessa ocasião?

4. Leia as frases e pinte-as de acordo com a legenda.




Comportamento aceitável – seja recíproco



Comportamento inaceitável - fale com um adulto.



Prática de bullying – Denuncie e peça ajuda.

ATIVIDADE DA AÇÃO 3 – Eu na comunidade		
	ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO	OBJETIVOS:
	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	Localizar informações implícitas no texto; Interpretar recursos gráficos não verbais, relacionando-os a outras informações apresentadas em textos e entendendo a combinação desses elementos na construção da mensagem como um todo.

PARA NÃO ESQUECER!

Um infográfico é caracterizado por ilustrações explicativas sobre um tema ou assunto. É a junção das palavras info (informação) e gráfico (desenho, imagem, representação visual), ou seja, um infográfico é um desenho ou imagem que, com o auxílio de um texto, explica ou informa sobre um assunto que não seria muito bem compreendido somente com um texto. Os infográficos são muito utilizados em jornais, mapas, manuais técnicos.

	São divertidos, brincam comigo e oferecem ajuda quando estou em apuros.
	Ficam felizes por mim, quando me sinto realizado.
	Respeitam minhas decisões, desejos, gostos e escolhas.
	São passivos. Ficam indiferentes quando preciso de ajuda.
	Quase sempre me criticam e me culpam dos erros e dificuldades.
	Sempre me excluem e me deixam de fora das brincadeiras ou não aceitam fazer atividades comigo.
	Postam coisas nas redes sociais que me fazem sentir mal, que me expõem de forma ofensiva.
	Roubam e/ou danificam minhas coisas. Fazem chantagem para devolver o que me pertence.
	Dirigem-se a mim com palavrões, ameaçam me bater e me insultam em público.

Qual é o gênero textual?	
A quem se destina?	
Quem é o provável leitor desse texto?	
Qual é a sua finalidade?	
Onde pode ser encontrado?	

LEIA O INFOGRÁFICO COM ATENÇÃO:



Fonte: VIOLÊNCIA sexual na infância. Crescer sem violência, 2019. Disponível em: <https://crescersemviolencia.wordpress.com/2015/04/09/violencia-sexual-na-infancia/>. Acesso em 20 out. 2023.

1. Complete a tabela abaixo com informações do texto.

- Há cinco crianças. Quatro estão felizes e brincando, mas uma está de costas com sinais de tristeza. Possivelmente, o que pode ter ocorrido com essa criança? Comprove sua resposta com parte do texto.


- **Observe as janelas e as portas da casa. Em sua opinião, o que elas representam? Compare a sua resposta com o texto dentro do balão.**

- **Por que só há uma criança com um balão de fala? Que parte do texto comprova a sua resposta?**

- **Qual é a ideia dos números 5 e 12 estarem em um bolo de aniversário? O que esses números representam?**

- **De acordo com o texto, é correto afirmar que os abusadores selecionam suas vítimas por cor, classe social, cultura e sexo? Justifique sua resposta com informação do texto.**

- **Quem são as crianças mais expostas ao abuso e exploração sexual infantil?**

ATIVIDADE DA AÇÃO 4 – Eu no mundo		
	ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO	OBJETIVOS: Localizar informações explícitas no texto. Localizar informações implícitas no texto. Comparar textos, identificando os elementos que caracterizam os tipos de notícias.
	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	

PARA NÃO ESQUECER!

A notícia é um gênero jornalístico, seu objetivo principal é informar, pois trata-se de um texto informativo, geralmente sem teor opinativo. Apresenta um acontecimento real com linguagem clara e formal. As notícias são gêneros expositivos situados no campo da vida pública. São encontradas em jornais e revistas, de forma impressa ou digital.

LEIA OS TEXTOS COM BASTANTE ATENÇÃO E RESPONDA.

TEXTO 1

Clarão no céu surpreende moradores em Goiás

Astrônomo Clayton Gubio explicou que o meteoro é do tipo bólido ou "super meteoro", visto em diversas regiões. Fenômeno gera mais luz e calor, podendo até fazer estrondos.

Um clarão no céu surpreendeu moradores de Caldas Novas, na região sul de Goiás. Um vídeo de uma câmera de segurança mostra o momento em que a luz aparece no céu na noite do último dia 24 de agosto.

O técnico do laboratório de física da Universidade Federal de Jataí (UFJ), afirmou que se trata de um meteoro ou, caso tenha sobrevivido à queda, um meteorito. "O meteorito sobrevive a entrada na atmosfera, enquanto o meteoro se desintegra", afirmou o especialista.

O astrônomo explicou ainda que desde julho acontece a chuva de meteoros Perseidas, que acaba nesta quinta-feira (24). "Essa chuva é famosa por gerar esse tipo de meteoro, grande e luminoso", ressaltou o especialista.

Fonte: Clarão no céu surpreende moradores em Goiás. g1 Goiás, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/08/24/clarao-no-ceu-surpreende-moradores-em-goias.ghtml>. Acesso em 20 out. 2023.

1. As notícias são gêneros textuais que relatam acontecimentos recentes, fatos novos que chamam a atenção do público. De acordo com o texto, responda:

Qual foi o fato que deu origem à notícia?	
Em qual veículo de comunicação foi publicada?	
Foi publicada na forma impressa ou digital?	

2. Uma notícia compõe-se de manchete (título principal), subtítulo, *lead (lide)* e corpo. A partir da notícia lida, responda:

Qual é o termo da manchete dessa notícia que deve chamar a atenção do leitor?	
Que informação é acrescentada no subtítulo?	
Leia o primeiro parágrafo e responda:	
O que aconteceu?	
Quando aconteceu?	
Onde aconteceu?	
Como aconteceu?	

3. De acordo com a fala do astrônomo, o fenômeno ocorrido no céu de Goiás oferece riscos para o planeta Terra? Justifique sua resposta com trecho do texto.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

as.trô.no.mo

Especialista em Astronomia –
Ciência que estuda o universo.
Aquele que analisa as
condições físicas dos astros.

FIQUE ALERTA!

Alguns veículos de comunicação, visando obter lucros, prejudicar alguém e/ou provocar situações enganosas, criam títulos curiosos e até extravagantes, despertando a dúvida para o que de fato aconteceu. São elaborados exclusivamente para chamar atenção do público. Podem ser notícias criadas a partir de outras e podem levar o leitor ao engano. Em alguns casos, é necessário ler o texto da notícia na íntegra para entender melhor o acontecimento. Como geralmente as pessoas leem só as manchetes, elas reproduzem o fato ocorrido de forma equivocada, causando a desinformação.

TEXTO 2

Apocalipse? Estrondoso clarão no céu deixa os moradores de Goiás assustados

Astrônomo Clayton Gubio explicou que o meteoro é do tipo bólido ou "super meteoro", visto em diversas regiões. Fenômeno gera mais luz e calor, podendo até fazer estrondos.

Um forte clarão no céu deixou os moradores de Caldas Novas apavorados, na região sul de Goiás. Um vídeo de uma câmera de segurança mostra o momento em que a luz aparece no céu na noite do último dia 24 de agosto. Muitas pessoas estão relacionando o ocorrido aos sinais do fim do mundo.

O técnico do laboratório de física da Universidade Federal de Jataí (UFJ), afirmou que se trata de um grande meteoro ou, caso tenha sobrevivido à queda, um meteorito. "O meteorito sobrevive a entrada na atmosfera, enquanto o meteoro se desintegra", afirmou o especialista.

O astrônomo explicou ainda que desde julho acontece a chuva de meteoros Perseidas, que acaba nesta quinta-feira (24). "Essa chuva é famosa por gerar esse tipo de meteoro, grande e luminoso", ressaltou o especialista.

**Texto produzido pela autora para fins didáticos*

Fonte: <https://meiaverdade.com.br>

4. Compare esta notícia com a notícia anterior e responda:

Qual das duas manchetes chama mais a atenção do leitor?	
A palavra "Apocalipse?" na manchete do texto 2 remete a qual acontecimento?	
Em sua opinião, qual foi o objetivo do autor da notícia ao criar essa manchete?	
Com que intenção o autor usou as palavras "estrondoso" e "assustados"?	

FIQUE ALERTA!

Há também na internet notícias ou histórias que não são verdadeiras. Trata-se de informações falsas criadas e compartilhadas com o propósito de causar danos a alguém, confundir, enganar e/ou provocar pânico nas pessoas. Para esse fim, *hackers*, políticos, agências de publicidade e até governos usam a tecnologia e as mídias sociais para se parecerem com sites de notícias apropriados e propagarem suas mentiras. As *Fake News* têm marcas peculiares que são identificadores característicos como: presença de erros gramaticais no texto, linguagem alarmista, ausência do nome dos envolvidos e indução à criação correntes de envio.

TEXTO 3

Meteoro é visto se aproximando da Terra

Moradores da cidade de Caldas Novas, Goiás, afirmam ter visto um meteoro, após presenciarem um clarão no céu na noite do último dia 24 de agosto.

um clarão no céu da cidade de caldas novas, sul de goiás, assustou moradores. eles afirmam se trata de um meteoro que está se aproximando do nosso planeta e que pode ser um perigo para a vida na Terra.

um astrônomo comentou que o meteoro pode ter passado a uma distância “muito próxima” da Terra, o que provocou o clarão. segundo o especialista, ainda é cedo para afirma, mas pode existir uma tendência de que mais e maiores meteoros estejam passando a uma distância considerada perigosa para a vida no nosso planeta.

em outras cidades próximas, pessoas também afirmaram ver um clarão no céu. em catalão, região sudeste de goiás, há relatos de que um grande brilho foi visto no céu goiano três dias antes, no dia 21 de agosto.

#COMPARTILHE

**Texto produzido pela autora para fins didáticos*

Fonte: <https://pinoquiusteoutra.com.br>

5. Leia o texto e verifique se há sinais de que se trata de uma notícia falsa

Há erros gramaticais? Circule-os.	
Há palavras ou expressões que podem provocar pânico no leitor? Sublinhe.	
Há o nome das pessoas envolvidas?	
Que palavra aparece no texto incentivando o leitor a espalhar a notícia?	

6. Compare as três notícias e responda:

O que há em comum nos três textos?
Como a informação sobre a chuva de meteoros é repassada na:
notícia 1 –
notícia 2 –
notícia 3 –
Que informações foram modificadas no texto 2?
Que informações foram acrescentadas no texto 3?
Escreva abaixo as fontes da
notícia 1 -
notícia 2 -
notícia 3 –
Cada fonte aborda a notícia da mesma forma?
Qual dessas fontes é reconhecida na internet?
Qual das notícias é considerada
verdadeira?
sensacionalista?
falsa?
De acordo com o que estudamos, o que o leitor deve fazer para não ser enganado pelas <i>Fake News</i>?
Que recomendações você daria a alguém sobre os perigos da <i>Fake News</i>?

cccc

cccc

cccc

Anexos

TEXTOS DA AÇÃO 01

TEATRO DE FANTOCHES

Título: "O documento importante"

Personagens:

- Narrador
- Sr. Registro civil (fantoche)
- Dona Identidade (fantoche)
- Cartão do cidadão (fantoche)
- Sr. CPF (fantoche)

Cenário: Um uma mesa com uma pilha de documentos. De trás da mesa saem os fantoches que podem ser fantoches em forma de mão com os referidos documentos colados.

Cena 1 – Os documentos se apresentam

Narrador: (Animado) Olá pessoal! Hoje vamos contar a história dos documentos pessoais. Conheçam o Sr. Registro civil, Dona Identidade, Passaporte, Cartão do cidadão e o Sr. CPF e o Sr. NIS. Vocês conhecem esses documentos? Todos eles são importantes? Vocês sabem para que eles servem?

Dona Identidade: Olá, crianças! Meu nome é Registro Geral, também me chamam de RG. Sou um documento oficial de identificação que contém nome, data de nascimento, filiação, impressão digital e fotografia do cidadão. Sou válida em todo o território nacional. Fui criada para que todos tenham igualdade de Direitos.

(Cartão do Cidadão interrompe a fala do narrador)

Cartão do cidadão: Vocês sabem quem sou? Não? Que é isso, pessoal, eu estou sempre na carteira de seus pais. Meu nome oficial é NIS – Número de Identificação Social. Eu sou muito importante! Só comigo seus pais podem ter acesso aos benefícios do governo, como seguro-desemprego, FGTS, auxílio doença, entre outros. Ou seja, para ganhar aquela graninha boa todo mês, só comigo na carteira.

Dona Identidade: (entra na conversa toda autoritária) – É, você é importante mesmo, mas para ir até à Caixa Econômica Federal solicitar a sua presença, é necessário a presença de todos nós.

Cartão do cidadão: (irônico) Dona Identidade, é verdade, se não me levarem não terão acesso aos benefícios!

Sr. CPF: (interrompe a conversa assustado): Oi crianças, vocês me conhecem? Sou o CPF. Quem sabe o que significa essas letras? Não sabem? Significa Cadastro de Pessoa Física. Sou um documento feito pela Receita Federal e sirvo para identificar as pessoas que contribuem com o governo pagando seus impostos.

Cena 2: O sumiço do Registro Civil

Dona Identidade: Pessoal, pessoal, o Sr. Registro civil sumiu, precisamos encontrá-lo!

Cartão do cidadão: Ah, não! Registro civil já está ultrapassado, deve ter ido se recolher em alguma gaveta empoeirada.

Dona Identidade: Você está enganado, seu cartão fanfarrão. Aqui todos têm seu valor. Todos são importantes porque somos a garantia de acesso à cidadania na vida de qualquer pessoa.

Sr. CPF: Precisamos encontrá-lo antes que seja tarde demais!

Dona Identidade: Vamos pensar nos possíveis lugares que ele poderá ter ido. Será que foi à escola para a matrícula de Pedrinho? Ou será que foi ao cartório para o casamento do jovem?

Sr. CPF: Essa não!!! Se ele foi ao cartório, não volta mais! Quem vem no lugar dele é a certidão de casamento.

Cena 3: A Lição de União

Registro civil: (Entra em cena) O que está acontecendo aqui? Por que vocês estão preocupados? Ah, desculpem, crianças, eu me esqueci da apresentação. Eu sou o Registro civil, sou o primeiro documento do cidadão. Quando nasce uma criança, os pais vão logo me procurar. Vão ao cartório e registram a criança, que a partir daquele momento passa a ser reconhecida como cidadã.

Dona Identidade: Estávamos preocupados com você. Você não pode se esconder assim!

Registro civil: (Compreensivo) Entendo, mas é importante lembrar que sem mim, vocês não existiriam. E nem por isso, estou aqui me gabando como o mais importante. Eu saí para deixar vocês à vontade para dizer o que quisessem a meu respeito. Posso até ser antigo, mas tenho o meu valor. Todos nós temos nosso papel na vida das pessoas. Juntos somos mais fortes!

Narrador: E, assim, nossos documentos pessoais aprenderam a importância de estarem sempre juntos e em ordem. Lembre-se, cada um deles tem um papel fundamental em nossas vidas

(Produzido pela autora para fins didáticos)

POEMA

Nome da gente

Pedro Bandeira

Por que é que eu me chamo isso

E não me chamo aquilo?

Por que é que o jacaré

Não se chama crocodilo?

Eu não gosto do meu nome

Não fui eu quem escolheu.

Eu não sei por que se metem

Com um nome que é só meu!

O nenê que vai nascer

Vai chamar como o padrinho,

Vai chamar como o vovô,

Mas ninguém vai perguntar

O que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu

Que meu nome fosse aquele.

Isto só seria justo

Se eu escolhesse o nome dele.

Quando eu tiver um filho,

Não vou pôr nome nenhum.

Quando ele for bem grande,

Ele que procure um!

Bandeira, P. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 1984.

TEXTO DA AÇÃO 02

Sugestões de perguntas para a caixa da avaliação:

1. O que você considera como comportamento de bullying?
2. Você já testemunhou ou experimentou alguma forma de bullying? Pode descrever a situação?
3. Quais são os efeitos do bullying na vítima?
4. Quais são os efeitos do bullying no agressor?
5. Em sua opinião, por que as pessoas praticam o bullying?
6. Como você se sentiria se fosse alvo de bullying?
7. Como podemos ajudar alguém que está sendo vítima de bullying?
8. Qual a importância de comunicar situações de bullying com adultos de confiança?
9. Como podemos criar um ambiente mais seguro e acolhedor para todos na escola ou na comunidade?
10. Você tem, na sua comunidade e na escola, adultos de sua confiança?

TEXTO DA AÇÃO 4

Culpado! Filme da ‘Barbie’ é responsável por escassez mundial de tinta rosa

Embora tenha sido por curto período, o filme acabou deixando o mundo sem tinta rosa.

Por Bruna Machado Em 08/06/2023 - 17:38

No dia 20 de junho, será o lançamento do filme em live-action “Barbie” nos cinemas, e a produção já se tornou um verdadeiro fenômeno antes mesmo de estar disponível para o público.

Com Margot Robbie e Ryan Gosling como protagonistas, interpretando Barbie e Ken, respectivamente, a nova aventura promete encantar os espectadores de todas as idades.

A trama gira em torno de Barbie e Ken sendo expulsos do mundo fantástico de Barbie, pois aparentemente não se encaixam perfeitamente nas expectativas.

Diante dessa situação, eles se veem obrigados a viver no mundo dos humanos, onde descobrem que a vida não é tão fácil quanto parecia. A jornada dos personagens principais se desenrola, e assim enfrentam desafios e uma série de acontecimentos.

Porém, a produção da obra acabou gerando um problema curioso: escassez de tinta rosa. E isso não apenas nos Estados Unidos, mas em todo o mundo.

Isso mesmo!

Sarah Greenwood, a atual designer de produção, revelou essa informação, mostrando como a demanda pelo tom característico da Barbie se tornou tão alta que acabou, mas por um curto período. Isso significa que os fãs de “Barbie” não devem se preocupar, pois essa ausência já foi solucionada.



Fonte: Multiverso Notícias. **Culpado! Filme da ‘Barbie’ é responsável por escassez mundial de tinta rosa.** 08/06/2023. Disponível em: <<https://multiversonoticias.com.br/culpado-filme-da-barbie-e-responsavel-por-escassez-mundial-de-tinta-rosa/>>. Acesso em: 25/08/2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse dessa pesquisa foi investigar as razões pelas quais os alunos chegam ao 5º ano com tantas dificuldades de leitura e compreensão textual. Este objetivo moveu a pesquisa que ora chega ao fim, mas não significa que a discussão da temática chegou a termo. Durante a pesquisa, outras indagações surgiram e poderão ser motivadoras de novas investigações.

Ao observar o trabalho realizado e os resultados aos quais chegamos, podemos dizer que os objetivos propostos para a construção dessa pesquisa foram alcançados e as hipóteses levantadas foram confirmadas, mediante a reflexão dos autores citados.

Nossa pesquisa procurou identificar se as dificuldades de leitura no 5º ano estariam relacionadas às metodologias de alfabetização adotadas nos anos iniciais do ensino fundamental, e chegamos à conclusão de que, se os métodos de alfabetização fossem utilizados adequadamente pelos professores, de acordo com as reais necessidades do estudante, considerando a maneira como aprende, seriam mais eficazes para a aprendizagem significativa da leitura. No entanto, conseguimos depreender pelas leituras realizadas que ainda se percebem na prática escolar, professores apegados a um jeito particular de ensinar a ler e escrever, ou ao excesso de teorias e métodos – modismos – aplicados sem embasamento que justifiquem sua eficácia para a aprendizagem da leitura.

Na busca por respostas para nossas inquietações, realizamos leituras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e detectamos que ela traz as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação, mas não especifica qual abordagem os professores devem seguir, justamente para poderem ter a autonomia de escolher o método que for mais apropriado para os alunos aprenderem a leitura, porém passa a ideia de que o trabalho na alfabetização está solto, quando cada professor realiza seu trabalho como lhe convém. Esse proceder pode ser considerado como um fator importante para os resultados de leitura que obtemos.

Por outro lado, a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) sugere, mediante decreto, a utilização do método fônico. Segundo o documento, esse método é considerado o mais eficaz para o ensino da leitura na alfabetização, por ser baseado em evidências científicas. Porém, nas pesquisas teóricas que fizemos, vimos que não há nada novo em relação ao método em questão. Trata-se, na verdade, de um método que sempre foi considerado por teóricos da alfabetização como essencial para o ensino e aprendizagem da leitura, e aparece agora muito

mais como um recurso ideológico do que como uma nova metodologia para sanar as dificuldades de leitura dos envolvidos.

Nas nossas vivências no meio educacional, temos percebido que os apoiadores do método fônico têm o mesmo perfil ideológico daquele que assinou o decreto, querem impor a inclusão do método em detrimento de tudo o que já foi estudado e comprovado como eficaz para o ensino da leitura. Diante dessa realidade, entendemos que a formação docente deve sair do âmbito das discussões acadêmicas e partir para a realização de formação continuada, pois precisamos embasar nossa prática profissional com teorias que nos permitam compreender o nosso papel enquanto professores, mais especificamente, de Língua Portuguesa, para que também, com base em pesquisas científicas, saibamos reconhecer nosso protagonismo no cenário educacional do Brasil. Discorreremos assim, porque parece que estamos cada vez mais à margem na formulação desses documentos que regem nossa prática em sala de aula, quando a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) Art. 206, nos incisos II e III, nos assegura a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, como também o “pluralismo das concepções pedagógicas”.

Nos últimos dez anos, não houve estímulo por parte do sistema educacional brasileiro para a formação continuada dos professores, no sentido de fundamentar e orientar professores, por meio de proposições teóricas acerca das várias dimensões do processo de alfabetização. Vale ressaltar que o documento da PNA traz, tacitamente, a pretensão de fomentar a formação continuada de professores, contemplando o ensino das ciências cognitivas e suas aplicações ao processo de aprendizagem da leitura, para que os professores adotem o método fônico nos anos iniciais, porém três anos se passaram do estabelecimento do decreto e até agora não temos indícios de formação nesse sentido.

Analisar os fatores que desencadeiam o fracasso escolar em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura, descritos pelos autores e pesquisadores que fundamentaram esta pesquisa, nos remete à compreensão sobre as práticas pedagógicas de leitura, desde a observação da relevância dada às práticas de leitura no currículo escolar até os processos formativos com foco na alfabetização, revelados no planejamento. Nesses aspectos, os professores têm uma grande responsabilidade de garantir aos alunos um espaço de interação, pensado para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Com efeito, O guia didático desenvolvido representa um importante recurso educacional, elaborado com base em uma extensa pesquisa e análise criteriosa. Cada ação reflete não apenas o comprometimento com a qualidade do conteúdo, mas também a

preocupação em tornar o material acessível e fácil de compreensão para o público-alvo. No entanto, é crucial considerar as limitações que encontramos ao longo do processo. Destacamos, principalmente, a necessidade de aprofundamento teórico, bem como a disponibilidade limitada de fontes específicas. Esses desafios reforçam a importância de futuras investigações para aprimorar e enriquecer o conteúdo apresentado.

Acreditamos que o guia didático aqui apresentado representa um importante passo na direção de um ensino e aprendizagem da leitura mais eficaz e inclusivo. Ainda que tenhamos desafios superados, acreditamos que o resultado representa um recurso importante para educadores e alunos, contribuindo de maneira significativa para o processo de aprendizagem.

Por fim, ressaltamos a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Letras para a consolidação dessa pesquisa. Todo o conhecimento adquirido nas aulas, nas leituras e na troca de experiências com os colegas da turma VII, com certeza contribuirá para uma prática pedagógica mais efetiva diante da complexidade que é a leitura e a formação de leitores competentes no universo das escolas públicas. Assim, incentivamos aos nossos colegas professores que, por mais difícil que seja nossa trajetória diária nos anos iniciais, devemos investir na nossa formação, buscando o aprimoramento da nossa prática através da leitura, pois se queremos formar leitores competentes, devemos ser exemplos, uma vez que as atitudes e as ações pedagógicas dos professores podem determinar a adequada compreensão de mundo e a participação efetiva dos estudantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, L. Contribuições da Psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, V. (org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Fapesp, 2007.

ALMEIDA, J. **Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita**. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal: Realize, 2016.

ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, M. **Práticas letradas no 5º ano do ensino fundamental: uma experiência com projeto de letramento em língua portuguesa**. 2020. 216f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, A. **Aquisição, desenvolvimento e apropriação da escrita por alunos do Ensino Fundamental I (5º ano): caminhos e descaminhos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOZA, R. A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, 2016.

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTIN, T. **Linguagem e apropriação de conhecimentos: reencontrar o sujeito na relação com o conhecer**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação **Brasil no Pisa 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, p. 185. 2020.

BUCHKOSKI, N. **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.

CARVALHO, R. Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura. In: APARICIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da (org.). **Gêneros Textuais: Mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2018, p. 155-167.

CAGLIARI, L. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione. 2009.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CHIARELLO, M. Dificuldades e transtornos da aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol. 4, 2019.

CORACINI, M. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo.? In: CORACINI, M. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 13-20.

DROUET, R. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, C.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, n. 15, p. 109-117, 1999.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, A. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.51-64.

FERREIRA, A.; LEAL, T. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FISCHER, S. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FISCHER, S. **História da escrita**. São Paulo: UNESP, 2009.

FRADE, I. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. São Paulo: Vozes, 2003.

GAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

IANHEZ, M.; NICO, M. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

INCLUSÃO. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Uol**, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em 10 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil - População: Educação. **Site do IBGE Educa - Jovens**, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 10 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Site do IBGE**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 10 out. 2023.

JOSEFI, Â. Leitura e escrita: como a escola tem ensinado? **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 10, p. 181-201, 2011.

KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC, 2005.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, S.; COLELLO, S. In: ARANTES, V. (org.). **Alfabetização e Letramento**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LINS, L. História da Leitura. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 5, 2020.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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

MARINHO, A; BOCHEMBUZIO, C. Alfabetização e Letramento: um olhar crítico sobre o Método Fônico. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 4, n. 2, p. 82-101, 2022.

MONTEIRO, S. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul. 2019.

MORAIS, A. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MOREIRA, M. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília, 2006

MORTATTI, M. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019.

OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C. **Teorias da aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre, 2006.

PALANGANA, I. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**. 6. ed. São Paulo: Plexus, 2015.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2006

PINTO, F.; FONSECA, L. O Currículo Oculto e Sua Importância na Formação Cognitiva e Social do Aluno. **Projeção e Docência**, n. 1, 2017. p. 59.

PRÄSS, A. **Teorias de aprendizagem**. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão da disciplina de pós graduação Fundamentos Teóricos para a Pesquisa em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

RIZZO, G. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROCHA, N. **Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá - Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagem e Inovações Tecnológicas). – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, D. **Gênero textual como estratégia para a formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental: perspectivas didático-Pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.

SEBRA, A.; DIAS, N. Métodos de Alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SCARCELLI, I. **Entre o hospício e a cidade – Dilemas no campo da saúde mental**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORELLI, G.; SILVA, F. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1-16, 2023.

SILVA, J.; KOHN, C. A contribuição da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. In: II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus. Aracaju, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura (recurso eletrônico)**; tradução: Claudia Schillini; 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, A. *et al.* Letramento escolar: ultrapassando os muros da escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 4, 2022.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: Abordagens Críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, A. Ana Teberosky: o diálogo com a criança deve ser rico em vocabulário. [Entrevista concedida a Anna Rachel Ferreira]. **Revista Nova Escola**, fevereiro, 2015.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (coord.); SEPÚLVEDA, A. (coord.). **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

TRAVAGLIA, L. **Gramática**: Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, P. **A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental**: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão/BA. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2018.

VIOTTO, D. Como formar leitores proficientes? In: RAMOS, H. (org.). **Guia Nós na Sala de Aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 47-52.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019