



RODRIGO GUALBERTO DA COSTA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE
LEITORES: ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A
MITIGAÇÃO DE DEFASAGEM EM LEITURA DE ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.**

LAVRAS - MG

2025

RODRIGO GUALBERTO DA COSTA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE LEITORES: ANÁLISE DAS
AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A MITIGAÇÃO DE DEFASAGEM EM LEITURA DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Jefferson Adriano Neves
Orientador

**LAVRAS - MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Rodrigo Gualberto da .

Escola de Tempo Integral e Formação de Leitores : Análise das Ações
Desenvolvidas para a Mitigação de Defasagem em Leitura de Estudantes do Ensino
Fundamental Anos Finais. / Rodrigo Gualberto da Costa. - 2025.
211 p. : il.

Orientador: Jefferson Adriano Neves

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. escola em tempo integral. 2. defasagem em leitura. 3. compreensão leitora. 4.
formação de leitores. 5. letramentos. I. Adriano Neves, Jefferson. II. Universidade
Federal de Lavras. III. Título.

RODRIGO GUALBERTO DA COSTA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE LEITORES: ANÁLISE
DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A MITIGAÇÃO DE DEFASAGEM EM
LEITURA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

**FULL-TIME SCHOOL AND READER FORMATION: ANALYSIS OF ACTIONS
DEVELOPED TO MITIGATE READING GAPS IN FINAL-YEAR ELEMENTARY
STUDENTS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós Graduação do
Mestrado Profissional em Educação,
área de concentração em Formação de
Professores, para a obtenção do título
de Mestre.

APROVADA em 21 de fevereiro de 2025

Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira / UFLA

Dra. Luciana da Silva / Membro externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 JEFFERSON ADRIANO NEVES
Data: 20/05/2025 13:29:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson Adriano Neves
Orientador

**LAVRAS - MG
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria, principalmente nos momentos de dificuldades.

À minha família que, através de muito esforço, alicerçou minha caminhada até aqui. Ao meu pai, Valdemar, e à minha mãe, Isabel (in memoriam), que me deixaram exemplos de simplicidade e mansidão, ensinando-me a observar e refletir diante dos desafios da vida. De modo especial, ao meu irmão Aldair, meu exemplo esforço e determinação.

Agradeço também à minha companheira de vida Ana Luiza, que sempre me inspira e incentiva a buscar conhecimentos para a construção de um mundo melhor e mais justo.

Agradeço à professora Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira e à professora Dra. Luciana da Silva por dedicarem seu tempo e, com um olhar atencioso e delicado, contribuírem para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador professor Dr. Jefferson Adriano Neves, que, com muita dedicação e extrema urbanidade, me direcionou nesse processo.

Agradeço e dedico este trabalho a todos os professores e estudantes com os quais tive a oportunidade de me relacionar e aprender ao longo da vida, em especial àqueles que participaram diretamente dessa pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais que, por meio do programa Trilhas do Futuro Educadores, me oportunizou cursar o tão sonhado mestrado, o qual muito contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional.

“Preferi a Sabedoria aos cetros e tronos e em comparação com ela, julguei sem valor a riqueza; a ela não igualei nenhuma pedra preciosa, pois, a seu lado, todo o ouro do mundo é um punhado de areia e diante dela, a prata, será como a lama. Amei-a mais que a saúde e a beleza, e quis possuí-la mais que a luz, pois o esplendor que dela irradia não se apaga. Todos os bens me vieram com ela, pois uma riqueza incalculável está em suas mãos.”

Leitura do Livro da Sabedoria (7, 8-11)

RESUMO

O retorno às atividades presenciais após a pandemia de Covid-19 evidenciou um impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, especialmente na compreensão leitora. A aprovação da Lei nº 14.640 (Brasil, 2023), que visa aumentar o número de estudantes em tempo integral, exige estratégias para que as escolas contribuam efetivamente para o desenvolvimento da leitura desses alunos. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do Programa Escola em Tempo Integral para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura dos estudantes do ensino fundamental - anos finais. No decorrer da pesquisa, foi possível analisar o impacto do projeto de intervenção na redução da defasagem de leitura e interpretação de textos dos estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental. O projeto intitulado “Integrando Cultura e Aprendizagem: Propostas para a Redução da Defasagem de Leitura dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental” foi implementado na escola pesquisada. A pesquisa, de abordagem mista quali-quantitativa, utilizou o método de Pesquisa-Ação e analisou dados coletados por meio de observação participante, testes de leitura, desenvolvimento de projeto de intervenção e questionários. A análise de conteúdo foi utilizada para interpretar os dados. Os resultados indicaram que o projeto de intervenção contribuiu sutilmente para a melhoria da compreensão leitora e da autoestima dos estudantes com defasagem. A análise dos dados evidenciou que, apesar do aumento da carga horária, o tempo integral não garante condições para a mitigação da defasagem de leitura e formação de leitores; professores e estudantes enfrentam barreiras metodológicas e estruturais que dificultam o processo de ensino e aprendizagem; há necessidade e o desejo, por parte dos professores e estudantes, de um programa permanente de apoio à recuperação da aprendizagem com foco na leitura e na formação de leitores. Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a escola em tempo integral e a formação de leitores, fornecendo subsídios para aprimorar as práticas educacionais e promover um desenvolvimento mais completo para todos os estudantes. Os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de flexibilização do currículo, de formação continuada para os professores, de maior inserção dos professores nos debates sobre leitura e formação de leitores e de planejamento estratégico que envolva todas as instâncias educacionais e a comunidade escolar e a busca por parcerias intersetoriais.

Palavras-chave: escola em tempo integral; defasagem em leitura; compreensão leitora; formação de leitores; letramentos.

ABSTRACT

The return to face-to-face activities after the Covid-19 pandemic showed an impact on students cognitive and emotional development, especially on reading comprehension. The approval of law nº 14.640 (Brazil, 2023), which aims to increase the number of full-time students, requires strategies for schools to effectively contribute to the reading development of these students. In view of this, this study aims to analyze the possible contributions of the Full-time school to the training of readers and the reduction of the reading gap among elementary school students – final years. During the research, it was possible to analyze the impact of the intervention project on reducing the gap in reading and interpreting texts among students in the sixth and seventh year of elementary school. The project entitled “Integrating Culture and Learning: Proposals for Reducing the Reading Gap of Students in the Final Years of Elementary School” was implemented in the researched school. The research, with a mixed qualitative-quantitative approach, used the Action Research method and analyzed data collected through participant observation, reading tests, development of an intervention project and questionnaires. Content analysis was used to interpret the data. The results indicated that the intervention project subtly contributed to improving the reading comprehension and self-esteem of students with disabilities. Data analysis showed that despite the increase in workload, Full Time does not guarantee conditions for mitigating the reading gap and training readers; teachers and students face methodological and structural barriers that hinder the teaching and learning process; there is a need and desire, on the part of teachers and students, for a permanent program to support learning recovery with a focus on reading and reader training. It is hoped that this study will contribute to the debate about full-time school and the training of readers, providing subsidies to improve educational practices and promote a more complete development for all students. The research results reinforce the need to make the curriculum more flexible; continuing training for teachers; greater inclusion of teachers in debates about reading and reader training; strategic planning that involves all educational bodies and the school community and the search for intersectoral partnerships.

Keywords: full-time school; delay in reading; reading comprehension; reader training; literacies.

INDICADORES DE IMPACTO

O trabalho desenvolvido teve como foco a análise das ações desenvolvidas para a mitigação de defasagem em leitura e formação de leitores entre os estudantes do ensino fundamental - anos finais, matriculados no Programa Escola de Tempo Integral, em um município localizado na região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. Pode-se também analisar o impacto de um projeto de intervenção na formação de leitores e na redução da defasagem de leitura desses estudantes, gerando impactos sociais, educacionais e culturais diretamente na comunidade escolar envolvida e, em potencial, em outras escolas da rede pública de ensino com contextos semelhantes. O caráter extensionista do estudo se evidencia na articulação com a gestão escolar, equipe pedagógica, corpo docente e discente durante todas as etapas da pesquisa, promovendo diálogo entre teoria e prática, escuta ativa, possibilitando ações pautadas nas reais necessidades e interesses dos estudantes. O território diretamente impactado compreende a escola estadual lócus da pesquisa, com a participação direta dos estudantes do sexto e sétimo ano, matriculados no Programa Tempo Integral, diretores e quinze professores que contribuíram com o fornecimento de dados, relatos e reflexões sobre as ações desenvolvidas na referida escola de Tempo Integral. Entre os resultados destacam-se, a necessidade de reformulações das ações desenvolvidas pela escola, o significativo avanço obtido a partir das intervenções realizadas e a demanda por maior engajamento dos professores nas discussões e ações relacionadas aos projetos voltados para o desenvolvimento da leitura e formação de leitores. Os impactos do trabalho se inserem principalmente na área temática da Educação, além de dialogar com os campos dos Direitos Humanos e Justiça, ao buscar meios para reduzir as desigualdades causadas pela defasagem na compreensão leitora e à falta de oportunidades educacionais, considerando que a leitura contribui diretamente para o pleno exercício da cidadania. O estudo está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial ao ODS 4 (Educação de qualidade), ao buscar caminhos para a alfabetização e letramento universal, investigando maneiras para eliminar as disparidades de conhecimento e aprendizagens entre os estudantes e ao ODS 10 – Redução das Desigualdades, ao fomentar práticas educacionais que buscam promover a cultura do diálogo e do respeito, da escuta ativa, incentivando ao protagonismo dos estudantes, através da valorização de suas vivências, do respeito aos seus anseios e necessidades educacionais. A pesquisa contribui de forma concreta para a melhoria na qualidade da educação pública ofertada no país, apontando caminhos para sua efetivação em redes públicas de ensino e reforçando o compromisso com uma educação pública de qualidade social, participativa e transformadora.

IMPACT INDICATORS

The project focused on analyzing actions developed to mitigate reading deficits and foster the formation of readers among middle school students enrolled in the Full-Time School Program in a municipality located in the Campo das Vertentes region of Minas Gerais, Brazil. The impact of an intervention project on reader formation and the reduction of reading deficits among these students was also analyzed, generating social, educational, and cultural impacts directly on the involved school community and, potentially, on other public schools with similar contexts. The extension-oriented nature of the study is evident in its articulation with school management, the pedagogical team, teachers, and students throughout all stages of the research. It promoted dialogue between theory and practice, active listening, and actions based on the real needs and interests of the students. The directly impacted territory includes the state school where the research took place, with the direct participation of sixth- and seventh-grade students enrolled in the Full-Time School Program, as well as principals and fifteen teachers who contributed by providing data, testimonials, and reflections on the actions developed at that school. Among the results, the following stand out: the need to reformulate the actions undertaken by the school, the significant progress achieved through the implemented interventions, and the demand for greater teacher engagement in discussions and initiatives related to projects aimed at developing reading skills and fostering the formation of readers. The impacts of this work are primarily situated within the thematic area of Education, while also engaging with the fields of Human Rights and Justice, by seeking ways to reduce inequalities caused by deficits in reading comprehension and the lack of educational opportunities, recognizing that reading directly contributes to the full exercise of citizenship. The study aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education), by seeking paths toward universal literacy and investigating ways to eliminate disparities in knowledge and learning among students. It also contributes to SDG 10 (Reduced Inequalities) by fostering educational practices that promote a culture of dialogue, respect, and active listening, encouraging student protagonism through the appreciation of their life experiences and the respect for their aspirations and educational needs. This research makes a concrete contribution to improving the quality of public education in the country, pointing out viable paths for its implementation in public school networks and reinforcing the commitment to a socially responsible, participatory, and transformative public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projetos de letramento - Kleiman (2000).....	60
Figura 2 - Texto 1. Fragmento do conto: “A arca dos bichos”.....	82
Figura 3 - Texto 2. Texto informativo: “O bicho pau da vida real”.....	83
Figura 4 - Texto 3. Poema: “Amigos do peito”.....	83
Figura 5 - Erros ortográficos no teste Cloze.....	85
Figura 6 - A estrutura base da Sequência Didática.....	97
Figura 7 - Esquema da sequência didática utilizada no projeto de intervenção.	99
Figura 8 - Produções iniciais e finais dos estudantes do sexto ano integral.....	107
Figura 9 - Produções iniciais e finais dos estudantes do sexto ano integral.....	108
Figura 10 - Produção inicial do estudante B9.....	111
Figura 11 - Produção inicial do estudante B20.....	111
Figura 12 - Produções iniciais e finais - Sétimo ano integral.....	115
Figura 13 - Exemplo de texto proposto aos estudantes não alfabetizados.	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média da turma do sexto ano integral.....	87
Gráfico 2 - Níveis de compreensão leitora – 6º ano integral.....	88
Gráfico 3 - Média da turma do sétimo ano integral.....	91
Gráfico 4 - Níveis de compreensão leitora – 7º ano integral.....	92
Gráfico 5 - Tempo para leituras variadas.	131
Gráfico 6 - Professores que se sentem aptos para desenvolver projeto de leitura.....	132
Gráfico 7 - Dificuldades encontradas pelos professores.	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho individual dos alunos da turma do sexto ano integral.	86
Tabela 2 - Desempenho individual dos alunos da turma do sétimo ano integral.	90
Tabela 3 - Codificação e categorização dos dados obtidos no 1º ciclo (Teste Cloze)	95
Tabela 4 - Projeto de intervenção - Avaliação desempenho dos estudantes sexto ano integral.	106
Tabela 5 - Projeto de intervenção: Avaliação desempenho dos estudantes sétimo ano integral.	113

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	INTRODUÇÃO	19
3	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: LEGISLAÇÃO, CONCEITOS E MODELOS ADOTADOS NO BRASIL	24
3.1	Escola em tempo integral: breve histórico.....	24
3.2	Escola em tempo integral: Marcos legais.....	33
3.3	Escola em tempo Integral X Educação Integral.....	39
4	LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESPAÇO ESCOLAR	46
4.1	O desenvolvimento da compreensão leitora	46
4.2	Letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramento: suas contribuições para o desenvolvimento da compreensão leitora e autonomia dos estudantes.	57
4.3	A importância do trabalho com diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e o exercício da cidadania.....	62
5	METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
5.1	Caracterização da Abordagem Teórico-Metodológica.....	68
5.2	Contexto e Participantes.....	69
5.3	Delineamento da Pesquisa-Ação e Instrumentos de Coleta de Dados.....	70
5.4	Análise dos Dados	75
5.5	Considerações Éticas e Produto Educacional.....	77
5.6	Apresentação do Produto Educacional.....	78
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	80
6.1	Ciclo 1: Diagnóstico e Planejamento da Intervenção	80
6.1.1	Planejamento da atividade diagnóstica de leitura - Teste Cloze	80
6.1.2	Ação - Aplicação da atividade diagnóstica	84
6.1.3	Observação sobre a atividade diagnóstica	84
6.1.4	Reflexão sobre a atividade diagnóstica - Desempenho dos estudantes do sexto ano	85
6.1.5	Reflexão sobre a atividade diagnóstica - Desempenho dos estudantes do sétimo ano	89
6.2	Ciclo 2: Implementação e Monitoramento do Projeto de Intervenção	95
6.2.1	Planejamento do Projeto de Intervenção.....	96

6.2.2	Ação - implementação do Projeto de Intervenção	101
6.2.3	Observação da implementação do Projeto de Intervenção	102
6.2.4	Reflexão sobre o Projeto de Intervenção - A intervenção com estudantes do sexto ano.....	103
6.2.5	Reflexão sobre o Projeto de Intervenção - A intervenção com estudantes do sétimo ano	110
6.3	Ciclo 3: Grupos focais.....	119
6.3.1	Planejamento dos grupos focais.....	119
6.3.2	Ação - Grupos focais	120
6.3.3	Observação sobre os grupos focais	120
6.3.4	Reflexão - Grupo focal com estudantes do sexto ano.....	121
6.3.5	Reflexão - Grupo focal com estudantes do sexto ano.....	126
6.4	Planejamento dos questionários destinados aos professores	130
6.4.1	Ação - Questionários destinados aos professores	130
6.4.2	Observação sobre os questionários destinados aos professores.....	130
6.4.3	Reflexão sobre os questionários destinados aos professores	131
6.5	Sobre os projetos de intervenção	134
6.6	Sobre a possibilidade da implementação de um programa permanente	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – Produto Educacional	151
	ANEXO A – Imagens	196
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	205

1 APRESENTAÇÃO

Nascido em uma família relativamente pequena, tendo o núcleo familiar formado por quatro pessoas — pai, mãe e somente um irmão, que era sete anos mais velho que eu — sempre fui uma criança bastante curiosa e muitas vezes inconformada com algumas situações experienciadas ao longo da vida.

Nasci e vivi até os quatorze anos em uma casa de dois cômodos, que carinhosamente chamamos de “barraco”. Até os quatorze anos dividia a cama com meus pais, enquanto meu irmão dormia em um colchão improvisado no chão, ocupando um pequeno espaço que sobrava no pequeno quarto da família. Somente aos quatorze anos fui conhecer um chuveiro elétrico, ao nos mudarmos para a casa de um tio.

Devido a questões financeiras, meus pais não tiveram muitas oportunidades de continuar seus estudos. Nascidos na década de 40, oriundos de famílias pobres, em uma época na qual era naturalizado o fato de crianças começarem a trabalhar desde muito cedo para ajudar na renda familiar, eles não fugiram à regra, seguindo exatamente aquilo que era esperado das crianças negras e pobres daquele tempo.

Assim, precocemente, os dois tiveram que abandonar os estudos para se dedicarem ao trabalho, como forma de ajudar seus pais nas despesas da casa. Meu pai estudou até o quarto ano do ensino fundamental e, embora não seja um exímio leitor, domina com certa facilidade a leitura e as operações básicas de matemática, pois as utilizavam no desempenho de suas funções enquanto pedreiro.

Já minha mãe não chegou ao quarto ano do ensino fundamental. Não sei ao certo até em que série/ano ela estudou, mas posso afirmar que, apesar de demonstrar certas dificuldades e limitações, conseguia ler e redigir pequenos textos.

Meu pai, apesar de ser pedreiro de profissão, trabalhou a maior parte de sua vida como agricultor nas fazendas da região. Minha mãe, desde muito nova foi ser babá e logo depois se tornou doméstica, quando não conseguia mais trabalho nessas funções foi, juntamente com meu pai, trabalhar nas fazendas da região na plantação e colheita de café, feijão e outras atividades relacionadas à agricultura.

Meu irmão, por sua vez, estudou até o terceiro ano do ensino fundamental, tendo que abandonar os estudos para trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Trabalhou como auxiliar de pedreiro, juntamente com meu pai, e nas fazendas, no plantio e colheita de grãos e de cana de açúcar. Ele voltou a estudar depois de adulto, no alto dos seus 35 anos, quando cursou o supletivo, ensino fundamental e médio, como pré-requisito para continuar na empresa pela qual

havia sido contratado.

A leitura não era um hábito comum no ambiente familiar, portanto, não tive contato com livros durante minha infância. Nunca tive nenhum estímulo dentro do ambiente familiar com relação à leitura. Meus pais não tinham o hábito de ler, nunca os vi ler ou conversar sobre nenhum livro. Meu primeiro contato com livros aconteceu na escola, ainda na educação infantil, na pré-escola, como era chamada na época.

Relatos realizados por minha tia contam que certa vez, ao conversarmos sobre o futuro, ela me perguntou se eu iria trabalhar na roça, assim como meus pais. Não me lembro bem dessa conversa, mas ela afirma que eu respondi categoricamente que não. Respondi que iria estudar muito para poder trabalhar em outra profissão.

Apesar de não me lembrar dessa conversa, ela sempre se recorda desse fato como forma de me mostrar que, ainda sem ter plena consciência de tudo o que acontecia à minha volta, eu já esboçava, mesmo que de maneira inocente, o desejo de mudar o rumo da minha história. Dessa forma, tomando um caminho contrário àquele que muitos provavelmente achavam ser inevitável para mim.

Quero aqui deixar claro que tenho muito orgulho das minhas origens e de todos aqueles que, por meio do trabalho árduo e de muita labuta, trazem o alimento para suas famílias. Assim como meus pais e meu irmão, que na medida do possível sempre buscaram suprir minhas necessidades para que eu pudesse estar aqui hoje escrevendo minha dissertação.

Dois fatos marcaram minha trajetória. O primeiro foi quando meu irmão, de aproximadamente treze anos de idade, me chamou para uma conversa, estando eu com aproximadamente seis anos de idade. Em uma breve conversa ele disse que estava largando os estudos, mas que eu deveria seguir e me formar, pois ele estava indo trabalhar para que eu tivesse condições de seguir adiante.

Desde então, nunca mais falamos sobre isso, mas essa cena e essas palavras ficaram gravadas em minha memória. Só voltamos a falar abertamente sobre esse fato trinta e quatro anos depois, já no ano de 2024. Quando falei sobre essas lembranças, ele se emocionou e me perguntou: “Você se lembra disso?”

O outro fato que me orgulha é saber que, mesmo depois dos trinta anos de idade, esse meu irmão retomou os estudos e eu, já formado e atuando como professor, pude auxiliá-lo a concluir sua educação básica. Sei que é pouco diante de toda renúncia que ele fez por mim, mas espero ainda poder retribuir com mais.

Trago esse breve relato para exemplificar que muitas vezes, para que uma pessoa continue e tenha acesso ao básico, outros precisam abrir mão, precisam se doar ao ponto de

terem que escolher entre ter acesso ao básico ou “dar a vez” para que outros, assim como eu, consigam acessar o que deveria ser direito de todos nós.

Assim foi o início da minha vida escolar. Sempre contando com o apoio e incentivo do meu irmão, formei-me no ensino médio, mas logo depois parei com os estudos e fui me dedicar ao trabalho. Precisava urgentemente fazer um tratamento dentário e para isso precisava trabalhar para conseguir pagá-lo, uma vez que minha família não tinha condições financeiras para isso.

Outro fato interessante é que me formei no ensino médio sem entender sobre os procedimentos para ingressar em uma faculdade. Não fazia a menor ideia do que era um vestibular, não entendia ao certo o que era, para que servia e quais os caminhos para se cursar ou ao menos tentar cursar uma faculdade.

Algumas raras vezes presenciei uma ou outra professora falando sobre vestibular ou cursos superiores com os estudantes, mas geralmente essas conversas aconteciam nos finais de aula, nos corredores da escola e sempre direcionada aos estudantes filhos e filhas de outras professoras e supervisoras da escola.

Essas conversas nunca foram direcionadas a todos os alunos da sala. Isso também contribuiu para que eu formulasse uma concepção de que a Universidade ou a faculdade seriam privilégios somente daqueles que tivessem condições financeiras. Sendo assim, eu não deveria nem pensar ou procurar saber sobre o assunto, pois tudo isso estaria longe da minha realidade e de minhas possibilidades.

Assim, comecei a trabalhar como garçom em uma pizzaria da cidade, onde fiquei por mais de 10 anos. Enquanto trabalhava como garçom, consegui fazer o tratamento dentário que tanto queria e precisava, e também ingressei em um curso de Normal Superior. Esse curso foi oferecido na própria cidade, através de uma parceria entre a prefeitura e a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), com o intuito de capacitar as professoras da rede municipal que ainda não possuíam curso superior para atender à legislação vigente.

Para completar a turma, foi dada a oportunidade a qualquer pessoa que tivesse interesse em prestar vestibular e realizar o curso. E lá fui eu, sem saber ao certo se era isso o que realmente queria, mas vendo nessa oportunidade a chance de ter o tão sonhado curso superior e, quem sabe, a chance de obter um novo emprego, em uma carreira mais promissora.

Durante esse curso tive a oportunidade de estudar e me formar junto com minha primeira professora, aquela professora que marcou minha vida enquanto estudante, despertando em mim, ainda criança, o interesse pela escola e pelos estudos.

O interesse pela profissão de professor, pelas crianças e pelo processo educativo veio

durante a realização dos estágios, por meio dos quais pude experienciar o ambiente escolar através da ótica de um professor. Sempre digo que o estágio realizado na APAE da minha cidade foi o momento em que descobri o quão bonita pode ser a arte de educar e cuidar.

Como é possível observar através desse relato, fui a primeira pessoa da minha família a me formar no nível superior. Espero não ser a última.

Logo depois de formado, trabalhei por um ano no departamento de Assistência Social da minha cidade como professor dos projetos PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) que atendia adolescentes até 17 anos.

Posteriormente, prestei concurso para a prefeitura municipal de Lavras, me efetivando como professor alfabetizador na rede municipal de ensino. Anos depois prestei concurso para a rede estadual de educação, através do qual também me efetivei como professor de educação básica, anos iniciais.

Durante esse período fiz um curso de pós graduação em Educação Infantil pela Faculdade São Luís. Posteriormente, cursei Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), a fim de aprofundar um pouco mais sobre algumas questões estudadas durante o curso de Normal Superior. Fiz também um curso de especialização em Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e uma pós graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário Faveni. Recentemente, cursei licenciatura em História pela Universidade Estácio de Sá e atualmente curso bacharelado em Biblioteconomia pela Universidade Santa Cecília (Unisanta), visto que atualmente atuo como Professor do uso de biblioteca (PEUB) em uma escola da rede estadual de Lavras. Além dos cursos citados, realizei outros de curta duração tanto na UFLA quanto em outras faculdades, todos eles voltados para a temática da Educação.

Desde que me formei no curso Normal Superior alimentava o desejo de fazer o mestrado na área de Educação. Participei de um processo seletivo realizado pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), mas não obtive êxito. Certa vez, me inscrevi em um processo seletivo realizado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), mas fui eliminado por não enviar o projeto de pesquisa dentro do prazo estipulado. Ao longo dos anos, através da realização de cursos, de leituras sobre Educação e da prática cotidiana nas escolas, pude aperfeiçoar meus conhecimentos. Finalmente, em 2023, tive a oportunidade de entrar no curso de mestrado da UFLA e assim dar o primeiro passo para a realização desse sonho.

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UFLA, dentro da linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações”,

possibilitou o aprofundamento dos estudos sobre alfabetização e letramento realizados durante as graduações nos cursos de Normal Superior e Pedagogia. Além disso, oportunizou o estudo de fenômenos relacionados à defasagem de leitura observados durante minha prática pedagógica enquanto professor alfabetizador nas redes municipal e estadual.

Sou Rodrigo Gualberto da Costa, homem negro, professor alfabetizador com formação em Normal Superior, Pedagogia, História e Biblioteconomia, pós graduado em Educação Infantil e Educação Especial, com aperfeiçoamento em Relações Étnico Raciais e, através dessa dissertação, busco o título de mestre em Educação.

Faço essa contextualização pois essa pesquisa, além de ser fruto das minhas observações e inquietações enquanto professor, é desenvolvida em um momento de lutas pelo respeito às diferenças, por meio da manutenção e do desenvolvimento de ações afirmativas.

Muitos estudantes com defasagem de aprendizagem se encontram dentro dos grupos de minorias. Ademais, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola periférica em que muitos estudantes sofrem com a falta de acesso aos serviços públicos de qualidade.

Por meio dessa pesquisa, pretende-se proporcionar condições para que esses estudantes possam ter suas necessidades observadas, através de um olhar mais atento e de ações diferenciadas. Almeja-se que as aprendizagens adquiridas nesse processo sejam colocadas em prática no desempenho das minhas funções enquanto professor e que, servindo de referência e inspiração para a ação de outros professores, possam ser adaptadas a outras realidades e situações. Pretende-se criar condições para que os estudantes possam vencer suas dificuldades e limitações e esperar (Freire, 1992) um novo caminho de variadas possibilidades e conquistas que somente a educação pode proporcionar.

O ato de ler e os conhecimentos adquiridos a partir da leitura foram um divisor de águas na minha vida, permitindo-me chegar até aqui e, possivelmente, criando condições para que outros, assim como eu, trilhem seus caminhos e consigam mudar os rumos de suas histórias e não somente sigam aquilo que a sociedade, muitas vezes, nos impõe como único caminho possível.

2 INTRODUÇÃO

O retorno às atividades presenciais após o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 evidenciou um preocupante cenário educacional. No contexto da escola estadual em foco, muitos professores têm relatado um comprometimento significativo no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, especialmente em relação à defasagem de leitura. Segundo eles, muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda não desenvolveram habilidades cognitivas necessárias para a compreensão leitora.

Essa percepção docente encontra respaldo nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022. O relatório “Notas Sobre o Brasil no PISA 2022”, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela que desempenho dos estudantes brasileiros em leitura permanece abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2023).

Diante dessa realidade, o governo federal sancionou a Lei nº 14.640, em 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), que institui o Programa Escola em Tempo Integral, visando aumentar o número de matrículas nessa modalidade. Isso, como uma possível solução para a defasagem educacional observada.

A legislação define, no artigo 36 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, que a jornada escolar em tempo integral deve ter no mínimo sete horas diárias, totalizando 1.400 horas anuais (Brasil, 2010). O documento também aborda, ainda que superficialmente, a qualidade de aprendizagem e a redução das diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Para os fins da referida Lei, considera-se Escola de Tempo Integral aquela que oferece uma jornada de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais, divididas em dois turnos. As atividades devem estar alinhadas à perspectiva da educação integral, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disposições de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a educação integral é entendida como um modelo que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Libâneo (2014) a define como um “conceito ampliado de educação”, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades diversas.

Espera-se que a Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023) proporcione aos estudantes matriculados em escolas de tempo integral o atendimento às suas necessidades de

aprendizagens, por meio de aulas diversificadas e situações que promovam o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades e competências. A expectativa é que essas abordagens diferenciadas contribuam para a formação de leitores críticos, com maior criatividade, criticidade e melhor rendimento escolar.

Para que isso se concretize, é necessário que o poder público crie estratégias e condições para que as escolas possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, especialmente daqueles matriculados nessa modalidade de ensino. É fundamental proporcionar experiências que rompam com as práticas escolares tradicionais, permitindo que os estudantes atuem ativamente na construção do conhecimento.

Também é necessário criar condições para que esses estudantes possam experimentar novas formas de aprender, utilizando-se de situações cotidianas que levem em conta suas múltiplas inteligências (Gardner, 1995), através de aulas dinâmicas e diferenciadas em contraposição às tradicionais aulas expositivas, apoiadas somente em quadro, giz e exemplos orais. O presente trabalho busca se debruçar sobre o contexto do Programa Escola em Tempo Integral e a sua contribuição para a formação de leitores, tendo como público alvo os estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

A partir do contato diário com professores(as) e estudantes de uma Escola Estadual localizada em um município na região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, o pesquisador, que atua como Professor para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), traz alguns questionamentos sobre o Programa Escola em Tempo Integral desenvolvido na instituição.

Assis e Vieira (2022) reforçam que o desenvolvimento da leitura pode repercutir diretamente no bom êxito escolar dos estudantes, na capacidade de participação social e no pleno exercício da cidadania:

Vale mencionar que a falta de proficiência na leitura pode levar a obstáculo no êxito escolar, uma vez que a leitura está presente no ensino de todos os componentes curriculares. Além disso, o desenvolvimento da competência leitora possibilita que o sujeito não fique à margem do entendimento e das tomadas de decisões que envolvem participação social, crítica e efetiva. Enfim, desenvolver a competência leitora dos alunos é condição primordial para que eles exerçam, de forma plena, a cidadania (Assis; Vieira, 2022, p. 89).

Essa perspectiva corrobora a ideia de educação defendida por Libâneo (2016), ao afirmar que a base para uma educação plena perpassa pelo domínio da leitura e escrita, criando, assim, condições para se desfazer de algumas formas de exclusão social, muitas vezes enraizadas nas próprias instituições escolares.

O contexto supracitado, aliado ao fato de que os estudantes do Tempo Integral passam a maior parte do dia em sala de aula, sendo frequentemente expostos a aulas expositivas com conteúdos que não levam em conta suas vivências, seus anseios e sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007), pode contribuir para a defasagem na aprendizagem desses estudantes, inclusive na leitura.

Diante do atual cenário educacional, da expansão das escolas de Tempo Integral e, conseqüentemente, do aumento no número de vagas na rede estadual, através da Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023), associado aos recentes resultados das avaliações que indicam um baixo desempenho dos alunos em leitura, é oportuno buscar meios para que o projeto Escola de Tempo Integral promova, efetivamente, uma Educação Integral. Isso significa discutir sobre possíveis soluções e caminhos para que o programa, de fato, aprimore a educação ofertada, contribuindo para a melhoria dos índices de alfabetização e letramento (Soares, 2009), e oferecendo condições que facilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões.

Outro ponto importante é que os alunos de Tempo Integral permanecem no mínimo sete horas diárias na instituição, inviabilizando atividades de reforço ou recomposição de aprendizagem no contra turno. Cabe à escola, portanto, organizar estratégias e um plano de ação que auxilie os alunos com dificuldades de aprendizagem a avançarem em seus conhecimentos, mitigando essa defasagem.

Tendo a escola citada anteriormente como lócus de pesquisa, esta investigação busca responder ao seguinte problema de pesquisa: *como a escola em tempo integral tem contribuído para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura e interpretação de textos dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?*

A hipótese é que a Escola de Tempo Integral, nos moldes em que vem sendo desenvolvida na instituição lócus da pesquisa, não oferece oportunidades efetivas para a recuperação da aprendizagem de estudantes com defasagem, especialmente aqueles com dificuldades relacionadas à alfabetização.

Espera-se, com este trabalho e por meio do diálogo com a comunidade escolar, encontrar possíveis caminhos para auxiliar os estudantes com defasagem a avançarem no processo de aprimoramento de suas capacidades leitoras.

Portanto, o objetivo deste estudo é analisar as possíveis contribuições do Programa Escola em Tempo Integral para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura dos estudantes do ensino fundamental - anos finais. Pretende-se também atingir os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a importância do trabalho com gêneros textuais, letramentos e multiletramentos para o desenvolvimento da compreensão leitora e a formação de leitores;
- Diagnosticar o nível de leitura dos estudantes matriculados no sexto e sétimo ano do ensino fundamental na escola de tempo integral, locus da pesquisa;
- Identificar e analisar as ações pedagógicas específicas do Tempo Integral da referida escola, voltadas para o desenvolvimento da leitura e a recuperação de aprendizagens, considerando as necessidades dos alunos com defasagem;
- Desenvolver e aplicar um projeto de intervenção voltado para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na escola investigada;
- Analisar o impacto do projeto de intervenção na formação de leitores e na redução da defasagem de leitura.
- Desenvolver um caderno pedagógico, produto educacional da pesquisa, voltado para o trabalho de recuperação de aprendizagens de estudantes com defasagem de leitura e compreensão de textos, matriculados nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Para o desenvolvimento do trabalho¹ pretende-se realizar uma pesquisa mista qualitativa-quantitativa (quali-quant), baseada no método da Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986). Tendo a referida escola de tempo integral como locus da pesquisa, a análise das ações desenvolvidas para a mitigação da defasagem em leitura e a formação de leitores como o objetivo de pesquisa, e os alunos com defasagem de aprendizagem como sujeitos, objetiva-se a participação de diferentes membros da comunidade escolar (alunos, professores e supervisores) para um diálogo que contemple as diferentes partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados serão coletados por meio de análise documental, rodas de conversas, aplicação de atividades, questionários e observação participante. A análise dos dados será fundamentada em referências teóricas do campo da Educação e utilizará a técnica da Análise de Conteúdo (Franco, 2020).

Este estudo apresenta relevância social ao contribuir para a reflexão sobre a implementação do programa Escola em Tempo Integral nas escolas, além de indicar estratégias

¹ A pesquisa referente a este estudo passou pelo processo de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) UFLA. Registrado sob o protocolo de número 73830423.7.0000.5148, foi aprovado em 29 de setembro de 2023, sob o parecer de número 6.335.446.

de intervenção para mitigar as defasagens de aprendizagem relacionadas à leitura, propondo caminhos para que a escola de tempo integral possa contribuir para a formação de leitores.

A relevância científica da pesquisa reside na sua contribuição para futuras investigações sobre a Escola em Tempo Integral, a formação de professores para o trabalho com leitura, a recomposição de aprendizagens e a formação de leitores.

Para melhor organização, esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

O Capítulo I apresenta um apanhado histórico sobre o projeto Escola de Tempo Integral, um levantamento dos marcos históricos e legais dos projetos de escolas de tempo integral propostos no Brasil, destacando os princípios e objetivos desse modelo educacional. Descreve, ainda, diferentes modelos de Educação Integral que existiram e ainda existem no contexto brasileiro e, por fim, aborda as diferenças existentes entre escola de tempo integral e educação integral.

O Capítulo II traz uma análise sobre os processos envolvidos na compreensão leitora, a partir da concepção de leitura enquanto processo de interação entre leitor e texto. Também busca evidenciar a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais e discute a importância dos múltiplos letramentos para a formação de leitores.

Já o Capítulo III descreve a metodologia e o percurso metodológico, com informações sobre a caracterização da pesquisa, descrição dos sujeitos envolvidos, os instrumentos, métodos e procedimentos utilizados na geração e análise dos dados. Ao final, é apresentado o produto educacional resultante da pesquisa.

No Capítulo IV são apresentados os resultados e discussões relacionados à pesquisa. A análise dos dados permitiu uma melhor compreensão das políticas e práticas que embasam o trabalho voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora em escolas de tempo integral. Além disso, serviu de apoio para a produção de um caderno pedagógico abordando práticas escolares para o trabalho com a leitura, de modo a contribuir para a compreensão leitora dos estudantes, objetivando a formação de leitores entre os estudantes matriculados nas escolas de tempo integral.

Por fim, no capítulo V são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

3 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: LEGISLAÇÃO, CONCEITOS E MODELOS ADOTADOS NO BRASIL

Este capítulo apresenta um breve panorama da implementação do Programa de Escola de Tempo Integral no país, com o objetivo de contextualizar a pesquisa. Para isso, será feito um levantamento dos conceitos, marcos históricos e legais que contribuíram para a implementação do referido programa. Ao final, pretende-se traçar um paralelo entre os termos “Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral”, a fim de destacar as diferenças existentes entre esses conceitos. Vale enfatizar que os projetos de escola de tempo integral propostos no Brasil, ao longo do tempo, traziam, em sua maioria, a intenção de ofertar um modelo de educação que visava a promoção de uma educação integral.

3.1 Escola em tempo integral: breve histórico

A discussão sobre a escola de tempo integral vem ganhando cada vez mais destaque no cenário político e educacional do país, especialmente com a aprovação, por parte do governo federal, da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, por meio do aumento do número de vagas. No entanto, essa não é uma ideia inovadora no campo da educação. Essa discussão teve seu início em meados de 1920 e ganhou destaque nos anos de 1930, com o movimento escolanovista.

De acordo com Lemme (2005), esse movimento tinha, entre seus objetivos, garantir uma escola de qualidade para todos, com igualdade de acesso e permanência, na qual as aptidões dos alunos fossem valorizadas, dando a devida atenção à individualidade de cada um, respeitando a diversidade e buscando romper com o ensino tradicional amplamente realizado pelas instituições escolares da época.

Para Pagni (2000 apud Carvalho, 2011, p. 60), um dos percussores dessa ideia de renovação educacional no Brasil foi Anísio Teixeira que, influenciado pelos ideais defendidos por John Dewey, de quem foi aluno, buscava uma educação mais centrada nos interesses e nas necessidades dos estudantes.

John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, nascido em 1859, defendia a ideia de que, no ato de ensinar, teoria e prática devem caminhar sempre juntas. Isso, de maneira que os conteúdos ensinados na escola pudessem ser utilizados na resolução de problemas reais, através de situações vivenciadas no cotidiano dos alunos, valorizando a capacidade de pensar e levando-os a questionar a realidade. Assim, a educação deve desenvolver não somente o

intelectual, mas também os aspectos físico e emocional dos mesmos.

As ideias de Dewey já vinham sendo amplamente divulgadas em outras partes do mundo. Suas concepções vão ao encontro do que era defendido pelos pioneiros da educação brasileira, grupo composto por educadores, filósofos e cientistas, entre eles Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muitos de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, Freinet, na França e muitas outras mais. Considerando suas particularidades, cada uma dessas experiências dava grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança. Em suas mais variadas expressões enfatizaram a vida social-comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida (Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011, p. 19).

Por meio do manifesto dos pioneiros da educação nova (1932), documento amplamente publicado nos meios de comunicação da época, esse grupo tecia críticas sobre o ensino que vinha sendo realizado nas escolas da época e também apresentavam proposições para uma melhoria na educação nacional.

As ideias desse movimento, consideradas renovadoras para o campo sócio educacional, questionavam o enfoque autoritário, abstrato e tradicional da educação e veiculava a democratização da sociedade em diversos segmentos, conforme os ideais da filosofia de John Dewey, na qual o aluno assumia uma maior participação enquanto a escola deixava de ter o professor como centralizador do processo de ensino-aprendizagem e assumia uma “nova” identidade: laica, igualitária, pública e gratuita (Cavaliere, 2002 apud Caixeta; Ribeiro, 2019, p. 94).

Libâneo (2014) indica que, no Brasil, essas transformações no campo educacional coincidiam com uma nova fase na industrialização: fase em que o governo de Getúlio Vargas investiu alto na indústria de base. Isso contribuiu para que se criasse um novo olhar para educação.

De acordo com Libâneo (2014), dentro desse contexto histórico, a escola desempenhava dois papéis importantes. No primeiro, a escola servia como local de proteção para as crianças,

já no segundo, concomitantemente, ela buscava prepará-las para se adaptarem ao novo mercado de trabalho, propiciando condições para uma formação integral. Dessa maneira, buscava estimular o desenvolvimento de capacidades para se protegerem contra as possíveis explorações capitalistas advindas desse contexto histórico-social.

A Escola Nova está associada às transformações industriais do séc. XIX, à consolidação das cidades e ao aparecimento da classe operária. A partir de um desenvolvimento econômico com forte base na técnica, foi disseminada a ideia de que a escola precisava adequar-se valorizando a ligação entre pensamento e prática, desenvolvendo práticas de cooperação como uma das exigências do trabalho na indústria. Ou seja, constitui-se uma escola centrada no “fazer”, na atividade da criança, nas suas necessidades, nos seus interesses, tal como foi formulada nos Estados Unidos por John Dewey. Junto a isso, pedagogos mais sensíveis à precariedade das condições de trabalho passam a conceber escolas para a formação dos indivíduos em sua integralidade, para que fossem protegidos da exploração do trabalho, especialmente para proteger a infância. Para isso, seria recomendável que as crianças permanecessem o dia todo na escola, num local onde se pudesse ter aulas, mas também outras atividades de lazer, de esporte, de atividades lúdicas e artísticas, etc. A ideia era a formulação de um currículo que reproduzisse na escola a vida social, mas sem os problemas da vida social criados pela própria expansão da industrialização e as formas de exploração do trabalho. Assim é que ao longo da segunda metade do século XIX foram criadas muitas escolas de tempo integral, muitas delas no campo, onde se desenvolviam atividades sociais, desportivas, de trabalho manual, ocupações artísticas, viagens, estudos do meio (Libâneo, 2014, p. 03).

Dentro desse contexto de efervescente discussão sobre os rumos da educação nacional, foi em 1950 que, Anísio Teixeira, enquanto Secretário de Educação e Saúde da Bahia durante o governo de Otávio Mangabeira, fundou em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), considerado o primeiro modelo de escola em tempo integral do país.

Esse centro foi idealizado para abrigar cinco prédios, sendo que quatro deles funcionariam como Escolas Classe, com aulas regulares e ensino formal, enquanto o outro prédio funcionaria como Escola Parque. Com um espaço amplo contendo 7 pavilhões, onde se desenvolveriam atividades socializadoras e profissionalizantes com propostas “diversificadas como teatro, dança, e artes industriais, corte e costura, modelagem e cerâmica, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e desenho” (Caixeta; Ribeiro, 2019, p. 98).

Esse pretendia ser um projeto ambicioso, sendo um marco, um divisor de águas no que se refere às escolas de tempo integral no país. De acordo com Chahin (2016, p. 33), na publicação da edição comemorativa do quarto centenário da fundação de Salvador, a Revista Fiscal da Bahia, em 1949, descreve que, de acordo com os projetos, as escolas parque de cada um desses centros de Educação Popular “seriam constituídas por um conjunto de edifícios que

configurariam universidades infantis, situadas em cada um dos subcentros urbanos da cidade planejados pelo EPUCS”².

De acordo com Castro e Lopes (2011 *apud* Caixeta; Ribeiro, 2019, p. 04):

Os professores destinados ao trabalho na Escola-Classe eram os primários comuns, ou seja, aqueles com formação adequada para o trabalho com a leitura, escrita, matemática e ciências da natureza. Aqueles que compunham o núcleo das Escolas-Parques eram os primários especializados nas áreas sociais, culturais, artísticas e voltadas ao trabalho.

Também idealizado por Anísio Teixeira, seguindo o mesmo modelo implementado em Salvador, Brasília recebe sua primeira Escola Parque no ano de 1960, denominada Centro Educacional de Brasília (CEE). De acordo com de Caixeta e Ribeiro (2019, p. 98), o local foi “projetado pelo arquiteto José Reis, continha a escola classe (no matutino) e escola parque (no vespertino), com estrutura composta por quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, música e teatro”. Os autores destacam que, além de atender as crianças em suas necessidades educacionais, a instituição também “visava o internato de alunos órfãos de 7 a 14 anos” (idem).

Ainda em 1960, o estado de São Paulo recebe os primeiros Ginásios Vocacionais (GV). O projeto visava renovar o ensino secundário no estado através de aulas em tempo integral para estudantes de ambos os sexos com idade entre 11 e 13 anos.

Já na década de 1980, Darcy Ribeiro, também comprometido com as lutas por uma educação de qualidade, através de seu engajamento no movimento dos pioneiros pela educação, agora na condição de vice-governador de Leonel Brizola, inaugura na cidade do Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s).

De acordo com Paro *et al.* (1988, p. 19), através do projeto, Brizola pretendia nos quatro anos de seu mandato “consolidar um ensino público moderno bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no devido tempo – e com a correção desejável”. Para isso, foram propostas algumas metas bastante arrojadas e ambiciosas.

[...] garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção de material didático destinado à alfabetização e à 5ª série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos necessitados; fornecimento de assistência médica odontológica aos alunos, nas próprias escolas; construção de quinhentos

² EPUCS - Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador.

CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério (Paro *et al.*, 1988, p. 19).

De acordo com Santos (2009 apud Caixeta; Ribeiro, 2019), entre os anos de 1985 e 1987, foram projetados por Oscar Niemeyer 127 centros, cujos prédios contavam com a seguinte infraestrutura:

três blocos com três andares. No bloco principal de três andares, localizavam-se as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório e área de recreação. O segundo bloco era para atividades polivalentes, constituído de ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiário. No terceiro bloco havia a biblioteca e, sobre ela, as moradias (Caixeta; Ribeiro, 2019, p. 99).

Dentro da proposta implementada por Darcy Ribeiro, o estudante deveria permanecer por oito horas diárias na escola (CIEPs). Entretanto, diferentemente do que era proposto nos centros educacionais, através da escola classe e escola parque, esses estudantes não teriam atividades voltadas para a preparação específica para o trabalho. De acordo com Caixeta e Ribeiro (2019), essa ampliação da carga horária, quando comparada às escolas de tempo parcial (escolas de meio período), seria preenchida com atividades voltadas ao conhecimento, cultura e esporte.

Ainda nessa vertente de expansão de projetos de escolas de tempo estendido, surge em São Paulo no ano de 1986, ao final do Governo de Franco Montoro, o Programa de Formação Integral da Criança (ProFIC). Esse programa foi implementado em algumas escolas da rede estadual e municipal do estado “[. . .] compreendendo atividades diversificadas – desde reforço escolar até atividades esportivas e artísticas – e atendendo crianças pertencentes aos segmentos sociais de baixa renda familiar [. . .]” (Bastiani; Maciel; Colling, 2017, p. 60).

Mais adiante, ainda na primeira metade da década de 1990, também inspirado nos modelos pensados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, surgem os Centros Integrados de Atendimento à Crianças – CIACS, implantados na gestão do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992).

O Projeto Minha Gente, visava a implementação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral no Brasil. “[...] Nessa escola, as crianças permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. As crianças também receberiam três alimentações, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. [...]” (Militão; Kill, 2015, p. 979).

Também a nível nacional, em 1990, ainda no governo de Fernando Collor de Mello surgem os CAICs.

Ao assumir a Presidência da República por força do impeachment de Collor, o Presidente Itamar Franco (1992) transformou o CIAC em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Para Dib (2010), os CAICs possuíam dois objetivos específicos, que era oferecer às famílias marginalizadas condições para que seus filhos frequentassem a escola, local em que seria oferecido às crianças o que as famílias não teriam condições de oferecer, como por exemplo comida, vestuário (uniforme), assistência médica-odontológica e evitar que essas crianças entrassem precocemente no mercado de trabalho(subempregos). Esses objetivos visavam diminuir o índice de evasão e repetência escolar (Militão; Kill, 2015, p. 980).

Em 2001, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que, no seu artigo 87, parágrafo 5º, defende a expansão das escolas em tempo integral, surge em São Paulo os Centros Educacionais Unificados (CEUs), com foco no atendimento em tempo integral de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, com atividades extras relacionadas ao esporte, à recreação e à cultura.

O programa Novo Modelo de Tempo Integral, presente em 257 escolas do estado de São Paulo em 2015, oferece jornada escolar de nove horas e meia, com três refeições diárias, orientação para estudos, preparação para o mundo do trabalho e elaboração de Projetos de Vida. Os alunos têm disciplinas obrigatórias e optativas (Bastiani; Maciel; Colling, 2017, p. 60).

Em 2009 surge no Rio de Janeiro um novo projeto voltado para a escola em tempo integral, O Programa Escolas do Amanhã (PEdA). Colocado em prática durante a gestão do Prefeito Eduardo Paes, sendo motivo de elogios de um lado e desconfiança de outro. De acordo com Putzke e Gawryszewski (2022, p. 538):

O Programa Escolas do Amanhã (PEdA) atendia cerca de 155 escolas da rede pública que, em sua maioria, eram localizadas em favelas ou territórios considerados socialmente vulneráveis e que dispunham de baixos índices educacionais e socioeconômicos. O objetivo oficial de implementação do PEdA era proporcionar uma educação integral a esses estudantes, aumentando o seu tempo de permanência na escola e promovendo atividades educacionais complementares à grade curricular.

Ainda segundo os autores Putzke e Gawryszewski (2022, p. 538), apesar de

teoricamente ser uma escola de tempo integral que visava o atendimento integral dos estudantes, o que se realizava no seu interior pouco ou nada tinha de educação integral.

Apesar de ao longo do tempo terem surgido boas iniciativas voltadas para escola de tempo integral, muitos desses programas foram interrompidos ou perderam o foco inicial. Essa descontinuidade dos programas se deve ao fato de que muitos deles geram alto custo para os cofres públicos e, como sabemos, a educação nunca foi uma prioridade no Brasil.

Anísio Teixeira, idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeiro modelo de educação em tempo integral do Brasil, foi duramente perseguido durante o regime militar. Nesse mesmo período, o local foi alvo de investigações, fechado por alguns anos, passou por reformas, voltou a atender a população, mas distanciou-se profundamente do seu projeto original.

Os CIEPs também sofreram com esse desleixo por parte do poder público. Nos governos que sucederam Leonel Brizola, o programa foi perdendo força até se tornar uma escola com aulas de tempo parcial, com atendimento dividido em três turnos - manhã, tarde e noite. Como aponta Cavaliere (2007, p. 5-6), tudo isso, aliado a um currículo empobrecido e à falta de atividades diversificadas, fez com que os CIEPs também perdessem a identidade original de escola de tempo integral de referência. Devido ao abandono e descrédito por parte do poder público e da sociedade em geral, muitas obras de construção de novos CIEPs foram interrompidas e até hoje continuam abandonadas ao longo da cidade.

De acordo com Freitas e Wiggers (2020), o Centro Educacional de Brasília, também idealizado por Anísio Teixeira, segue seu propósito inicial e mantém um trabalho de referência no campo da educação integral, visto que atualmente existem novas unidades que foram criadas com base na unidade original de 1960.

O Programa de Formação Integral da Criança (Profic), iniciado em 1986, durou até 1993. Segundo Ferretti, Vianna e Souza (1991), os resultados de suas pesquisas demonstram que o programa assumiu perfil centralista, com um índice de adesão muito baixo por parte das escolas, com um processo de implantação precário, gerando, assim, vários problemas para as escolas que resolveram adotar a proposta.

Após o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello em 1992, seu vice Itamar Franco assumiu a presidência dando continuidade ao projeto, porém o renomeou. O "Projeto Minha Gente" passou a se chamar "Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente - PRONAICA" e os Centros Integrados de Atendimento à Crianças – CIACS se transformaram nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Os CAICs, por sua vez, ainda existem no Brasil. De acordo com Sobrinho e Parente, no

ano 1995 haviam 359 CAICs espalhados por todo o país em diferentes regiões e em diferentes estágios de implantação. Ainda de acordo com os autores:

Cabe ainda mencionar que o programa prevê o atendimento em tempo integral; nos 146 CAIC's em funcionamento, a jornada escolar é de apenas seis horas. Essa redução do tempo de permanência da criança no centro está próxima do que aconteceu com experiências semelhantes como a dos CIEP's, em que muitos passaram a funcionar em dois turnos, perdendo sua característica de centros de atendimento em tempo integral (Sobrinho; Parente, 1995, p. 21).

Os autores continuam suas análises e reflexões, fazendo uma previsão sobre o futuro do programa:

seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços — que acarretam um ônus bastante significativo para os orçamentos das prefeituras — e as dificuldades para equacionar sua gestão a partir das críticas de secretarias estaduais e municipais de Educação sinalizam no sentido de que o programa tem poucas chances de ser o instrumento pelo qual o governo poderia alcançar a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes (Sobrinho; Parente, 1995, p. 22).

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) são outro exemplo de programa voltado para a escola em tempo integral que teve continuidade em diferentes governos, alguns demonstrando mais apoio, outros menos. Ao que parece, o programa tem boa aceitação por parte da população paulista, visto que é um programa gestado pela prefeitura de São Paulo. Atualmente, além de estar presente em vários bairros da capital, também se estende para outras cidades e outros estados do país. Há também lugares onde o programa foi rebatizado de "Centros de Artes e Esportes Unificados", porém continuando com a mesma sigla (CEU). Nesse caso específico, os espaços contam com locais para o trabalho com artes e esportes, mas não possuem escolas em seu interior.

O programa Escolas do Amanhã foi perdendo força após as eleições de 2016, por meio das quais Marcelo Crivella assumiu a prefeitura do Rio de Janeiro. Em 2018, o projeto foi cortado da dotação orçamentária, fato que levou ao encerramento das atividades do respectivo programa.

Como foi dito, todos esses programas receberam duras críticas sobre os gastos envolvidos na construção das estruturas e manutenção das atividades.

Ao longo desse percurso sobre as iniciativas de escola de tempo integral, fica evidente as aproximações e os distanciamentos entre os modelos adotados. Em parte, essa dicotomia

aconteceu pela falta de uma lei específica que orientasse e regulasse os projetos. Por outro lado, devemos levar em consideração que cada uma dessas proposições buscava atender demandas e interesses específicos, sejam eles sociais, políticos ou econômicos.

De acordo com Bastiani, Maciel e Colling (2017, p. 60-61), “As iniciativas diferenciam-se no tempo de atendimento, nas atividades proporcionadas, na forma de financiamento, entre outros aspectos”. Obviamente, ao longo da história tivemos muitas propostas sérias, que partiram de pessoas realmente preocupadas e comprometidas com os rumos da educação no país. Contudo, podemos concluir que, independentemente do contexto e direcionamento, todas elas foram envoltas por discurso que preconizava melhorias na qualidade da educação brasileira.

A análise histórica dos programas de escola em tempo integral no Brasil revela um percurso marcado por avanços e retrocessos, evidenciando a complexidade da implementação e manutenção de políticas públicas educacionais de longo prazo. Desde as iniciativas pioneiras de Anísio Teixeira, na década de 1930, até os programas mais recentes, como os CEUs e o extinto Escolas do Amanhã, fica claro que a ampliação da jornada escolar, embora essencial, não é suficiente para garantir uma educação integral de qualidade. Fatores como a descontinuidade das ações a cada mudança de governo, a insuficiência de recursos, a falta de planejamento integrado e a ausência de uma lei específica que regule a modalidade, contribuíram para o enfraquecimento de muitos desses programas.

Além disso, a análise histórica corrobora a hipótese levantada na introdução deste trabalho, de que o mero aumento da carga horária, sem um projeto pedagógico consistente que considere as especificidades da escola e as necessidades dos alunos, pouco contribui para a formação de leitores e para a superação das defasagens de aprendizagem. Nesse sentido, o resgate histórico apresentado neste capítulo é fundamental para compreendermos os desafios atuais da implementação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023.

Para que o atual programa não repita os erros do passado, é imprescindível assegurar investimentos robustos e contínuos, promover a integração entre as atividades desenvolvidas na escola, valorizar a formação continuada dos professores e, principalmente, construir um projeto político-pedagógico consistente, pautado nos princípios da educação integral e que vise, de fato, a formação plena dos estudantes, incluindo o desenvolvimento da competência leitora como pilar fundamental para a cidadania e a inclusão social.

3.2 Escola em tempo integral: Marcos legais

Esta seção apresenta e analisa o percurso da escola em tempo integral no país a partir das leis e decretos que embasam o programa, desde a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, até a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

Apesar de ser um marco legal muito importante para educação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) não faz menção direta à escola de tempo integral. No artigo 205, observa-se uma referência à educação integral:

A Constituição Federal prevê o pleno desenvolvimento das pessoas, indicando responsabilidades para desenvolvimento de educação integral, no que tange à necessidade de educar o indivíduo multidisciplinarmente **sem a necessidade da ampliação da jornada escolar**. Segundo o artigo 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988), o que denota uma perspectiva de formação para a cidadania e ingresso no mundo do trabalho (Caixeta; Ribeiro, 2019, p. 99, grifo nosso).

Embora em muitas situações educação integral e escola de tempo integral sejam citadas como sendo semelhantes - o que, de certa forma, faz sentido, pois uma jornada estendida, associada a atividades bem direcionadas e diversificadas com projetos interdisciplinares, atividades artísticas, esportivas, culturais, científicas, de cunho social e comunitário, facilitaria o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo assim uma educação integral – esses termos possuem certas diferenças. Por exemplo, sabe-se que uma educação integral também pode ser oferecida em uma escola de tempo parcial. Porém, essa discussão, enfatizando a distinção entre esses termos e seus conceitos, será realizada na próxima seção. Procurarei aqui me ater às leis que embasam o projeto de escola em tempo integral.

Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 é possível identificar claramente a menção à escola de tempo integral. Ela aparece nos artigos 34 e 31, alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 1996; Brasil, 2013).

Sendo que, o artigo 31 dá especial atenção à educação infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para

o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, Art. 31, grifo nosso).

Já o artigo 34 trata sobre ensino fundamental:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, Art. 34, grifo nosso).

Mais à frente, no artigo 87, parágrafo 5º, o mesmo documento versa sobre o desejo de ampliação do número de instituições de ensino fundamental inseridas nesse modelo. “§ 5 Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, Art. 87, § 5º).

Ainda dentro da LDB, em seu artigo 9º, é citado que a União, juntamente com os Estados, Distrito Federal e municípios, ficará incumbida de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE, lançado em 2001 e aprovado pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, prevê ações a serem realizadas até 2010. Ele evidencia que a escola de tempo integral deveria cumprir uma jornada de pelo menos 7 horas diárias e também determina que o estabelecimento de ensino conte com professores e funcionários em número suficiente, atendendo “preferencialmente as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas” (Brasil, 2001, p. 21).

Outro marco legal importante para entendermos a trajetória da implementação do projeto de escola em tempo integral no nosso país é o “Programa Mais Educação”. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, traz em seus três primeiros parágrafos, de maneira bastante clara e objetiva, as definições sobre as diretrizes do programa. Neles, são destacados a finalidade do programa, retomando e reafirmando o conceito de escola em tempo integral, definindo quais disciplinas e atividades deverão ser ofertadas ao estudante e em quais locais elas serão desenvolvidas.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (Brasil, 2010, Art. 1).

O PNE aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com metas decenais, traz em sua meta de número 6 a seguinte redação: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Para além dessa expansão no atendimento, a Lei reforça a obrigatoriedade no cumprimento de uma jornada mínima de 7 horas para as escolas de tempo integral e ainda prevê:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; [...]

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Em meio às crescentes conquistas legais em torno do projeto de escola em tempo integral, no ano de 2016 o programa “Mais Educação”, criado em 2007, foi substituído por um novo programa, denominado “Novo Mais Educação” e voltado somente para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa alteração mudou significativamente a identidade do programa, pois apesar de ser voltado para crianças carentes e com dificuldade de aprendizagem, ela rompe, de certa forma, com a intencionalidade de propor uma educação integral, muito presente no programa anterior.

Em sua portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, fica especificado que o programa deverá acontecer por meio de ampliação da carga horária, porém não de maneira consoante com o que é previsto nos documentos norteadores que regulam o tempo integral que estipulam uma carga horária mínimo de 7 horas diárias de atividades.

No caso desse novo programa, fica a critério das instituições escolher um período de ampliação da jornada proposta aos estudantes entre 5 a 15 horas semanais. Outro fator importante é que mesmo trazendo a seguinte redação:

O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (Brasil, 2016).

Fica evidente o peso e o modo de condução diferenciado das atividades de língua portuguesa e de matemática, o que se distancia daquilo que é defendido dentro de uma perspectiva de educação integral.

Ao analisar as considerações iniciais da resolução FNDE nº 17/2017, que institui o programa, fica evidente essa distinção:

A necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada, **sempre que possível**, com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2017, p. 01, grifo nosso).

No capítulo 3, artigo 4, os parágrafos 2º e 3º também evidenciam esse direcionamento contrário ao que é preconizado dentro da perspectiva da Educação Integral:

§ 2º As escolas que ofertarem 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada.

§ 3º As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras **3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo**, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (Brasil, 2017, Art. 4, § 2º e 3º, grifo nosso).

De acordo com a referida resolução, para os alunos com jornada de cinco horas, as atividades complementares se restringirão ao acompanhamento pedagógico nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, não abrindo espaço para outras vivências por meio de atividades culturais, recreativas ou esportivas. Isso contraria os princípios básicos norteadores da Educação Integral, que valorizam e estimulam essas vivências e atividades como forma de possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Já para os alunos com 15 horas de extensão, oito horas serão destinadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo 4 horas para cada disciplina e sete horas para a realização de outras três atividades previamente disponibilizadas no sistema. Isso, de certa forma “engessa” o trabalho do professor, inibe sua liberdade para criar e propor atividades e também não leva em conta as especificidades das escolas, as realidades e necessidades dos estudantes.

Ainda no ano de 2016, juntamente com o programa “Novo Mais Educação”, voltado somente para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, foi lançado o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que tinha como prioridade atender os estudantes do ensino médio.

A proposta do programa era ampliar a quantidade de vagas no ensino médio em tempo integral, estendendo a carga horária de 4 para, no mínimo, 7 horas diárias. A meta inicial era atingir 500 mil novas matrículas até 2022.

Em Minas Gerais, o Ensino Médio Integral e Integrado começou a ser ofertado em agosto de 2017. Para viabilizar a proposta, foram criadas várias leis e portarias:

- Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016).
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que, entre seus objetivos:

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** (Brasil, 2017, grifo nosso).

- Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, com o objetivo de guiar a implementação do projeto:

Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2019).

Como todas essas portarias e lei são voltadas exclusivamente para questões do ensino médio, não irei pormenorizar os detalhes de cada uma delas, visto que esse não é o foco do nosso estudo.

Desde o seu surgimento, ancorada nas ideias defendidas por John Dewey e fortemente impulsionado pelo movimento escolanovista, o projeto de Escola de Tempo Integral no Brasil teve seu início em 1950, marcado pela construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Por meio de suas escolas classe e escolas parque, passou por várias fases até ser transformado em lei, tendo sua carga horária, sua funcionalidade e intencionalidade devidamente definidas e asseguradas.

Ficou, então, estabelecido com base em leis e decretos que a Escola de Tempo Integral é aquela que tem sua jornada ampliada para, no mínimo, 7 horas diárias e que, além de aulas regulares, deve oferecer aos estudantes, atividades de acompanhamento pedagógico, multidisciplinares, recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2010, Brasil, 2014).

Em meio a muitos avanços e retrocessos na legislação que embasa o Programa de Escola em Tempo Integral no Brasil, foi aprovado, em 3 de julho, o projeto de Lei nº 2.617/2023, que cria um novo Programa Escola em Tempo. O texto desse projeto de lei serviu de base para a criação da Lei nº 14.640, sancionada em 31 de julho de 2023 “com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral [...] em todas as redes e sistemas de ensino” (Brasil, 2023, Art. 1 e 3).

Para vigência dessa lei, é considerada Escola de Tempo Integral aquela que oferece uma jornada de no mínimo 7 horas diárias ou 35 horas semanais divididas em dois turnos e que

desenvolvam trabalho consonante com a perspectiva da educação integral seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as disposições de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ademais, prioriza estudantes que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica e residentes de comunidades indígenas e quilombolas.

Além da assistência financeira, o programa também prevê assistência técnica para a “reorientação curricular para a educação integral, diversificação de materiais pedagógicos, criação de indicadores de avaliação contínua” (Brasil, 2023, Art. 13), entre outros.

Por meio da LDB, é retomado o projeto de Educação em Tempo Integral, iniciado pelo programa Mais Educação, proposto pelo mesmo presidente, no exercício de seu segundo mandato, em 2007. Retoma-se, assim, a discussão com proposições de ações em torno da escola de tempo integral, confiando a essa modalidade de ensino uma tentativa de melhoria da qualidade da educação oferecida no país e, conseqüentemente, um avanço nos índices educacionais do Brasil.

3.3 Escola em tempo Integral X Educação Integral

No contexto educacional, termos como “Educação em Tempo Integral” ou “Escola em Tempo Integral” tornaram-se frequentes, sendo utilizados para designar escolas que ampliaram sua jornada escolar. No entanto, é importante distinguir esses termos do conceito de Educação Integral. Libâneo (2014) esclarece que a Educação Integral trata de um “conceito ampliado de educação”, que busca desenvolver as diferentes competências dos indivíduos, sejam elas intelectuais, físicas, culturais, emocionais e sociais. Já a “Escola em Tempo Integral” diz respeito à organização escolar que, segundo o autor, é “vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a Educação Integral” (Libâneo, 2014, p. 05). Em suma, a Escola em Tempo Integral se refere ao tempo que o aluno permanece na escola e às atividades promovidas durante esse período (Libâneo, 2014).

Desde a LDB 9394/96, todos os documentos oficiais que citam a Escola em Tempo Integral o fazem tendo-a como um meio para auxiliar na promoção e realização de uma Educação Integral. Em todos esses documentos há uma preocupação com a oferta de variadas atividades extracurriculares, a fim de auxiliar na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes, estimulando diferentes competências e habilidades.

As definições trazidas Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) se alinham às adotadas por Libâneo (2014), pois o referido documento conceitua Educação Integral como

uma abordagem de ensino que busca o desenvolvimento global dos indivíduos. Além disso, esse mesmo documento evidencia o seu compromisso com a busca por uma educação integral dos estudantes.

[...] Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

O Currículo Referência de Minas Gerais, um dos documentos orientadores da Educação no Estado, corrobora com essa definição de educação integral, destacando que:

A integralidade da educação é um dos princípios fundantes do Currículo Mineiro. A concepção de educação integral nos permite organizá-lo desconsiderando a hierarquização dos saberes, garantindo a construção do conhecimento a partir das diversas dimensões humanas (Minas Gerais, 2018, p. 17)

Esse mesmo documento destaca a importância de os espaços escolares serem organizados de maneira a se tornarem acolhedores e seguros, propiciando aos educandos a sensação de bem-estar, a fim de favorecer situações de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de práticas mediadoras de vivência de aprendizagem.

No contexto escolar, observa-se, via de regra, um desencontro entre o que é proposto em termos da gestão do Tempo Integral e a perspectiva da Educação Integral. Em muitos casos, o que temos em nossas escolas é um aumento da carga horária sem uma adequação das atividades propostas, limitando as experiências dos estudantes a aulas expositivas que não favorecem ou oportunizam o seu desenvolvimento pleno.

Como aponta Cavaliere (2002 apud Cavaliere, 2007, p. 5) “na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado”.

Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se

frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série (Cavaliere, 2007, p. 5-6).

De acordo com as constatações de Castro e Lopes (2011, p. 08) “a organização do espaço e do tempo não foi alterada substancialmente. As aulas das disciplinas do currículo básico e das oficinas obedeciam aos moldes de uma aula expositiva tradicional”. As autoras continuam seu relato afirmando que:

mesmo existindo a prescrição de que a escola ‘otimizasse’ o uso de outros espaços e tempos educativos, percebemos que quase não houve alterações nesse sentido. Os alunos afirmavam que o uso da biblioteca era restrito a algumas oficinas curriculares e todas as aulas obedeciam à regra: caderno, lousa, giz, cadeira (Castro; Lopes, 2011, p. 08).

Libâneo (2014) salienta que somente aumentar o tempo de permanência diária dentro das instituições escolares não garante aos estudantes um pleno desenvolvimento de suas capacidades, além de não corresponder às premissas do projeto de Educação Integral proposto pelo Ministério de Educação.

Para Silva (2017, p. 10), a qualidade das propostas educativas no contexto da Educação Integral deve estar ligada “à capacidade de garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, atendidos nas suas múltiplas dimensões formativas”. Ela se relaciona, portanto, não somente ao aspecto intelectual dos sujeitos, mas também aos aspectos físico, emocional, social e cultural (Silva, 2017).

A complexidade em torno de uma Educação Integral se relaciona com os pensamentos de Dewey (Cavaliere, 2007). Para Cavaliere (2007, p. 08), “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo”. Em resumo, a autora defende a prática social compartilhada, valorizando e estimulando a capacidade de pensamento dos alunos, unindo teoria e prática, de modo que a escola não seria apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida. Esse pensamento pode conduzir à efetivação da Educação Integral, desde que seja parte de um projeto coletivo. Um projeto no qual: “novos agentes são articulados aos processos educativos; e novas e diversas oportunidades educativas são garantidas a partir da integração de tempos, espaços e recursos” (Silva, 2017, p. 10).

O CRMG corrobora com as ideias defendidas por Silva (2007) quando trata da necessidade do desenvolvimento pleno dos estudantes. Também dialoga com as ideias

defendidas por Cavaliere (2007), quando destaca a necessidade da criação de condições para que os estudantes possam desenvolver habilidades que os auxiliem nas resoluções de problemas e situações relacionadas à vida real.

Essas práticas devem proporcionar a educação integral dos estudantes nas suas dimensões física, intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica, para que eles possam sentir-se estimulados, curiosos e capacitados para resolver com autonomia demandas mais complexas, tanto das situações específicas de aprendizagem na escola, quanto da vida, de modo mais amplo (BRASIL, 2018, p. 214).

Para Moll (2012), citado por Zucchetti e Severo (2020), o aumento da carga horária para atender ao projeto de escola em tempo integral pode ser analisado a partir de duas perspectivas diferentes, sendo que em cada uma delas a escola exerce papéis distintos.

Segundo Moll (2012), a dimensão do tempo integral na escola possui dois sentidos: um referente à organização e ampliação do tempo que os estudantes permanecem na escola além da jornada de um turno e, outro, remete a um conjunto de necessidades formativas de diversos campos, entre eles, o cognitivo, estético, ético, lúdico, espiritual, físico-motor, entre outros. Em ambas as perspectivas a escola se apresenta como dispositivo educativo que age sobre o indivíduo com vistas ao anseio geral da sociedade enquanto ação, aprimoramento e evolução (Zucchetti; Severo, 2020, p. 570).

Os pensamentos defendidos por Freire (1981), importante educador e filósofo brasileiro, corroboram a ideia de uma escola de tempo integral que valorize o tempo do aluno, por meio de planejamento e propostas que estimulem os estudantes, levando em consideração suas vivências e saberes, e possibilitem a realização de uma Educação Integral.

Para Freire (1981, p. 86), a busca por conhecimento não pode ocorrer no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. Nessa perspectiva, o autor afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 78).

Assim, Freire (1981), reforça a ideia de uma educação pautada na troca, ao contrário da educação bancária fortemente difundida e realizada nas escolas do país através do ensino tradicional. Esse mesmo método de ensino também foi duramente criticado e combatido por Anísio Teixeira e outros pioneiros da educação brasileira, iniciadores dos movimentos por uma escola de tempo integral que almejava, entre outras coisas, proporcionar uma educação integral para os estudantes.

Os apontamentos de Freire (1981) corroboram com as colocações de Cavaliere (2007),

Libâneo (2014) e Silva (2017) quando apontam a importância do cuidado com o tempo e a necessidade de propostas educativas significativas dentro do projeto de escola em tempo integral.

A mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola.

A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. (Freire, 1981, p. 46 apud Souza, 2016).

Ao tratar sobre a intencionalidade do processo educativo para a construção de uma educação integral, a BNCC dialoga diretamente com as ideias defendidas por Freire (1981), Cavaliere (2007), Libâneo (2014), Silva (2017) e Moll (2012 apud Zucchetti; Severo, 2020):

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

De acordo com Zucchetti e Severo (2020), Paulo Freire e Darcy Ribeiro comungam a ideia de que uma escola que privilegia uma Educação Integral deve estar sempre aberta e em contato com a comunidade, com atividades que vão para além dos muros escolares, por intermédio de constante diálogo entre estudantes e a comunidade local, fomentando também a intersetorialidade entre diferentes agentes e espaços públicos.

Esse espaço é convidado, em Freire e Darcy Ribeiro, a não se isolar em estruturas fechadas às conexões externas, pois isso impediria a escola de “curricularizar” questões comunitárias importantes para sua contextualização como instituição atenta e engajada na construção da sociedade para além dos seus muros (Zucchetti; Severo, 2020, p. 573).

Para esses autores, assim como para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, precursores da Escola de Tempo Integral no país, a ampliação do tempo deve ser vista como uma possibilidade para proporcionar aos estudantes, principalmente aqueles mais vulneráveis, experiências distintas daquelas até então experienciadas através da educação tradicional. O objetivo é avançar nos níveis de aprendizagem e diminuir as desigualdades educacionais tão presentes em nosso país.

A BNCC “afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral”

(Brasil, 2018, p. 14) e defende a ideia de que a Educação Integral não deve acontecer somente em uma Escola de Tempo Integral. No entanto, o fato de a escola de Tempo Integral ter uma carga horária aumentada deve ser considerado, pois a intencionalidade no aumento da carga horária é justamente abrir espaço de tempo para que as atividades diferenciadas aconteçam, proporcionando aos estudantes a oportunidade de experienciar situações de ensino inovadoras.

A distinção entre Escola em Tempo Integral e Educação Integral é crucial para que a ampliação da jornada escolar se traduza em uma educação transformadora. A Escola em Tempo Integral, com seu potencial de maior disponibilidade de tempo, pode ser um terreno fértil para a Educação Integral, desde que haja um projeto pedagógico intencional que valorize a diversidade de experiências, a integração entre teoria e prática, a formação continuada dos professores e a articulação com a comunidade.

A intencionalidade no projeto pedagógico é o que garante coerência e direção às ações educativas. Em uma escola de tempo integral, isso significa ir além da simples ampliação da carga horária. O projeto deve ser fundamentado em princípios da educação humanizadora, reconhecendo que os estudantes são sujeitos de direitos, com histórias, culturas e saberes diversos. Valorizar a diversidade de experiências implica incluir práticas pedagógicas que respeitem e acolham diferentes formas de aprender, expressar e viver, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, culturais, sociais e corporais. Oficinas, vivências artísticas, práticas ambientais, rodas de conversa e experiências interdisciplinares são exemplos de estratégias que ampliam a compreensão do mundo e promovem a equidade educacional. Isso só é possível com um currículo flexível, transversal e atento às realidades dos sujeitos.

A integração entre teoria e prática rompe com a lógica da compartimentalização do conhecimento e com a visão de um saber abstrato, distante da realidade dos estudantes. Na perspectiva da Educação Integral, essa integração é essencial para formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e intervir nele. Na prática, isso significa propor atividades que envolvam investigação, experimentação, projetos interdisciplinares, estudos do meio, resolução de problemas reais e participação ativa dos estudantes. A teoria fornece as ferramentas de análise e reflexão; a prática permite aplicar e transformar esse saber em ação. Essa articulação favorece uma aprendizagem significativa e contextualizada, conectada com os desafios do território e da vida cotidiana.

A formação docente continuada é um dos pilares para a efetivação da Educação Integral. Os educadores precisam ser apoiados na construção de novas abordagens pedagógicas, na ampliação de repertórios metodológicos e na reflexão crítica sobre sua prática. Em um contexto de escola em tempo integral, isso se torna ainda mais urgente, pois a ampliação da jornada

demanda novas formas de planejar, interagir com os estudantes e trabalhar em equipe interdisciplinar. A formação deve ser permanente, coletiva, dialógica e situada, ou seja, ancorada nas demandas reais da escola e do território.

A escola em tempo integral, quando pensada sob a lógica da Educação Integral, não se fecha em si mesma, mas se abre ao território e aos saberes comunitários. Essa articulação amplia o campo formativo dos estudantes, fortalece vínculos e valoriza a cultura local. Comunidade não é apenas pais e responsáveis, mas também artistas, líderes comunitários, agentes de saúde, movimentos sociais e instituições locais. Parcerias com esses atores podem enriquecer o currículo com atividades que dialogam com a realidade social dos estudantes, promovendo cidadania, estimulando o pertencimento e o protagonismo. Além disso, ao envolver a comunidade no projeto pedagógico, a escola se torna mais transparente, acolhedora e corresponsável pela formação dos sujeitos.

A simples extensão do horário, sem essas premissas, corre o risco de reproduzir práticas tradicionais e não atingir o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões, acentuando, assim, as desigualdades. Portanto, para que a Escola em Tempo Integral se converta, de fato, em um instrumento de Educação Integral, é necessário um compromisso coletivo com a qualidade do ensino e com a formação cidadã dos estudantes, superando a visão reducionista que equipara tempo a aprendizado.

4 LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo fundamenta as discussões subsequentes, analisando os processos envolvidos na compreensão leitora a partir da concepção de leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Busca-se, ainda, discutir a importância do letramento, fazer a distinção entre os termos letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramentos, além de evidenciar a relevância do trabalho com diferentes gêneros textuais para a formação de leitores, enfatizando a importância da leitura nas práticas sociais e sua contribuição para o pleno exercício da cidadania.

4.1 O desenvolvimento da compreensão leitora

O ato de decodificar símbolos é um pré-requisito para que a leitura aconteça, pois, a partir dessa decodificação, os leitores constroem significados para o que está sendo lido. No entanto, a leitura não se limita somente a uma atividade de decodificação, já que ela exige do leitor diferentes habilidades e competências que não são intrínsecas, mas aprendidas, desenvolvidas e exercitadas ao longo da vida. A interpretação de um texto exige do leitor mais que apenas certo grau de decodificação; exige também uma interação com o texto lido. Sobre essa interação entre leitor e texto, Soares (2009) afirma que

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 2009, p. 69).

Corroborando com as colocações de Soares (2009), Solé (1998) afirma que a leitura é um processo que envolve a compreensão da linguagem escrita, no qual tanto o texto, com sua forma e conteúdo, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios, desempenham papéis fundamentais. Esse processo exige a realização contínua de previsões e inferências, baseando-se na informação fornecida pelo texto e no repertório do leitor, além da busca por evidências que confirmem ou rejeitem essas previsões e inferências.

As contribuições das autoras nos fornecem uma ideia de como se dá a compreensão

leitora e, a partir dessa perspectiva de interação, alicerça-se a pesquisa empreendida.

Porém, cabe ressaltar que, de acordo com Chartier, Clesse e Hébrard (1996), as dificuldades de compreensão não se manifestam somente diante de textos escritos. Elas podem surgir em diferentes contextos, fazendo com que o receptor apresente dificuldades de compreender situações orais, como histórias contadas ou situações cotidianas como filmes, discussões, esquemas, demonstrações etc.

Ao tratar de textos escritos, os autores afirmam que compreender um texto exige muito esforço e ressaltam que o indivíduo que ainda não domina habilidades e estratégias de leitura, quando privado de ajuda e estímulo pode vir a desistir. Isso possivelmente tem acontecido com nossas crianças e adolescentes, que, privados desse apoio, por vezes acabam desistindo.

Acreditamos selecionar o que gostamos ou queremos ler, mas, através de suas escolhas e de suas exclusões, cada um revela também aquilo que é totalmente capaz ou incapaz de compreender num determinado momento de sua história. Assim, cada um está limitado ao território das leituras que domina ou que está a ponto de dominar no fim de sua escolaridade, e nunca ninguém será capaz de ler todos os tipos de escritos. **Visto que compreender um texto exige muito esforço, o leitor privado de ajuda ou de estímulo exteriores desiste.** Em compensação, aquele que lê com facilidade "compreende" sem sequer dar-se conta e apropria-se do texto à sua maneira: pode compará-lo a outros já lidos, projetar nele suas próprias preocupações, selecionar uma única informação, encontrar material para irritação ou satisfação, etc. **Quando os processos para tratar simultaneamente os diferentes aspectos do texto não ocorrem automaticamente, ler requer uma forte tensão mental, o que cada um sente frente a um texto que julga "difícil"** (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996, p. 114, grifos nossos).

Por meio das contribuições de Chartier, Clesse e Hébrard (1996), é possível perceber que ler não é algo intrínseco, e dominar os processos necessários à compreensão leitora não é uma tarefa fácil. Esse processo evolve tempo e muito esforço, e cabe à sociedade, de modo geral, proporcionar condições para que nossos estudantes consigam superar esse desafio da melhor maneira possível.

O professor, muitas vezes, é a pessoa mais próxima dos estudantes nessa jornada. Para alcançar os objetivos de ensino de forma eficiente, é fundamental buscar embasamento em estudos sobre o tema e orientações que contribuam para o sucesso do processo educativo.

Para auxiliar as práticas leitoras em sala de aula, foram incorporadas as contribuições de Ferrarezi e Carvalho (2017) e Sousa e Pereira (2021). Com base nos exemplos de atividades indicadas para cada fase de desenvolvimento, é possível planejar um trabalho mais direcionado, favorecendo a obtenção de melhores resultados.

Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam que a compreensão leitora se dá a partir do

desenvolvimento do prazer pela leitura e apontam as fases envolvidas nesse processo. De acordo com os autores, antes de iniciarmos qualquer aprendizado sistematizado, precisamos passar pela fase de experimentação, seguida pela fase da intuição, para então finalmente chegarmos à fase de racionalização dessas aprendizagens. “Experimentamos primeiro, racionalizamos depois” (Ferrarezi e Carvalho, 2017, p. 31).

Essas fases se inter-relacionam e independem da idade. Segundo os autores, um adulto pode ainda estar na primeira fase. Nesse caso, ao trabalhar a leitura com esse indivíduo, o professor deve realizar o processo desde o seu início, respeitando a fase em que ele se encontra. Portanto, conhecer as fases de desenvolvimento auxilia e orienta o trabalho dos professores.

De acordo com essa perspectiva, assim que as crianças chegam à educação básica, ou até mesmo antes de iniciarem seus estudos de maneira formal, elas devem ser colocadas em contato com livros e outros materiais diversos de leitura, sendo estimuladas a realizar a leitura de mundo e de situações que não demandem a leitura de palavras. As atividades não devem sofrer intermediações complexas e não dependem de explicações. Esse é o momento em que se inicia o desenvolvimento do gosto pelos livros e o prazer da leitura. Segundo Ferrarezi e Carvalho, “A escola brasileira simplesmente pula esta parte, às vezes literalmente” (2017, p. 32). Porém, os autores salientam que “será pura perda de tempo tentar avançar de fase” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 36) e que:

Respeitar as fases de desenvolvimento da competência leitora dos alunos é algo de vital importância. Não fazê-lo, pode significar condenar os alunos a saírem da escola como não-leitores (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 50).

Os autores continuam suas críticas afirmando que “para piorar, em nenhum momento do programa didático tradicional, a criança das séries iniciais têm contato espontâneo com a leitura” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 34). Nessa fase, começam a ser desenvolvidas habilidades operatórias e de observação, e, por isso, indicam que o professor realize a leitura de histórias em voz alta para a classe, já que esse é um bom momento para treinar a compreensão leitora, que vai muito além de memorizar.

Para isso, é indicado que o professor converse com a criança sobre o texto lido e, por meio de suas respostas, verifique se a criança compreendeu ou não o texto. O professor pode fazer perguntas como: “O que mais gostou?” ou “O que menos gostou?”, pedindo à criança que justifique sua escolha. Também pode solicitar que ela conte o que aprendeu com o texto. Nessa fase, o professor deve, de maneira lúdica, através de jogos e brincadeiras, estimular nos estudantes habilidades de comparação e consultas/conferências.

Para facilitar esse contato das crianças com os livros, Ferrarezi e Carvalho (2017) indicam algumas ações que devem ser implementadas e desenvolvidas cotidianamente no ambiente escolar: (i) dispor livros e outras boas fontes e leitura em diferentes ambientes frequentados pelas crianças; (ii) desenvolver nas crianças a concepção de que a leitura é um grande prêmio escolar - privilégio concedido para quem terminou uma tarefa e terá como prêmio o direito de descansar após a conclusão de um trabalho, já que “A leitura nunca deve ser associada a qualquer forma de castigo escolar ou punição por baixo aproveitamento escolar” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 44); (iii) manter sistematicamente aulas semanais de leitura, sem notas, punições ou cerceamentos racionalizantes ou teorizantes, de modo que os estudantes possam expor seus resultados e suas vivências de leitura de maneira espontânea. “O objetivo é fazer com que o aluno goste de ler, não prove que leu” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 44); (iv) realizar visitas sistemáticas a bibliotecas, a fim de despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento a algo grandioso, “sacro”, assim como o sentimento vivenciado por algumas pessoas ao entrarem e pertencerem a uma igreja; (v) ao propor atividades integradas à leitura, utilizar estratégias para elas mantenham relações estéticas com a criança:

[...] desenhar e pintar personagens, encenar os acontecimentos do livro, contar a história em roda, inventar alguma brincadeira em relação à história ou construir um jogo de tabuleiro para ela, trocar experiências, fazer o "Dia do Personagem Favorito", em que a criança se caracteriza como seu personagem favorito da história, enfim, algo que tenha a mesma natureza prazerosa que a leitura deve ter tido para a criança. Em hipótese alguma essas atividades devem ser sujeitas a avaliação formal e atribuição de nota. Elas estão sendo feitas para desenvolver e/ou reforçar o prazer de ler e não para quantificar o prazer de ler. (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 45)

Nos anos iniciais, o objetivo da escola e do professor é fazer com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Após atingir esse objetivo, despertando o senso estético e estimulando o prazer e o interesse pela leitura, chega o momento de avançar para a próxima fase. Por volta dos dez ou onze anos, as crianças começam a desenvolver competências cognitivas relacionadas às operações abstratas. Nesse período, os professores devem propor atividades que estimulem as intuições e as inferências dos estudantes, com o intuito de aguçar sua capacidade crítica.

Nessa fase, além de aprimorar e consolidar as habilidades adquiridas na educação infantil, os professores devem estimular o desenvolvimento de novas habilidades: (i) Localizar o tempo e o espaço nos quais as histórias acontecem - a contação de histórias, seguida de rodas de conversas, podem ser excelentes ferramentas na consolidação dessas habilidades; (ii) Relatar

– os relatos podem ser de experiências vividas ou imaginadas. Esse pode ser um momento de aproximação entre estudantes e professores, permitindo que o professor conheça um pouco mais da vida dos estudantes por meio da narração de fatos pessoais (desde que o aluno se sinta à vontade em fazer). Também pode ser o momento para expandir o conhecimento dos estudantes, conversando sobre fatos históricos distantes daqueles vivenciados no ambiente familiar; (iii) Demonstrar – com essa habilidade o estudante pode ser convidado e estimulado a demonstrar, comprovar ou justificar, utilizando os mais variados métodos (oralmente, através de desenhos, gestos, mapas mentais etc.), aquilo que aprendeu.

Para esse momento, as ações sugeridas pelos autores são: exposições sistemáticas e argumentadas sobre textos; realização de debates; produção de materiais em diversos formatos e naturezas, voltados para a conscientização/educação coletiva; produção de jornais ou outros materiais relacionados ao gênero; criação de livros escritos pelos próprios alunos; varais de redações; e organização de saraus literários.

Esse processo sistemático deve ser mantido ao longo de todo o ensino fundamental, período em que se espera que os estudantes desenvolvam habilidades que o permitam interagir com o texto, tornando-se sujeitos da obra, vivenciando-a e atribuindo-lhe sentido.

Será a hora de despertar neles a responsabilidade por conhecimentos trazidos pelo texto e de ensiná-los a ler sempre como sujeitos, interagindo com os textos que leem. É nessa fase que eles desenvolvem suas opiniões e consolidam aspectos como o respeito às intuições e posições dos outros de uma forma consciente e madura. É uma fase maravilhosa, produtiva, cheia de explorações possíveis que serão levadas pelos alunos para o resto de suas vidas. Eles continuam lendo com prazer, mas avançaram uma fase na compreensão da leitura. (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 40).

Até o final dessa fase, prevista para ocorrer em meados do nono ano, espera-se que o estudante ganhe liberdade para discutir a obra. Nesse momento, o professor poderá incitar tais discussões com perguntas como: (a) De qual parte mais gostou?; (b) De qual parte menos gostou?; (c) O que ajuda ou atrapalha o entendimento da obra?; (d) O que mudaria? Por quê?; (e) O que não mudaria de forma alguma? Por quê?

Finalizando mais essa etapa, os estudantes, já no ensino médio, estarão aptos para finalmente analisar mais tecnicamente os textos

Nessa última fase, continuam presentes as habilidades inicialmente trabalhadas desde a educação infantil, porém, tendo o estudante alcançado altos patamares relacionados à capacidade de interpretação, espera-se que sejam introduzidas e desenvolvidas novas habilidades: (i) Debater – por meio da interação entre o professor e o estudante, assim como

entre os próprios alunos, é possível expor ideias, contestar ou concordar. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da inteligência linguística dos estudantes. (ii) Deduzir – diferentemente de adivinhação, a dedução segue um caminho lógico para chegar a conclusões a partir da análise dos fatos e das pistas textuais; (iii) Analisar – envolve decompor e examinar os elementos do texto de forma crítica em um processo que se desenrola do todo para as partes; (iv) Interpretar – consiste em detectar os sentidos implícitos, entender, explicar, esclarecer os sentidos e situações presentes no texto; (v) Criticar – implica realizar avaliação a partir de um julgamento de valor fundamentado e sensato. Esse julgamento pode ser negativo, positivo ou associado aos dois aspectos.

O nível formal de prazer estético só deveria ser tratado no período escolar superior, para alunos de ensino médio cujo relacionamento prazeroso e crítico com a leitura tenha sido ótimo. Se não for possível fazer isso, que se insista nas duas fases anteriores. Que maravilhoso serviço estaria a escola básica prestando à nação ao desenvolver os níveis de prazer estético natural e intuitivo de nossas crianças. Maior equilíbrio das mentes infantis seria propiciado e a "fábrica de desequilibrados" em que se converteu nossa escola voltaria a ajudar no desenvolvimento nacional. Entretanto, tem-se visto o contrário: cada vez mais lógica, cada vez mais memorização, cada vez mais informatização de dados, cada vez menos leitura, música, teatro, lírica, plástica. Enquanto isso, os alunos clamam por seus poros por um ensino mais prazeroso, vivencial e útil! (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 43).

Nesse momento, tendo o estudante concluído com êxito as etapas anteriores, abre-se espaço para o trabalho voltado para as tipologias e formalidades. Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 48) argumentam que nesse momento vale a pena racionalizar e teorizar sobre: (a) tipologia textual; (b) técnicas avançadas de composição e escrita; (c) aspectos formais da arte literária; (d) análise minuciosa da estrutura textual e dos recursos usados pelo autor – uma análise linguística (ou metatextual).

Ferrarezi e Carvalho (2017) esclarecem que mesmo nessa fase, em que os estudantes estão em um nível avançado de leitura, é importante que os professores realizem esse trabalho no ensino médio com cautela para que os alunos não percam o prazer e a compreensão adquiridos nos níveis anteriores. Vale destacar que, durante todo o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, os autores enfatizam a importância de incentivar o prazer pela leitura.

Complementarmente às orientações de Ferrarezi e Carvalho (2017), destacam-se os estudos de Sousa e Pereira (2021), que enfatizam os conhecimentos básicos indispensáveis para a leitura e a compreensão de um texto. De acordo com a autora:

para compreender, o leitor precisa de (i) conhecimentos prévios sobre o tópico para que a informação nova encaixe no que já conhece, (ii) um bom conhecimento linguístico, com ênfase no léxico, para que possa entender as palavras novas, integrando-as em redes semânticas complexas de modo a entender os conceitos, para fazer inferências e reconstruir os sentidos locais e globais do texto, (iii) conhecer os gêneros textuais de modo a compreender a finalidade do texto e a estruturação da informação (iv) filtrar a informação relevante e pertinente para a reconstrução da significação, (v) ter capacidade de memória para guardar a informação de que precisa, (vi) interrogar o texto de modo a fazer a relação entre informação nova e informação já conhecida, buscando a coerência do texto (Sousa; Pereira, 2021, p. 364).

Sousa e Pereira (2021) apresentam dois estudos sobre as fases do desenvolvimento das competências de leitura. Tendo conhecimento do mínimo esperado dentro de cada fase, o professor, ao observar estudantes que apresentem dificuldade em alguma delas, poderá intervir de maneira diferenciada, a fim de auxiliá-los na superação das dificuldades e limitações observadas.

O modelo proposto por Chall (1996 apud Sousa; Pereira, 2021) é voltado para o acompanhamento da formação leitora de crianças desde a pré-escola.

A primeira fase - fase 0 – é a fase da pré-leitura, durante a qual a criança desenvolve comportamentos emergentes de leitor. As fases 1 e 2 caracterizam-se pelo “aprender a ler”, isto é, a criança é capaz de ler textos simples e familiares e adquire o princípio alfabético. A criança é capaz de decodificar palavras que não identifica automaticamente e torna-se fluente, especialmente quando lê textos que utilizam palavras que fazem parte da sua experiência e capacidade (1.º ao 3.º de escolaridade). As fases 3 a 5 caracterizam-se pelo “ler para aprender”, isto é, quando os textos se tornam mais variados, complexos e desafiantes tanto linguisticamente como cognitivamente. A partir da fase 3 (corresponderia no sistema de ensino brasileiro ao período entre as 4ª. e 8ª. séries), as crianças começam a usar a leitura como uma ferramenta para aprender, começando os textos a conter novas palavras e ideias, distanciando-se do registro cotidiano da própria criança e do seu conhecimento do mundo. Na fase 3 da aprendizagem da leitura, o ensino da compreensão é crucial: ensino de estratégias que visem o conhecimento do léxico, a mobilização de conhecimentos prévios (nomeadamente conhecimento de tipos de texto) e estratégias cognitivas que facilitem o processamento da informação ao nível mais local de frases e parágrafos, à relação entre parágrafos, com especial atenção às anáforas. As fases 4 e 5 caracterizam-se pela capacidade de o leitor compreender múltiplos pontos de vista e construir conhecimento altamente abstrato. Na última fase – fase 6 - o leitor é capaz de sintetizar criticamente o trabalho de outros e construir conhecimento a partir daí (corresponderá, grosso modo, ao ensino superior). Como se conclui, a aprendizagem da leitura ocorre durante todo o percurso escolar dos estudantes. Torna-se, portanto, necessário pensar o ensino ao longo de toda a escolaridade de modo a facilitar a sua aprendizagem (Chall, 1996 apud Sousa; Pereira, 2021, p. 369-370).

Já o segundo modelo, proposto por Giasson (2007), é voltado para o acompanhamento da evolução leitora de jovens leitores:

Um outro modelo de desenvolvimento da leitura, Giasson (2007, p. 31), propôs, para a evolução do jovem leitor, um percurso que vai da emergência da leitura à leitura de textos variados, com as seguintes etapas de evolução: (i) o leitor em emergência - compreende as funções do escrito, gosta de ouvir ler, reconhece palavras presentes no meio em que vive, mas ainda não compreende o princípio alfabético; (ii) o aprendiz de leitor - a criança descobre o princípio alfabético. Nesta fase a criança é um consumidor feliz que gosta que lhe leiam histórias, gosta de ver e comentar um livro com um adulto que lê para ela, torna-se observadora curiosa de quem lê e de quem escreve, e vai construindo o seu projeto pessoal de leitor; (iii) o leitor principiante - domina os princípios que lhe permitem identificar palavras. Domina bem o código e é capaz de ler textos novos. No entanto, a sua leitura é ainda hesitante, porque ainda não reconhece rapidamente todas as palavras e identifica muitas palavras uma a uma; (iv) O leitor em transição - vai diminuindo a frequência com que decifra, porque possui um repertório amplo de palavras que reconhece automaticamente. Segundo a autora, este período de aprendizagem encontra-se entre o final da 2.^a série e o início da 3.^a série; (v) o aprendiz estratégia - para continuar a evoluir, a criança deve dominar estratégias de compreensão. Estas serão fundamentais para compreender textos que não apresentam dificuldades de maior; e (vi) o leitor confirmado, no 5.^o e 6.^o anos de escolaridade, o leitor deve afinar as estratégias de compreensão, adotando estratégias cada vez mais complexas para tirar partido da variedade dos textos e das situações de leitura (Giasson, 2007, p. 31 apud Sousa; Pereira, 2021, p. 370).

Para identificar os níveis de leitura dos estudantes participantes do projeto de intervenção, foi adotado o modelo proposto por Giasson (2007).

Alliende e Condemarín (2005) dão um novo enfoque ao processo de compreensão leitora. Para os autores, a compreensão leitora envolve um processo complexo que inclui os sujeitos³: autor e leitor e se relaciona com a mensagem/texto. Cada um desses elementos desempenha um importante papel nesse processo.

Os fatores relacionados ao autor - implica conhecer os códigos utilizados pelo autor, identificando os contextos históricos, sociais, geográficos e filosóficos que podem influenciar os significados das palavras. Além disso, compreender os esquemas cognitivos do autor, que organizam e inter-relacionam conceitos, é essencial para interpretar suas ideias. Também é importante conhecer o patrimônio cultural do autor, incluindo palavras, expressões e costumes da época, e entender as circunstâncias da escrita, como o tempo, o lugar e o contexto de vida do autor.

³ Embora os autores utilizem os termos “emissor” e “receptor”, neste trabalho optamos por “autor” e “leitor”, por considerarmos esses termos mais adequados ao contexto da pesquisa.

Os fatores de compreensão derivados do texto podem ser classificados como físicos, linguísticos e referenciais ou de conteúdo. Allende (1994, *apud* Allende; Condemarín, 2005) identifica cinco tipos de legibilidade: a física, que se refere à qualidade visual dos suportes textuais e à apresentação tipográfica; a linguística, que analisa os elementos linguísticos estruturais, como dêixis, anáforas, vocabulário e complexidade gramatical; a conceitual, que considera a organização dos conteúdos e o nível de conhecimento prévio exigido do leitor, adequando-se à sua idade e experiência; a psicológica, que envolve o interesse e a motivação do leitor, facilitando a compreensão; e a estrutural e pragmática, que analisa os elementos textuais em diferentes níveis (letras, palavras, parágrafos), as relações intratextuais e a intertextualidade, ou seja, as conexões que um texto estabelece com outros.

Os fatores de compreensão provenientes do leitor incluem: o domínio do código linguístico, que reflete sua habilidade com a linguagem; os esquemas cognitivos, que auxiliam na interpretação de dados implícitos; e o patrimônio cultural, ou seja, os conhecimentos prévios sobre o tema, que podem facilitar ou dificultar a compreensão. Além disso, os interesses e valores do leitor influenciam sua motivação para a leitura, enquanto as circunstâncias, como o ambiente e o contexto histórico, impactam diretamente sua capacidade de compreender o texto.

Analizando os fatores de compreensão leitora provenientes do leitor, citados Allende e Condemarín (2005), encontramos referência ao patrimônio cultural - conhecimentos prévios do leitor. Essa abordagem alinha-se às ideias de Smith (1999) ao afirmar que “o que já temos em nossa mente é a nossa única base para encontrar o sentido do mundo como para aprender mais sobre ele” (Smith, 1999, p. 73).

Assim, o autor nos apresenta uma ideia de como acontece o processo de compreensão leitora que, apesar de acionar os mesmos sistemas neurais, acontece de maneiras diferentes em cada pessoa. Ou seja, o modo como cada pessoa compreende e interage com as informações vai depender da bagagem que carrega. O autor também destaca que o que nomeio aqui como “bagagem” vai além de lembranças ou conhecimentos, sendo algo “construído como resultado da experiência, não da instrução. Sabemos muito mais do que aquilo que nos ensinaram” (Smith, 1999, p. 73).

O ideal é que utilizemos de maneira eficiente esse saber acumulado e, assim, consigamos lidar com as situações cotidianas de maneira criativa. O autor define o processo de compreensão como sendo uma habilidade de estabelecer relação entre o presente e o passado. Nessa relação, o saber adquirido serve de base para solucionar um problema presente.

Enquanto olho ao redor do meu mundo posso distinguir uma multiplicidade

de objetos significativos que têm todos os tipos de relações complicadas entre eles e comigo. Mas nenhum desses objetos ou interrelações é auto-evidente. Uma cadeira não se anuncia para mim como sendo uma cadeira; eu preciso reconhecê-la como tal. Uma cadeira não me diz que eu posso sentar nela ou colocar o meu casaco, meus livros ou meus pés, ou ficar em pé sobre ela para alcançar uma prateleira alta, ou encostá-la em uma porta que não quero que se abra. Toda a ordem e complexidade que vejo no mundo deve refletir a ordem e a complexidade existente em minha mente. Só posso encontrar o sentido do mundo considerando aquilo que já sei. Qualquer coisa que eu não pudesse relacionar com aquilo que já conheço com a minha teoria do mundo - não faria sentido para mim. Eu ficaria perplexo (Smith, 1999, p. 73).

Mais do que utilizar o passado e o saber adquirido, para que haja uma boa compreensão do texto, também é necessário utilizar habilidades de previsão, o que o autor intitula como “a teoria no futuro” (Smith 1999).

Uma diferença importante entre um motorista experiente e um aprendiz é que o motorista experiente é capaz de projetar o carro no futuro, enquanto a mente do aprendiz está mais presa ao lugar onde o carro está agora - quando geralmente é tarde demais para evitar acidentes. A mesma diferença distingue leitores experientes de leitores iniciantes ou de qualquer um que tenha dificuldade com um trecho específico de leitura. Na leitura fluente o olho está sempre à frente das palavras que o cérebro está processando, conferindo os possíveis obstáculos para a compreensão. (Smith, 1999, p. 77)

Smith (1999) salienta que, por vezes, os professores confundem compreensão com aprendizagem, procurando formas de mensurá-la. Porém, o autor explica que “a compreensão não é uma quantidade, é um estado – um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta” (Smith, 1999, p.79). Ele argumenta que, se o professor pretende que o estudante explore questões específicas, analise determinados acontecimentos ou elementos da história, as perguntas devem ser feitas antes que o estudante leia o texto, a fim de garantir que ele possa prever ou procurar respostas para esses questionamentos ao interagir com o texto. Ele também adverte que questões em excesso podem interferir negativamente na compreensão do texto, e conclui com uma provocação em forma de reflexão:

Às vezes um professor pode objetar "Se eu disser antecipadamente as questões aos estudantes, eles não vão ler qualquer outra parte do livro". Mas não seria isso o que faria qualquer pessoa inteligente? Quando procuramos um número de telefone, lemos e tentamos memorizar todos os outros nomes da lista? (Smith, 1999, p. 79).

Para Smith (1999), a criança desenvolve sua compreensão e seus conhecimentos por meio de tentativas e testes que realiza de maneira fácil, natural e instintiva. Dessa maneira, ela

cria mecanismos de aprendizagem e utiliza situações de interação nas quais os adultos podem e devem auxiliar no processo de confirmação ou descarte das hipóteses levantadas.

As teorias de Alliende e Condemarín (2005) e Smith (1999) sobre a importância dos conhecimentos prévios, ganham ainda mais força quando associadas aos estudos de Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Kleiman (1992) e Freire (1981). Todos eles apontam para a importância do conhecimento prévio na construção da compreensão leitora ao evidenciar a necessidade da utilização dos diversos níveis de conhecimentos linguístico, textuais e de mundo para a construção de sentido do texto.

De acordo com Freire (1981), a leitura de mundo é o processo pelo qual o indivíduo compreende a realidade ao seu redor, antes mesmo de aprender a leitura da palavra escrita. Para Freire, a leitura de mundo está intimamente ligada à experiência de vida, às interações sociais e ao contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido.

O termo ganha maior proporção quando o autor argumenta que a leitura da palavra só faz sentido quando está conectada à leitura de mundo, pois o ato de ler vai além de decodificar símbolos; trata-se de interpretar e transformar a realidade. Assim, a leitura de mundo é um passo essencial no desenvolvimento crítico do indivíduo, promovendo uma consciência que permite tanto entender quanto agir sobre o contexto em que vive.

Kleiman (1992) também destaca a importância de estabelecer objetivos, expectativas e propósitos de leitura, pois esses elementos irão nortear a leitura, aproximando cada vez mais o leitor do texto e contribuindo para uma melhor compreensão.

Outro fator a ser considerado no trabalho com textos em sala de aula é a questão da escolha. Os textos propostos devem sempre levar em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) dos estudantes para que assim os mesmos possam acessar seus conhecimentos prévios na busca por essa interação. A Zona de Desenvolvimento considera o que o estudante já assimilou e consolidou, e aquilo que se pretende alcançar a partir da atividade proposta, ou seja, a proposta é expandir seus conhecimentos a partir daquilo que o indivíduo já conhece e traz como bagagem.

Assim como os demais os autores citados, Alliende e Condemarín (2005) partilham da ideia de que “os leitores devem estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe fornece, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo” (p. 111).

Solé (1998) corrobora com Alliende e Condemarín (2005) ao afirmar que o leitor deve buscar no texto as informações que irão guiá-lo no processo de compreensão: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma

informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p. 22).

Com base nas leituras, conceitos e definições apresentadas, este estudo pretende abordar a leitura não apenas como uma habilidade de decodificação de signos, mas analisar a relação que os estudantes mantêm com os textos lidos. Afinal, “Compreender é a razão de ler” (Sousa; Pereira, 2021, p. 364).

4.2 Letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramento: suas contribuições para o desenvolvimento da compreensão leitora e autonomia dos estudantes

De acordo com Soares (2009), somente a partir da segunda metade da década de 80 é que a palavra letramento passa a fazer parte do discurso de especialistas das áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Ainda de acordo com a autora, a palavra não aparece no Aurélio, como também não aparece o verbo "letrar". Porém, a palavra aparece no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, na sua 3ª edição brasileira, editado há mais de um século. Nele, a palavra letramento é descrita como antiga, antiquada, sendo-lhe atribuída o significado de "escrita". O verbete remete ainda ao verbo "letrar", atribuindo-lhe o sentido de "investigar, soletrando", e, como pronominal, "letrar-se", "adquirir letras ou conhecimentos literários". Esses significados estão bem distantes daquele que hoje é atribuído ao termo letramento.

Soares (2009) afirma que “etimologicamente, a palavra literacy vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)” (Soares, 2009, p. 17). A palavra utilizada atualmente no Brasil é uma tradução do inglês “literacy: letra - do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir)” (Idem). A autora também destaca que Portugal faz o uso do termo literacia, com uma grafia bem mais aproximada do inglês.

A autora define letramento como sendo o ato de ensinar, aprender a ler ou escrever, mas, destaca que diferentemente de alfabetização, palavra que apresenta o mesmo significado, o letramento leva em conta os benefícios e as vantagens que o indivíduo ou seu grupo social adquire em consequência desse aprendizado. Essa distinção entre os dois termos fica evidente quando levamos em conta que, por vezes, o indivíduo alfabetizado, assim como o não alfabetizado, não consegue exercer sua cidadania em plenitude, vivendo de maneira marginalizada, sem acesso aos bens culturais das sociedades letradas e grafocêntricas, o que caracteriza e bem define o analfabetismo funcional.

Diante da necessidade de explicar esse fenômeno, até então inexistente ou não observado entre os leitores brasileiros, recorreu-se ao uso da palavra 'letramento', atribuindo-lhe um novo sentido. O uso das expressões “alfabetismo” ou “alfabetizado” caracteriza indivíduos que já aprenderam a ler e a escrever, porém não faz distinção entre aqueles que utilizam esses conhecimentos de leitura e escrita em suas práticas sociais e os que não se beneficiam desse aprendizado para o pleno exercício da cidadania. Ou seja, apesar de conseguirem ler e escrever, não desfrutam de maneira individual nem favorecem ao grupo social a que pertencem, deixando de usufruir dos benefícios e vantagens proporcionados por esse aprendizado.

Atualmente não basta alfabetizar. Para além da alfabetização, é preciso proporcionar um aprendizado baseado no letramento para que os estudantes, e demais pessoas do seu convívio social, possam gozar em plenitude dos benefícios desse aprendizado. A partir dessa nova concepção em relação à leitura, muitos países desenvolvidos como, Estados Unidos, Austrália, França, Inglaterra, entre outros, têm se preocupado em avaliar o nível de letramento e não somente o nível de alfabetização.

Um exemplo é a pesquisa desenvolvida na segunda metade dos anos 80 nos Estados Unidos, buscando identificar o nível de *letramento* (*literacy*) de jovens americanos (faixa etária de 21 a 25 anos): em primeiro lugar, os instrumentos utilizados avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc. e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários, etc., o que evidencia que o objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever - se eram *alfabetizados* - mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações - que nível de *letramento* tinham; em segundo lugar, a conclusão da pesquisa foi que a *illiteracy* (a incapacidade de ler e escrever, isto é, o *analfabetismo*) não era um problema entre os jovens, a *literacy* (a capacidade de fazer uso da escrita, isto é, o *letramento*) é que constituía o problema (Soares, 2009, p. 23).

Ferrarezi e Carvalho (2017) vão ao encontro de (Soares, 2009), quando evidenciam a diferença entre tipos de leituras. Através dessa distinção é possível observar dois tipos de leitores: aqueles que fazem da leitura uma atividade de decifrar letras, de maneira similar aos que vivenciam atividades de leitura baseadas somente na alfabetização e, por outro lado, aqueles que interagem de maneira inteligente com o texto lido, fazendo usos sociais da leitura, o que aponta características presentes nas ações de letramento.

... E 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; Carvalho, 2017, p. 23, grifo nosso).

Os autores continuam suas observações sobre o papel da escola nesse processo, destacando a urgente necessidade de reformulação nos currículos.

Quando a escola se preocupa em alfabetizar e ponto final, o processo mais amplo de interação com os textos, tanto orais quanto escritos, deixa muito a desejar. Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vemos hoje na maior parte das escolas brasileiras e que precisa ser urgentemente mudada!

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?". Já respondemos a essa pergunta algumas centenas de vezes: não dá mesmo. Os currículos precisam ser alterados para que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, devidamente previsto nos planejamentos de português (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 23).

A flexibilização curricular defendida por Ferrarezi e Carvalho (2017) visa a abertura de espaços para a realização de um trabalho mais significativo, que leve em conta os reais interesses e as necessidades dos educandos, e que, possivelmente, gere melhores resultados, contribuindo para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes.

A Figura 1 a seguir, proposta por Kleiman (2000), traz um esquema para a montagem de projetos de letramento, alinhado às ideias da autora. Com uma abordagem diferenciada, o esquema visa atender às necessidades educativas dos estudantes por meio de um processo dinâmico. Nele, é possível perceber o destaque dado ao trabalho com gêneros textuais, à necessidade de flexibilização curricular, à valorização dos saberes e vivências do aluno e ao envolvimento da comunidade.

Figura 1: Projetos de letramento - Kleiman (2000).



Fonte: Projetos de letramento (Kleiman, 2000, p. 238). Adaptado pelo autor (2025).

Ao elaborar o esquema representado na Figura 1, Kleiman (2000) organiza diferentes aspectos que fundamentam o projeto de letramento. Cada componente ressalta características fundamentais para a prática pedagógica voltada para o letramento, evidenciando a integração entre ensino, prática social e aprendizagem colaborativa.

Os elementos do esquema se associam da seguinte forma: (i) ensino com os gêneros: parte da utilização de gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita; (ii) comunidade de aprendizagem: envolvimento coletivo de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem; (iii) abordagem colaborativa: enfatiza a interação entre os envolvidos; (iv) aprendizagem situada e horizontal: contextualiza o aprendizado de acordo com a realidade dos participantes, sem hierarquias rígidas; (v) agentes de letramento: enfatiza o papel ativo de professores, alunos e comunidade no processo; (vi) currículo dinâmico: um currículo flexível, adaptado às demandas do contexto; (vii) resolução de problemas: foco na aplicabilidade do conhecimento para resolver desafios reais; e (viii) prática social: enfatiza a relação do aprendizado com a vida cotidiana e social.

A organização circular sugere a interconexão entre os elementos, mostrando que os Projetos de Letramento são construídos a partir de práticas integradas e contextuais.

Vivemos em um mundo em constante transformação, onde as mudanças ocorrem cada vez mais rapidamente. Nesse contexto, torna-se essencial formar leitores cada vez mais competentes para enfrentar os desafios trazidos pelas novas tecnologias. Por isso, atualmente, muitos especialistas em educação preferem utilizar os termos letramentos, múltiplos letramentos, letramentos múltiplos ou multiletramentos. Assim, é possível tratar de maneira mais abrangente as atuais necessidades sociais e culturais de leitura:

Letramentos, múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos – apesar de sofrer variações na nomenclatura, esses termos se referem à pluralidade e à variedade de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e esferas da vida. Esses termos são mais abrangentes que letramento (no singular) e pode incluir tanto letramentos tradicionais quanto digitais, acadêmicos, visuais, entre outros.

A prática de letramentos (múltiplos letramentos/letramentos múltiplos) não está restrita à ideia de multimodalidade (uso de diferentes linguagens, modos de comunicação combinados para transmitir uma mensagem), mas sim à coexistência de diferentes formas de letramento. Em vez disso, reconhece a diversidade de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos.

De acordo com essa perspectiva, não há um único "letramento", mas vários, que dependem de fatores como cultura, profissão, tecnologia, etc.

O trabalho com os letramentos busca preparar os indivíduos para várias situações por meio do letramento digital (uso de tecnologias), letramento acadêmico (leitura e produção de textos científicos), letramento visual (interpretação de imagens), letramento crítico cultural (análise dos impactos culturais e dos elementos persuasivos ou análise de obras que refletem contextos sociais e históricos), letramento matemático (interpretação de problemas em gráficos e tabelas etc.).

Mas, então, o que caracteriza a pedagogia dos multiletramentos?

O termo Multiletramentos refere-se à necessidade e à capacidade de lidar com práticas de leitura e escrita que envolvem diversidade cultural e multimodalidade, ou seja, o uso de diferentes linguagens: texto, imagem, som, vídeo, etc. O conceito se concentra nas novas demandas da sociedade globalizada e tecnológica.

O termo foi cunhado em 1996 pelos Novos Estudos do Letramento e popularizado pelo Grupo de Nova Londres (grupo de pesquisadores dos letramentos que se reuniu em Londres).

[...] o GNL também apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos - contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso

à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois "multi" - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (Rojo, 2012, p. 12-13).

O trabalho com os multiletramentos envolve desde atividades leitoras consideradas mais simples, básicas e cotidianas, como interpretar emojis em mensagens de texto, até atividades mais específicas, como ler um site que combina texto, imagens interativas e vídeos.

Em suma, "letramentos múltiplos" envolve um conceito que abarca a diversidade de práticas letradas, enquanto "multiletramentos" enfatiza a multimodalidade e o contexto tecnológico. Entretanto, ainda hoje existem vários debates entre os estudiosos sobre esses termos e suas implicações.

Sabe-se que um trabalho pedagógico deve ter seus objetivos bem definidos desde a concepção, permitindo que os envolvidos avaliem, durante todo o percurso, se os frutos pretendidos estão ou não sendo alcançados. Diante disso, todos esses saberes e discussões sobre letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramentos devem ser levados em conta ao planejar intervenções e propostas pedagógicas que busquem preparar os estudantes para as reais situações de leitura.

Essas concepções devem balizar o trabalho docente na medida que, a partir da apropriação desses conceitos, o professor possa se utilizar desses conhecimentos, a fim de orientar seu trabalho e escolher um caminho que ajude o estudante a chegar no objetivo previamente pretendido.

Para que o aprendizado realmente tenha significado e traga benefícios reais, deve-se levar em conta o atual contexto de constantes e aceleradas mudanças do mundo globalizado, no qual nossos estudantes estão inseridos. Somente assim nossas escolas estarão, de fato, contribuindo para a formação de leitores, promovendo um aprendizado aplicável às situações reais da vida cotidiana.

4.3 A importância do trabalho com diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e o exercício da cidadania

O trabalho com gêneros textuais pode ser um facilitador do processo de alfabetização e letramento. No entanto, o termo “gêneros textuais” ainda pode despertar dúvidas em professores iniciantes ou menos experientes. Para desenvolver um planejamento que privilegie essa

abordagem, é necessário ter pleno conhecimento sobre o que são os gêneros textuais e qual a sua importância tanto em nossas vidas quanto na vida dos estudantes.

Para Marcuschi, (2002), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Bakhtin (1997) também defende essa visão da língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa.

Swales (1990 apud Marcuschi, 2002) explica que, no passado, de acordo com a tradição ocidental, a expressão “gênero” era diretamente ligada a gêneros literários. Todavia, atualmente esse conceito mudou. O autor afirma que "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (Swales, 1990, p. 33, apud Marcuschi 2002, p. 11).

Com a crescente descentralização cultural por meio da incorporação de costumes, até então tido como marginais, o novo conceito de gêneros textuais tende a abranger e se aproximar cada vez mais da realidade dos estudantes brasileiros. Esse fato favorece a assimilação do conceito por parte desses estudantes, a partir do momento em que eles conseguem reconhecer sua utilidade em situações formais e informais de comunicação.

Marcuschi (2002, p. 2) afirma que Bakhtin (1997) já tratava da “‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos”. Podemos facilmente observar esse fenômeno se compararmos uma conversa face a face com uma ligação telefônica, ou ao traçarmos a similaridades entre cartas e bilhetes com e-mails, mensagens de texto ou mensagens via WhatsApp. Com relação aos textos escritos também se faz necessário destacar a importância dos suportes textuais, pois eles podem auxiliar na definição do gênero e na compreensão do texto.

Os suportes textuais são os meios ou materiais físicos e digitais que servem de base para a produção, veiculação e leitura de textos. Eles desempenham um papel essencial no modo como as informações são organizadas, apresentadas e acessadas, influenciando a forma de interação do leitor com o conteúdo. Os suportes podem ser físicos, como livros, jornais, revistas, cartazes, placas e embalagens, ou digitais, como sites, blogs, e-books, redes sociais, e-mails, entre outros.

Cabe aqui também explicitar de maneira sucinta as diferenças existentes entre tipos textuais e gêneros textuais. Marcuschi (2002) consegue fazer essa distinção de maneira bem clara e objetiva:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos

lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2002, p. 03-04).

A partir das definições aqui colocadas, podemos traçar uma análise das vantagens e necessidades de um trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo referência de Minas Gerais (CRMG) trazem de maneira explícita a necessidade de um trabalho voltado para os gêneros textuais, orientando que ele deve perpassar por todas as etapas de ensino, desde a Educação infantil.

Ferrarezi e Carvalho (2017) argumentam que em tudo somos movidos pela estética, e com a leitura não é diferente. Por isso, eles afirmam que “a intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 28).

Com base nessa ideia, os autores defendem a ideia de que as crianças devem, desde a tenra idade, ser expostas a bons e variados materiais de leitura, para que possam desenvolver o hábito e o prazer pela leitura. “Antes de conhecer os gêneros textuais e suas peculiaridades formais, seria importante ter aprendido a gostar deles” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 33).

Os autores continuam suas argumentações afirmando que:

Não basta, portanto, fazer uma seleção de livros literários para ler um por semestre e achar que vamos formar leitores. O leitor de verdade sabe ler o rótulo do sabão em pó, entende o manual do celular novo, consegue ler um romance de Machado de Assis, se entretém lendo uma revista mensal de automóveis ou de moda, se diverte com a leitura da revistinha em quadrinhos favorita, lê um livro sagrado, o jornal do dia e ainda os atos de seu vizinho. Ele lê a narrativa da vida como lê a narrativa do livro. O cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos de gêneros textuais os mais diversificados (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 50).

As colocações feitas por Ferrarezi e Carvalho (2017) vão ao encontro do que é defendido por Soares (2009). Ao argumentar sobre o desenvolvimento das habilidades leitoras, a autora

ressalta a importância do contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, evidenciando a necessidade de estimular e desenvolver práticas de letramento, ou seja, a capacidade de utilizar a leitura no dia a dia e em diferentes contextos sociais.

Acrescenta-se a essa grande variedade de habilidades de leitura o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas enciclopédicas, quadros de horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas... (Soares, 2009, p. 69).

É importante que as escolas proporcionem condições para que os estudantes, independentemente da idade ou da fase de desenvolvimento de leitura, tenham contato com diferentes gêneros textuais, através dos cantinhos de leitura, visitas à biblioteca, momentos de leitura deleite e leitura livre etc. O contato com diversos textos contribui para o desenvolvimento do prazer e do hábito de ler, favorecendo a formação de leitores críticos e competentes.

À medida que habilidades de leitura vão sendo aprimoradas, o leitor passa a fazer uso de estratégias de leitura. As estratégias, por sua vez, facilitam o reconhecimento e a compreensão dos gêneros textuais. Quanto mais se sabe sobre um gênero textual, mais fácil se torna a interação do leitor com o texto.

Segundo Marcuschi (2002), “O próprio Bakhtin (1997) indicava a “construção composicional”, ao lado do “conteúdo temático” e do “estilo” como as três características dos gêneros” (Marcuschi, 2002, p. 13).

A *construção composicional* refere-se à estrutura organizacional do gênero textual. Trata-se da maneira como os elementos do texto são dispostos para cumprir sua função comunicativa, incluindo a organização interna, além de aspectos como o formato visual (parágrafos, versos, tópicos). Como exemplo, no e-mail, sua construção composicional típica é: saudação, corpo do texto e assinatura; enquanto uma receita possui lista de ingredientes e modo de preparo. A construção composicional serve para oferecer um formato previsível que facilite a compreensão e a interação do leitor com o texto.

O *conteúdo temático* diz respeito ao assunto ou à ideia central abordada pelo gênero. O conteúdo temático é moldado pelas funções sociais que o gênero desempenha. Cada gênero tem temas característicos que refletem os contextos sociais em que é produzido. Por exemplo, uma reportagem jornalística tem como tema acontecimentos atuais e relevantes, enquanto uma carta de recomendação aborda as qualificações de uma pessoa. A função do conteúdo temático é

estabelecer o foco do gênero e orientá-lo para atender a propósitos comunicativos específicos.

Já o *estilo* está relacionado ao modo de expressão linguística adotado em cada gênero, incluindo o vocabulário, a escolha de palavras, o tom e as construções frasais. O estilo é determinado pelo contexto e pela relação entre os interlocutores. Por exemplo, em um texto acadêmico, o estilo é formal e objetivo; já em uma mensagem de texto informal, o estilo pode ser descontraído e coloquial. A função do estilo é tornar o gênero adequado à situação comunicativa e ao público-alvo, refletindo a intenção do emissor.

Como já lembrado, os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. **São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças.** Eles são eventos linguísticos (Marcuschi, 2002, p. 10, grifo nosso).

Com base no estudo das características dos gêneros textuais, os professores podem auxiliar os estudantes a desenvolverem estratégias de leitura utilizando mecanismos de associação, a fim de facilitar a leitura e interpretação de textos do mesmo gênero ou de gêneros semelhantes.

O contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, em diferentes e variados suportes e situações discursivas, tende a fazer com que eles desenvolvam sua compreensão leitora e ampliem sua bagagem de conhecimento prévio e textual, além de possibilitar a realização de diálogos com variados gêneros, a fim de estabelecer seus objetivos, expectativas e propósitos para as leituras.

Vimos que Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Kleiman (1992) e Freire (1981), ressaltam a importância do conhecimento **prévio** e **textual**. Kleiman (1992) destaca a importância de estabelecer objetivos, **expectativas** e propósitos de leitura, a fim de nortear e aproximar o leitor do texto.

Esses pontos estão em consonância com o que é exposto por Alliende e Condemarín (2005), que exemplificam as conexões cerebrais que acionamos quando temos o contato com determinados gêneros textuais.

Se um texto começa narrando-nos que uma raposa faminta entrou num galinheiro, o leitor, por uma operação intertextual, relaciona esse começo com uma fábula ou com um conto. À medida que avança na leitura poderá comprovar ou rejeitar sua hipótese e ver quantas relações acontecem nesse relato com as múltiplas narrações sobre raposas que ele conhece.

...O mero fato de colocar uma obra num determinado gênero literário implica estabelecer uma série de relações com as obras desse tipo que o leitor conhece (Alliende; Condemarín, 2005, p. 122).

Diante disso, é possível afirmar que o trabalho com diferentes gêneros textuais facilita o desenvolvimento de habilidades de leitura que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora.

Apesar de envolver ações que dependem de variados e distintos segmentos, em muitos casos, os estudantes só recebem o estímulo à leitura dentro do ambiente escolar. Isso pode, por vezes, se tornar um obstáculo para o bom êxito das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos professores, além de dificultar que o estudante desenvolva o gosto pela leitura e prejudicar o aprimoramento de suas habilidades de compreensão leitora.

Diante desse desafio, cabe ao poder público criar estratégias e oferecer às escolas condições para que, através de programas permanentes de leitura, possam proporcionar esse contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, com o intuito de prepará-los para essas práticas cotidianas de leitura.

5 METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO

Como a escola em tempo integral tem contribuído para a redução da defasagem de leitura e a formação de leitores entre os estudantes do ensino fundamental anos finais?

Tendo essa pergunta como mote, o presente trabalho analisou ações voltadas para a mitigação da defasagem em leitura dos estudantes do sexto e sétimo ano matriculados no projeto Tempo Integral.

Ao analisar a implementação do projeto Tempo Integral em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, levantou-se a hipótese de que o programa não esteja oferecendo oportunidades efetivas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à leitura.

Durante a pesquisa, foi possível analisar o impacto de um projeto de intervenção voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFLA. Registrado sob o protocolo de número 73830423.7.0000.5148, com o parecer nº 6.335.446.

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico através da caracterização da pesquisa, apresentação dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos utilizados para a geração de dados. Já nas últimas seções deste capítulo, serão detalhados os procedimentos para a análise dos dados e o produto educacional resultante deste estudo.

5.1 Caracterização da Abordagem Teórico-Metodológica

A pesquisa adota uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa (quali-quant), e se fundamenta no método da Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986, Paiva, 2019). Essa escolha se justifica pela complexidade do objeto de estudo – a compreensão leitora de alunos em um contexto de ensino em tempo integral – que exige a integração de diferentes perspectivas e a geração de dados de naturezas distintas. A opção pela Pesquisa-Ação, especificamente, deve-se ao seu caráter participativo, colaborativo e interventivo, o que se alinha ao objetivo central desta pesquisa: analisar as possíveis contribuições do Programa Escola em Tempo Integral para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura dos estudantes do ensino fundamental - anos finais.

Segundo Paiva (2019), a Pesquisa-Ação é compreendida como um processo cíclico e espiral que se desenvolve por meio de etapas interligadas de planejamento, ação, observação e

reflexão. Em cada ciclo, planeja-se uma intervenção, implementa-se a ação, observam-se sistematicamente seus efeitos e, então, reflete-se criticamente sobre o processo e seus resultados. Essa reflexão, por sua vez, alimenta o replanejamento e o aprimoramento das ações subsequentes, gerando um movimento contínuo de aprendizagem e transformação da prática (Paiva, 2019). Trata-se de um processo colaborativo, no qual os participantes da pesquisa são ativamente envolvidos em todas as etapas, desde o diagnóstico inicial até a avaliação final, em um movimento espiralar que se repete a cada ciclo (Paiva, 2019).

A adoção de uma abordagem metodológica mista, que integra dados qualitativos e quantitativos, amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado. Como defendem Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), a combinação dessas abordagens é essencial para uma apreensão mais completa de eventos, fatos e processos, instigando o pesquisador a uma análise profunda, que correlaciona suas experiências com a teoria que embasa suas observações. A abordagem qualitativa permite uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e dos significados atribuídos pelos sujeitos à prática de leitura, enquanto a abordagem quantitativa oferece um panorama mais amplo das dificuldades de leitura, permitindo mensurar a extensão do problema.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) ressaltam que as abordagens qualitativa e quantitativa não são opostas, mas complementares. Sua integração enriquece a pesquisa, permitindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos investigados. Assim, a articulação dessas duas abordagens, dentro do arcabouço da Pesquisa-Ação, configura-se como a estratégia metodológica mais adequada para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

5.2 Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada em um município no Campo das Vertentes, em Minas Gerais. A instituição atende a uma comunidade de nível socioeconômico baixo, sendo que grande parte das famílias se enquadram nas classes D e E. Os estudantes da escola, em sua maioria, são moradores de regiões periféricas e muitos vivenciam situações de vulnerabilidade social. A escola oferece a modalidade de ensino em tempo integral, com uma jornada diária de 9 horas e 35 minutos, das 7h às 16h 35min. Conta com 496 alunos matriculados no ensino fundamental II e ensino médio, e possui infraestrutura que inclui biblioteca, laboratório de informática, sala de projeções e quadra poliesportiva.

A escolha desta escola como locus da pesquisa justifica-se por ser uma instituição de

tempo integral que, apesar de seus esforços, ainda enfrenta desafios relacionados à defasagem na leitura, conforme relatado por professores e corroborado por avaliações internas e externas. Além disso, a proximidade do pesquisador com a escola permitiu um conhecimento prévio do contexto e a construção de uma relação de confiança com a equipe escolar, facilitando o desenvolvimento da pesquisa.

O fato de o pesquisador ser professor (PEUB) da escola lócus da pesquisa facilitou o desenvolvimento das atividades da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento da observação natural, já que o mesmo está inserido no grupo pesquisado. Desse modo, sua presença não inibiu e nem incidiu nas ações e reações dos sujeitos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 49 estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, matriculados no projeto de tempo integral, e 10 professores que lecionam para essas turmas. Dos 49 estudantes, 13 participaram ativamente de todo o processo. Os alunos foram selecionados com base nos resultados de uma atividade diagnóstica de leitura (detalhada na seção 3.3) e da indicação da professora de Língua Portuguesa, priorizando aqueles com maiores dificuldades de compreensão leitora.

A professora de Língua Portuguesa contribuiu para a pesquisa permitindo a aplicação dos testes de leitura durante suas aulas, além de autorizar que os estudantes selecionados pudessem se ausentar de suas aulas para frequentar os grupos focais e realizar as atividades de intervenção propostas pelo pesquisador. A professora também contribuiu por meio de constantes trocas e discussões.

5.3 Delineamento da Pesquisa-Ação e Instrumentos de Coleta de Dados

Este estudo se estrutura em ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão, conforme preconizado pela Pesquisa-Ação (Paiva, 2019). O processo, em linhas gerais, consistiu em: planejar uma mudança, agir e observar os resultados dessa ação, refletir sobre o que foi observado, replanejar com base na reflexão e, então, repetir o ciclo com uma nova ação, observação e reflexão, promovendo um constante aprimoramento das práticas investigadas.

Ciclo 1: Diagnóstico e Planejamento da Intervenção

1. Planejamento: Esta fase inicial foi dedicada à análise documental e a conversas informais. Foi analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência

de Minas Gerais (CRMG) e os seguintes marcos legais sobre educação em tempo integral: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE - Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014), Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010), Programa Novo Mais Educação (Portaria nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 17/2017) e a Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. O objetivo dessa análise foi compreender as diretrizes oficiais para a educação integral e sua relação com as práticas de leitura. Paralelamente, conversas informais com a professora de Língua Portuguesa permitiram um entendimento do contexto das turmas e dos desafios no ensino da leitura. Com base nesse diagnóstico, foi elaborada uma atividade diagnóstica de leitura, fundamentada nos pressupostos teóricos de Kleiman (1992), Soares (2009), Solé (1998), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Sousa e Pereira (2021), e alinhada à perspectiva do trabalho com gêneros textuais (Ferrarezi e Carvalho 2017). A atividade incluiu textos de diferentes gêneros (narrativo, informativo, poético) com questões que visavam avaliar a compreensão leitora dos alunos.

2. **Ação:** Aplicação da atividade diagnóstica a 25 alunos do 6º ano e 24 alunos do 7º ano.

3. **Observação:** Os resultados da atividade diagnóstica foram analisados, assim como as anotações das conversas com a professora e as observações sobre o comportamento dos alunos durante a atividade diagnóstica. O registro das conversas e observações foi feito em um diário de campo.

4. **Reflexão/Avaliação:** A análise dos dados desta fase permitiu identificar as principais dificuldades de leitura dos alunos e serviu como base para o planejamento do projeto de intervenção, que focou em estimular habilidades fundamentais para a leitura e compreensão textual. Além disso, essa reflexão inicial direcionou a seleção dos 13 alunos (sete do 6º ano e seis do 7º ano) que participaram do projeto de intervenção, considerando tanto os resultados da atividade diagnóstica quanto as indicações da professora.

A partir da atividade diagnóstica, foi possível obter mais informações sobre os alunos com defasagens de aprendizagem relacionadas à leitura. As indicações da professora, em alguns casos, coincidiram com os resultados dos testes, apontando para estudantes que se encontravam no nível de frustração leitora, ou seja, que não conseguiam interagir com os textos lidos. Em outros casos, os estudantes indicados, embora já estivessem no nível instrucional, demonstrando capacidade moderada de interpretação, apresentavam-se dispersos e desmotivados em sala de aula, dificultando as ações de intervenção docente.

Ciclo 2: Implementação e Monitoramento do Projeto de Intervenção

1. Planejamento: Com base na reflexão do Ciclo 1, foi elaborado o projeto de intervenção “Integrando Cultura e Aprendizagem: Propostas para a Redução da Defasagem de Leitura dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, com duração de oito semanas. O projeto teve como foco mitigar a defasagem de leitura por meio de atividades envolvendo letras de música e poemas. As atividades foram planejadas com base nos referenciais teóricos de Kleiman (1992), Soares (2009), Solé (1998), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Sousa e Pereira (2021) sobre compreensão leitora e multiletramentos. A proposta incluiu a leitura e discussão de textos com ênfase em atividades que estimulam a inferência, verificação de hipóteses, contextualização e reflexão.

2. Ação: O projeto de intervenção foi implementado em quatorze encontros, sendo dois encontros semanais de cinquenta minutos cada. As atividades envolveram a leitura individual e compartilhada, discussões em grupo, produção oral e escrita, além de atividades lúdicas relacionadas aos textos trabalhados. Foram utilizados recursos multimodais, como vídeos curtos relacionados aos temas dos textos e imagens para a antecipação de hipóteses e a exploração dos recursos semióticos. O projeto foi realizado com 13 alunos, sete do 6º ano e seis do 7º ano, selecionados a partir da atividade diagnóstica e da indicação da professora. Para facilitar o desenvolvimento das atividades, as interações e observações, os estudantes foram divididos em dois grupos distintos. Eles registraram nos cadernos de atividades, suas aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento do projeto. O professor, por sua vez, utilizou o diário de campo para anotar suas observações. A participação dos alunos e as interações durante as atividades também foram registradas através de gravações em áudio e vídeo (com a devida autorização) para posterior análise.

3. Observação: Os cadernos de atividades e o diário de campo foram analisados e os resultados observados fundamentaram as ações do *Ciclo 5* (Construção do caderno pedagógico). As gravações, o diário de campo e os cadernos de atividades também contribuíram para a geração de dados para a pesquisa.

4. Reflexão/Avaliação: Os dados coletados foram analisados com o objetivo de avaliar a efetividade das estratégias utilizadas, o engajamento dos alunos e os progressos observados na compreensão leitora. Essa avaliação contínua permitiu a realização de ajustes nas atividades do projeto de intervenção.

Ciclo 3: Avaliação Final - Grupos focais

1. Planejamento: As reuniões de grupos focais possibilitaram a aproximação entre pesquisador e estudantes, geraram dados para o desenvolvimento do projeto de intervenção, através coleta de informações sobre os alunos e, ao final, contribuíram para a avaliação da implementação do projeto de intervenção.

2. Ação: As reuniões com os grupos focais aconteceram antes e após o desenvolvimento do projeto de intervenção. As interações foram registradas em áudio para posterior análise pelo pesquisador.

3. Observação: As gravações foram analisadas pelo pesquisador e contribuíram para entender as perspectivas dos estudantes com relação às atividades e discussões propostas.

4. Reflexão/Avaliação: As devolutivas dos estudantes possibilitaram o aprimoramento do Caderno Pedagógico, produto educacional da pesquisa, garantindo a adequação das atividades às necessidades e interesses dos alunos.

Ciclo 4: Questionários

1. Planejamento: Este ciclo foi destinado à coleta de dados sobre as possíveis contribuições do Programa Tempo Integral para a mitigação da defasagem leitora dos estudantes. Os dados coletados nessa fase foram cruzados com os demais dados e observações realizadas nos ciclos anteriores, na busca por uma avaliação global do programa. Além disso, foram coletadas opiniões sobre a possibilidade de implementação de um projeto de intervenção permanente voltado para a formação de leitores, com foco nos estudantes que apresentem defasagem de leitura.

2. Ação: Foi aplicado um questionário aos professores das turmas participantes, contendo perguntas abertas e fechadas sobre suas práticas de ensino de leitura, suas percepções sobre as dificuldades dos alunos e sobre as possíveis contribuições dos projetos de intervenção para a sua prática docente.

3. Observação: As respostas ao questionário aplicado aos professores foram organizadas e sistematizadas, contribuindo para um melhor entendimento do programa e das ações realizadas.

4. Reflexão/Avaliação: Todos os dados coletados ao longo dos ciclos (análise documental, atividade diagnóstica, implementação do projeto de intervenção, grupos focais e questionários) foram analisados de forma integrada, por meio da análise de conteúdo (Bardin,

2016). Por meio dos resultados obtidos, foi possível avaliar as ações do programa Tempo Integral na mitigação da defasagem de leitura e formação de leitores.

Ciclo 5: Culminância: Elaboração do Produto Educacional

1. **Planejamento:** Este ciclo final foi dedicado à elaboração do produto educacional que foi desenvolvido a partir dos dados e das observações empreendidas durante a pesquisa.
2. **Ação:** Foi elaborado um caderno pedagógico com orientações e sugestões de atividades voltadas ao trabalho com leitura para estudantes de tempo integral nos anos finais do ensino do fundamental.
3. **Observação:** A versão final do caderno será analisada por professores parceiros da pesquisa.
4. **Reflexão/Avaliação:** Espera-se que o caderno pedagógico possa contribuir para o trabalho docente, sendo utilizado em outros projetos de intervenção e adaptado a outras realidades e situações.

No decorrer dos ciclos da pesquisa-ação, diversos dados foram coletados utilizando os seguintes instrumentos:

- **Atividade diagnóstica de leitura:** aplicada aos alunos do 6º e 7º ano, com textos de diferentes gêneros e questões que avaliavam a compreensão leitora - Teste Cloze elaborado conforme Taylor (1953 apud Mota; Santos, 2014);
- **Diário de campo:** para registro das observações realizadas, elaborado conforme Gil (2008);
- **Cadernos de atividades dos estudantes:** registro das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção;
- **Gravações em áudio e vídeo:** registros da implementação do projeto de intervenção e de grupos focais;
- **Grupos focais:** grupos para discussão de assuntos referentes ao programa Escola em Tempo Integral, elaborado conforme Gil (2008).
- **Questionário para professores:** aplicado aos professores das turmas participantes, com perguntas abertas e fechadas sobre suas práticas de ensino e percepções sobre os possíveis projetos de intervenção propostos pela escola, elaborado conforme Gil (2008).

5.4 Análise dos Dados

A análise dos dados foi conduzida de forma integrada, considerando a natureza mista da pesquisa. Os dados qualitativos provenientes da análise documental, do diário de campo, dos cadernos de atividades dos estudantes, das transcrições das interações orais, das gravações em áudio e vídeo, e das questões abertas do questionário aplicado aos professores, foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016) e Franco (2020). O processo de análise qualitativa seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura Flutuante: inicialmente, realizou-se uma leitura exaustiva de todo o material coletado, buscando uma visão panorâmica e a impregnação pelos dados, permitindo a formulação de primeiras impressões e hipóteses.

2. Codificação: em seguida, os dados foram codificados, ou seja, foram identificadas e marcadas as unidades de significado relevantes para os objetivos da pesquisa. Por exemplo, trechos das falas dos alunos que indicavam acentuada limitação no conhecimento linguístico foram codificados como "Dificuldade - conhecimentos linguísticos". Códigos semelhantes foram agrupados, formando *clusters* temáticos.

3. Categorização: os códigos e *clusters* foram então organizados em categorias temáticas, construídas a posteriori, ou seja, a partir dos próprios dados, e não de categorias predefinidas. Esse processo envolveu a comparação e o contraste constantes entre os códigos, buscando identificar padrões e relações entre eles. Como exemplo, os códigos "Dificuldade - conhecimentos linguísticos", "Dificuldade - Inferência" e "Dificuldade - Elementos Explícitos" foram agrupados na categoria mais ampla "Desafios na Compreensão Leitora".

4. Interpretação: por fim, as categorias emergentes foram interpretadas e articuladas com os referenciais teóricos da pesquisa e com as discussões sobre a escola em tempo integral. Buscou-se, nessa etapa, compreender os significados subjacentes aos dados, relacionando-os com o contexto da pesquisa e com a literatura da área. Por exemplo, a categoria "Desafios na Compreensão Leitora" foi analisada à luz das teorias de Kleiman (1992) sobre o estabelecimento de objetivos, expectativas e propósitos de leitura; Smith (1999) sobre conhecimentos prévios; Ferrarezi e Carvalho (2017) e Sousa e Pereira (2021) sobre conhecimentos linguísticos e de vocabulário, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Concomitantemente, os dados quantitativos, originários da atividade diagnóstica e das questões fechadas do questionário dos professores, foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva.

- **Atividade Diagnóstica:** a atividade diagnóstica incluiu o *teste de Cloze*, uma técnica que consiste em omitir palavras de um texto e solicitar que o leitor as preencha, avaliando, assim, sua capacidade de compreender o contexto e utilizar pistas linguísticas para reconstruir o sentido. A escolha por esse teste se justifica por sua reconhecida eficácia em avaliar a compreensão leitora de forma rápida e objetiva, fornecendo um panorama do nível de proficiência dos alunos (Bormuth, 1968 apud Reis, 2020). Os resultados do teste de Cloze foram analisados segundo a média de pontuação proposta por Bormuth (1968 apud Reis 2020, p. 33), que classifica o desempenho em três níveis: *frustração* (até 44% de acertos), indicando grande dificuldade de compreensão; *instrucional* (de 44,1% a 57%), indicando capacidade moderada de interpretação; e *independente* (acima de 57%), indicando compreensão autônoma do texto. Os dados foram tabulados no software Microsoft Excel, e foram calculadas as frequências e porcentagens de alunos em cada nível, permitindo um diagnóstico inicial do nível de leitura da turma.

- **Questionário dos Professores:** As respostas às questões fechadas do questionário foram tabuladas e, posteriormente, calculadas as frequências e porcentagens para cada alternativa de resposta. Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos, utilizando o software Microsoft Excel, para facilitar a visualização e a interpretação.

A triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, provenientes de diferentes instrumentos e fontes, permitiu uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno estudado, conferindo maior rigor e validade à pesquisa. A análise integrada desses dados possibilitou, por exemplo, relacionar as dificuldades de leitura identificadas na atividade diagnóstica (dado quantitativo) com as interações orais ocorridas durante a implementação do projeto de intervenção (dado qualitativo) e com as práticas de ensino observadas durante a realização das atividades (dado qualitativo), fornecendo um quadro mais completo e nuançado da realidade investigada. Dessa forma, a triangulação metodológica fortaleceu as conclusões da pesquisa, permitindo uma articulação consistente entre os achados empíricos e os pressupostos teóricos que a fundamentam.

5.5 Considerações Éticas e Produto Educacional

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Lavras e aprovada sob o parecer nº 6.335.446. Todos os participantes, e seus responsáveis legais (no caso dos alunos), assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas. Para resguardar a privacidade, os sujeitos não foram identificados pelos nomes, optando-se por nomear as turmas em A e B. Os alunos foram identificados como A1, A2, A3... para os estudantes da turma A e B1, B2, B3... para os estudantes da turma B.

A escolha por um número reduzido de alunos buscou, além do aprofundamento das discussões, criar um ambiente seguro e confortável para os participantes, garantindo que todos pudessem se expressar livremente.

Como produto desta pesquisa, foi elaborado o **Caderno Pedagógico para o Desenvolvimento da Compreensão Leitora em Escolas de Tempo Integral**. O caderno apresenta uma coletânea de atividades práticas, testadas e validadas durante o projeto de intervenção, com foco no desenvolvimento da compreensão leitora a partir da perspectiva dos multiletramentos. O material é direcionado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental e contém sugestões de atividades que podem ser adaptadas a diferentes realidades escolares. O Guia é organizado em seis seções, que abordam (1) A utilização do teste Cloze para a avaliação da compreensão leitora; (2) O desenvolvimento da compreensão leitora; (3) O trabalho com gêneros textuais e Multiletramentos; (4) A utilização de recursos Multimodais para o desenvolvimento da compreensão leitora; (5) Estratégias de Leitura; (6) Atividades para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de leitura. A elaboração do caderno pedagógico foi fundamentada nos referenciais teóricos da pesquisa e nas reflexões geradas ao longo dos ciclos de pesquisa-ação, configurando-se como uma contribuição para a prática docente e para a melhoria do ensino de leitura em escolas de tempo integral.

5.6 Apresentação do Produto Educacional

O produto educacional gerado por esta pesquisa foi um caderno pedagógico com propostas de atividades para o trabalho de formação leitora com estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem relacionadas à leitura e interpretação de textos.

O referido caderno pedagógico foi elaborado com base na sequência didática desenvolvida ao longo da pesquisa. Ele visa contribuir com a formação continuada dos professores, na tentativa de auxiliá-los em suas práticas educativas, a partir da perspectiva do trabalho com multiletramentos, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

O produto educacional foi articulado com os achados da pesquisa que apontam para certa fragilidade no trabalho voltado para a recomposição das defasagens de leitura e formação de leitores no âmbito da escola em tempo integral.

Ao elaborar o produto educacional, objetivou-se associar as teorias estudadas durante o curso com as práticas educativas realizadas no dia a dia das escolas em que o pesquisador atua. Além de almejar o desenvolvimento da capacidade leitora, buscou-se também desenvolver o prazer e o gosto pela leitura e pela aprendizagem, estimulando uma postura reflexiva dos estudantes.

Espera-se que esse caderno pedagógico possa ser adaptado a outras realidades, servindo de inspiração para intervenções em outras situações e instituições de ensino, sempre considerando cada realidade e situação específica.

Com base nos passos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi possível estruturar um caderno pedagógico contendo as seguintes sugestões de atividades para intervenção:

- **Apresentação da situação:** conversas com professores e estudantes no intuito de estabelecer uma aproximação, conhecer as realidades e anseios, através de levantamento de sugestões e interesses.
- **Produção inicial:** pedir para que os estudantes construam uma letra de música, slam ou poema, de forma individual ou coletiva, escrita ou oral, de acordo com a capacidade dos estudantes envolvidos na atividade.
- **Módulos:** desenvolvimento das atividades, de maneira a aprofundar gradativamente os níveis de dificuldade das atividades propostas. Nessa etapa, procurou-se partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Com atividades fundamentadas na escuta, na leitura individual, compartilhada e coletiva, e na análise e discussão da letra da música previamente escolhida pelo professor,

buscou-se trabalhar as características desse gênero textual e evidenciar as diferenças entre textos em prosa e versos.

Em seguida, foi apresentado o videoclipe da canção a ser trabalhada (Apêndice A) no intuito de estimular percepções a partir da análise das semioses presentes no vídeo, além de documentários sobre o gênero musical abordado.

As interpretações orais e escritas buscavam, além de respostas explícitas, incentivar a busca por informações implícitas no texto. As extrapolações eram feitas de modo a estimular nos estudantes uma leitura de mundo, baseada em suas experiências, por meio de análises e questionamentos sobre suas realidades sociais, buscando, a todo momento, uma maior aproximação e interação com o texto lido.

À medida que os estudantes foram assimilando os conteúdos propostos, novas discussões foram inseridas, a fim de agregar conhecimentos aos já consolidados. Foram apresentados novos gêneros textuais com características semelhantes, utilizando textos versificados. Realizou-se também estudos de palavras no sentido figurado, linguagem formal e informal, regionalismos e formação de palavras a partir de trocas de letras.

- **Produção final:** propor a criação de novas músicas ou poemas, a partir de temas propostos previamente pelo professor ou trazidos pelos próprios alunos. Momento de analisar os possíveis avanços e estagnações com relação às produções iniciais, a fim de mensurar os possíveis avanços e superações das dificuldades percebidas no início do projeto.

- **Culminância:** Caso seja do interesse e em comum acordo com os estudantes, pode-se apresentar os trabalhos produzidos (músicas e poemas) aos demais membros da comunidade escolar, a fim de mostrar um pouco do trabalho produzido e estimular a autoestima dos estudantes envolvidos no projeto.

- **Encerramento:** roda de conversa com os estudantes, com o intuito de fazer uma auto avaliação das atividades realizadas. Realizar discussões com os demais professores envolvidos no projeto, com o intuito de receber uma devolutiva e apresentar um feedback da intervenção realizada.

Os links dos vídeos, modelos das atividades com orientações e explicações detalhadas podem ser conferidas no Apêndice A.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e as conclusões obtidas a partir do cruzamento dos dados gerados ao longo da pesquisa. Esses resultados foram analisados e alicerçados nos referenciais teóricos aqui apresentados, entendendo a leitura como processo de interação entre leitor e texto.

Consideramos, ainda, que os participantes são estudantes dos anos finais do ensino fundamental, matriculados no Tempo Integral, pois, além de avaliar o nível de leitura desses estudantes, tínhamos a pretensão de analisar as ações voltadas para a mitigação da defasagem de leitura e a formação de leitores, desenvolvidas no referido projeto.

6.1 Ciclo 1: Diagnóstico e Planejamento da Intervenção

As atividades tiveram duas funções essenciais: facilitar o diagnóstico das turmas e selecionar os estudantes para o segundo ciclo do projeto de intervenção.

Neste ciclo, foi possível estabelecer um contato mais aproximado com os estudantes sujeitos da pesquisa. Com as observações e interações ocorridas durante a atividade diagnóstica, foi possível traçar um perfil dos estudantes e observá-los em situações reais de ensino a partir de uma observação natural⁴ (Gil, 2008, p.103).

6.1.1 Planejamento da atividade diagnóstica de leitura - Teste Cloze

De acordo com os professores ligados à pesquisa, parte dos alunos atendidos, apesar de matriculados nos sextos e sétimos anos, aparentemente apresentam defasagens de aprendizagem com relação à leitura e interpretação de textos escritos. Essas defasagens possivelmente influenciam na aprendizagem e nos resultados obtidos em várias disciplinas. Assim, o propósito desta atividade foi determinar se esses alunos apresentam o nível de compreensão leitora esperado para o final do Ensino Fundamental I. Tendo em vista que tais defasagens podem comprometer a interação com o texto e a construção de sentido, conforme discutido nas obras de Soares (2009), Solé (1998) e Kleiman (1992).

⁴ A observação natural acontece quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

Para analisar o nível de leitura desses estudantes, foram elaboradas atividades com base no método Cloze, desenvolvido por Taylor em 1953 (apud Mota; Santos, 2014). De acordo com Mota e Santos (2014), esse instrumento é válido para medir a inteligibilidade do texto e a compreensão da leitura, podendo ser utilizado tanto com estudantes do ensino fundamental quanto do nível superior.

Em um estudo comparado entre os testes Cloze e TDE (Teste de Desempenho Escolar), Mota e Santos (2014) perceberam que em ambos é possível "discriminar as crianças por nível de leitura".

A escolha do método Cloze se deu pelo fato de que é possível analisar a interação que o leitor estabelece com o texto, sua compreensão do texto lido e os processos cognitivos e metacognitivos necessários à prática da leitura. Durante toda a atividade, os estudantes precisam utilizar seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual e o assunto abordado, além de recorrer à sua leitura de mundo (Freire, 1981) para solucionar os desafios propostos.

Isso faz com que os estudantes acionem atitudes de autoavaliação ao validarem as palavras que utilizam, ao retomarem trechos do texto para fazer a conferência de sentidos das palavras empregadas, e ao realizarem inferências, confirmação ou descarte das hipóteses levantadas durante a leitura. Essas estratégias de leitura são fundamentais para o processo de construção de sentido do texto lido, como apontado por Solé (1998) e Soares (2009).

A atividade diagnóstica foi pensada a partir do que é preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que estabelece que, até o final do quinto ano do ensino fundamental, os estudantes consigam, de forma autônoma, ler e compreender textos diversos, como pode ser visto na habilidade EF35LP21: “Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores” (Brasil, 2018, p. 133).

Para planejar e realizar o diagnóstico, foram utilizados diferentes gêneros textuais. Os textos foram extraídos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, voltados para estudantes do quinto ano do ensino fundamental.

O modo de correção utilizado foi o de aceitação tanto das palavras originalmente retiradas quanto de seus respectivos sinônimos. Acredita-se que, assim, é possível ter uma melhor percepção dos conhecimentos prévios e linguísticos trazidos pelos alunos, valorizando seus saberes e suas visões sobre os assuntos abordados nos textos.

Outro fato importante a ser destacado é que, para a aplicação, o primeiro parágrafo dos textos, assim como a primeira estrofe dos poemas, foi mantido integralmente, sem exclusão de palavras, para que os estudantes tivessem uma melhor contextualização sobre o assunto tratado

e pudessem observar algumas características do texto, como, por exemplo, a presença de rimas.

Os textos propostos na atividade diagnóstica fazem parte do banco de itens do SAEB, disponibilizados na coletânea de documentos de edições antigas. Foram utilizados textos do caderno SAEB 2005 (Língua Portuguesa 4ª série do ensino fundamental - cadernos de prova com parâmetros). Esses textos foram adaptados para o modelo do Cloze tradicional que, segundo Condemarín e Milicic (1988, apud Reis, 2020, p. 32), consiste na supressão de um a cada cinco vocábulos presentes no texto.

Os textos utilizados foram trechos do conto “A Arca dos Bichos”, de Marcelo Duarte, composto originalmente por 252 palavras, das quais 30 foram suprimidas para esta pesquisa (Figura 2); do texto informativo “O Bicho Pau na Vida Real”, de Angelo Machado, composto originalmente por 172 palavras, das quais 21 foram suprimidas para esta pesquisa (Figura 3); e o poema “Amigos do Peito”, de Cláudio Thebas, contendo originalmente 127 palavras, das quais 13 foram suprimidas para esta pesquisa (Figura 4). As palavras sublinhadas foram suprimidas para realização do teste Cloze.

Figura 2: Texto 1. Fragmento do conto: “A arca dos bichos”.

A arca dos bichos
Lotação esgotada! Berrou Noé, recolhendo a prancha e fechando com pressa a porta de sua enorme arca. Acontece que vários bichos <u>continuavam</u> do lado de fora. Não nos deixe aqui, Noé! <u>Implorava</u> um coelho cinzento. Precisamos <u>entrar</u> na arca também... Já está começando a <u>chover</u> choramingou um porco. Não posso, não posso. É <u>só</u> um casal de cada <u>espécie</u>, insistiu Noé, e ordenou <u>a</u> partida. Em pouco tempo, a <u>arca</u> zarpou para esperar o dilúvio. Compre aqui galochas e <u>guarda</u> chuvas para a grande <u>chuva</u>, anunciavam no cais os <u>urubus</u>, transformados em vendedores ambulantes. Os bichos que ficaram <u>de</u> fora estavam desolados. De repente, outra arca <u>apareceu</u> na frente deles. Ei, o que é isso? Era uma arca de Segunda que tinha <u>chegado</u> no cais. A prancha desceu e <u>quase</u> pegou o rabo de <u>um</u> macaco meio distraído. – Olá, amigos! Eu me <u>chamo</u> Zé e esta é a <u>minha</u> arca. Podem entrar, aceito qualquer <u>tipo</u> de pagamento, de passe a <u>vale</u> transporte. É pagar e entrar! Zé explicou que era <u>dono</u> de uma frota de <u>ônibus</u>. Ao saber da chuvarada <u>que</u> estava para cair, percebeu <u>o</u> negócio mais rentável. Vendeu os ônibus e <u>comprou</u> a arca. – Isso não está me <u>cheirando</u> bem! Disse o Gambá. (<u>Quando</u> estão assustados ou irritados, <u>os</u> gambás produzem um <u>cheiro</u> repugnante que pode ser <u>sentido</u> a uma distância de 800 metros.) Ninguém deu bola para o Gambá. O embarque virou uma festa geral. Foi só o tempo de todos entrarem na arca para o pé d’água cair. DUARTE, Marcelo. A arca dos bichos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. p. 8 - 9.

Fonte: Duarte (1999).

Figura 3: Texto 2. Texto informativo: “O bicho pau da vida real”.

O bicho-pau na vida real

Existem muitas espécies de bicho-pau: grandes, pequenas, com asa, sem asa. Algumas podem ser muito grandes. O bicho-pau gigante da ilha de Bornéu mede 33 centímetros de comprimento e é o maior inseto do mundo.

No Brasil, tem um bicho-pau que mede 26 centímetros. As fêmeas são sempre maiores que os machos. Elas botam ovos que parecem sementes, de onde nascem os "bichos-pauzinhos". Os bichos-paus vivem no mato ou nas árvores e se alimentam de folhas. Têm movimentos lentos e se parecem tanto com um pau ou um graveto, que os passarinhos ou mamíferos que comem insetos, como os micos-leões, têm dificuldade em localizá-los no meio da vegetação. Quando são perturbados, param, esticam as pernas da frente adiante da cabeça escondendo as antenas e ficam muito mais difíceis de serem vistos. O fenômeno de um animal parecer com outro ou ficar disfarçado no meio ambiente para se proteger chama-se mimetismo.

O bicho-pau não morde nem oferece qualquer perigo. O mimetismo é o seu único meio de defesa.

MACHADO, Angelo. O Bicho-pau na vida real. In.: O dilema do bicho-pau. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997

Fonte: Machado (1997).

Figura 4: Texto 3. Poema: “Amigos do peito”.

Amigos do peito	
Todo dia eu volto da escola com a Ana Lúcia da esquina. Da esquina não é sobrenome, é o endereço da menina. O irmão dela é <u>mais</u> velho e mesmo assim <u>é</u> meu amigo. Sempre depois <u>do</u> almoço, ele joga bola <u>comigo</u>. Já o Carlos Alberto, do <u>lado</u>, (do lado não é <u>nome</u> também) tem uma bicicleta <u>legal</u>, mas não empresta pra <u>ninguém</u>.	O bairro onde moro <u>é</u> assim, tem gente de <u>tudo</u> que é jeito. Pessoas que são muito chatas, e um monte de amigos do <u>peito</u>: O Bruno do prédio <u>da</u> frente, O Ricardo do sétimo andar, O irmão da Lúcia da esquina, O filho do dono do <u>bar</u>. O nome completo deles eu nunca sei, ou esqueço. Amigo não tem sobrenome: amigo tem endereço.

THEBAS, Cláudio. Amigos do peito. Belo Horizonte: Formato, 1996.

Fonte: Thebas (1996).

A partir da aplicação de atividades diagnósticas de leitura, utilizando o método Cloze (Taylor, 1953 apud Mota; Santos, 2014), foi possível coletar dados sobre o nível de leitura dos estudantes.

6.1.2 Ação - Aplicação da atividade diagnóstica

As atividades diagnósticas foram realizadas nos dias 09, 11 e 15 de abril de 2024 em uma escola da rede estadual localizada em um município da região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. Por meio dessas atividades, fundamentadas no teste Cloze, foi possível descobrir em que medida estudantes do sexto e sétimo ano do ensino fundamental II conseguem estabelecer interação com o texto lido.

As atividades foram desenvolvidas com os estudantes do sexto e sétimo ano matriculados no projeto Tempo Integral. O critério de avaliação foi a média de pontuação proposta por Bormuth (1968 apud Reis, 2020 p. 33), segundo a qual uma pontuação até 44% indica um nível de frustração leitora, no qual o leitor ainda apresenta grande dificuldade em compreender e interpretar o texto lido; de 44,1% a 57%, nível instrucional, no qual o leitor demonstra um nível moderado de interpretação; e acima de 57%, nível de leitura independente, em que o leitor demonstra compreensão autônoma sobre o texto lido.

6.1.3 Observação sobre a atividade diagnóstica

Ambas as turmas apresentaram algumas similaridades relacionadas às defasagens.

Durante a correção, observou-se uma grande quantidade de palavras com erros ortográficos e de concordância, envolvendo regularidades ortográficas que deveriam ter sido consolidadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a correção, foram aceitas palavras que apresentassem erros ortográficos e de concordância, visto que o foco não estava na escrita e sim na leitura dos estudantes. Também foram aceitas palavras sinônimas ou que, ao menos, estabelecessem relação semântica ou sintática com as palavras suprimidas, mantendo, assim, o sentido original do texto proposto.

A seguir, tem-se alguns exemplos das palavras por eles registradas:

Figura 5: Erros ortográficos no teste Cloze.

espatade, tenpedade, tenpestade, tepestade, consertol, tanbem, também, conprou, cherando, espesies, especí, espese, comprom (comprou), tizer, pichos (bichos), alimais, paresem, parese, papese, parencem, inceto, difisieis, difissil, potam, bantam (botam), dise (disse), ensima, maires (maiores), peguenas, gue (que), mecher, mechem, sestica (estica), carniforo, galio, escontidos, clamufa, comimqo, bunita, endereso, nimgue, nigém, ningen, niguem, ninquem, nimguem, futbol, legau, nacimiento, cualque, colquer, ...

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Contudo, cabe ressaltar que muitas dessas palavras estavam contidas nos textos, bastando apenas que, antes ou depois de registrarem suas respostas, retornassem ao texto e fizessem uma busca, a fim de conferir a ortografia. Essa situação já indica que os estudantes não exploraram o texto, conforme as orientações e conforme esperado.

Antes de iniciarem a avaliação, os estudantes foram orientados a realizar uma leitura silenciosa de todo o conteúdo, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com o texto, localizar o tema principal e buscar informações para fazer suas primeiras inferências.

Porém, foi possível perceber que a maioria dos estudantes não seguiu essas orientações em nenhuma das atividades. Eles preferiram tentar preencher as lacunas simultaneamente com a leitura, além de buscar palavras para o preenchimento à medida que liam. Muitos sequer terminaram de ler a sentença onde se encontravam as lacunas.

Nesse primeiro momento, esperava-se que os estudantes estabelecessem objetivos, expectativas e propósitos de leitura. Como defendido por Kleiman (1992), essas ações deveriam nortear a leitura, aproximando-os cada vez mais do texto na tentativa de obter informações pertinentes para os objetivos que guiam sua leitura (Solé, 1988).

Foi possível observar a falta de autonomia dos estudantes diante dos textos. Apesar de entenderem a dinâmica e demonstrarem interesse e desejo de concluir a atividade, a maioria se mostrou insegura e extremamente dependente, muitas vezes ficando estagnados diante dos textos e necessitando de estímulos por parte da professora e do pesquisador.

6.1.4 Reflexão sobre a atividade diagnóstica - Desempenho dos estudantes do sexto ano

O baixo desempenho de alguns estudantes no teste Cloze apontam para uma defasagem significativa no desenvolvimento da compreensão leitora. Durante a realização da atividade, foi possível observar uma dificuldade de interação dos estudantes com os textos propostos, a falta de assiduidade de alguns estudantes, além de uma distorção idade-série.

Tabela 1: Desempenho individual dos alunos da turma do sexto ano integral.

Sexto ano integral													
Estudante	idade	Texto 1				Texto 2				Texto 3			
		R/A	N/A	E/B	DES.	A	N/A	E/B	DES.	A	N/A	E/B	DES.
A1	13	F	F	F	F	1/21	7/21	13/21	5%	F	F	F	F
A2	12	15/30	15/30	0/30	50%	6/21	15/21	0/21	29%	8/13	5/13	0/13	62%
A3	11	16/30	14/30	0/30	53%	7/21	14/21	0/21	33%	11/13	2/13	0/13	85%
A4	13	F	F	F	F	F	F	F	F	6/13	7/13	0/13	46%
A5	11	14/30	12/30	4/30	47%	9/21	10/21	2/21	43%	F	F	F	F
A6	11	20/30	10/30	0/30	67%	12/21	8/21	1/21	57%	F	F	F	F
A7	10	3/30	12/30	15/30	10%	F	F	F	F	1/13	12/13	0/13	8%
A8		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A9	12	5/30	12/30	13/30	17%	7/21	14/21	0/21	33%	5/13	8/13	0/13	38%
A10	10	21/30	9/30	0/30	70%	14/21	7/21	0/21	67%	13/13	0/13	0/13	100%
A11		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A12	10	16/30	11/30	3/30	53%	7/21	14/21	0/21	33%	9/13	4/13	0/13	69%
A13	11	F	F	F	F	15/21	6/21	0/21	71%	10/13	3/13	0/13	77%
A14		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A15	11	19/30	10/30	1/30	63%	8/21	13/21	0/21	38%	8/13	5/13	0/13	62%
A16		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A17	11	21/30	9/30	0/30	70%	8/21	13/21	0/21	38%	12/13	1/13	0/13	92%
A18	11	20/30	9/30	1/30	67%	14/21	7/21	0/21	67%	12/13	1/13	0/13	92%
A19		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A20	12	17/30	12/30	1/30	57%	6/21	12/21	3/21	29%	9/13	4/13	0/13	69%
A21	13	24/30	6/30	0/30	80%	F	F	F	F	F	F	F	F
A22	12	28/30	2/30	0/30	93%	13/21	8/21	0/21	62%	10/13	3/13	0/13	77%
A23	11	19/30	12/30	0/30	63%	13/21	8/21	0/21	62%	10/13	3/13	0/13	77%
A24	11	14/30	16/30	0/30	47%	7/21	14/21	0/21	33%	8/13	5/13	0/13	38%
A25		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Legenda: R/A - Respostas aceitas

N/A Respostas não aceitas (palavras que não completam os texto de maneira lógica e coerente)

E/B Respostas em branco

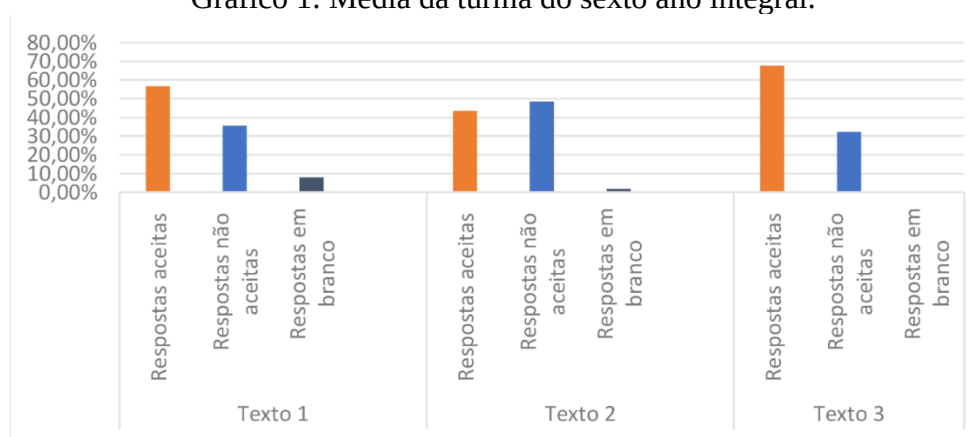
Des. Desempenho do aluno

F - Aluno Faltoso

Fonte: Autoria própria (2024).

Através dos dados apresentados na Tabela 1 é possível observar uma falta de assiduidade de alguns alunos, sendo, possivelmente, um fator agravante para a defasagem de aprendizagem desses estudantes. Dos vinte e cinco alunos da turma, seis (A8, A11, A14, A16, A19, A25) não estavam presentes em nenhuma das atividades propostas, três (A1, A4, A21) realizaram somente uma das atividades propostas e somente onze participaram das três atividades. Outro fato que desperta a atenção é a distorção idade-série, pois também é possível observar que alguns estudantes já se encontram fora da faixa etária indicada para série em que estão matriculados. O gráfico a seguir mostra a média da turma do sexto ano integral. Para o cálculo do nível de compreensão leitora foram consideradas as respostas de todos os estudantes.

Gráfico 1: Média da turma do sexto ano integral.



Fonte: Autoria própria (2024).

Com base nos dados do Gráfico 1, podemos observar um esforço por parte dos estudantes em não deixar respostas em branco. Isso mostra o comprometimento de todos com a atividade. Se compararmos o desempenho nas três atividades, é possível observar que no texto 3, poema “Amigos do peito”, o número de acertos foi maior, demonstrando facilidade de interação e interpretação de grande parte da turma diante desse gênero textual. A maior dificuldade foi com relação ao texto 2, que se trata de um texto informativo.

Dessa forma, por meio da análise do gráfico e das observações realizadas durante a aplicação das atividades, foi possível perceber que o gênero textual abordado incide diretamente sobre o grau de interação dos estudantes com o texto e, consequentemente, sobre o nível de compreensão leitora. Isso porque alguns estudantes demonstraram maior familiaridade com determinados gêneros textuais, provavelmente pelo fato de terem sido mais trabalhados e aprofundados nos anos anteriores.

Ao compararmos os resultados do terceiro texto com os demais, fica evidente o aumento

do índice de compreensão leitora dos estudantes. Um dos fatores que possivelmente contribuiu para isso é o fato de que esse gênero textual possivelmente foi bastante trabalhado em sala de aula nos anos anteriores.

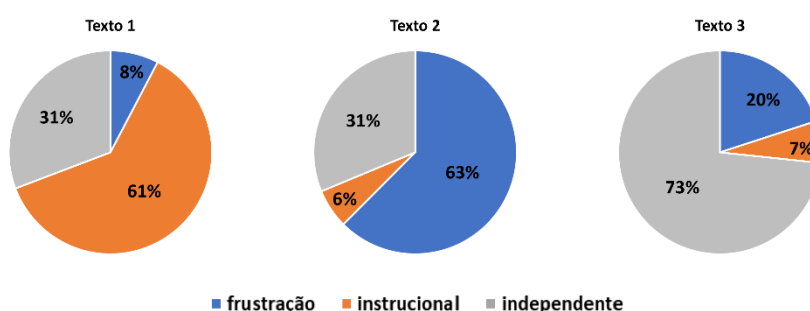
Grande parte alunos é oriunda da rede municipal de educação. O pesquisador, que também é professor alfabetizador dessa rede, observa uma forte tendência entre os professores de desenvolverem projetos de leitura baseados em poemas. Isso é especialmente notável entre os professores da educação infantil. Esses educadores costumam apresentar esse gênero textual às crianças por ser de leitura fácil e prazerosa.

Esses dados revelam a importância e a necessidade da realização de um trabalho envolvendo diferentes gêneros textuais, como preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), e defendido por Ferrarezi e Carvalho, (2017)

O trabalho com gêneros textuais deve ser desenvolvido de maneira atenta, de modo que os professores busquem sempre retomar e aprofundar o estudo daqueles gêneros nos quais os estudantes apresentem maiores dificuldades.

A seguir, tem-se os gráficos referentes aos níveis de compreensão leitora do 6º ano integral. Para o cálculo do nível de compreensão leitora foram consideradas as respostas de todos os estudantes.

Gráfico 2: Níveis de compreensão leitora – 6º ano integral.



Fonte: Autoria própria (2024).

Entre os estudantes do sexto ano integral, o menor índice de frustração leitora foi relacionado ao gênero textual conto, apesar de ser o maior dos textos trabalhados, contendo 252 palavras, o que, inclusive, gerou espanto e “reclamação” de alguns estudantes, justamente devido a sua extensão. Ao final da atividade, foi possível perceber que 61% da turma alcançou um nível instrucional de leitura e somente 8% ficou em um nível de frustração (Gráfico 2).

Já no texto informativo, a situação praticamente se inverteu, pois 63% da turma ficou em um nível considerado de frustração, enquanto somente 6% alcançou um nível instrucional.

No terceiro texto, o poema, percebeu-se que os estudantes estavam bastante familiarizados com o gênero, já que fizeram a atividade de maneira rápida e bastante confiante. Nesse caso, 73% da turma alcançou um nível de independência leitora, enquanto 7% ficou no nível instrucional. Porém, não podemos deixar de ressaltar que, apesar da facilidade da maioria da turma, 20% dos estudantes ainda estão no nível de frustração leitora.

Outro fator que pode ter contribuído para um melhor desempenho dos estudantes com relação ao texto 3 é a presença de uma linguagem e de uma temática próxima daquela vivenciada pela turma, pois o texto trata sobre a amizade entre crianças do mesmo bairro, narrando de maneira leve e informal os fatos do cotidiano vivenciados pelos personagens.

Como apontado por Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Kleiman (1992) e Freire (1981), os conhecimentos prévios são a base para uma boa compreensão e interação com o texto lido. Alliende e Condemarín (2005) ressaltam a importância dos fatores de compreensão, entre esses fatores podemos destacar a necessidade conhecimento dos códigos manejados pelo autor, por meio do entendimento dos códigos e contextos da escrita, além de certo grau de domínio do código linguístico por parte do leitor.

Isso nos mostra a importância de todos, especialmente os estudantes, se apropriarem de novas palavras e conceitos, para que possam ler, interpretar e interagir com diferentes gêneros textuais e linguagens. Esses resultados também confirmam que o tamanho dos textos não possui relação direta com o desempenho dos estudantes.

Entre os conhecimentos essenciais apresentados por Sousa e Pereira (2021), observa-se que alguns estudantes do sexto ano ainda enfrentam dificuldades para acessar seus conhecimentos prévios sobre os temas, apresentam limitações significativas nos conhecimentos linguísticos e têm extrema dificuldade em filtrar informações relevantes. Além disso, demonstram incapacidade de memorizar informações importantes dos textos e de interrogá-los em busca de coerência entre as informações extraídas.

Apesar de todos os estudantes entenderem a dinâmica da atividade do teste Cloze, a ausência de objetivos e expectativas de leitura, conforme apontado por Kleiman (1992), influenciou diretamente no baixo desempenho apresentado pelos estudantes.

6.1.5 Reflexão sobre a atividade diagnóstica - Desempenho dos estudantes do sétimo ano

Assim como na turma do sexto ano, muitos estudantes também apresentaram dificuldades de interação com os textos propostos, apontando para uma significativa defasagem na compreensão leitora.

Tabela 2: Desempenho individual dos alunos da turma do sétimo ano integral.

Sétimo ano integral													
Estudantes	idade	Texto 1				Texto 2				Texto 3			
		A	N/A	E/B	DES.	A	N/A	E/B	DES.	A	N/A	E/B	DES.
B1		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
B2	13	F	F	F	F	4/21	17/21	0/21	19%	8/13	5/13	0/13	62%
B3	11	16/30	14/30	0/30	53%	11/21	10/21	0/21	52%	7/13	6/13	0/13	54%
B4		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
B5		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
B6		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
B7	12	8/30	22/30	0/30	27%	10/21	10/21	1/21	48%	F	F	F	F
B8	13	F	F	F	F	4/21	12/21	5/21	19%	F	F	F	F
B9	12	F	F	F	F	F	F	F	F	0/13	0/13	13/13	0%
B10	12	F	F	F	F	F	F	F	F	5/13	8/13	0/13	38%
B11	12	F	F	F	F	10/21	11/21	0/21	48%	F	F	F	F
B12	14	7/30	23/30	0/30	23%	3/21	18/21	0/21	14%	4/13	9/13	0/13	31%
B13	12	F	F	F	F	9/21	12/21	0/21	43%	F	F	F	F
B14	12	14/30	16/30	0/30	47%	10/21	10/21	1/21	48%	7/13	6/13	0/13	54%
B15	12	15/30	15/30	0/30	50%	11/21	10/21	0/21	52%	8/13	5/13	0/13	62%
B16	11	9/30	21/30	0/30	30%	9/21	12/21	0/21	43%	6/13	7/13	0/13	46%
B17	12	24/30	6/30	0/30	80%	17/21	4/21	0/21	81%	F	F	F	F
B18	12	15/30	15/30	0/30	50%	8/21	13/21	0/21	38%	7/13	6/13	0/13	54%
B19	11	F	F	F	F	10/21	11/21	0/21	48%	4/13	9/13	0/13	31%
B20	11	6/30	24/30	0/30	20%	6/21	15/21	0/21	29%	7/13	6/13	0/13	54%
B21	12	19/30	11/30	0/30	63%	14/21	7/21	0/21	67%	F	F	F	F
B22	13	5/30	25/30	0/30	17%	13/21	8/21	0/21	62%	8/13	5/13	0/13	62%
B23	13	F	F	F	F	4/21	17/21	0/21	19%	7/13	6/13	0/13	54%
B24	12	F	F	F	F	10/21	11/21	0/21	48%	7/13	6/13	0/13	54%

Legenda: R/A - Respostas aceitas

N/A Respostas não aceitas (palavras que não completam os texto de maneira lógica e coerente)

E/B Respostas em branco

Des. Desempenho do aluno

F - Aluno Faltoso

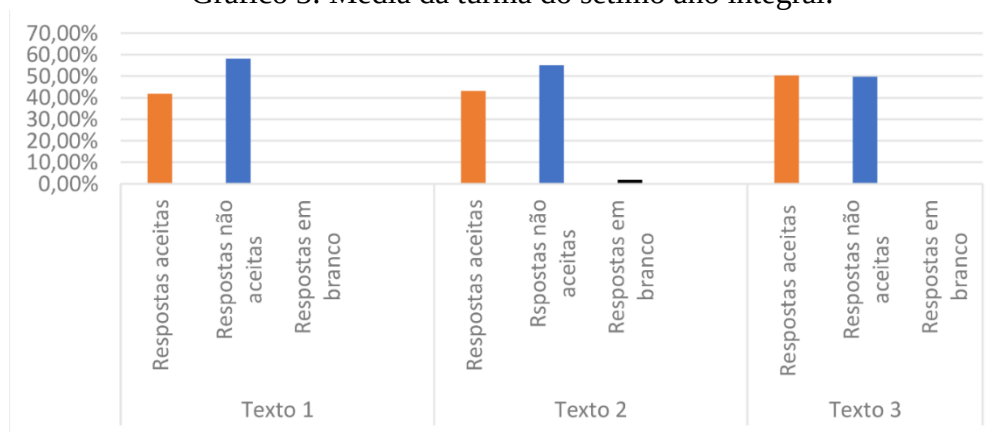
Fonte: Autoria própria (2024).

Na turma do sétimo ano também é possível observar o problema com a falta de assiduidade de alguns estudantes. Apesar de estarem matriculados e, de acordo com a escola, não estarem evadidos, os estudantes B1, B4, B5 e B6 não estavam presentes em nenhuma das atividades propostas, cinco deles (B8, B9, B10, B11 e B13) só participaram de uma das três atividades e somente sete estudantes realizaram as três atividades diagnósticas. A questão da distorção idade-série também está presente nessa turma.

Vale enfatizar que um dos alunos, aqui identificado como B9, não conseguiu realizar nenhum preenchimento, pois, além de ainda não conseguir decodificar palavras, também apresenta extrema dificuldade para interpretar o que lhe é lido e, assim, construir suas respostas. Por não contar com o auxílio de um professor de apoio, tornou-se inviável realizar o teste junto com toda a turma, uma vez que o mesmo necessita de uma atenção voltada única e exclusivamente para ele.

O gráfico abaixo apresenta a média da turma do sétimo ano integral. Para o cálculo do nível de compreensão leitora, foram consideradas as respostas de todos os estudantes.

Gráfico 3: Média da turma do sétimo ano integral.



Fonte: Autoria própria (2024).

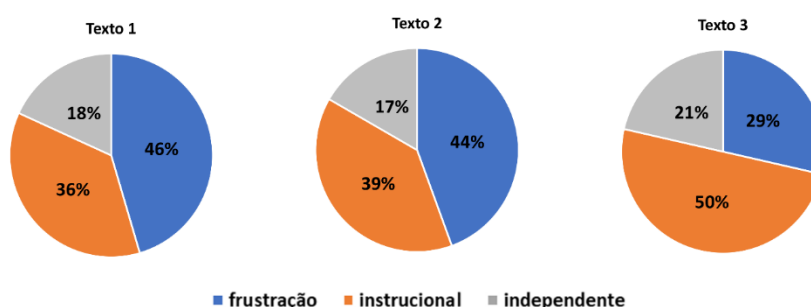
Com base no Gráfico 3, podemos observar que o desempenho desse grupo de estudantes seguiu estável, independentemente do gênero textual, com pequenas alterações entre uma atividade e outra.

Porém, ao comparar com os resultados obtidos pelos estudantes do sexto ano (Gráfico 1), é possível observar que o sétimo ano integral apresentou uma queda nos resultados relacionados aos textos 1 e 3, indicando maior dificuldade na leitura e interpretação desses gêneros textuais – conto e texto informativo.

Esse dado desperta a atenção para a questão de que os estudantes do sétimo ano que, teoricamente, deveriam estar mais aptos para realizarem leitura e interpretação, apresentaram maior dificuldade. Isso abre espaço para uma discussão sobre a eficácia do projeto Tempo Integral na mitigação da defasagem de aprendizagem de leitura e formação de leitores.

Os gráficos abaixo abordam os níveis de compreensão leitora do sétimo ano integral⁵.

Gráfico 4: Níveis de compreensão leitora – 7º ano integral.



Fonte: Autoria própria (2024).

Com relação à turma do sétimo ano integral, os resultados sobre o nível de leitura não variaram muito entre os textos um e dois - conto e texto informativo - nos quais o nível de frustração girou entre 45% da turma, um índice bastante alto.

Com relação ao gênero textual poema, o nível de frustração caiu para 29%, enquanto o nível instrucional saltou para 50%, e o de independência apresentou um leve acréscimo, indo para 21%. Esses dados, novamente, corroboram com a premissa de que esse gênero textual possivelmente foi mais trabalhado nos anos anteriores, supostamente desde a educação infantil.

Devemos também considerar o fato de que a linguagem e a temática abordadas no texto são bastante próximas das vivências dos estudantes, o que facilita as interações com o texto. Cabe também enfatizar a importância de a escola realizar um trabalho com diferentes gêneros textuais, com o intuito de ampliar a capacidade leitora dos estudantes.

Outra situação observada foi que alguns estudantes tentavam sempre explicar o que estava sendo lido, em vez de interagir com o texto e tentar descobrir quais palavras haviam sido omitidas.

Por exemplo, nos versos "*O irmão dela é ____ velho*", esperava-se que a aluna completasse com a palavra "*mais*", formando a frase "*O irmão dela é mais velho*". No entanto,

⁵ Para o cálculo do nível de compreensão leitora foram consideradas as respostas de todos os estudantes.

essa aluna insistia em responder "*idade*". Quando confrontada respondia: "*velho quer dizer de idade, né!?*".

Em outro caso, ao ler o verso "*sempre depois ____ almoço*", que deveria ser preenchido com o vocábulo "*do*", formando "*sempre depois do almoço*", a mesma aluna insistia em responder "*almoçar*", afirmando que "*Almoço tem a ver com almoçar*".

A dependência que os alunos apresentaram em relação aos professores durante a realização das atividades de leitura e a falta de autonomia diante dos textos, podem estar relacionadas à ideia de que o professor conhece a resposta e irá orientá-los na busca pela resposta correta. Isso ocorreu mesmo após o pesquisador esclarecer, no início da atividade, que, na maioria dos casos, não havia apenas uma palavra correta para preencher a lacuna. Seria considerada qualquer palavra que desse sentido ao texto, completando as sentenças de maneira lógica e interligando as ideias apresentadas no decorrer da história.

Esse comportamento de tentar explicar o texto antes mesmo de entendê-lo, procurando respostas explicativas em vez de interagir com o que estava sendo lido, nos dá uma pista de como os textos possivelmente estão sendo trabalhados em sala de aula.

Provavelmente, esse trabalho ocorre através de atividades que incentivam os alunos a buscarem nos textos apenas respostas explícitas, ou implícitas, para perguntas específicas propostas pelos professores, sem considerar a importância de o aluno ler de maneira interativa e por prazer, e de tirar suas próprias conclusões, sem perguntas orientadas com respostas previamente direcionadas.

Esse tipo de abordagem se opõe à ideia de um trabalho que estimule o prazer pela leitura, que respeite as fases de desenvolvimento da compreensão leitora, proporcionando aos estudantes a chance de primeiro experimentar e depois racionalizar, como defendido por Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 31).

Ao relacionar os comportamentos apresentados pelos estudantes aos níveis de leitura, percebe-se que as fases do desenvolvimento da compreensão leitora não estão sendo respeitadas e, possivelmente, o trabalho desenvolvido não está levando em conta as necessidades educacionais presentes em cada uma dessas fases.

Os resultados observados a partir da aplicação do teste Cloze demonstram que a maioria dos estudantes ainda não alcançaram o nível de independência leitora desejável para a etapa de ensino em questão, com base nas recomendações da BNCC (Brasil, 2018). As observações realizadas durante a aplicação e os resultados obtidos evidenciam a falta de domínio de alguns

estudantes sobre as habilidades essenciais para a compreensão leitora.

Durante a realização das atividades, muitos alunos não utilizaram de seus conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados, como defendido por Chartier, Clesse e Hébrard, (1996), Kleiman (1992) e Freire (1981). Entre os estudantes, também foi possível observar uma acentuada limitação nos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, além de muitos deles não estabelecerem objetivos e expectativas de leitura, como proposto por Kleiman (1992).

Os testes apontaram que muitos estudantes não conseguiram estabelecer interação com os textos. Essa falta de interação (SOLÉ, 1998) impacta diretamente na aprendizagem de outros conteúdos e no uso social da leitura e da escrita, indicando um baixo nível no letramento (SOARES, 2009) desses estudantes.

Para facilitar a organização das atividades subsequentes, os dados obtidos por meio das observações e dos resultados da aplicação do teste Cloze foram codificados e categorizados, como pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 3: Codificação e categorização dos dados obtidos no 1º ciclo (Teste Cloze)

Códigos	Eixos temáticos	Categorias
Falta de aproximação com o texto através de leitura flutuante e localização de elementos explícitos;	Falta de criação e utilização de estratégias de leitura	Barreiras para a compreensão leitora
Falta de estabelecimento de objetivos e expectativas de leitura, dificuldade para fazer inferências e levantar hipóteses;		
Dificuldade em acionar os conhecimentos prévios sobre os temas abordados nos textos;		
Dificuldade em acionar os conhecimentos de mundo e realizar associação e extrapolações sobre os textos.		
Dificuldade em filtrar as informações relevantes e pertinentes;	Dificuldades na seleção e organização das informações	
Incapacidade de memorizar informações importantes sobre os textos e de interrogá-los na busca de coerência entre as informações deles extraídas.	Dificuldades com gêneros textuais e aspectos linguísticos	
Falta de conhecimento textual/ falta de domínio de alguns gêneros textuais; (especialmente o texto informativo);		
Desconhecimento dos contextos da escrita.		
Falta de conhecimento dos códigos manejados pelo autor;		
Limitação no vocabulário.		
Falta de domínio do código linguístico por parte do leitor (em alguns casos).	Desafios relacionados à alfabetização	Desenvolvimento de habilidades e competências básicas de leitura
Falta de autonomia dos estudantes diante dos textos.	Dependência na interpretação dos textos	Desenvolvimento da competência leitora
Erros ortográficos e de concordância;	Desafios relacionados à ortografia	Desenvolvimento da consciência ortográfica
Falta de explorar o texto para conferência da ortografia das palavras.		
Falta de assiduidade de alguns estudantes;	Desafios na regularidade e permanência dos estudantes	Fatores de descontinuidade no processo de aprendizagem
Distorção idade-série.		

Fonte: Autoria própria (2024).

As observações e os resultados obtidos com a desenvolvimento da atividade diagnóstica serviram para fundamentar a elaboração das atividades do ciclo 2. Dessa forma, procurou-se desenvolver uma proposta de atividade que contemple as defasagens observadas no ciclo 1.

6.2 Ciclo 2: Implementação e Monitoramento do Projeto de Intervenção

A partir das indicações da professora, dos resultados e das observações realizados no ciclo anterior, foi possível selecionar um grupo de estudantes para participar da implementação do projeto de intervenção.

O monitoramento foi realizado por meio da observação participante. De acordo com Gil (2008), a observação participante consiste em analisar de perto as ações e reações, levando em conta as situações e o ambiente onde elas acontecem.

O projeto proposto consiste em uma sequência didática desenvolvida com os estudantes selecionados a partir da atividade diagnóstica. Foram quatorze encontros distribuídos entre os meses de maio e agosto de 2024.

Por meio do projeto, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre os resultados e observações realizadas no ciclo anterior.

6.2.1 Planejamento do Projeto de Intervenção

Para essa intervenção, foi utilizada uma sequência didática (SD) que foi apresentada à professora de Língua Portuguesa, parceira da pesquisa. As atividades foram pensadas a partir das necessidades observadas durante a aplicação das atividades diagnósticas e pontuadas pela professora da turma. Essa intervenção buscou, além de atender as necessidades, considerar os interesses e anseios dos estudantes, visando explorar suas vivências e conhecimentos prévios.

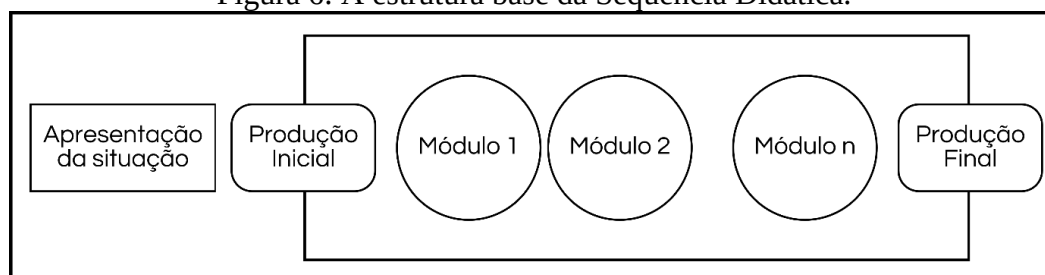
Com base nos textos e nas discussões propostas, buscou-se, na medida do possível, fazer uma ligação entre as realidades e posturas dos estudantes e suas relações com as pessoas ao redor. Enfatizou-se a necessidade de uma boa convivência e do respeito mútuo, visto que alguns alunos com defasagens também apresentam comportamentos que não auxiliam o processo de ensino aprendizagem.

Após ser desenvolvida e amplamente discutida com os estudantes e a professora parceira da pesquisa, objetivou-se transformar a intervenção em produto educacional⁶ da pesquisa empreendida.

Para a produção dessa sequência didática, foram seguidos os passos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), presentes na Figura 6.

⁶ Consiste no produto educacional idealizado a partir da pesquisa “Escola de Tempo Integral formação de leitores: análise das ações desenvolvidas para a mitigação da defasagem em leitura de estudantes do ensino fundamental anos finais”, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Figura 6: A estrutura base da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A estrutura da sequência didática, presente na Figura 6, foi proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e é composta por quatro etapas:

1. **Apresentação da situação:** Nesta etapa, os alunos conhecem o gênero textual que será trabalhado. O professor, por sua vez, explica suas características, contexto de uso e objetivos.
2. **Produção inicial:** Os alunos criam um texto inicial sem intervenção do professor, possibilitando avaliar os conhecimentos prévios sobre o gênero e identificar dificuldades.
3. **Módulos:** O professor aborda os aspectos do gênero não dominados pelos alunos, organizados de acordo com as dificuldades ou características do gênero. Nessa etapa, o professor também irá abordar aspectos da compreensão leitora observados no ciclo anterior, buscando o aprimoramento das estratégias de leitura dos estudantes, com vistas à melhoria na compreensão textual.
4. **Produção final:** Os alunos elaboram um texto final, considerando os conhecimentos construídos nas etapas anteriores.

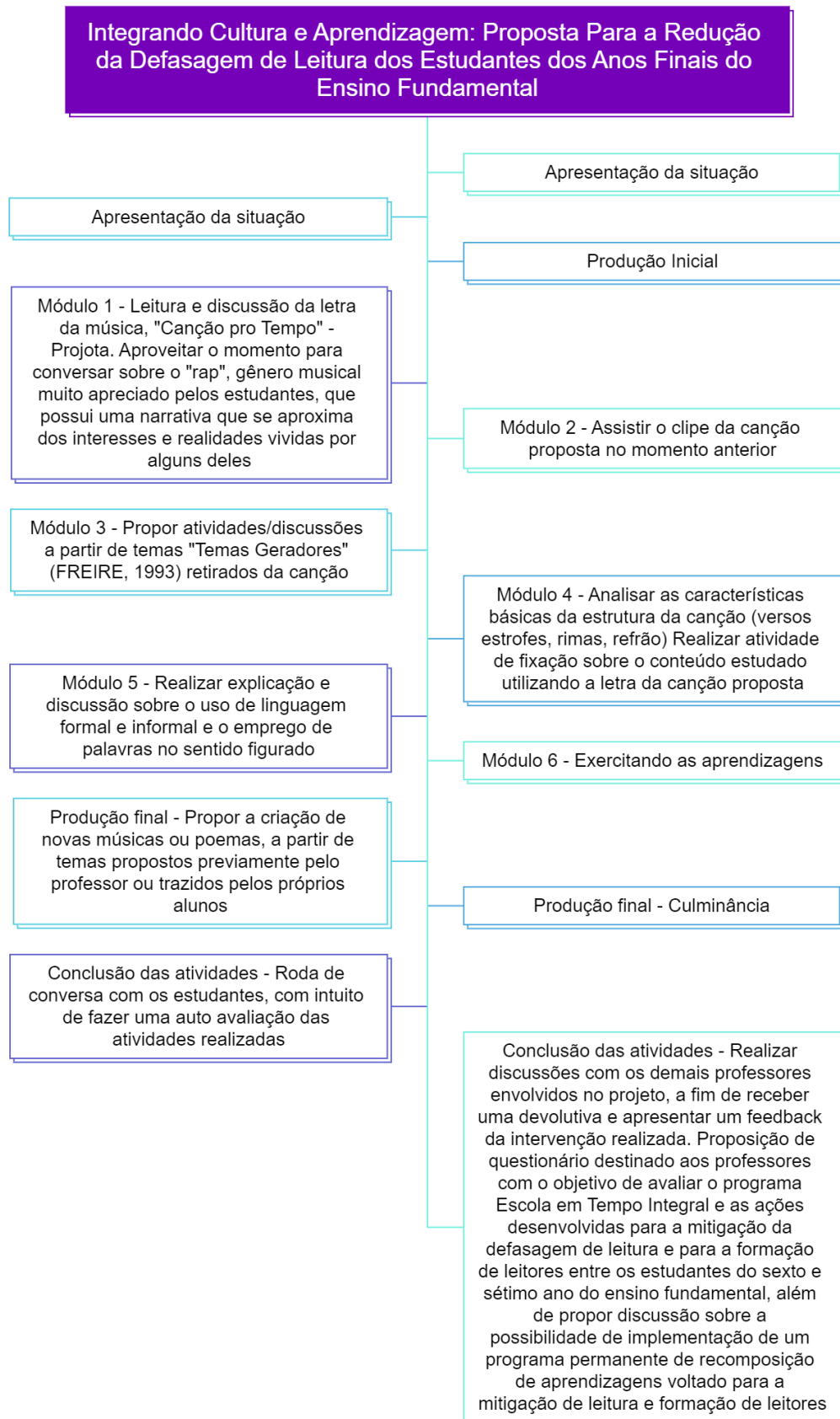
Para o planejamento e desenvolvimento da sequência didática, defendemos uma educação centrada nos estudantes, compreendendo-os como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de compreender e transformar criticamente o mundo (Freire, 1981, Freire, 1996). Para isso, consideramos os seguintes princípios:

1. Participação ativa dos estudantes: O professor deve estimular a participação ativa dos alunos em todas as etapas da sequência didática, convidando-os a compartilhar conhecimentos, experiências e a refletir sobre o conteúdo e o contexto do mundo.
2. Contextualização do conteúdo: O conteúdo deve ser contextualizado para ter significado para os alunos, relacionando-se com o mundo real e seus interesses.
3. Problemática: O professor deve problematizar o conteúdo para incentivar a reflexão crítica, propondo desafios e questionamentos que levem os alunos a refletir.

Ao articular a estrutura da sequência didática aos estudos de Freire (1981), Freire (1996), identificamos as seguintes possibilidades:

1. Apresentação da situação: O professor inicia a Sequência Didática com uma atividade para despertar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo. Isso pode envolver a apresentação de imagens, vídeos, músicas ou leitura de textos relacionados ao gênero.
2. Produção inicial: O professor pode convidar os alunos a criar um texto com base em fatos e vivências cotidianas. A produção pode ser individual ou coletiva, permitindo a contribuição de todos com suas ideias.
3. Módulos: O professor pode organizar os módulos para promover a reflexão crítica dos alunos. Isso pode envolver atividades que os levem a questionar os valores e representações presentes no gênero textual estudado.
4. Produção final: O professor pode incentivar os alunos a criar um texto significativo para eles, como uma história ou poema sobre um tema que eles considerem relevante.

Figura 7: Esquema da sequência didática utilizada no projeto de intervenção.



Fonte: Autoria própria (2024).

Durante a **apresentação inicial** foram realizadas rodas de conversa com professores e estudantes (grupos focais). Num segundo momento foram aplicadas as atividades diagnósticas de leitura. Esses momentos serviram para estabelecer aproximação com os estudantes, conhecer suas realidades e anseios, a fim de fazer um levantamento de sugestões, interesses e necessidades dos mesmos. A partir dos relatos coletados nos grupos focais e dos resultados obtidos com a aplicação dos testes Cloze, foi possível realizar o levantamento das dificuldades de leitura mais recorrentes. Com base nas competências de leitura propostas na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais foi possível elaborar atividades voltadas trabalhar às dificuldades observadas.

Na **produção inicial** foi pedido para que os estudantes construíssem coletivamente ou de maneira individual uma letra de música, slam ou poema. Nesse momento também foi possível realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre a estruturação e as características dos gêneros textuais propostos.

No **módulo 1** os estudantes foram convidados a realizar a leitura coletiva ou compartilhada da letra da música previamente escolhida. Após a leitura realizou-se a discussão sobre o texto lido (levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema abordado na canção).

No **módulo 2**, antes de assistir o clipe da canção proposta no momento anterior foi realizada uma interpretação oral, com provocações que instigaram os estudantes a fazerem extrapolações, inferências, levantamento de hipóteses, uma leitura do mundo a partir da análise da realidade apresentada no texto lido. Após assistir o clipe da música, foi proposto outro momento de conversa, a fim de confirmar ou descartar as hipóteses levantadas na atividade anterior (aproveitamos o momento para explorar as multissemioses presentes no clipe).

Durante o **módulo 3** foi possível explorar os conhecimentos prévios e leitura do mundo dos estudantes, realizando extrapolações e relacionando com outras disciplinas, sempre que possível.

O **módulo 4** foi o momento de propor atividades orais e escritas a partir de rimas retiradas da canção e sugerir a criação de novas rimas a partir de palavras propostas, a fim de estimular a exploração de diferentes fonemas, relacionando a oralidade com o registro escrito.

No **módulo 5** foi realizada uma discussão sobre o uso da língua falada e escrita, a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre esses recursos linguísticos, que podem servir como estratégias que auxiliem na interpretação de textos que trazem essas características.

No **Módulo 6 – Exercitando as Aprendizagens** – foi proposta uma atividade em que os

estudantes foram desafiados a identificar, em outras composições (músicas e poemas), as características previamente estudadas. Aproveitou-se esse momento também para apresentar novos artistas e obras, com o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos e aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

A produção final - Através da criação de músicas e poemas autorais foi possível analisar possíveis avanços ou estagnações em relação às produções iniciais, com o objetivo de avaliar o progresso dos estudantes e as dificuldades superadas ao longo do projeto.

A culminância - Foi o momento de socializar os trabalhos produzidos na atividade anterior (músicas e poemas) com os demais membros da comunidade escolar, a fim de mostrar um pouco do trabalho produzido e estimular a autoestima dos estudantes envolvidos no projeto.

Conclusão - Realizou-se uma nova roda de conversa com os estudantes (grupo focal), com o intuito de promover uma autoavaliação das atividades desenvolvidas. Também foram realizadas discussões com os demais professores envolvidos no projeto, com o objetivo de receber devolutivas e apresentar um feedback sobre a intervenção executada. Além disso, foi proposto um questionário para coletar informações sobre o corpo docente e as ações desenvolvidas para a mitigação da defasagem de leitura e a formação de leitores entre os estudantes do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, matriculados no programa Escola em Tempo Integral da referida escola. Ao final, discutiu-se a possibilidade de implementar um programa permanente voltado à superação da defasagem de leitura e à formação de leitores.

As explicações detalhadas e os modelos das atividades propostas aos alunos, assim como as orientações destinadas aos professores para cada momento da sequência didática, podem ser conferidas no Apêndice A.

6.2.2 Ação - implementação do Projeto de Intervenção

Antes de iniciar o projeto, foi realizada uma reunião de grupo focal com os estudantes selecionados para essa etapa da pesquisa. Esse grupo focal serviu para uma maior aproximação entre pesquisador e estudantes, além de obter informações sobre seus anseios e interesses. Assim, essas informações contribuíram para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Apesar de ter sido disponibilizada uma pequena sala para o desenvolvimento das atividades, o local era demasiadamente pequeno e não comportava a quantidade de estudantes participantes da pesquisa. A falta de um lugar propício para a realização dos encontros foi um

empecilho que permeou boa parte do processo, pois nem sempre a biblioteca, o pátio e o gramado da escola estavam disponíveis ou dispunham do silêncio necessário para a realização das atividades propostas. Somente nas últimas semanas houve a desocupação de uma sala que passou a ser utilizada para atividades de intervenção.

A maioria dos encontros foram realizados nos horários das aulas de Língua Portuguesa. Em algumas situações esporádicas, pude contar com a colaboração das professoras de História e Estudos Orientados, que autorizaram a participação dos estudantes. Nos dias de encontros, os estudantes eram retirados da sala de aula e as atividades de intervenção eram propostas em outros ambientes, como a biblioteca, o gramado, o pátio ou em uma sala especialmente reservada para aulas de reforço escolar e atividades de intervenção.

6.2.3 Observação da implementação do Projeto de Intervenção

A falta de assiduidade observada durante a aplicação das atividades diagnósticas/testes Cloze permeou todo o processo de desenvolvimento das atividades de intervenção. A inassiduidade, associada a uma dificuldade acentuada dos estudantes, fizeram com que as atividades programadas tivessem um acréscimo considerável de tempo.

Durante todo o processo, foi necessário recapitular as discussões das aulas anteriores para que os alunos faltosos pudessem se inteirar dos assuntos e temas já abordados. Além disso, a maioria dos estudantes necessitou de um tempo muito maior para concluir as atividades, contrariando as estimativas de tempo previamente pensadas pelo professor pesquisador.

Ao dialogar com a professora de Língua Portuguesa sobre as dificuldades acentuadas dos estudantes e o reflexo dessas delas no tempo gasto para a execução das atividades propostas, ela confirmou minhas observações, afirmando que o mesmo acontecia com seus planejamentos. De acordo com seus relatos, algumas atividades, pensadas para serem realizadas em cinquenta minutos de aula, demandavam muito mais tempo devido às dificuldades e limitações apresentadas por parte da turma.

No decorrer do projeto, foi possível estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora. Com base no referencial teórico adotado na pesquisa, foram desenvolvidas atividades e discussões que buscaram: (i) estimular a observação de elementos explícitos e implícitos nos textos; (ii) possibilitar a formulação e testagem de hipóteses; (iii) realizar a associação das informações presentes nos textos lidos com

conhecimentos prévios e fatos da vida cotidiana; (iv) ampliar a criticidade a partir de uma leitura de mundo; (v) explorar recursos semióticos presentes nos vídeos propostos; (vi) apresentar recursos linguísticos e discutir seus efeitos na compreensão textual; (vii) enriquecer o vocabulário; (viii) apresentar as características específicas dos gêneros textuais abordados; (ix) desenvolver habilidades básicas de leitura nos estudantes não alfabetizados.

6.2.4 Reflexão sobre o Projeto de Intervenção - A intervenção com estudantes do sexto ano

Foram realizados quatorze encontros, dos quais somente um estudante, aqui identificado como A9, esteve presente em todos. O estudante A8 participou somente de três, e a estudante A4 participou de quatro encontros. Esses dados corroboram com a observação feita sobre a falta de assiduidade de alguns estudantes e seu reflexo na aprendizagem.

Os estudantes A8 e A20 ainda não estão alfabetizados, portanto ainda não dominam habilidades básicas para a realização da leitura (decodificação de palavras e textos escritos) e escrita de forma independente. O estudante A20 realizou todas as atividades em dupla, participando e contribuindo ativamente de forma oral. Já o estudante A8 participou somente de três encontros, não alcançando os objetivos propostos e almejados com a intervenção. Das poucas vezes que esteve presente, o estudante mostrou-se desinteressado pelas atividades e discussões propostas, não demonstrando esforço para superar suas dificuldades e limitações.

Por meio de um trabalho que estreitou os laços entre professor e estudantes, através dinâmicas que envolveram rodas de conversas, práticas individuais e coletivas de leitura e interpretação, constantes estímulos, orientações, intervenções e auxílio individualizado, quando necessário, foi possível criar um ambiente amigável e respeitoso, propício para o desenvolvimento das atividades de intervenção.

O grupo de sexto ano foi formado por sete estudantes. Desses, cinco estavam presentes no segundo encontro, no qual foi pedido que construíssem uma letra de música, poema, ou slam, abordando temática presente nos seus cotidianos.

Essa atividade teve por finalidade avaliar as habilidades de criação, os conhecimentos de mundo e os conhecimentos prévios (Chartier, Clesse e Hérbrard, 1996) dos estudantes sobre as características e a estruturação dos gêneros textuais trabalhados (Ferrarezi e Carvalho, 2017).

Nenhum dos estudantes alcançou os objetivos pretendidos com a atividade. Mesmo

incentivado a realizar a atividade de forma oral, com o professor atuando como escriba, o estudante A1 demonstrou enorme dificuldade de criação, não conseguindo formular texto algum.

Os estudantes A9 e A20 trabalharam em dupla. Eles deram início à construção de um conto, mas não concluíram o texto. O estudante A7 escreveu um texto em forma de oração. Já estudante A21 foi o que mais se aproximou do que fora pedido. Ele apresentou um texto com algumas rimas, porém não utilizou versos nem estrofes. Vale enfatizar, ainda, que nenhum dos estudantes deu título ao texto produzido.

A maioria dos estudantes continuou demonstrando interesse e boa receptividade das ações propostas nos módulos seguintes. Participaram ativamente da discussão, acompanharam as leituras de maneira atenta, pediram a vez para ler e contribuíram com suas percepções sobre os textos lidos. Essa motivação possivelmente foi despertada pelo fato de a letra da canção, primeiro texto proposto, tratar de fatos que se aproximam das realidades por eles vivenciadas.

Nos módulos I e II cada estudante foi convidado a ler uma estrofe e o pesquisador conduziu a discussão e interpretação do trecho lido, a fim de estimulá-los a manter um diálogo com o texto (Solé, 1998).

Momentos como o citado também serviram para discutir um pouco sobre o estilo musical trabalhado, realizar extrapolações e inferências (Alliende e Condemarín, 2005). As inferências apresentadas pelos estudantes foram ricas em detalhes e as hipóteses levantadas sobre o texto eram bem fundamentadas.

Ao assistir o clipe, os estudantes puderam confirmar ou descartar suas hipóteses, estreitando o contato com o texto e dialogando tanto com o clipe quanto com os demais colegas. O pesquisador, por sua vez, conduziu a discussão no intuito de levá-los a obter informações pertinentes para atender os objetivos que guiam a leitura (Kleiman, 1992).

Durante o clipe, os estudantes trocaram ideias entre si, confirmando ou descartando as hipóteses previamente levantadas:

Estudante A9: “É na favela, não é?”

Estudante A20: “Na comunidade”

Estudante A7: “Esse é ele?” *Pergunta ao ver pela primeira vez o personagem da história.*

O pesquisador responde: “Esse é ele.”

Estudante A20: “Ele é pardo, né?”

O pesquisador confirma: “Pardo”

Estudante A20: “É... acertei fei!” *Dirige-se a outro aluno após confirmar suas suposições.*

Estudante A20: “Ah lá, cabelo baixinho”. *Disse confirmando novamente sua hipótese.*

Ao final do clipe, alguns perguntam: “Isso aconteceu na vida real?”. O pesquisador respondeu que não, mas explica que, geralmente, o rap procura retratar fatos do cotidiano e que, apesar da história não ter acontecido na vida real, é possível que muitas pessoas já tenham passado por situações parecidas.

Durante os módulos, foi possível descobrir que muitos estudantes já haviam presenciado situações parecidas com as descritas na música, inclusive envolvendo parentes próximos. Eles tiveram a chance de relatar seus conhecimentos sobre o tema e realizar associações entre o tema tratado e fatos do cotidiano (Freire 1981).

A turma apresentou bastante dificuldade para concluir o módulo V. Eles apresentaram muitas dúvidas e inseguranças diante das atividades envolvendo rimas. Devido à falta de amadurecimento da consciência fonológica e o fato de disporem de um vocabulário reduzido, as rimas ficaram extremamente limitadas e empobrecidas, demonstrando limitações relacionadas ao conhecimento linguístico (Sousa; Pereira, 2021).

Nos módulos que envolviam registros de respostas escritas, os estudantes se mostravam mais dependentes e inseguros, necessitando de acompanhamento constante e apoio mais individualizado. Eles também demonstraram dificuldades na organização e utilização do material escolar. Atividades simples, como recortar e colar não foram devidamente consolidadas nos anos anteriores.

Durante todo o processo, os estudantes foram incitados, por meio de provocações feitas pelo pesquisador, a realizar extrapolações e observar os elementos implícitos no texto.

Como forma de analisar os possíveis avanços e estagnações, foi realizada uma avaliação formativa ao final de cada módulo. Para controle pessoal e registro das informações, foi criado um quadro com as habilidades trabalhadas.

Dessa maneira, foi possível observar um avanço gradativo na leitura e compreensão, além de uma melhora na autonomia e autoestima dos estudantes.

Tabela 4: Projeto de intervenção - Avaliação desempenho dos estudantes sexto ano integral.

Fase 1 - Projeto de Intervenção - Avaliação do desempenho dos estudantes sexto ano integral																		
Etapas	Estudantes																	
	A1	A4	A7	A8	A9	A20	A21											
Produção inicial Produção oral ou escrita de um poema, canção ou slam/ Exploração dos conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais abordados																		
Módulo I Leitura compartilhada/ Roda de conversa/ Aproximação com o tema/ Estímulo do prazer pela leitura/ Conversa sobre as percepções dos estudantes sobre o texto lido.																		
Módulo II Exploração dos conhecimentos prévios sobre o tema/ Realização de inferências formulação de hipóteses/ Associação do texto com fatos do cotidiano																		
Módulo III Testagem das hipóteses levantadas/ Análise das semioses presentes no clipe/ Análise de elementos implícitos no texto																		
Módulo IV Ampliação da criticidade a partir de uma leitura de mundo/ Extrapolações sobre o tema/ Associação com fatos do cotidiano																		
Módulo V Análise de elementos explícitos/ Características do gênero textual - música/ Análise de recursos linguísticos/ Enriquecimento do vocabulário																		
Módulo VI Conhecimento de novos gêneros textuais com caraterísticas semelhantes aos gêneros já estudados/ Características do gênero textual – poema/ Análise de elementos explícitos/ Extrapolações sobre o tema/ Associação do texto com fatos do cotidiano/ Enriquecimento do vocabulário																		
Produção final Análise dos possíveis avanços e/ou estagnações com relação às produções iniciais e as defasagens percebidas no início do projeto.																		
<table><tr><th colspan="2">Legenda</th></tr><tr><td></td><td>Alcançou os objetivos propostos</td></tr><tr><td></td><td>Alcançou parcialmente os objetivos propostos</td></tr><tr><td></td><td>Não alcançou os objetivos propostos</td></tr><tr><td></td><td>Aluno faltoso</td></tr></table>									Legenda			Alcançou os objetivos propostos		Alcançou parcialmente os objetivos propostos		Não alcançou os objetivos propostos		Aluno faltoso
Legenda																		
	Alcançou os objetivos propostos																	
	Alcançou parcialmente os objetivos propostos																	
	Não alcançou os objetivos propostos																	
	Aluno faltoso																	

Fonte: Autoria própria (2024).

Ao analisar a Tabela 3 e as interações e comportamentos dos estudantes, foi possível perceber que, através das constantes intervenções e do acompanhamento direcionado, os estudantes conseguiram construir estratégias que podem contribuir para uma melhoria na compreensão leitora.

Os estudantes A7, A9 e A20 apresentaram evolução na maioria das defasagens trabalhadas durante a intervenção, atendendo, mesmo que parcialmente, aos objetivos propostos em cada módulo.

O estudante A21 apresentou grande avanço, porém as faltas acumuladas durante a implementação do projeto influenciaram negativamente seu rendimento.

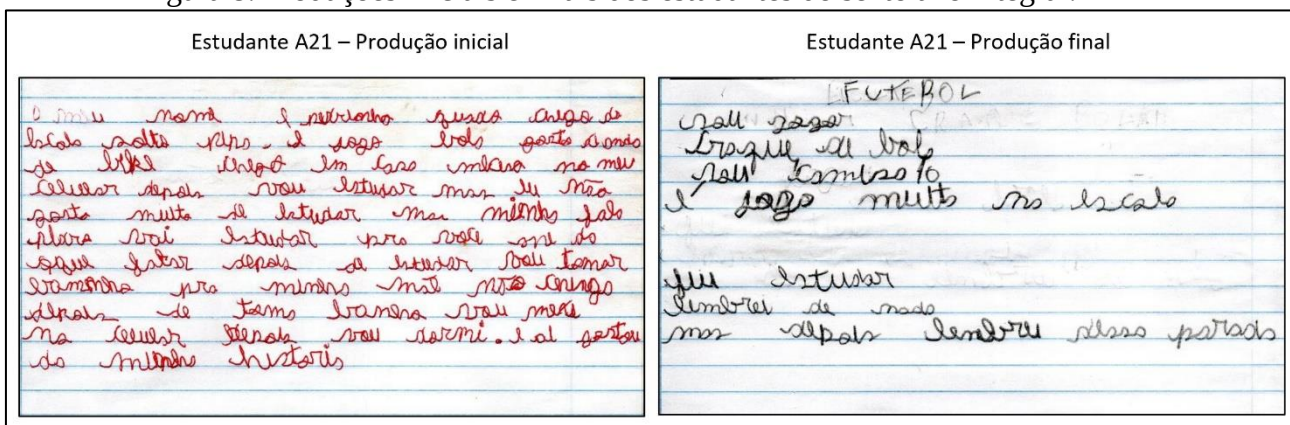
Enquanto isso, os estudantes A4 e A8 não atenderam às expectativas almejadas com a intervenção. Esse não atendimento deve-se, em parte, às faltas acumuladas durante o projeto.

As atividades que envolveram conhecimentos prévios, leitura de mundo, extrapolação do tema, análises de semioses e busca por elementos explícitos foram as que os estudantes apresentaram melhor desempenho.

Por outro lado, as atividades que envolveram conhecimentos linguísticos e produção oral e escrita foram aquelas em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades.

Os avanços também podem ser observados por intermédio da comparação entre os textos produzidos no início e no final da intervenção, de acordo com as imagens Figura 8 e Figura 9.

Figura 8: Produções iniciais e finais dos estudantes do sexto ano integral.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 9: Produções iniciais e finais dos estudantes do sexto ano integral.

Estudante A1 – Produção final (o aluno não conseguiu realizar a produção inicial)

Eu tova na escola
Eu tova na direção
eles camarão a miha
mãe eu toqui namíha
casa eu apoli
eu fui por um panho eu torei.

Estudante A7 – Produção inicial

Desabrigado portado e protegido embaixo da mesa
quando a minha família meus amigos que
tudo isso pra tua obra e por favor me conziga um mate
e o que possa proteger os meus familiares também
e nome de glória e vida.

Estudante A7 – Produção final

Ezequiel
Ezequiel, pai da preta e
morta, foi pra casa encontrar
o meu encontro Ezequiel matou
o papai meu.
Rodrigo
Rodrigo com família que
foi com a galinha para a
galinha falou a vizinha que
morre com família.

Estudante A9 – Produção inicial

era sem um bilizão que morava no
castelo de Lica e montaria o nome
dela e isabela a isabela tem o cabelo
longo o Hamer sempre queria namora com
a isabela mas não queria me o Hamer
se eu fosse um Hamer bonito e a isabela
latares de o Hamer isabela com o
namora com Hamer.

Estudante A9 – Produção final

a bola cai na casa de vizinho
o vizinho foi bate no meu braço
ele caiu um arão
ai eu disse não
Eu sou camisa 10 da bola
EU Bati a minha bola
EU sou o melhor jogador de bola
O Memino Bateu a cabeça
de fogo que limpa
Se não ele vai ser que Boga

Estudante A20 – Produção inicial

era sem um bilizão que morava no castelo
que Lica e montaria o nome dela e isabela a
isabela tem o cabelo longo o Hamer sempre queria
namora com a isabela.

Estudante A20 – Produção final

a bola cai na casa de vizinho
o vizinho foi bate no porta
e caiu um arão
ai eu disse não
Eu sou camisa 10 da escola
Eu perdi a minha bola
Eu sou o melhor jogador de bola

Ao final da intervenção, foi possível perceber que a maioria dos estudantes apresentaram significativa evolução nos conhecimentos relacionados às características dos gêneros textuais estudados ao longo dos encontros.

Esta evolução pode ser percebida se compararmos as produções iniciais com aquelas realizadas ao final do processo (Figura 8 e Figura 9). Apesar da evolução, ainda é possível perceber considerável bloqueio de criação associado a uma dificuldade de expressão causados pela falta de repertório de ideias e de vocabulário.

Nos textos produzidos, fica evidente que os estudantes utilizaram as dinâmicas realizadas durante as aulas, nas quais eram convidados a fazer rimas improvisadas com as palavras citadas pelo professor. Entre as palavras utilizadas, sob o consentimento dos envolvidos, estavam nomes dos colegas, de modo a deixar a atividade mais dinâmica e divertida.

Outra influência que pode ser notada em algumas produções vem do texto “Ana e o Pernilongo”, de José Paulo Paes, usado como detonador da atividade.

Apesar dos avanços obtidos, ainda é possível observar dificuldades na apropriação do sistema de escrita e na produção textual. Tais problemas estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da proficiência escrita, à limitação da criatividade e à restrição do repertório desses sujeitos. Cabe salientar que muitos desses estudantes permaneceram afastados da escola por mais de dois anos, sendo que apenas uma parcela conseguiu acompanhar as atividades remotamente. Consequentemente, parte deles ficou sem acesso a estudos formais durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

Os estudantes que atualmente cursam o sexto ano do Ensino Fundamental passaram o segundo e o terceiro ano em regime remoto, retornando às aulas presenciais apenas no quarto ano. Esse retorno, no entanto, ocorreu em um contexto de incertezas e instabilidades que afetavam tanto professores quanto alunos. A nova realidade evidenciou ainda mais as disparidades entre os estudantes. Além das dificuldades cognitivas, muitos apresentavam também problemas socioemocionais e afetivos.

Através dessa pesquisa e dos resultados obtidos com o projeto de intervenção, percebemos que, com um acompanhamento direcionado e um apoio individualizado, é possível fazer com que os estudantes, mesmo aqueles com dificuldades acentuadas, consigam evoluir em suas aprendizagens.

6.2.5 Reflexão sobre o Projeto de Intervenção - A intervenção com estudantes do sétimo ano

A questão da inassiduidade também é presente entre os estudantes do sétimo ano. Este grupo foi formado por seis estudantes. Os estudantes B2 e B9 ainda não estão alfabetizados, portanto ainda não dominam habilidades básicas para a realização de leitura (decodificação de palavras e textos escritos) e escrita, por isso realizaram as atividades propostas de maneira oral, tendo o professor pesquisador como escriba em algumas situações. Eles também tiveram algumas atividades adaptadas às suas fases de desenvolvimento de leitura.

Apesar de ler com bastante fluência, a estudante B24 ainda não consegue compreender e interagir com os textos lidos. Mesmo se mostrando animada a princípio, tendo assinado, juntamente com seus pais, o TCLE e o termo de assentimento, a estudante participou somente de 3 encontros, sendo que na maioria deles estava ausente da escola e em outras ocasiões preferiu não se juntar aos demais alunos participantes do projeto de intervenção. Mostrou-se apática na maior parte do tempo.

Ao conversar com a professora de Língua Portuguesa, parceira do projeto, a mesma relatou que durante suas aulas a estudante apresenta comportamento semelhante.

Apesar destas pequenas intercorrências, os demais estudantes interagiram bem com os pares e com o pesquisador, contribuindo para a criação de um ambiente propício para a realização das atividades.

Quatro estudantes conseguiram registrar o texto proposto pelo professor como produção inicial. Dois deles conseguiram elaborar somente de maneira oral. Em nenhum dos casos conseguiram atingir os objetivos esperados.

O estudante B19 apresentou a tentativa de criação de uma música relatando acontecimentos do cotidiano, porém seu texto não apresentou nenhuma das características de uma canção.

A estudante B8 iniciou um texto intitulado “*MC Paiva*”, quando foi alertada que deveria criar um texto autoral retratando fatos cotidianos, a estudante demonstrou ainda mais insegurança e dificuldade, ao final do encontro só conseguiu entregar o verso: “*O menino ta com a bola*”.

O estudante B9 apresentou oralmente a estrofe de uma música, que segundo ele era uma paródia que já havia sido feita em uma outra ocasião.

Figura 10: Produção inicial do estudante B9.

*“Os meninos tá com o caderno dentro da mochila
eles tá subindo pra escolinha
[inaudível] porque
queria tá dormindo dentro da sua casinha
tem que acordar de manhã cedo
não pode nem reclamar
senão uma surra da mãe vai levar
tem que subir pra estudar”*

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

O estudante B20 também não conseguiu fazer o registro escrito, porém apresentou oralmente os seguintes versos:

Figura 11: Produção inicial do estudante B20.

*“Os meninos tão na escola jogando bola
a professora tava de boa e quando chega a diretora
ela xingou foi a nossa tropa toda
quando foi lá de boa
a diretora chegou quando “nóis tava” lá de boa
a diretora xingou à toa
achou que “nóis tava” matando aula
a professora falou, mas não deu nada
todo mundo acabou foi indo pra casa
achou que “nóis tava” matando aula
a diretora xingou
quando tava lá em casa
ela chegou em casa
e pegou “nóis” e veio pra escola
a professora levou “nóis” foi lá pra quadra
mas quando o outro professor tava lá na quadra
a professora passou na quadra
e ela avisou a diretora
quando “nóis tava” lá na quadra
a diretora xingou todo mundo”*

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Nenhum dos dois estudantes conseguiu formular um título para suas composições.

Para o desenvolvimento dos módulos posteriores, a dinâmica utilizada foi a mesma adotada na turma do sexto ano: leitura compartilhada e discussão sobre cada estrofe lida.

Apesar de apresentarem maior dificuldade na leitura que os estudantes do sexto ano, a maioria deles também se mostraram interessados e participaram ativamente das discussões propostas.

Na medida em que assistiam o clipe da música, os estudantes já conseguiam tirar suas conclusões, testar as hipóteses anteriormente levantadas e explorar, mesmo que de maneira superficial, as semioses presentes no vídeo e estreitando assim o contato com o texto.

Essas atividades estimulam trocas de informações entre os participantes, no intuito de validar suas inferências e suposições:

Estudante B2: “Olha lá é favela!”

Estudante B19: “Isso é comunidade, fei”. Respondeu rebatendo o colega.

Estudante B9: “Num falei que ele mora numa favela”

Estudante B20: “Viu, ele era moreno. Acertei!”

Estudante B2: “Olha lá o sapato da Adidas”

Estudante B20: “A calça... Só a camisa que não é”

Estudante B20: “Aí viu, mas depois ele virou careca”

Estudante B19: “Raspou o cabelo”

Estudantes B20: “A criança é branca, ele é preto”. *Se referindo ao filho do personagem principal.*

Ao final do clipe retomaram discussão sobre como seria o nome correto do local onde o personagem retratado na música vivia. Um afirmava ser uma favela, outro dizia ser uma comunidade. O estudante B20 entrou na discussão dizendo: “porque é proibido, eu acho, falar favela agora, aí é comunidade”.

A estudante B8 demonstrou muita dificuldade em dialogar com o texto e argumentar com o professor pesquisador e com os demais colegas.

Assim como os estudantes do sexto ano, essa turma também demonstrou insegurança e excesso de dependência nas atividades escritas. Além de dificuldade na organização e utilização do material escolar.

Os resultados observados através de avaliações formativas também foram registrados em um quadro para melhor dimensionamento e análise dos avanços.

Tabela 5: Projeto de intervenção: Avaliação desempenho dos estudantes sétimo ano integral.

Etapas	Estudantes					
	B2	B8	B9	B19	A20	A24
Produção inicial Produção oral ou escrita de um poema, canção ou slam/ Exploração dos conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais abordados						
Módulo I Leitura compartilhada/ Roda de conversa/ Aproximação com o tema/ Estímulo do prazer pela leitura/ Conversa sobre as percepções dos estudantes sobre o texto lido.						
Módulo II Exploração dos conhecimentos prévios sobre o tema/ Realização de inferências formulação de hipóteses/ Associação do texto com fatos do cotidiano						
Módulo III Testagem das hipóteses levantadas/ Análise das semioses presentes no clipe/ Análise de elementos implícitos no texto						
Módulo IV Ampliação da criticidade a partir de uma leitura de mundo/ Extrapolações sobre o tema/ Associação com fatos do cotidiano						
Módulo V Análise de elementos explícitos/ Características do gênero textual - música/ Análise de recursos linguísticos/ Enriquecimento do vocabulário						
Módulo VI Conhecimento de novos gêneros textuais com caraterísticas semelhantes aos gêneros já estudados/ Características do gênero textual – poema/ Análise de elementos explícitos/ Extrapolações sobre o tema/ Associação do texto com fatos do cotidiano/ Enriquecimento do vocabulário						
Produção final Análise dos possíveis avanços e/ou estagnações com relação às produções iniciais e as defasagens percebidas no início do projeto.						

Alcançou os objetivos propostos

Alcançou parcialmente os objetivos propostos

Não alcançou os objetivos propostos

Aluno faltoso

Fonte: Autoria própria (2024).

Infer-se na tabela 4 que somente em duas situações os objetivos foram plenamente alcançados, indicando que a maioria das habilidades de leitura trabalhadas na intervenção ainda não foram assimiladas pelos estudantes.

Os estudantes B19 e B20 foram os que demonstraram melhor desempenho, alcançando parcialmente a maioria dos objetivos propostos nas atividades.

Os estudantes B8 e B9 apresentaram uma pequena evolução, porém muitas habilidades ainda precisam ser retomadas e aprofundadas para que as aprendizagens possam ser consolidadas.

Já os estudantes B2 e B24 apresentaram um baixo desempenho nas atividades, necessitando de um trabalho mais aprofundado e de maior atenção por parte dos professores. A falta de assiduidade também interfere nas suas aprendizagens desses estudantes.

Os dados mostram que, neste ciclo, os estudantes do sétimo ano novamente apresentaram um desempenho inferior ao dos estudantes do sexto ano. A quantidade de estudantes que alcançaram os resultados esperados com a intervenção é reduzida, confirmando a premissa de que o nível de dificuldade é maior entre os estudantes deste grupo, quando deveria ser o oposto. Essa constatação sugere que o aumento da carga horária desses estudantes não está se traduzindo em melhorias nas aprendizagens. Assim, conclui-se que o programa Tempo Integral não tem cumprido o seu propósito.

Ao final do projeto de intervenção foi pedido novamente aos estudantes que criassem um texto em forma de música ou poema baseado em fatos do cotidiano e o resultado aponta para uma evolução significativa se compararmos às produções iniciais. Essa evolução pode ser observada ao analisarmos as imagens das produções realizadas (Figura12).

Figura 12: Produções iniciais e finais - Sétimo ano integral.

Estudante B8 – Produção inicial

MC PAIVA
O menino tá com a bola...

Estudante B8 – Produção final

Todo dia Venho para a Escola
Venho só para bagunçar
só para brincar

O pão de queijo é duro igual pedra
mas eu quero lanchar
e a comida não pode desperdiciar

Estudante B19 – Produção inicial

Teus olho pro mim na verdade
Sequei meu cabelo na Escola
e minha mãe miketeu e eu
Shore e Voute para Escola e
a Sei meu Cardeno e levtei para
minha mãe e ela mideo um
Chocolate e eu Sequei minha
Buzia na Escola e minha mãe
mideo uma Chinelada e eu
Shore.

Estudante B19 – Produção final

Tava Sabendo o more
da Escola e pisei
numa Bola

estava na Escola e
fui jogar Bola na
quadra e fui para a
Sala de aula

e fui para a sala e
derpente o Rafael e
parou e mideo uma
a divertensio e
o Rafael ridio para
mim Sinta

Estudante B20 – Produção final (o aluno não conseguiu produzir texto escrito na produção inicial. Realizou a atividade de forma oral)

e jogar de bola

eu jogar bola	Mostre a jogar
puzi no sacola	deparou um
criei o doido	para
foi e rizei	mostre
na bola	com sucesso
minha mãe	
quis jogar bola	
pe rido para	se apredi
cumerei a	ou não
estudo estudando	para deiti
ou para	
ou para de	
estudo cumerei	
dança a cima	
nao não	
du este	
parou de	
sucesso	

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Analisando a Figura 12 é possível perceber uma gradativa melhora no desempenho dos estudantes. Ao compararmos os resultados das produções iniciais com as finais também é possível notar um avanço na elaboração dos textos, a partir de uma melhor adequação ao gênero textual proposto.

Assim como os estudantes do sexto ano, os alunos do sétimo também fizeram uso das dinâmicas realizadas durante as aulas e do texto utilizado como detonador na hora de criar seus poemas.

O fato de as duas turmas fazerem usos dos recursos apresentados e discutidos em sala reforça a importância da realização de um trabalho que busque a todo tempo enriquecer o repertório criativo dos estudantes. Esse enriquecimento envolve o trabalho com diferentes gêneros textuais (Ferrarezzi; Carvalho, 2017) e a ampliação do vocabulário e conhecimentos linguísticos (Sousa; Pereira, 2021), de modo a facilitar a criação e a compreensão de textos diversos.

Entre os estudantes do sétimo ano, também foram observados problemas no desenvolvimento da proficiência escrita. A falta de consolidação de habilidades e competências relacionadas à apropriação do sistema de escrita impacta diretamente a produção textual desses alunos.

Ao final do primeiro ciclo da pesquisa, a comparação entre os gráficos 2 e 4, que apresentam os resultados dos testes Cloze, evidenciou que os estudantes do sétimo ano tiveram um desempenho inferior aos do sexto ano nos níveis de compreensão leitora. Da mesma forma, ao final do segundo ciclo, os resultados do projeto de intervenção — conforme demonstrado nas tabelas 3 e 4 — também apontam para um desempenho mais baixo entre os alunos do sétimo ano, em comparação aos do sexto.

Essa dificuldade acentuada e o limitado domínio do sistema de escrita são, possivelmente, reflexos do período de distanciamento social e das aulas remotas impostas pela pandemia de Covid-19. Os estudantes que atualmente cursam o sétimo ano estiveram afastados das atividades escolares presenciais durante o terceiro, o quarto e boa parte do quinto ano — um período importante para o fechamento de ciclos no qual as habilidades de alfabetização deveriam ter sido consolidadas e sistematizadas.

Essa defasagem evidencia a falta de um ensino sistematizado. No entanto, os resultados obtidos ao final do projeto de intervenção demonstram que um trabalho pedagógico sistematizado pode promover avanços significativos, tanto na produção textual, quanto nas

habilidades relacionadas a apropriação do sistema de escrita.

Foi necessário realizar adaptações no projeto para atender os estudantes que ainda não concluíram o processo de alfabetização. Visto que não conseguiam realizar as tarefas destinadas aos demais, foram ofertadas atividades adequadas ao nível e à fase de desenvolvimento de cada um, seguindo o que é proposto por Ferrarezi e Carvalho (2017).

Foram realizadas várias tentativas no intuito de encontrar textos e atividades adequadas ao nível de desenvolvimento desses estudantes. A cada novo encontro era proposta uma atividade que estivesse de acordo com as suas zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007). Com as observações e adaptações realizadas foi possível descobrir que a disparidade entre esses estudantes e os demais era muito grande e que necessitavam de um acompanhamento individualizado e constante.

Por intermédio da adequação e do constante estímulo foi possível conseguir um maior engajamento desses estudantes.

Para esses alunos não fazia diferença se as atividades tinham um grau de dificuldade muito inferior se comparada àquelas oferecidas aos demais estudantes. O que marcava cada encontro era a alegria de conseguir, ao menos entender e interagir, com cada exercício proposto e a sensação de estar aprendendo, se desenvolvendo e superando, mesmo que lentamente, suas limitações.

Para eles, foram oferecidas fichas com pequenos textos para que realizassem a **experimentação**, acompanhados de ilustrações que tinham o intuito de estimular a **intuição**. Ao final da leitura eram feitas algumas perguntas, explorando oralmente informações explícitas no texto. Essas perguntas tinham o objetivo de auxiliá-los na **racionalização** do texto. As atividades de estímulo à leitura foram aplicadas com base nas ideias defendidas por Ferrarezi e Carvalho (2017).

Entre os alunos não alfabetizados, o estudante B9 apresentou melhor desempenho, conseguindo, através de constante auxílio, ler os textos apresentados. O estudante B2 teve mais dificuldades, provavelmente pelo fato de ser um aluno pouco assíduo e extremamente disperso.

Mesmo com esses comportamentos dificultadores do processo de ensino e aprendizagem, no último encontro o referido estudante leu, com constante orientação e auxílio do professor pesquisador, um pequeno texto intitulado “A Salada de Zezé” (Figura 13).

Figura 13: Exemplo de texto proposto aos estudantes não alfabetizados.



Fonte: Boquet [s.d]

Mesmo sendo um texto bastante simples, que não condiz com a idade e série do estudante, é importante salientar que o grau de dificuldade está adequado à sua fase de desenvolvimento de leitura (Ferrarezi; Carvalho, 2017) e à sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007).

Ferrarezi e Carvalho (2017) salientam que, ao trabalhar com leitura, o fator primordial é conhecer e respeitar a fase de desenvolvimento em que o estudante se encontra.

Apesar de gastar em torno de 5 minutos para concluir a leitura, foi gratificante perceber o brilho nos olhos do estudante ao chegar no final do texto, sua vibração como se estivesse marcado um gol em uma partida de futebol.

Para ele, naquele momento, não importava o tempo gasto ou a extrema dependência do apoio do professor. O que contou foi ter chegado ao final do texto e conseguido concluir uma atividade por inteiro.

Nesse momento, ele percebeu que, mesmo lentamente, está superando suas dificuldades e limitações, e que também consegue ler:

Estudante B2: “Pelo menos consegui ler, né fessô! [sic]”

Durante a atividade foi possível perceber que o estudante conseguiu manter o foco, mesmo quando o professor não estava ao seu lado, um comportamento bem diferente de quando as atividades não atendiam o seu nível de desenvolvimento ou seus interesses.

Essas observações podem ser comprovadas pela fala do aluno ao final da atividade.

Estudante B2: “Aí, hoje eu nem fiz gracinha!”

Importante ressaltar que esse tipo de intervenção só foi possível devido ao trabalho com

um grupo muito reduzido de alunos e que, mesmo com uma quantidade pequena, por vezes era impossível atender a todos de maneira adequada, oferecendo a devida atenção e o apoio que demandavam em alguns momentos.

O ciclo seguinte surgiu da necessidade e do desejo de avaliar as intervenções propostas através de feedback dos estudantes.

6.3 Ciclo 3: Grupos focais

De acordo com Gil (2008), a técnica dos grupos focais consiste em reunir pequenos grupos, contendo de seis a doze pessoas, agrupados com base em suas características, semelhanças ou diferenças. O objetivo é identificar e estudar mais profundamente os sentimentos, percepções, ideias e atitudes dos participantes sobre um determinado assunto.

A quantidade reduzida de participantes visa proporcionar a participação de todos na discussão, possibilita uma interação saudável, busca um clima agradável e informal, além de favorecer o gerenciamento do foco das discussões e a melhor distribuição do tempo, visando a participação efetiva de todos, de modo a facilitar as percepções do pesquisador.

As reuniões de grupo podem ter a duração de aproximadamente duas horas. O moderador/pesquisador deve propor dinâmicas e conduzir as discussões de maneira leve e maleável, mas sempre buscando manter o foco no tema da discussão, previamente planejado pelo mesmo.

6.3.1 Planejamento dos grupos focais

As reuniões com os grupos focais aconteceram antes e após o desenvolvimento do projeto de intervenção. Os estudantes foram os mesmos que participaram do ciclo anterior.

As reuniões que antecederam o desenvolvimento do projeto de intervenção tiveram o objetivo de realizar uma aproximação para melhor entender a realidade dos estudantes participantes da pesquisa, conhecer seus anseios, interesses e ouvir sobre suas percepções, além de coletar sugestões para a elaboração das atividades de intervenção.

As reuniões realizadas ao final do projeto tiveram a finalidade dar e receber feedback dos estudantes e discutir sobre a possibilidade da criação de um projeto permanente com o intuito de auxiliar os estudantes com defasagem de leitura.

6.3.2 Ação - Grupos focais

Houve uma tentativa de realizar um grupo focal com as duas turmas juntas, porém a experiência foi bastante tumultuada, pois os estudantes estavam muito agitados.

Alguns alunos do grupo não souberam respeitar o tempo e o espaço de fala dos demais colegas, além de atropelarem os momentos de fala com intervenções e brincadeiras que atrapalharam a concentração e a participação de muitos, prejudicando o diálogo entre os participantes. Em vários momentos demonstraram alto grau de imaturidade em comparação aos demais estudantes do grupo.

Foi necessária a constante intervenção do pesquisador na tentativa de fazer com que os alunos mantivessem o foco nos temas propostos. Diante da experiência mal sucedida, optou-se por fazer encontros com as turmas separadamente.

Foram formados dois grupos focais, um composto por sete estudantes do sexto ano e outro composto por seis estudantes do sétimo ano. Essa formação foi mantida durante os ciclos 2 e 3 da pesquisa.

6.3.3 Observação sobre os grupos focais

A tentativa inicial de realizar as discussões com todos os estudantes simultaneamente e o insucesso dessa ação nos fornece uma dimensão dos desafios vivenciados cotidianamente pelos professores dentro das salas de aula. A mudança no comportamento de alguns estudantes parece estar ligada ao tamanho das turmas e aos agrupamentos realizados. Ao diminuir a quantidade de estudantes nos grupos focais, os estudantes ficaram mais calmos, as reuniões aconteceram de maneira fluída, todos os estudantes tiveram seus tempos de fala respeitados e os diálogos aconteceram de forma respeitosa.

Esses fatos nos levam a refletir sobre a necessidade de redução no número de estudantes por turma e a contribuição dessa ação para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, na relação entre professor e aluno e na diminuição da tensão e do estresse tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar como um todo.

6.3.4 Reflexão - Grupo focal com estudantes do sexto ano

O primeiro encontro foi realizado no dia seis de maio de 2024 e contou com a presença de cinco estudantes.

Antes dar início ao grupo focal, um dos estudantes afirmou que: *“O que você me perguntar eu não vou conseguir responder!”*

O pesquisador procurou acalmá-lo, explicando que, durante os encontros, não seriam feitas perguntas difíceis. Pelo contrário, o objetivo era ajudá-los naquilo que não soubessem.

Com o grupo posicionado em círculo, o pesquisador fez uma breve apresentação pessoal e explicou um pouco sobre a pesquisa. Em seguida, abriu a conversa a fim de estreitar a relação com os estudantes.

Logo de início, descobriu-se que um dos estudantes mora na zona rural e os demais moram na cidade, sendo a maioria em bairros periféricos próximos à escola.

Apesar de ser o primeiro ano em tempo integral, todos estavam gostando dessa experiência. Ao serem indagados sobre as dificuldades relacionadas à escola, os estudantes relataram que:

Estudante A9: “Eu tenho dificuldade porque minha letra não é muito bonita”.

Estudante A7: “Eu tenho dificuldade em matemática... de resolver”.

Pesquisador: E você?

Estudante A1: “Tudo!”

Todos riem e a conversa segue em clima de descontração.

Pesquisador retoma as perguntas: “E você?”.

Estudante A20: “Em ler”.

Estudante A7: “Ele nem sabe ler até agora”.

Pesquisador interrompe: “Não sabe? Vamos aprender!”

A20: “Não! Mas eu sei ler!”

Pesquisador: “Agora é praticar então! Já aprendeu mais ou menos, né!? Agora a gente vai tentar melhorar isso aí!”

Estudante A9: Eu sei ler.

pesquisador: “Já sabe ler? Melhor ainda!”.

Estudante A9 conclui: “Uns noventa por cento, eu sei”.

Pesquisador: “Beleza! Noventa por cento está bom demais”.

Estudante A1: Eu também sei mais ou menos!”.

Pesquisador: “Então eu vou fazer umas perguntas”.

Estudante A9: “Umas perguntas do que?” *Perguntou com ar de preocupação.*

Pesquisador: “Não... São só sobre vocês. Não vai ter prova aqui não”.

Estudante A7: “Ai... Ufa!” Respira aliviado.

Pesquisador: “Tá com medo de fazer prova?” *Pergunta em tom de ironia.*

Estudante A7: “Vai me dar zero”.

Pesquisador: “Não tem nada de zero aqui não. Fica tranquilo! É só pra eu conhecer vocês, saber quem realmente precisa e saber como eu posso ajudar”.

Durante a conversa, foi possível descobrir que todos vieram de escolas municipais e que quatro deles já frequentaram aulas de reforço em anos anteriores.

Essa primeira conversa revelou que a grande maioria apresenta dificuldades desde os anos iniciais, pois em algum momento da vida já precisaram de aulas de reforço. Isso sugere que, possivelmente, essas dificuldades não foram completamente sanadas.

Diante dessa nova realidade vivenciada nos anos finais do ensino fundamental, na qual os alunos não contam com as aulas de reforço, com o aumento significativo da grade curricular e com a rotação constante de professores, é natural que as dificuldades se acentuem, pois há um distanciamento natural entre o estudante e o professor.

Além disso, nessa fase, os estudantes vivenciam a passagem da infância para a adolescência. Ao mesmo tempo, os professores, como regentes de aula⁷, têm um número muito maior de estudantes sob sua tutela, o que também dificulta a ampliação da proximidade entre eles.

A grande quantidade de estudantes por turma, o número excessivo de aulas e as múltiplas atribuições são fatores que podem contribuir para que os professores regentes de aulas

⁷ A diferença entre professor regente de aulas e professor regente de turma está nas responsabilidades e no foco do trabalho pedagógico: O professor regente de aulas atua em disciplinas específicas, geralmente no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. É responsável por ministrar suas aulas em diferentes turmas, sem se fixar em uma única. Já o professor regente de turma está ligado à uma única turma, especialmente no Ensino Fundamental I ou na Educação Infantil. Ensina várias disciplinas e acompanha integralmente o desenvolvimento acadêmico e social da turma. Em resumo, o professor regente de aulas tem um vínculo com a disciplina, enquanto o professor regente de turma tem um vínculo mais direto com toda a turma.

não consigam dar a devida atenção às necessidades individuais dos estudantes. Esses desafios tomam dimensões ainda maiores e se tornam complicadores do processo de ensino aprendizagem quando os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de atenção e apoio diferenciados.

Outro fato que despertou a atenção foi a apreensão que muitos demonstraram com a possibilidade de terem que realizar algum tipo de prova. Um deles, ao ser convidado para participar do grupo focal, demonstrou interesse na dinâmica, mas esboçou insegurança afirmando que não conseguiria responder nada do que lhe fosse perguntado.

Mais adiante, outro estudante demonstrou a mesma preocupação quando o professor afirmou que faria algumas perguntas, mas respirou aliviado ao ser avisado de que não teria que fazer provas. O mesmo estudante afirmou que, caso houvesse, tiraria zero.

Essas posturas e falas dos estudantes demonstram como eles enxergam as avaliações e nos dá uma ideia do modo como são avaliados cotidianamente. Por serem alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, possivelmente não apresentam bom desempenho em avaliações somativas ou classificatórias.

Esses comportamentos dos estudantes com relação às avaliações também nos levam a uma reflexão sobre a importância da utilização de diferentes métodos avaliativos. Quando foram avisados de que não teriam avaliações com perguntas difíceis ficaram mais à vontade para opinar, sem a sensação de estarem sendo julgados. Essa liberdade em externar seus pontos de vista contribuiu para que tivéssemos uma maior participação e envolvimento de todos.

A última reunião de grupo focal ocorrida após a conclusão do projeto de intervenção foi a oportunidade de receber e dar feedback sobre as atividades desenvolvidas. Nessa ocasião, também foi possível conversar sobre a possibilidade da criação de um projeto de intervenção permanente.

Nesse momento, buscou-se deixar os estudantes à vontade para expressar suas opiniões de maneira sincera, alegando que os comentários emitidos não seriam vistos como ofensas pessoais ao pesquisador, e sim como sugestões para possíveis melhorias no projeto.

No decorrer da pesquisa, o pesquisador e os estudantes já haviam desenvolvido uma relação de liberdade, confiança e respeito mútuo, ao ponto de se sentirem livres para dar suas opiniões sem medo de retaliações.

Sentido que todos estavam à vontade, o pesquisador dá início ao grupo focal.

Pesquisador: Cite os pontos positivos do projeto de intervenção realizado (o que mais você gostou).

Estudante A1: “Do rap, as rimas e os poemas”.

Estudante A4: “Nenhum”.

Estudante A7: “Sobre a Canção do Tempo, porque eu gostei da canção”.

Estudante A20: “Da música Canção por Tempo”.

Estudante A21: Sobre as rimas e poemas”.

As respostas indicam que é possível fazer com que os estudantes gostem de conteúdos, desde que apresentados e trabalhados de maneira atrativa, porém infelizmente não foi possível despertar o interesse de todos os envolvidos no projeto.

Quando indagados sobre os pontos negativos, ou seja, aquilo que menos gostaram, a maioria disse ter gostado de tudo e que não mudariam nada. Somente a estudante A20 se manifestou afirmando que:

Estudante A20: “Não gostei porque teve aula no dia que estavam arrumando a quadra para a festa junina!”.

Nesse dia alguns estudantes estavam arrumando a quadra para a festa junina e ela queria estar na quadra e não fazendo as atividades do projeto.

A resposta da estudante A4 trouxe um novo questionamento pois, quando perguntada sobre os pontos positivos, respondeu que não havia nenhum, porém também não se manifestou sobre os pontos negativos.

Pesquisador: “Quais suas sugestões para o aprimoramento do projeto, o que mudariam?”.

Estudante A1: “Pra gente cantar”.

Pesquisador: “Como assim? Ter aulas de música? Aprender a cantar, tocar um instrumento, é isso?”

Estudante A1: “Isso!”.

Pesquisador: “legal!”.

Estudante A7: “Ir para a informática e a quadra”.

Estudante A20: “Ter mais aulas lá na grama”.

Estudante A21: “Ter mais aulas na nova sala” *Se referindo à sala que foi esvaziada e destinada para os encontros do projeto de intervenção.*

A estudante A4 preferiu não opinar, dizendo não ter sugestões.

Pesquisador: Quais temas, assuntos e disciplinas vocês consideram importantes e gostariam que fossem desenvolvidos em outras oportunidades?

Estudantes A1, A9 e A20: “Matemática”

Estudante A7: “Geografia”

Estudante A21: “Mais rap e canções”

A estudante A4 também não sugeriu nenhum tema.

Pesquisador: Se houvesse oportunidade de continuidade desse projeto durante todo o ano, vocês participariam?

Estudantes A1, A7, A20 e A21: “Sim!”

Estudante A4 e A9: “Talvez”

Pesquisador: Vocês acham que as atividades propostas ajudaram a desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre os temas abordados?

Estudante A4: “Não”.

Estudante A6: “Um pouco”

Os demais estudantes responderam que sim.

Pesquisador: Qual dos conteúdos e assuntos abordados nos encontros mais lhe chamaram a atenção?

Estudantes A9 e A20: “Canção pro Tempo”

Estudante A7: “Canção pro Tempo e poema um aprendiz”

Estudante A1: “O que dia que ‘nóis fez’ [sic] uma canção”

Estudante A21: “Canção pro Tempo e poemas”

A estudante A4 não emitiu resposta.

Por meio dos grupos focais percebemos que é possível fazer com que os estudantes aprendam e desenvolvam interesse pela escola e pelas disciplinas. Também foi possível observar o quanto é importante envolver os estudantes no processo de ensino aprendizagem.

A estudante A4 apresentou-se desconectada da atividade; aparentemente, algo estava

tirando seu foco, porém não foi possível ouvi-la de maneira individual e sondar sobre sua condição. Essa situação mostra a importância de ter mais pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem para que a escola possa dar a devida atenção e suporte aos estudantes em suas mais variadas dimensões, especialmente no caso dos participantes do projeto Tempo Integral. O professor não consegue sozinho dar conta de todas as situações que se apresentam dentro de uma sala de aula.

6.3.5 Reflexão - Grupo focal com estudantes do sexto ano

Poucas foram as contribuições do primeiro encontro, realizado simultaneamente com as duas turmas, porém um fato despertou a atenção do pesquisador.

Ao serem indagados sobre as coisas que menos gostam na escola, muitos deles associaram as disciplinas que menos gostam aos professores que administram essas aulas ou ao fato de não encontrarem sentido ou utilidade nos conteúdos ensinados nessas disciplinas.

Isso aponta para a importância da criação de laços de afetividade entre educador e educando, como apontado por Wallon (1992 apud Santos; Junqueira; Silva, 2016).

As respostas também indicam a importância de inserir os estudantes no processo de ensino aprendizagem, levando em conta suas necessidades, anseios e vivências. Ao associar teoria à prática, ou seja, relacionar os conhecimentos ensinados às situações da vida cotidiana, as aprendizagens passam a fazer mais sentido para os educandos. Desse modo, utilizamos o que os estudantes trazem em suas mentes como base para encontrar sentido no mundo e aprender mais sobre ele (Smith, 1999).

O segundo encontro, somente com alunos do sétimo ano, aconteceu no dia seis de maio e contou com a participação de três estudantes; os demais faltaram à aula na data do encontro.

Os três estudantes estavam tranquilos e a conversa aconteceu em um clima leve e descontraído.

Todos eles são oriundos da rede municipal de educação, dois deles já haviam sido indicados para frequentar aulas de reforço em algum dos anos iniciais do ensino fundamental. Porém um deles afirmou que, mesmo sendo indicado, compareceu somente em uma aula. Quando indagado sobre o motivo de não ter dado continuidade, não soube responder.

O pesquisador perguntou se seus pais não insistiram para que ele fosse a essas aulas de reforço e ele respondeu que não.

O pesquisador lançou a seguinte pergunta para os dois estudantes que já haviam sido indicados para as aulas de reforço nos anos anteriores: *“Quando vocês foram indicados para as aulas de reforço, seus pais foram chamados na escola para assinar algum documento ou para conversarem com as professoras?”*. Ambos responderam que não.

Isso mostra a importância da participação da família no processo de ensino aprendizagem. Não adianta a escola criar estratégias de recuperação se a família não for inserida no processo e entender a importância da educação nas vidas dos filhos.

O pesquisador perguntou ao estudante que frequentou as aulas de reforço: *“As aulas de reforço te ajudaram?”*

Estudante B20: *“Ajudou porque eu passei, né!?”*

Demonstrando que, para ele, a aprovação era o fato mais importante naquele momento. Infelizmente, esse estudante ainda vê a escola como um local pelo qual é necessário passar para conseguir aprovação, ou seja, “passar de ano”. O fato de a escola ser um local onde é possível aprender coisas novas e ampliar os conhecimentos possivelmente fica em segundo plano.

Assim como aconteceu com o grupo do sexto ano, também foi possível desenvolver uma relação de respeito e confiança para que os alunos se sentissem à vontade para emitirem suas mais sinceras opiniões.

Depois de um momento de descontração, através de um bate papo informal, vendo que os estudantes estavam à vontade, o professor pesquisador deu início ao grupo focal.

Pesquisador: Cite os pontos positivos do projeto de intervenção realizado (o que mais você gostou).

Estudante B2: *“Das conversas, quando fui aprendendo a ler o texto do peixe e do Zezé”*

Estudante B9: *“Quando a gente sentou lá fora. Quando a gente criou a própria música, a paródia. É bom porque distrai a mente e também quando eu consegui ler sozinho o texto do Zezé e sua salada”*

Estudante B19: *“De ler o poema”*

Estudante B20: *“As brincadeiras e a atividade”*

Com base nas interações vivenciadas, as respostas nos levam a acreditar que é possível fazer com que os estudantes gostem da escola e de estudar. Entretanto, também cabe salientar que, para que isso aconteça, é importante a criação de um ambiente propício e acolhedor, onde o respeito mútuo esteja presente entre todas as partes envolvidas.

Em seguida, o pesquisador dá continuidade à exploração perguntando sobre os pontos negativos do projeto:

Pesquisador: “Fale sobre os pontos negativos, o que menos gostou”

Estudante B2: “Das pessoas que ficavam entrando e saindo da biblioteca toda hora, era muita falação, e quando você ficava bravo”.

Estudante B9: “Quando a gente ficava na biblioteca, porque muita gente ficava saindo e entrando. Quando o (estudante B19 e B20) ficavam tacando borracha em mim, você ficou nervoso e eu saí da sala”

Estudante B19: “Quando foi na biblioteca”

Estudante B20: “Quando eu faço bagunça”

As respostas mostram a necessidade de ter um lugar apropriado para realização das atividades, pois houve relatos de que a movimentação de pessoas na biblioteca atrapalhou o desenvolvimento das atividades e a concentração dos estudantes.

Além disso, mesmo com um número reduzido de alunos, ocorreram momentos de bagunça em que o professor pesquisador teve que chamar a atenção na tentativa de restabelecer a harmonia do grupo. Por outro lado, os próprios estudantes que, em alguns momentos, não contribuíram para o bom andamento das atividades demonstraram a capacidade de autoavaliação, reconhecendo os momentos em que suas atitudes não foram condizentes com o ambiente de aprendizado.

A conversa segue com pesquisador inserindo uma nova pergunta à discussão:

Pesquisador: “Quais suas sugestões para o aprimoramento do projeto, o que mudariam?”

Estudante B2: “Prestar mais atenção e parar de ficar brincando, fazendo gracinhas”.
Nesse momento o estudante acabou fazendo uma autoavaliação ao invés de propor sugestões.

Estudante B9: “Ter mais tempo pra ficar aqui estudando porque agora tem uma sala pra gente, só o tempo que é pequeno”. *Demonstrando o valor e a importância de se ter um lugar para realização do atendimento individualizado ou em grupos menores.*

Estudante B19: “Mais brincadeira”. *Mostra a importância da brincadeira no ambiente escolar, mesmo sendo estudantes do ensino fundamental II ainda valorizam o ato de brincar.*

Estudante B20: “Tempo para brincadeiras e rimas”. *Novamente aparece a questão das brincadeiras e a necessidade do brincar.*

Pesquisador: “Quais temas, assuntos e disciplinas vocês consideram importantes e gostariam que fossem desenvolvidos em outras oportunidades?”

Estudante B2: “Mexer na informática, na sala de vídeo de vez em quando e ir na quadra. Aprender a ler”

Estudante B9: “Música e esporte.

pesquisador: “Como assim?”

Estudante B9: “Aprender a tocar um instrumento. Aprender a lutar tipo karatê. Capoeira minha mãe não deixa, porque ela diz que tem relação com macumba”

Estudante B19: “Matemática”

Estudante B20: “Ir na horta e na quadra”. *Se referindo a um espaço com plantas diversas (horta) que está sendo cultivada e cuidada por alunos e professores da escola, pela qual os estudantes têm grande apreço e interesse.*

Sobre a possibilidade do desenvolvimento de um projeto semelhante que durasse o ano todo, todos responderam que participariam.

Pesquisador: Vocês acham que as atividades propostas ajudaram a desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre os temas abordados?

Estudante B2: “Sim”

Estudante B9: “Um pouco”

Estudante B19: “Um pouco”

Estudante B20: “Sim”

Pesquisador: Qual dos conteúdos e assuntos abordados nos encontros mais lhe chamaram a atenção?

Estudante B2: “Da música do Projota”

Estudante B9: “Da música: eu fiz uma canção pro tempo e as rimas”

Estudante B19: “Nós estudamos as rimas”

Estudante B20: Poema e interpretação do texto da canção.

Ao final do processo foi possível sentir uma melhora significativa na postura da maioria dos estudantes. Durante as conversas em grupo, eles se mostraram mais calmos e atenciosos, emitindo opiniões que de fato contribuíram para o debate por meio de um diálogo sério e respeitoso.

6.4 Planejamento dos questionários destinados aos professores

Gil (2008) define os questionários como sendo uma técnica de averiguação constituída por um conjunto de questões direcionadas aos participantes de uma pesquisa com o objetivo de obter informações diversas.

A decisão pela utilização dos questionários teve o intuito de alcançar o maior número possível de professores. Isso porque, através dessa técnica, eles poderiam participar da pesquisa sem a necessidade de se deslocarem até a escola ou outro local específico.

6.4.1 Ação - Questionários destinados aos professores

Foram convidados a participar da pesquisa todos os professores que ministram aulas nas turmas do sexto e sétimo ano integral, público alvo da pesquisa.

Os questionários foram enviados no dia 20 de novembro e as respostas foram recebidas até o dia 31 de dezembro de 2024.

6.4.2 Observação sobre os questionários destinados aos professores

Os questionários se mostraram uma ferramenta eficaz, atendendo de maneira satisfatória os interesses e objetivos da pesquisa.

Os dados coletados contribuíram para uma avaliação global do programa Escola em Tempo Integral e das ações desenvolvidas para a mitigação da defasagem de leitura e para a formação de leitores entre os estudantes do sexto e sétimo ano do ensino fundamental.

6.4.3 Reflexão sobre os questionários destinados aos professores

Dez dos quinze professores convidados responderam os questionários e contribuíram com a pesquisa.

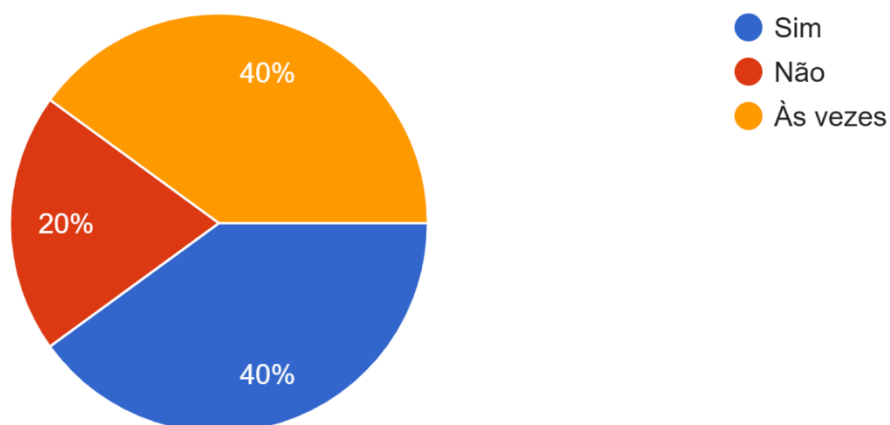
Os questionários auxiliaram na obtenção de informações sobre o corpo docente e as ações desenvolvidas na escola para a mitigação de defasagem de leitura.

Sobre a formação dos professores: Foi possível constatar que dos dez respondentes: 50% tem mestrado; 20% tem doutorado, sendo que 10% tem doutorado em área diferente da que atua; 10% tem especialização em educação e 20% tem especialização em área diferente da que atua.

Os respondentes lecionam as seguintes disciplinas: matemática, projeto de vida, ciências, língua portuguesa, ensino religioso, geografia, práticas experimentais, história, educação física e cultura corporal.

Sobre a atuação profissional: Na segunda seção buscamos informações sobre a atuação desses profissionais. Quando indagados se durante as suas aulas há espaço (tempo) para que os alunos realizem leituras que não sejam diretamente vinculadas à disciplina as respostas indicaram que:

Gráfico 5: Tempo para leituras variadas.



Fonte: Autoria própria (2024).

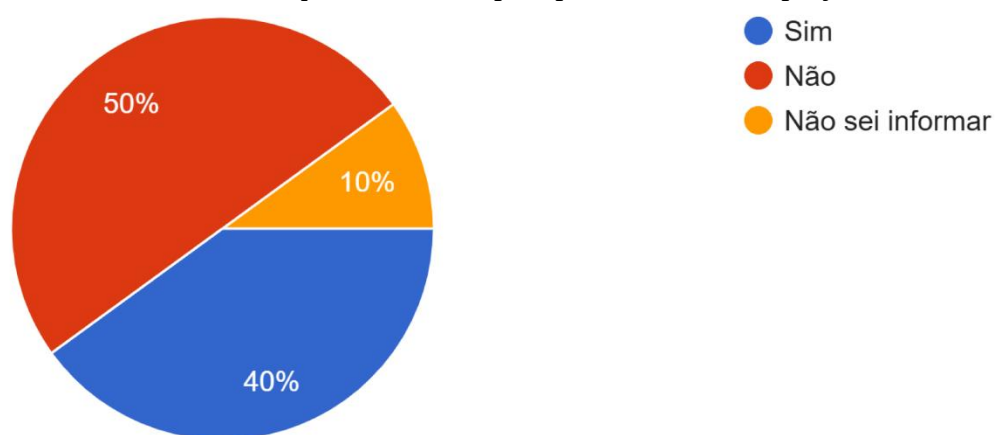
As disciplinas nas quais há uma organização de tempo que possibilita essas leituras são: práticas experimentais, ensino religioso, história e geografia.

Ao analisarmos os horários de aulas (divisão semanal das disciplinas) percebemos que as aulas são agrupadas de modo que algumas disciplinas se concentram em dias específicos da semana. Portanto, há dias em que os estudantes não têm nenhuma dessas quatro disciplinas em sua carga horária diária.

Esses dados apontam para a necessidade de conscientização dos professores sobre a importância e os benefícios das leituras desvinculadas das disciplinas para o desenvolvimento do prazer pela leitura (Ferrarezi; Carvalho, 2017). Indica também a necessidade de maior flexibilização do currículo de modo que possibilite aos estudantes o contato diário com leituras variadas, principalmente quando levamos em conta que esses estudantes ficam boa parte do dia dentro da escola.

Diante da constatação do grande número de estudantes com defasagem de leitura, decidimos perguntar se os professores se sentem aptos para desenvolver algum projeto de leitura voltado para a redução das defasagens de leitura e a formação de leitores nas turmas em que lecionam:

Gráfico 6: Professores que se sentem aptos para desenvolver projeto de leitura.

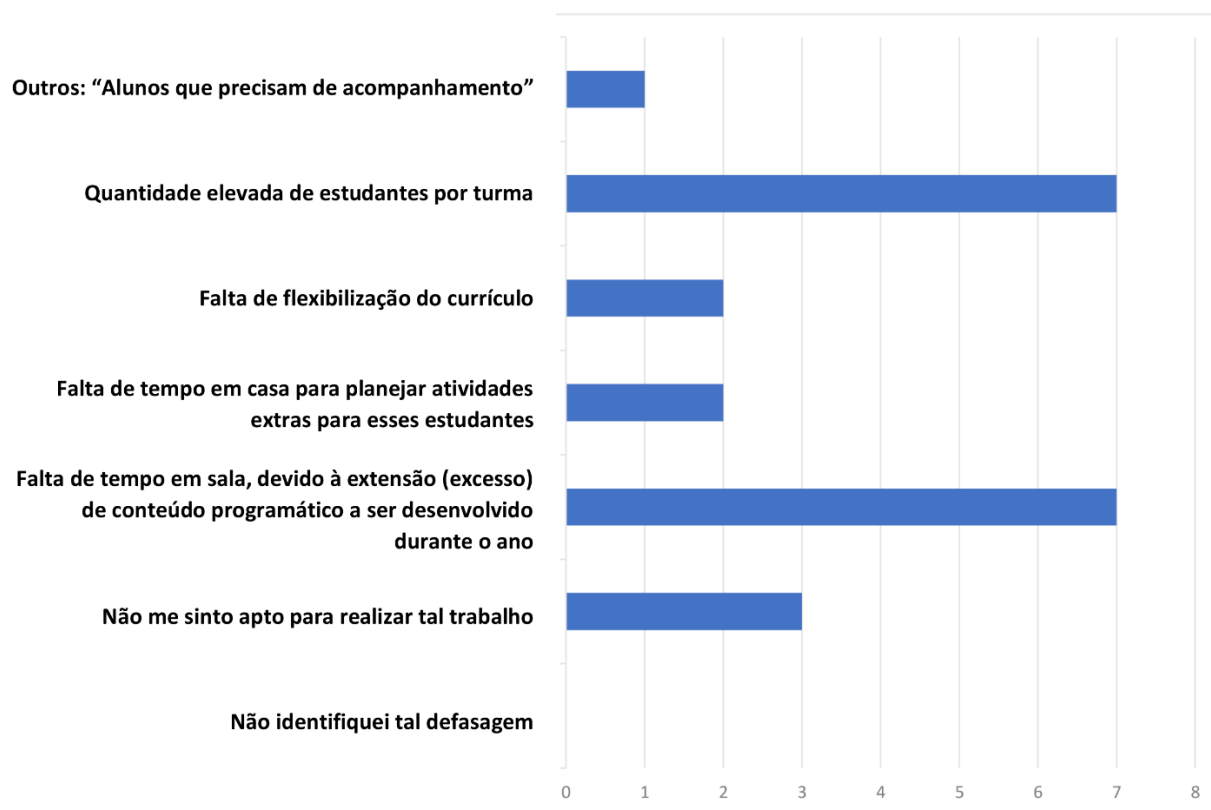


Fonte: Autoria própria (2024).

É possível perceber que metade dos professores não se sentem aptos para realizar projetos de intervenção com esse viés.

Em seguida, foi apresentada a seguinte pergunta: Considerando os últimos três últimos anos, qual dificuldade/empecilho você encontra/encontrou para auxiliar os estudantes que apresentam defasagem em leitura?

Gráfico 7: Dificuldades encontradas pelos professores.



Fonte: Autoria própria (2024).

Primeiramente, é possível observar que as dificuldades são diversas, porém a falta de tempo devido a extensão de conteúdo programático e a quantidade elevada de estudantes por turma são os fatores que mais apareceram.

Em segundo, lugar aparece a questão da inaptidão para realizar intervenções desse tipo e, por último, mas não menos importante, a falta de tempo em casa para planejar atividades extras e a falta de flexibilização do currículo.

As respostas apontam para uma sobrecarga de atribuições associada ao transbordamento e engessamento do currículo escolar, criticados por Ferrarezi e Carvalho, (2017). Comprovou-se também que o despreparo dos professores para lidar com situações de alfabetização, letramento e formação de leitores se torna um empecilho para auxiliar os estudantes com defasagens.

Em sua resposta, um dos professores salientou a questão de alguns alunos precisarem de acompanhamento, não deixando claro que tipo de acompanhamento seria esse.

É importante destacar que os estudantes do sexto e sétimo ano do ensino integral possuem uma carga curricular composta por 15 disciplinas: inglês, cultura corporal, ciências,

ensino religioso, vivências em linguagens, português, educação física, artes, matemática, geografia, história, estudos orientados, linguagens artísticas, projeto de vida e práticas experimentais. Essas disciplinas estão distribuídas em 9 aulas diárias.

Com base nas observações realizadas durante a realização da pesquisa e nas vivências cotidianas enquanto professor nessa escola, é possível afirmar que a maioria das aulas são realizadas dentro das salas. Esses dados reforçam a necessidade e a urgência de mudanças no currículo, de modo que as disciplinas e práticas desenvolvidas na escola possam de fato atender aos objetivos do programa Tempo Integral, possibilitando a educação integral dos estudantes.

6.5 Sobre os projetos de intervenção

Quando indagados se houve a implementação de algum projeto no ano de 2024, 50% dos professores afirmou que sim, 20% que não e 30% disse não saber. As respostas apontam para a falta de inclusão do corpo docente nos debates sobre o assunto e a consequente falta de envolvimento dos professores nos projetos empreendidos.

A questão seguinte indagou sobre quais eram esses projetos. Curiosamente, duas das cinco pessoas que afirmaram a existência de projetos, não souberam informar qual ou quais foram esses projetos. Uma não soube relatar e outra respondeu que não se lembrava. Isso confirma a premissa da falta envolvimento dos professores nas discussões, desenvolvimento e implementação dos referidos projetos.

As outras três respostas indicaram os seguintes projetos de intervenção:

(i) tomada de leitura pela supervisora e professora de língua portuguesa, detecção de defasagem e encaminhamento dos estudantes com baixo desempenho para realização de atividades com a PEUB e para as aulas de reforço.

A professora não soube afirmar por quanto tempo o projeto foi desenvolvido, com qual frequência aconteciam essas atividades e nem qual o tempo médio semanal de duração das atividades.

A seleção dos alunos acontecia por meio de indicação dos professores e supervisores com base nos baixos desempenhos por eles apresentados.

A professora também não soube informar por quem eram elaboradas as atividades oferecidas aos estudantes, se houve trocas e feedbacks entre os professores envolvidos e como

se deu a participação dos alunos.

Houve acompanhamento por parte da supervisão escolar e, segundo suas observações, foi possível perceber reflexos dessas intervenções na maioria dos alunos atendidos.

Ao pedir para avaliar a iniciativa, a professora destacou que: *“Vejo que na maioria das vezes depende do querer do aluno e da maturidade dele, pois implementar o projeto é de grande valia, a chamativa, a busca e a importância que se dá a defasagem é tudo que eles precisam. Agora só falta a maturidade e o querer dos alunos aprenderem com o projeto”*.

(ii) Reforço escolar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Ao buscar informações sobre o referido projeto de intervenção, constatou-se que o formulário foi preenchido de forma equivocada. O respondente mostrou pouco conhecimento sobre o assunto, suas respostas foram baseadas em suposições que não condizem com o que foi realmente desenvolvido.

Durante a pesquisa foi possível averiguar que as aulas de reforço foram oferecidas por um curto período de tempo e eram ministradas por uma estagiária no cumprimento de atividades de estágio, complementares e de extensão. As atividades eram acompanhadas pela supervisora escolar.

Quando solicitado para avaliar a iniciativa destacando os pontos positivos e negativos do programa, o professor afirmou que: *“positivos: atendimento diferenciado e com profissional capacitado e alfabetizador. Negativos: carga horária, encaixar no cronograma escolar”*.

(iii) Uso da plataforma “Elefante Letrado”.

Implementado em meados de novembro, a duração do projeto foi menor que um bimestre. As atividades eram realizadas uma vez por semana e o tempo médio de duração dessas atividades era de cinquenta minutos semanais.

O projeto era destinado única e exclusivamente aos estudantes do sexto ano integral, sendo desenvolvido com todos os alunos da sala. As atividades propostas eram replicadas do material disponível na plataforma, não cabendo adaptações. Isso possivelmente pode ter sido um dos motivos para o pouco engajamento dos estudantes ao programa.

Houve trocas entre os professores envolvidos no projeto, porém não havia um momento preestabelecido para que essas trocas acontecessem. Houve também acompanhamento por parte da supervisão escolar e da superintendência regional. Apesar do pouco engajamento dos

estudantes e do pouco tempo de desenvolvimento do projeto, foi possível perceber mudança nos hábitos e habilidades leitoras dos estudantes atendidos.

De acordo com a professora de língua portuguesa, *“a plataforma é boa, bem intuitiva, mas nossos estudantes têm pouco acesso à internet”*.

Durante a conversa com a professora foi possível perceber que a utilização da plataforma tem gerado uma sobrecarga ainda maior de trabalho.

A supervisora grava a leitura dos estudantes para que depois a professora possa ouvir e refletir sobre as análises que o programa faz com base na leitura de cada estudante. Além de disponibilizar livros, a plataforma também conta com atividades interativas que buscam estimular e avaliar a compreensão leitora dos alunos. Todos resultados ficam disponíveis para que a professora de língua portuguesa acompanhe o desempenho dos estudantes de forma individualizada.

Essas demandas relacionadas ao projeto gera um aumento significativo nas atribuições que acabam sendo cumpridas em casa, sem acréscimo de remuneração ou reorganização de carga de trabalho em sala de aula para compensar as atividades adicionais geradas com a implementação do programa.

6.6 Sobre a possibilidade da implementação de um programa permanente

Com base em outras iniciativas, a proposta versa sobre a possibilidade da criação de um projeto que contaria com uma sala equipada com diversos recursos pedagógicos e um professor responsável por desenvolver, juntamente com os demais professores regentes de aula, pais ou responsáveis, um trabalho de reforço escolar e/ou recomposição de aprendizagens dos estudantes que apresentam dificuldades ou defasagens.

As aulas e intervenções propostas aconteceriam no contra turno escolar ou até mesmo durante as aulas regulares. Os estudantes de tempo integral ou de tempo parcial que não pudessem comparecer no contra turno, seriam convidados a participar de atividades fora da sala de aula na companhia do professor responsável.

Diante dessa proposição, foi perguntado aos professores: *“Você acha que um projeto como esse poderia contribuir para a melhoria da leitura dos estudantes da rede estadual, contribuindo para a redução da defasagem de leitura e a formação de leitores? Por quê?”*

A maioria das respostas apontam a necessidade e o desejo dos professores por um

auxílio permanente na busca pela mitigação das defasagens dos estudantes.

P1: “Sim. Os alunos precisam muito dessa intervenção e os professores desse apoio.”

P2: “Sim, pois sempre terá uma pessoa para ajudar no reforço escolar.”

P3: “Provavelmente não. Também dou aulas na prefeitura, na prática, ficam vários alunos por professor (geralmente os com problemas de comportamento), os professores não possuem suporte ou formação adequada (usam para complementar aulas) e quando os alunos passam mais tempo na escola sem escolha, geralmente aumenta a vontade de evadir. Na teoria funciona, na prática é mais tempo do aluno querendo sair da escola. No estado, os projetos tendem a ser ainda mais negligenciados.”

P4: “Sim, contar com um professor de apoio que desenvolva esse projeto é muito bom, pois na maioria das vezes o professor regente não consegue atender como deveria o aluno com defasagem, dando o suporte necessário para redução da mesma e formação de leitores.”

P5: “Sim. Porque estimulará o hábito em ler.”

P6: “Sim, seria o ideal.”

P7: “Sim. Porém, precisa haver um comprometimento de estudantes e famílias. Pois, esse ano foram oferecidas aulas de reforço na Escola e poucos estudantes frequentaram.”

P8: “Sim. Só uma intervenção paralela, voltada para tal problemática, pode resolver a questão!”

P9: “Sim. Facilitaria demais a sequência didática nas disciplinas que exigem interpretação de texto. E o aluno não ficaria ocioso e tentando chamar atenção na indisciplina ... atrapalhando os demais.”

P10: “Como implementar a leitura em todas as matérias?”

A resposta da P3 destoa das demais trazendo um questionamento sobre a eficácia e até mesmo a seriedade de um projeto como esse.

Um trabalho pedagógico sério deve ter seus objetivos bem definidos desde sua concepção para que os envolvidos possam avaliar durante todo o percurso se os frutos pretendidos estão ou não sendo alcançados. Com base do relato da P3, é possível afirmar que essa premissa básica não vem sendo respeitada.

Cabe então destacar a necessidade de que a escolha dos professores responsáveis por esse atendimento deve obedecer rigorosos critérios que levem em consideração suas habilidades

e competências, de maneira que o mesmo se adeque ao perfil dos estudantes e do projeto.

Também é fundamental ressaltar a necessidade de acompanhamento permanente por parte da supervisão escolar, superintendências de ensino e secretaria estadual de educação.

Além do envolvimento de toda a comunidade escolar, é importante pensar em estratégias que envolvam ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social, com o objetivo de promover uma educação integral que possibilite o pleno desenvolvimento dos educandos.

A P10 preferiu usar o espaço para deixar um questionamento que evidencia falta de conhecimento sobre o trabalho com a leitura em diferentes disciplinas. Esse questionamento possivelmente retrata uma dificuldade vivenciada no desempenho de suas atividades em sala de aula. Cabe então a sugestão por cursos de aperfeiçoamento com temáticas voltadas para o assunto.

Por meio de cursos de formação, a secretaria estadual de educação, em parceria com as superintendências regionais de ensino, deve promover discussões envolvendo todos professores, de modo a desenvolver no corpo docente a consciência sobre a importância do trabalho envolvendo leitura, independentemente da área de atuação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Escola em Tempo Integral para a formação de leitores e a redução da defasagem de leitura dos estudantes do ensino fundamental-anos finais. Apesar de inicialmente focar na questão da leitura, os dados coletados durante a pesquisa apontaram para questões mais amplas diretamente ligadas aos letramentos.

A hipótese inicial, de que o modelo atual não oferece oportunidades eficazes para atender às necessidades desses alunos, foi confirmada pelos dados coletados e pela intervenção realizada.

Os resultados das análises e intervenções mostraram que, embora o tempo integral proporcione maior permanência escolar, não garante por si só a recuperação da aprendizagem.

A falta de estratégias pedagógicas adequadas e a insuficiência de atenção individualizada agravam o quadro. Além disso, a defasagem educacional, especialmente entre os alunos não alfabetizados, exige ações mais específicas que possibilitem acompanhamento contínuo e individualizado.

As dificuldades de leitura e compreensão identificadas no primeiro ciclo por meio dos testes Cloze, revelaram que grande parte dos estudantes apresenta defasagens significativas, decorrentes de lacunas não sanadas nos anos iniciais. Isso os impede de atingir o nível de leitura esperado para essa etapa de ensino de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

A análise também destacou que o gênero textual influencia diretamente o desempenho dos alunos, que apresentaram maior facilidade de interação com poemas, mais trabalhados desde a educação infantil, e maiores dificuldades diante dos textos informativos. Esse dado indica a necessidade de um trabalho que contemple diferentes gêneros, como recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e defendido por Ferrarezi e Carvalho (2017).

Durante a aplicação dos testes, foi possível observar que a falta de um bom conhecimento linguístico (Sousa; Pereira, 2021) dificultou a interação dos estudantes com o conto. Enquanto isso, a inabilidade de interrogar o texto a fim de relacionar as informações na busca por coerência dificultou ainda mais a interação dos estudantes com o texto informativo, contribuindo para o baixo desempenho dos estudantes diante desse gênero textual.

O não estabelecimento de objetivos, expectativas de leitura (Kleiman, 1992) e falta de

domínio sobre os esquemas cognitivos (Alliende; Condemarín, 2005) foram características observadas na maioria dos estudantes durante todo o processo.

Fatores como a distorção idade-série e a predominância de práticas pedagógicas que priorizam respostas explícitas em detrimento de uma interação mais significativa com os textos (Soares, 2009, Solé, 1998) contribuem para a fragilidade da aprendizagem.

O fato de os estudantes do sétimo ano apresentarem desempenho inferior se comparados aos do sexto ano, confirma a pouca eficácia do programa. Teoricamente, os estudantes do sétimo ano deveriam apresentar um desempenho melhor, principalmente se levarmos em conta que estão a mais de um ano frequentando o programa, enquanto os alunos do sexto vêm de escolas de tempo parcial e frequentam o programa a menos de um ano.

O projeto de intervenção, desenvolvido no segundo ciclo da pesquisa, focado no fortalecimento da autonomia leitora e trabalhado em um ambiente acolhedor, demonstrou que estratégias pedagógicas que priorizam as necessidades e os interesses dos educandos, a interação e conexão entre teoria e prática contribuem para o engajamento e motivação dos estudantes.

As estratégias adotadas, como leitura compartilhada, atividades orais e adaptação das tarefas às zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007) dos alunos, mostraram serem eficazes para criar um ambiente de aprendizagem significativo.

Apesar das dificuldades, foi perceptível que mesmo pequenos avanços representaram conquistas relevantes para os estudantes, impactando no desenvolvimento da confiança e autoestima dos mesmos. A evolução de alunos, como A20 e B9, que apresentaram uma superação gradual de suas limitações, reforça a importância de projetos que valorizem o potencial individual e a trajetória de cada estudante através de um trabalho que considere seus conhecimentos prévios (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996, Kleiman, 1992, Freire, 1981, Smith, 1999).

Por meio dos resultados obtidos a partir das adaptações realizadas para os estudantes não alfabetizados, foi possível perceber que o respeito às fases de desenvolvimento é crucial para que os educandos consigam aprender e evoluir (Ferrarezi; Carvalho 2017). Com as lacunas observadas, percebemos que um trabalho que não respeita essas fases não apresentará bons resultados (Ferrarezi; Carvalho 2017).

Algumas limitações prejudicaram o desenvolvimento e possivelmente o melhor alcance dos objetivos, como a inassiduidade dos alunos e a falta de infraestrutura adequada.

Ao final do ciclo, os dados coletados mostraram a evolução da maioria dos estudantes envolvidos no processo, comprovando a eficácia do projeto de intervenção no contexto estudado.

Durante os grupos focais, ao associarem a falta de interesse pelas disciplinas ao relacionamento conflituoso que estabelecem com alguns professores, os estudantes do sétimo ano evidenciaram a importância dos laços de afetividade (Wallon, 1992 apud Santos; Junqueira; Silva, 2016) entre educando e educador.

Neste ciclo também foi possível colher relatos que comprovam a eficácia do projeto de intervenção implementado, além de perceber o interesse dos estudantes em um projeto permanente voltado para a redução da defasagem em leitura e para a formação de leitores.

Os questionários aplicados no ciclo 3 evidenciaram que, apesar da qualificação considerável do corpo docente, há barreiras estruturais e metodológicas que dificultam a implementação de estratégias eficazes para a formação leitora, confirmando os dados obtidos no ciclo 1, quando percebemos que o modo como os textos são trabalhados não satisfaz as necessidades de aprendizagens dos estudantes e não contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão leitora.

Entre os desafios apontados pelos professores nos questionários, destacam-se a sobrecarga de conteúdos, a falta de tempo para planejamento e execução de atividades diferenciadas, e a ausência de flexibilidade curricular, defendida por Ferrarezi e Carvalho (2017), o que compromete o contato diário dos estudantes com leituras diversas.

Associado a isso, tem-se o fato de que, no ciclo 2, nos deparamos com as limitações causadas pelas barreiras físicas impostas pelo ambiente escolar ao lidarmos com o problema da falta de locais apropriados para o desenvolvimento das atividades do projeto.

A falta de estrutura dos projetos voltados para a recomposição da defasagem em leitura e para a formação de leitores, associada à falta de envolvimento de uma parcela significativa dos professores nas discussões sobre o tema, reforça a necessidade de maior articulação e inclusão no planejamento pedagógico.

As respostas dos professores também evidenciaram a necessidade e o desejo por apoio permanente na busca pela mitigação das defasagens dos estudantes.

As respostas indicam que fatores como falta de tempo, causada pelo excesso de atribuições e alunos em sala, inaptidão para trabalhar com leitura e alfabetização, e falta de flexibilização do currículo, defendido por Ferrarezi e Carvalho (2017), são dificultadores para

a realização de intervenções em sala de aula.

Há, em meio ao corpo docente, professores que acreditam que um projeto como o apresentado poderia fomentar o engajamento dos estudantes e contribuir para a diminuição da indisciplina no ambiente escolar, como percebido no ciclo 2 da pesquisa.

Dessa forma, conclui-se que a escola de tempo integral tem potencial para contribuir com a recuperação da aprendizagem, desde que sejam implementadas ações pedagógicas sérias, bem estruturadas e contextualizadas, que promovam a participação ativa dos estudantes, o envolvimento das famílias, engajamento da comunidade escolar e a busca por parcerias intersetoriais.

Reforça-se, ainda, a necessidade de realizar revisão e flexibilização do currículo, e assegurar condições materiais e espaciais que favoreçam o desenvolvimento de projetos de intervenção mais efetivos.

Além disso, é preciso garantir que a escola de tempo integral adote práticas pedagógicas interdisciplinares baseadas no trabalho com os multiletramentos e invista na formação docente para lidar com os desafios enfrentados pelos alunos, especialmente os não alfabetizados.

A criação de um programa permanente de apoio à recuperação da aprendizagem é uma proposta viável e necessária para mitigar as defasagens de aprendizagem.

Em síntese, este estudo reforça a importância de uma educação inclusiva e personalizada, que reconheça as diferentes trajetórias de aprendizagem e promova ações concretas para reduzir as desigualdades educacionais.

Embora os avanços observados nas intervenções sejam promissores, é fundamental que as políticas educacionais evoluam de forma integrada, com planejamento estratégico que envolva todas as instâncias educacionais e a comunidade escolar.

A escola, enquanto uma das agências de letramento, precisa assumir a responsabilidade pela formação de leitores. Para que isso seja possível, é fundamental que o poder público conceda maior autonomia às instituições e aos professores, flexibilize o currículo escolar e ofereça condições e suportes adequados, fortalecendo a rede intersetorial para a realização de um trabalho mais alinhado à realidade dos estudantes.

A efetividade das práticas pedagógicas dependerá da colaboração contínua entre educadores, conscientes de que a leitura é compromisso de todas as disciplinas, alunos, famílias e demais atores sociais, visando uma formação crítica e cidadã que prepare os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

Com relação à proposição de um projeto de intervenção permanente, foi constatado que os professores não conseguem atender de maneira satisfatória cada uma das necessidades apresentadas pelos estudantes.

Partindo do entendimento de que a leitura é atualmente uma das principais ferramentas que permite aos estudantes acessar os conhecimentos acumulados ao longo do tempo, é importante reconhecer que a escola é o local mais apropriado para que essa educação formal aconteça. Além disso, em muitos casos, a escola é o único lugar onde os estudantes encontram estímulo e apoio para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A falta de um trabalho voltado para desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias à compreensão leitora tem causado prejuízos na construção da autonomia de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, por vezes, resta aos professores regentes recorrer a iniciativas de caráter paliativo, como a busca por auxílio do PEUB e do espaço da biblioteca escolar, para auxiliar alguns estudantes em tarefas nas quais apresentam mais dificuldades.

Apesar de também ser competência do PEUB auxiliar no processo de aprimoramento de leitura, é inviável destinar o espaço da biblioteca escolar somente para esse fim. Esse espaço possui outras funções e ao PEUB são conferidas várias outras atribuições e demandas.

Porém, é imprescindível que haja um trabalho sistematizado de leitura dentro das escolas de modo a possibilitar o contato de todos os estudantes com diferentes gêneros textuais, seguindo as orientações da BNCC (Brasil, 2018), do CRMG (Minas Gerais, 2018, p. 17) e com base nos estudos de Ferrarezi e Carvalho (2017). Para os alunos que ainda não dominam habilidades básicas de leitura ou apresentam extrema dificuldade de compreensão leitora, é importante que haja um atendimento diferenciado, em um local apropriado.

O atendimento aos alunos com defasagem de leitura deve ser feito por um profissional especializado que consiga oferecer diferentes ferramentas e domine métodos de alfabetização. Deve-se oportunizar ao professor condições para que os atendimentos sejam oferecidos de maneira continuada, sendo inviável que tal profissional seja substituído em curtos períodos de tempo, pois algumas intervenções levam muito tempo para surtirem o efeito desejado. Além disso, a construção de laços de afetividade e confiança (Wallon, 1992 apud Santos; Junqueira; Silva, 2016) facilitam a interação entre professor e aluno, interferindo diretamente na aprendizagem desse estudante.

Outro ponto importante a ser analisado e levado em conta na escolha desse professor é o perfil que ele apresenta. Esse profissional deve ter um olhar e uma postura diferenciada para

a relação entre educar e cuidar (Brasil, 2018). Essa relação é comumente ligada à educação infantil e aos anos iniciais, mas não deve ser ignorada no atendimento dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Isso porque, apesar de, em tese, esse grupo ser composto por estudantes mais maduros, eles também necessitam das ações de cuidado por meio de um olhar atento e, por vezes, individualizado.

Esse cuidado pode ser percebido nas ações diferenciadas que buscam incentivar a autonomia desses estudantes, levando-os a conhecer e explorar novas possibilidades e emoções. Essas ações devem proporcionar a ampliação do universo de experiências, com intervenções adequadas à sua fase de desenvolvimento (Ferrarezi; Carvalho 2017) e às necessidades observadas pelos professores. Tudo isso com o intuito de estimular o desenvolvimento do senso crítico, a independência leitora e, conseqüentemente, sua autonomia de aprendizagem.

Em turmas de tempo integral, no qual os alunos permanecem por, no mínimo, 7 horas diárias dentro da instituição escolar (realidade vivenciada pelos estudantes participantes da pesquisa), fica inviável propor aulas de reforço ou qualquer outra atividade de recomposição de aprendizagem no contra turno. Diante disso, cabe à escola organizar uma estratégia e um plano de ação que possa auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, auxiliando-os no avanço de seus conhecimentos, mitigando a defasagem.

É necessário mudar a maneira como os textos são apresentados e explorados dentro das salas de aula. É preciso criar situações que possibilitem e estimulem os estudantes a realizar leituras livres, a fim de fomentar o prazer pela leitura (Ferrarezi; Carvalho, 2017), desfazendo a premissa de que todo texto deve ser seguido de perguntas avaliativas ou restrito a fontes de pesquisa para a realização de atividades.

Deve-se pensar em estratégias de intervenção que levem em conta os anseios dos estudantes, seus conhecimentos prévios (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996, Kleiman, 1992, Freire, 1981, Smith, 1999), contextos e interesses, sem abrir mão de conduzi-los a novas aprendizagens e conhecimentos, expandindo e agregando saberes e conhecimentos (Smith, 1999).

Cabe ao professor assumir o papel de intermediador entre o que já é de conhecimento dos estudantes e aquilo que ainda é novo para eles. Um projeto de intervenção que busque atender a essa demanda deve levar em conta esses fatores, a fim de oferecer condições não somente para o acesso e permanência na escola, mas também para uma aprendizagem significativa a partir dos interesses e aptidões dos estudantes.

Com a redução de turmas do ensino fundamental I nas escolas da rede estadual, há um grande quantitativo de professores alfabetizadores afastados de suas funções e realocados em bibliotecas, desenvolvendo as funções de PEUB e até mesmo de bibliotecários. Ao encontro dessa situação, muitos professores do ensino fundamental II se queixam de não conhecerem ou dominarem os métodos e técnicas de alfabetização e letramento.

Diante dessa realidade e da necessidade de desenvolvimento e implementação de projetos de recomposição de aprendizagens voltados para a mitigação da defasagem de leitura e formação de leitores, cabe propor que professores alfabetizadores sejam incluídos nos processos de planejamento, desenvolvimento e implementação desses programas permanentes, uma vez que possuem formações e, em muitos casos, experiência profissional no trabalho com alfabetização e leitura.

A inserção dos professores alfabetizadores nas discussões e na execução desses projetos, além de trazer contribuições teóricas e metodológicas, não geraria gastos com a contratação de pessoal, suprimindo uma das necessidades evidenciadas nesta pesquisa.

Espera-se que os dados obtidos através desse trabalho sirvam para que outros pesquisadores aprofundem essas discussões

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 17, p. 78–90, jul 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/620>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIANI, Sherlon Cristina de; MACIEL, Marciani; COLLING, Juliane. CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL. In: DICKMANN, Ivo *et al.* (orgs.). **Pedagogia da memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017, p. 57–72.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14640.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

CAIXETA, Wender da Silva; RIBEIRO, Cristiane Maria. A escola de tempo integral: Uma abordagem dos marcos históricos e legais para sua institucionalização. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 14, n. 2, p. 92–105, jul.-dez. 2019. ISSN 1980-556X.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**, v. 3, n. 1, 2011.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259–282, jun. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 247–270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, 2007.

CHAHIN, Samira B. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. **Seminário de história da cidade e do urbanismo**. São Carlos, v. 14, 2016.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 5-17, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1049>. Acesso em: 01 jan. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; Cenpec, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

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

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor** - Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, p. 223-243, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1992.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Ed.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegpaf/UFG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 01 jan. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, 2002, p. 19-36.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, 2015. p. 976–984.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 135–142, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PUTZKE, Camila Kipper; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Percepções sobre o programa escolas do amanhã pela visão de quem o executou. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 13, n. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5944>. Disponível em: 02 fev. 2025.

REIS, Marcelo Almeida dos. **O jogo do cloze: o ensino da leitura com base em estudos cognitivos e metacognitivos**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Josely Alves. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86-101, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação Integral nas Infâncias: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos**. Centro de Referência em Educação Integral, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: solução ou problema? Brasília-DF, 1995. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Otilia de; PEREIRA, Teresa Costa, A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. **Alfabetização Baseada na Ciência - Manual do Curso ABC**, p. 361-377, 2021.

SOUZA, Maria José A. de *et al.* A relação entre a escola em tempo integral e a educação integral. **Revista Espacios**, v. 41, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560–577, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12467>. Acesso em: 02 fev. 2025.

APÊNDICE A – Produto Educacional

Caderno Pedagógico para o Desenvolvimento da
Compreensão Leitora em Escolas de Tempo Integral

Integrando Cultura e Aprendizagem:

Propostas para a Redução da Defasagem de Leitura dos Estudantes dos
Anos Finais do Ensino Fundamental

Rodrigo Gualberto da Costa

Caderno Pedagógico para o Desenvolvimento da
Compreensão Leitora em Escolas de Tempo Integral

Integrando Cultura e Aprendizagem:

**Propostas para a Redução da Defasagem de Leitura dos Estudantes dos
Anos Finais do Ensino Fundamental**

Rodrigo Gualberto da Costa

Produto Educacional desenvolvido como
parte das exigências do Programa de Pós
Graduação do Mestrado Profissional em
Educação, da Universidade Federal de
Lavras, orientado pelo Professor Doutor
Jefferson Adriano Neves.

Lavras, 2025

APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO.....	5
AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA – TESTE CLOZE.....	5
O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	7
O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS.....	9
A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MULTIMODAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	13
ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	14
ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	17
DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES.....	22
CAPACIDADES TRABALHADAS EM CADA ETAPA DO PROJETO.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	44

Caro(a) professor(a),

Este caderno pedagógico foi elaborado com base na sequência didática “Integrando Cultura e Aprendizagem: Propostas para a Redução da Defasagem de Leitura dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental” desenvolvida ao longo da pesquisa “Escola de Tempo Integral e formação de leitores: análise das ações desenvolvidas para a mitigação de defasagem em leitura de estudantes do ensino fundamental anos finais”.

A elaboração do caderno pedagógico foi fundamentada nos referenciais teóricos da pesquisa empreendida e nas reflexões geradas ao longo dos ciclos de pesquisa-ação, configurando-se como uma contribuição para a prática docente e para a melhoria do ensino de leitura em escolas de tempo integral.

Além da parte teórica, o caderno apresenta uma coletânea de atividades práticas, testadas e validadas durante o projeto de intervenção, com foco no desenvolvimento da compreensão leitora a partir da perspectiva dos multiletramentos. O material é direcionado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental e contém sugestões de atividades que podem ser adaptadas a diferentes realidades escolares.

Com propostas de atividades para o trabalho de formação leitora com estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem relacionadas à leitura e interpretação de textos, o caderno visa contribuir com a formação continuada dos professores, na tentativa de auxiliá-los em suas práticas educativas, a partir da perspectiva do trabalho com multiletramentos, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

O material foi articulado com os achados da pesquisa que apontam para certa fragilidade no trabalho voltado para a recomposição das defasagens de leitura e formação de leitores no âmbito da escola em tempo integral.

Ao elaborar o produto educacional, objetivou-se associar as teorias estudadas durante o curso com as práticas educativas realizadas no dia a dia das escolas. Além de almejar o desenvolvimento da capacidade leitora, buscou-se também desenvolver o prazer e o gosto pela leitura e pela aprendizagem, estimulando uma postura reflexiva dos estudantes.

INTRODUÇÃO

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA – TESTE CLOZE

Ao iniciar um projeto de intervenção o ideal é que se faça um levantamento do nível de leitura em que os estudantes se encontram. Em alguns casos, geralmente este diagnóstico exige tempo e colaboração dos demais colegas, fazendo silêncio enquanto o professor avalia oralmente a capacidade de leitura dos estudantes e interpretação dos estudantes.

O teste de Cloze, criado por Taylor em 1953 (apud Mota; Santos, 2014), tem se consolidado como uma eficaz ferramenta de avaliação da compreensão leitora, destacando-se pela sua capacidade de mensurar, de forma objetiva e eficiente, o nível de proficiência dos leitores em diferentes contextos educacionais.

Sua aplicação consiste na omissão sistemática de palavras em um texto, geralmente omite-se um a cada cinco vocábulos, conforme propõem Condemarin e Milicic (1988, apud Reis, 2020), e na solicitação para que o leitor preencha essas lacunas, utilizando tanto pistas linguísticas quanto seu repertório de conhecimentos prévios.

Essa metodologia permite avaliar não apenas a decodificação de palavras, mas, sobretudo, a competência do leitor em reconstruir o sentido global do texto a partir dos elementos disponíveis, mobilizando recursos cognitivos e metacognitivos fundamentais para a construção de sentido. Como defendem Solé (1998) e Soares (2009), a compreensão leitora é um processo complexo, que vai além da simples identificação de palavras, exigindo do leitor a capacidade de estabelecer relações, realizar inferências e validar hipóteses durante a leitura.

Nesse sentido, o teste de Cloze revela-se um instrumento altamente eficaz, pois coloca em prática essas competências ao exigir que o estudante, diante das lacunas, recorra a estratégias de antecipação, verificação e correção de sentido, além de estimular processos de autoavaliação, quando o leitor retorna ao texto para conferir a coerência das palavras preenchidas.

A escolha pelo teste Cloze também se justifica por sua comprovada validade na medição da inteligibilidade dos textos, como apontam Mota e Santos (2014), sendo aplicável tanto a estudantes do ensino fundamental quanto ao nível superior. Em estudos comparativos entre o Cloze e outros instrumentos de avaliação, como o Teste de Desempenho Escolar (TDE), esses autores evidenciaram que ambos são eficazes na discriminação dos níveis de leitura dos estudantes, possibilitando identificar, com clareza, as dificuldades e as potencialidades de cada grupo avaliado.

Além de sua objetividade, o teste de Cloze tem como vantagem a versatilidade no uso de diferentes gêneros textuais, o que permite uma análise mais ampla da desenvoltura dos estudantes diante de distintos contextos discursivos. Essa possibilidade de diversidade de gêneros contribui para uma avaliação mais complexa, já que exige que o leitor ative distintos conhecimentos prévios, tanto relacionados

ao tema quanto às características estruturais dos textos. Esse aspecto é fundamental, pois, como destaca Freire (1981), o leitor traz consigo uma “leitura de mundo” que interfere diretamente na forma como interpreta e compreende os textos. Ao aplicar o teste de Cloze com gêneros variados, o educador pode observar como os estudantes mobilizam esse repertório, adequando suas escolhas lexicais ao contexto temático e estrutural de cada texto.

Outro fator relevante na aplicação do teste de Cloze diz respeito à sua condução metodológica. É recomendado que o primeiro parágrafo dos textos, bem como a primeira estrofe dos poemas, seja mantida integralmente, sem omissões. Essa atitude visa proporcionar aos estudantes uma contextualização mais clara sobre o assunto tratado, permitindo a observação de elementos importantes para a compreensão, como a identificação de personagens, temas centrais ou recursos estilísticos, a exemplo das rimas nos textos poéticos. A manutenção desse trecho inicial favorece, portanto, a ativação dos conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses mais fundamentadas ao longo da leitura.

Quanto aos critérios de correção, recomenda-se adotar a aceitação tanto da palavra originalmente omitida quanto de seus sinônimos adequados ao contexto, o que amplia a validade da avaliação e respeita a diversidade vocabular dos estudantes. Esse cuidado metodológico é importante para evitar a penalização de respostas que, embora diferentes da palavra suprimida, mantêm a coerência e o sentido do texto.

A análise dos resultados do teste de Cloze é realizada com base nos critérios estabelecidos por Bormuth (1968 apud Reis, 2020), que classifica os desempenhos em três níveis: frustração, quando a pontuação é de até 44% de acertos, indicando grandes dificuldades de compreensão; instrucional, entre 44,1% e 57%, revelando uma capacidade moderada de interpretação; e independente, acima de 57%, quando o leitor demonstra compreensão autônoma do texto. Essa classificação oferece um panorama claro das habilidades leitoras dos estudantes, orientando intervenções pedagógicas mais precisas.

Portanto, o teste de Cloze, além de ser um instrumento eficiente de avaliação diagnóstica, contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva. Ao mobilizar processos cognitivos e metacognitivos, promover a autoavaliação e estimular a utilização de estratégias de leitura, essa metodologia vai ao encontro de práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores competentes e autônomos. Em um contexto educacional que busca superar o ensino pautado apenas na decodificação mecânica, o uso de instrumentos como o Cloze é fundamental para compreender as reais necessidades dos estudantes, oferecendo subsídios concretos para a elaboração de intervenções mais adequadas às reais necessidades dos educandos.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

Decodificar símbolos é um requisito fundamental para que a leitura ocorra, pois é por meio desse processo que o leitor atribui significados ao que lê. A habilidade de reconhecer e associar letras e palavras a seus respectivos sons e significados é a base inicial para o desenvolvimento da competência leitora. No entanto, limitar a leitura apenas a esse aspecto mecânico é reduzir sua complexidade e importância no processo formativo dos indivíduos. A leitura é uma atividade intelectual que vai muito além da simples decodificação; ela envolve compreender, interpretar, relacionar ideias e refletir criticamente sobre os conteúdos apresentados.

Dessa forma, a leitura demanda do leitor diversas habilidades e competências que não são inatas, mas adquiridas, desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida. Essas habilidades incluem, entre outras, o domínio da língua escrita, a capacidade de identificar a estrutura dos textos, o reconhecimento de diferentes gêneros textuais e a habilidade de relacionar o que se lê com experiências prévias e conhecimentos já construídos. A compreensão de um texto, portanto, exige mais do que a capacidade de decodificar; requer também uma interação ativa e consciente com o conteúdo lido, na qual o leitor se posiciona criticamente diante das informações, questiona, interpreta e constrói novos sentidos.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo dinâmico que envolve a compreensão da linguagem escrita, no qual tanto o texto, com sua forma e conteúdo, quanto o leitor, com suas expectativas, experiências e conhecimentos prévios, desempenham papéis fundamentais. Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como uma atividade interativa, em que o leitor não é apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na construção dos sentidos. Esse processo implica a realização constante de previsões e inferências, baseando-se nas informações oferecidas pelo texto e no repertório do leitor, além da busca por evidências que confirmem ou refutem essas previsões e inferências.

Essa visão interativa da leitura reforça a importância de considerar o contexto sociocultural do leitor, suas vivências e seu nível de letramento. Leitores com maior repertório cultural e mais experiências de leitura tendem a ter maior facilidade em compreender textos complexos, justamente por serem capazes de estabelecer conexões mais amplas entre o conteúdo lido e seus conhecimentos prévios. Por outro lado, leitores com menos acesso a práticas de leitura podem encontrar maiores dificuldades, o que reforça a necessidade de políticas públicas e ações pedagógicas que incentivem a leitura desde as séries iniciais.

Chartier, Clesse e Hébrard (1996) afirmam que a leitura não é uma habilidade inata e que dominar os processos envolvidos na compreensão leitora é uma tarefa complexa, que exige esforço contínuo e prática constante. Aprender a ler de forma

crítica e reflexiva não acontece de forma espontânea; é um processo gradual, que demanda tempo, orientação adequada e um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas competências. Nesse sentido, cabe à escola e à sociedade, de forma geral, criar condições para que os estudantes superem esse desafio da melhor maneira possível, garantindo o acesso a materiais de qualidade, à mediação de bons leitores e a práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade e o gosto pela leitura.

Além disso, segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), antes de qualquer aprendizado sistematizado, é necessário passar pela fase de experimentação, seguida pela fase da intuição, para então alcançar a racionalização das aprendizagens. Esse percurso reforça a ideia de que o aprendizado se dá inicialmente de forma prática e sensorial, para, posteriormente, ser compreendido de forma lógica e conceitual. Como destacam os autores: “Experimentamos primeiro, racionalizamos depois” (Ferrarezi e Carvalho, 2017, p. 31). Na leitura, esse processo também se manifesta: a criança primeiro tem contato com os livros por meio das imagens, dos sons e das histórias contadas oralmente, para, mais tarde, compreender a lógica da escrita e da construção textual.

É nesse contexto que se destaca a importância do conhecimento prévio na construção da compreensão leitora. Autores como Allende e Condemarín (2005), Smith (1999), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Kleiman (1992) e Freire (1981) enfatizam que a leitura não acontece de forma isolada, mas se apoia nos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo que o leitor já possui. O leitor recorre continuamente a esses saberes para atribuir sentido ao texto, interpretar informações implícitas e estabelecer relações entre as ideias apresentadas.

Assim, a formação de leitores competentes passa pela valorização das vivências e do repertório cultural dos alunos, bem como pela oferta de oportunidades diversificadas de contato com os mais variados tipos de textos. Estimular a leitura em diferentes contextos, por meio de gêneros variados e temas que dialoguem com a realidade dos estudantes, é uma estratégia fundamental para tornar a leitura uma prática significativa e prazerosa.

Promover a compreensão leitora, portanto, exige um esforço coletivo, envolvendo a família, a escola e a sociedade. Mais do que ensinar a decodificar palavras, é preciso formar leitores críticos, capazes de compreender o mundo em sua complexidade, de questionar as informações recebidas e de construir novos conhecimentos a partir da interação com os textos. Como defende Paulo Freire (1981), “ler o mundo precede a leitura da palavra”, reforçando a ideia de que a leitura da realidade e das experiências vividas é o ponto de partida para a compreensão da linguagem escrita.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS

A sociedade contemporânea, marcada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, impõe novos desafios à educação, especialmente no campo da leitura e da escrita. Nesse contexto, a simples alfabetização já não é suficiente para garantir a inserção plena dos indivíduos nas práticas sociais letradas. É necessário ir além, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam o letramento e a capacidade de transitar criticamente por múltiplas linguagens e formas de comunicação.

De acordo com Soares (2009), letramento não se restringe ao ato de ensinar ou aprender a ler e escrever; está relacionado aos benefícios sociais, culturais e econômicos que esse aprendizado proporciona. Um indivíduo pode ser alfabetizado e, ainda assim, encontrar dificuldades para compreender e interagir de forma crítica com os textos e discursos que permeiam a vida social, situação que caracteriza o analfabetismo funcional. Por isso, o papel da escola deve ultrapassar o ensino mecânico da decodificação de letras e palavras, voltando-se para a formação de leitores capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social, exercício da cidadania e transformação da realidade.

Nesse cenário, o conceito de Multiletramentos emerge como uma abordagem fundamental. Essa perspectiva, além de considerar a diversidade cultural dos sujeitos, reconhece a presença crescente de diferentes linguagens e mídias nos ambientes comunicacionais, como imagens, vídeos, sons e textos interativos. Os multiletramentos, portanto, ampliam o entendimento sobre o que significa ser letrado no século XXI, incluindo a habilidade de interpretar desde simples emojis em mensagens instantâneas até a leitura crítica de websites complexos que combinam hipertextos, recursos audiovisuais e elementos interativos.

O trabalho pedagógico baseado nos multiletramentos propõe uma revisão das práticas tradicionais de ensino, incorporando as novas demandas da cultura digital e globalizada. Para isso, a escola deve criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, em variados suportes e contextos discursivos. O trabalho com gêneros textuais possibilita ao aluno compreender que a língua se materializa em diferentes formas, cada uma com sua função social e características específicas, o que amplia sua capacidade de leitura crítica e interpretação dos diversos discursos presentes no cotidiano.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o trabalho com gêneros textuais deve ser contínuo e sistemático, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola deve garantir que os alunos tenham acesso a uma ampla gama de textos — literários e não literários — como contos, crônicas, poemas, reportagens, propagandas, textos

instrucionais, receitas, bulas, notícias, entre outros, nos mais diferentes e variados suportes. Esse contato diversificado contribui para a formação de leitores mais proficientes e críticos, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais.

Ferrarezi e Carvalho (2017) defendem que as crianças devem ser expostas, desde muito cedo, a uma grande variedade de materiais de leitura, despertando nelas o prazer e o hábito de ler. Antes mesmo de conhecerem as peculiaridades formais dos gêneros, é fundamental que aprendam a gostar deles, desenvolvendo uma relação afetiva com a leitura. Esse processo pode ser incentivado por meio de práticas como cantinhos de leitura, visitas frequentes à biblioteca, momentos de leitura deleite e atividades de leitura livre. Tais ações são essenciais para criar um ambiente alfabetizador rico e motivador, que contribua para a construção de uma identidade leitora.

À medida que as habilidades de leitura se desenvolvem, os estudantes passam a utilizar estratégias de leitura que facilitam o reconhecimento e a compreensão dos gêneros textuais. Conhecer as características de um gênero — como a estrutura, a linguagem típica e a finalidade comunicativa — permite ao leitor interagir de forma mais eficiente com o texto. Por exemplo, ao saber que a bula de um medicamento tem a função de informar sobre o uso correto e os efeitos colaterais de um remédio, o leitor buscará no texto exatamente essas informações, orientando sua leitura de forma objetiva.

O estudo das características dos gêneros textuais possibilita ao professor criar situações de aprendizagem em que os alunos possam desenvolver estratégias de leitura utilizando mecanismos de associação. Quando o estudante reconhece as regularidades de um gênero, passa a antecipar informações, fazer previsões e realizar inferências, habilidades fundamentais para a construção de sentidos durante a leitura.

O contato frequente com diferentes gêneros em diversos suportes — impressos e digitais — também amplia o repertório cultural e textual dos estudantes, possibilitando a realização de diálogos intertextuais e a compreensão mais ampla dos discursos sociais. Esse processo favorece o desenvolvimento da autonomia leitora e da competência crítica, preparando o estudante para atuar de forma consciente e responsável em uma sociedade complexa e marcada pela circulação de múltiplas linguagens.

Kleiman (2000) apresenta um esquema para a elaboração de projetos de letramento, propondo uma abordagem diferenciada que busca atender as necessidades educativas dos estudantes por meio de um processo dinâmico. Nesse esquema, destaca-se o trabalho com gêneros textuais, a valorização dos saberes e vivências dos alunos e o envolvimento da comunidade.



Figura 1: Projetos de letramento - Kleiman (2000).

Fonte: Projetos de letramento (Kleiman, 2000, p. 238). Adaptado pelo autor (2025).

Este modelo de projeto de letramento proposto por Kleiman (2000) estrutura-se em uma abordagem cíclica e integrada, que valoriza tanto os aspectos sociais quanto os pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esse modelo o projeto inicia-se propondo a seleção de textos que sejam significativos e relevantes para os estudantes, como cartas, músicas, poemas, slams, receitas e notícias. O objetivo é trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade a partir de textos reais, inseridos no cotidiano dos alunos, favorecendo a compreensão e a produção textual de forma contextualizada.

A formação de uma **comunidade de aprendizagem** é outro elemento essencial, estabelecendo um ambiente de cooperação no qual estudantes, professores, familiares e membros da comunidade participam ativamente da construção do conhecimento. Essa prática rompe com a visão tradicional e hierárquica de ensino, valorizando a troca de saberes e estimulando o protagonismo dos alunos.

Nesse processo, adota-se uma **abordagem colaborativa**, em que as atividades são desenvolvidas em grupos, duplas ou de forma coletiva, incentivando o trabalho em

equipe, a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Essa abordagem promove a cooperação, o respeito às opiniões divergentes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a convivência social.

A proposta também contempla a **aprendizagem situada e horizontal**, que ocorre em contextos reais ou simulados da vida cotidiana dos estudantes, levando em consideração seus interesses, experiências e saberes prévios. Essa estratégia valoriza o conhecimento já adquirido pelos alunos, aproxima a escola da realidade social e proporciona aprendizagens mais significativas.

Os **agentes de letramento** desempenham um papel fundamental nesse modelo, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula. Professores, colegas, familiares e membros da comunidade atuam juntos, estimulando práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e contribuindo para uma formação mais completa e integrada.

Outro aspecto importante é a implementação de um **currículo dinâmico**, flexível e adaptável às necessidades e interesses dos estudantes. Esse currículo permite a constante atualização dos conteúdos, incorporando temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos, o que contribui para manter o ensino relevante e motivador.

A **resolução de problemas** também faz parte desse modelo, por meio da proposição de atividades que envolvam desafios reais ou hipotéticos. Essa prática incentiva a reflexão, a análise crítica e a busca de soluções, desenvolvendo a capacidade dos alunos de enfrentar situações-problema e aplicar o conhecimento de forma prática.

Em conclusão, o trabalho com gêneros textuais e multiletramentos deve ser visto como uma estratégia pedagógica fundamental para a formação de leitores críticos, competentes e socialmente participativos. Ao integrar diferentes linguagens, culturas e mídias, a escola contribui para a superação das limitações impostas pelo analfabetismo funcional e para a efetiva inclusão dos sujeitos nas práticas sociais letradas. Mais do que nunca, é necessário que a educação responda aos desafios da contemporaneidade, formando cidadãos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo em que vivem por meio da leitura crítica e da produção consciente de discursos.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MULTIMODAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

A sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais, tem transformado profundamente as formas de produzir, acessar e compartilhar informações. Nesse contexto, o ato de ler também se reinventa, incorporando novas linguagens e suportes que vão além do texto escrito tradicional. A compreensão leitora, hoje, não se restringe apenas à decodificação de palavras, mas exige a capacidade de interpretar diferentes formas de comunicação, como imagens, sons, vídeos, gráficos, hipertextos e outros recursos interativos. É nesse cenário que surge a necessidade de integrar recursos multimodais ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Os recursos multimodais envolvem o uso articulado de diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial — para a construção de significados. Essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão e expressão, favorecendo o desenvolvimento de leitores mais críticos e capazes de interagir de forma eficiente com as complexas formas de comunicação presentes no cotidiano. Como defendem os estudiosos dos multiletramentos, é imprescindível que os sujeitos sejam capazes de transitar entre diferentes modos de linguagem, compreendendo suas especificidades e potencialidades.

A utilização de recursos multimodais no ambiente escolar contribui diretamente para a ampliação da compreensão leitora, uma vez que permite explorar múltiplas formas de significação. Por exemplo, ao trabalhar um tema como a sustentabilidade, o professor pode utilizar um conjunto de materiais que inclua textos informativos, infográficos, vídeos documentários, podcasts e campanhas publicitárias. Essa diversidade de recursos não apenas enriquece o conteúdo abordado, como também estimula os estudantes a desenvolverem habilidades interpretativas mais sofisticadas, capazes de articular informações provenientes de diferentes fontes e formatos.

Além de ampliar o repertório cultural e informacional, os recursos multimodais favorecem a motivação para a leitura, especialmente entre os estudantes que apresentam dificuldades com textos exclusivamente verbais. O uso de imagens, animações e sons, por exemplo, pode facilitar a compreensão de conteúdos mais complexos, oferecendo ao leitor múltiplas pistas semióticas que auxiliam na construção de sentidos. Nesse processo, o professor atua como mediador, orientando os alunos na análise crítica dos diferentes recursos e promovendo a reflexão sobre como esses elementos contribuem para a construção da mensagem.

Outro aspecto importante da utilização de recursos multimodais é o fortalecimento das estratégias de leitura. Ao lidar com diferentes linguagens e suportes, o leitor é

desafiado a realizar inferências, identificar relações entre informações, comparar perspectivas e avaliar a credibilidade das fontes. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia leitora e da capacidade crítica, preparando o estudante para enfrentar os desafios de uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e discursos.

A integração de recursos multimodais também se alinha às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica e à compreensão de diferentes linguagens e mídias. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ir além do uso pontual dessas ferramentas, incorporando-as de forma planejada e intencional nas atividades de leitura e produção textual.

Por fim, é importante ressaltar que a formação de leitores críticos e competentes, capazes de atuar de forma consciente no mundo contemporâneo, passa pela compreensão das múltiplas linguagens que compõem a realidade social. O uso de recursos multimodais, quando articulado a práticas pedagógicas reflexivas e significativas, contribui não apenas para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e conectada com as demandas da atualidade.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A formação de leitores competentes e críticos é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Para alcançar esse objetivo, é fundamental desenvolver, em sala de aula, estratégias de leitura que permitam aos estudantes não apenas decodificar textos, mas também compreender, interpretar e refletir criticamente sobre o que leem. Nesse contexto, Kleiman (1992) destaca a importância de estabelecer objetivos, expectativas e propósitos de leitura, elementos que orientam o processo de interação com o texto e favorecem uma compreensão mais aprofundada.

Uma das primeiras estratégias a ser adotada é a definição clara dos propósitos de leitura. Antes de iniciar a atividade, é importante que o professor conduza os estudantes a refletirem sobre o motivo da leitura: Por que vamos ler este texto? O que esperamos encontrar ou aprender com ele? Esse tipo de questionamento direciona a atenção dos alunos e os ajuda a focar nas informações mais relevantes, além de estimular uma postura ativa diante do conteúdo. Quando o leitor tem consciência de seus objetivos, a leitura se torna mais eficiente, pois ele busca no texto as informações necessárias para satisfazer suas expectativas.

Outro aspecto essencial é a seleção adequada dos textos, considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (2007). A escolha de

materiais deve levar em conta o que os estudantes já conhecem e dominam, bem como aquilo que podem alcançar com o apoio do professor. Trabalhar dentro da ZDP significa propor desafios possíveis, que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos e os incentivem a avançar em sua compreensão leitora.

Uma estratégia prática para explorar a ZDP é a ativação de conhecimentos prévios. Antes da leitura, o professor pode realizar atividades como rodas de conversa, levantamento de hipóteses ou discussões sobre o tema do texto, incentivando os alunos a relacionar o conteúdo a ser lido com suas próprias vivências e saberes. Essa prática não apenas facilita a compreensão, como também torna a leitura mais significativa, uma vez que os estudantes percebem a relevância do texto em relação à sua realidade.

Durante a leitura, é importante estimular o uso de estratégias cognitivas, como a formulação de hipóteses, a realização de inferências e o estabelecimento de comparações. Allende e Condemarín (2005) defendem que o leitor deve constantemente relacionar as informações do texto com seus conhecimentos prévios, elaborando novas interpretações e questionando o que está sendo apresentado. Essa abordagem possibilita que o leitor tenha uma maior interação com o texto lido transformando-se em um sujeito ativo no processo de construção de sentidos, desenvolvendo habilidades essenciais para a compreensão crítica dos textos.

Além disso, a prática da leitura guiada, na qual o professor orienta os alunos durante o processo, é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências leitoras. Nessa atividade, o docente propõe pausas estratégicas ao longo da leitura, incentivando a reflexão sobre o que foi lido, a verificação de hipóteses e a análise de possíveis desfechos. Essa interação constante entre leitura, reflexão e debate contribui para que os estudantes desenvolvam maior autonomia interpretativa.

Solé (1998) reforça essa perspectiva ao afirmar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se busca satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Dessa forma, é fundamental que o professor incentive a prática da metacognição, ou seja, que os alunos reflitam sobre suas próprias estratégias de leitura, identifiquem as que são mais eficazes e aprendam a aplicá-las de forma consciente. Essa consciência metacognitiva é essencial para que os estudantes se tornem leitores autônomos e críticos, capazes de transitar por diferentes tipos de textos e contextos de leitura.

Por fim, a diversificação dos gêneros textuais é uma estratégia importante para ampliar o repertório dos estudantes e prepará-los para lidar com diferentes formatos de texto. Trabalhar com notícias, crônicas, contos, textos científicos, poesias e outros gêneros possibilita o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, adaptadas a cada situação comunicativa.

Em síntese, a criação de estratégias de leitura eficazes passa pela definição de ob-

jetivos claros, pela ativação dos conhecimentos prévios, pela mediação ativa do professor e pelo estímulo à reflexão crítica e metacognitiva. Quando essas práticas são incorporadas ao cotidiano escolar, contribuem não apenas para a melhoria da compreensão leitora, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para interagir de forma significativa com o mundo ao seu redor.

Com base nos passos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi possível estruturar um caderno pedagógico contendo as seguintes sugestões de atividades para intervenção:

Apresentação da situação: conversas com professores e estudantes no intuito de estabelecer uma aproximação, conhecer as realidades e anseios, através de levantamento de sugestões e interesses.

Produção inicial: pedir para que os estudantes construam uma letra de música, slam ou poema, de forma individual ou coletiva, escrita ou oral, de acordo com a capacidade dos estudantes envolvidos na atividade.

Módulos: desenvolvimento das atividades, de maneira a aprofundar gradativamente os níveis de dificuldade das atividades propostas. Nessa etapa, procurou-se partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Com atividades fundamentadas na escuta, na leitura individual, compartilhada e coletiva, e na análise e discussão da letra da música previamente escolhida pelo professor, buscou-se trabalhar as características desse gênero textual e evidenciar as diferenças entre textos em prosa e versos.

Em seguida, foi apresentado o videoclipe da canção a ser trabalhada, no intuito de estimular percepções a partir da análise das semioses presentes no vídeo, além de documentários sobre o gênero musical abordado.

As interpretações orais e escritas almejam, além de respostas explícitas, incentivar a busca por informações implícitas no texto. As extrapolações são feitas de modo a estimular nos estudantes uma leitura de mundo, baseada em suas experiências, por meio de análises e questionamentos sobre suas realidades sociais, buscando, a todo momento, uma maior aproximação e interação com o texto lido.

À medida que os estudantes forem assimilando os conteúdos propostos, novas discussões devem ser inseridas, a fim de agregar conhecimentos aos já consolidados. Foram apresentados novos gêneros textuais com características semelhantes, utilizando textos versificados. Realizou-se também estudos de palavras no sentido figurado, linguagem formal e informal, regionalismos e formação de palavras a partir de trocas de letras.

Produção final: propor a criação de novas músicas ou poemas, a partir de temas propostos previamente pelo professor ou trazidos pelos próprios alunos. Momento de analisar os possíveis avanços e estagnações com relação às produções iniciais, a fim de mensurar os possíveis avanços e superações das dificuldades percebidas no início do projeto.

Culminância: Caso seja do interesse e em comum acordo com os estudantes, pode-se apresentar os trabalhos produzidos (músicas e poemas) aos demais membros da comunidade escolar, a fim de mostrar um pouco do trabalho produzido e estimular a autoestima dos estudantes envolvidos no projeto.

Encerramento: roda de conversa com os estudantes, com o intuito de fazer uma auto avaliação das atividades realizadas. Realizar discussões com os demais professores envolvidos no projeto, com o intuito de receber uma devolutiva e apresentar um feedback da intervenção realizada.

Espera-se que o caderno pedagógico possa contribuir para o trabalho docente, servindo de inspiração para intervenções em outras situações e instituições de ensino, através da adaptação para outras realidades e situações específicas.

Essa intervenção busca, além de atender as necessidades, considerar os interesses e anseios dos estudantes, visando explorar suas vivências e conhecimentos prévios.

Com base nos textos e discussões propostas, busca-se, na medida do possível, fazer uma ligação entre as realidades e posturas dos estudantes e suas relações com as pessoas ao redor. Enfatizando a necessidade de uma boa convivência e do respeito mútuo, visto que alguns alunos com defasagens também apresentam comportamentos que não auxiliam o processo de ensino aprendizagem.

Para a produção dessa sequência didática, foram seguidos os passos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), presentes na figura 1.

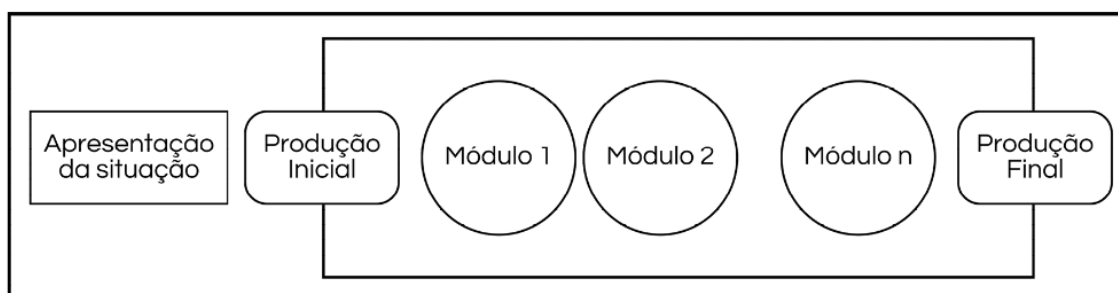


Figura 2: A estrutura base da Sequência Didática.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A estrutura da sequência didática, presente na figura 1, foi proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e é composta por quatro etapas:

1. **Apresentação da situação:** Nesta etapa, os alunos são convidados a conhecerem o gênero textual que será trabalhado. O professor, por sua vez, explica suas características, contexto de uso e objetivos.
2. **Produção inicial:** Os alunos deverão criar um texto inicial sem intervenção do professor, possibilitando avaliar os conhecimentos prévios sobre o gênero e identificar dificuldades.
3. **Módulos:** O professor aborda os aspectos do gênero não dominados pelos alunos, organizados de acordo com as dificuldades ou características do gênero. Nessa etapa, o professor também irá abordar aspectos da compreensão leitora observados no ciclo anterior, buscando o aprimoramento das estratégias de leitura dos estudantes, com vistas à melhoria na compreensão textual.
4. **Produção final:** Os alunos elaboram um texto final, considerando os conhecimentos construídos nas etapas anteriores.

Para o planejamento e desenvolvimento da sequência didática, defendemos uma educação centrada nos estudantes, compreendendo-os como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de compreender e transformar criticamente o mundo (Freire, 1981, Freire, 1996). Para isso, consideramos os seguintes princípios:

1. **Participação ativa dos estudantes:** O professor deve estimular a participação ativa dos alunos em todas as etapas da sequência didática, convidando-os a compartilhar conhecimentos, experiências e a refletir sobre o conteúdo e o contexto do mundo.
2. **Contextualização do conteúdo:** O conteúdo deve ser contextualizado para ter significado para os alunos, relacionando-se com o mundo real e seus interesses.
3. **Problemáticação:** O professor deve problematizar o conteúdo para incentivar a reflexão crítica, propondo desafios e questionamentos que levem os alunos a refletir.

Ao articular a estrutura da sequência didática aos estudos de Freire (1981), Freire (1996), identificamos as seguintes possibilidades:

1. **Apresentação da situação:** O professor deve iniciar a Sequência Didática com uma atividade para despertar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo. Isso pode envolver a apresentação de imagens, vídeos, músicas ou leitura de textos relacionados ao gênero.
2. **Produção inicial:** O professor pode convidar os alunos a criar um texto com base em fatos e vivências cotidianas. A produção pode ser individual ou coletiva, permitindo a contribuição de todos com suas ideias.
3. **Módulos:** O professor pode organizar os módulos para promover a reflexão crítica dos alunos. Isso pode envolver atividades que os levem a questionar os valores e representações presentes no gênero textual estudado.
4. **Produção final:** O professor pode incentivar os alunos a criar um texto significativo para eles, como uma história ou poema sobre um tema que eles considerem relevante.

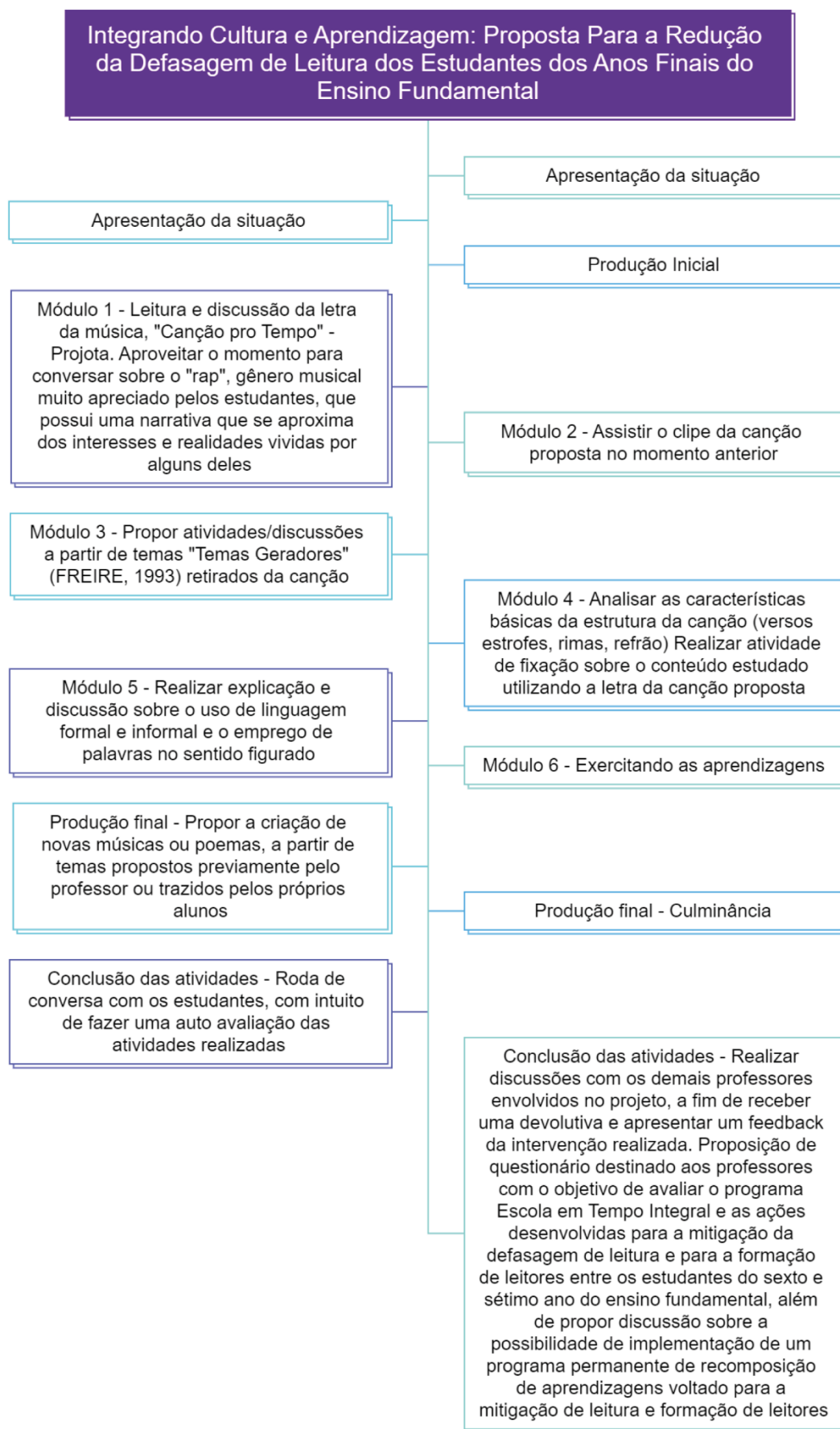


Figura 3: Esquema da sequência didática utilizada no projeto de intervenção.

Fonte: Autoria própria (2024).

Antes de iniciar o projeto de intervenção deve-se realizar uma reunião de grupo focal com os estudantes a serem atendidos. Esse grupo focal servirá para que haja uma maior aproximação entre professor e estudantes, além de contribuir para a obtenção de informações sobre seus anseios e interesses do grupo. Essas informações contribuirão para nortear o desenvolvimento das atividades do projeto.

1 Apresentação da situação (professores):

Rodas de conversas com professores (grupos focais), com intuito de estabelecer uma aproximação com o público alvo, conhecer as realidades, os anseios e realizar o levantamento de sugestões e interesses.



Depois de se apresentar e falar sobre a pesquisa, o professor responsável pelo projeto, com base nos relatos e descrições dos professores, deverá analisar o perfil das turmas atendidas e o nível de leitura dos estudantes, suas potencialidades e principais dificuldades apresentadas.

Uma boa ferramenta que pode auxiliar no diagnóstico do nível de leitura dos estudantes é o teste Cloze, para mais informações sobre como criar e aplicar o teste consulte a dissertação relacionada a este caderno pedagógico "Escola de Tempo Integral e formação de leitores: análise das ações desenvolvidas para a mitigação de defasagem em leitura de estudantes do ensino fundamental anos finais"

Roteiro de conversa com os professores:

- Já foi possível traçar um diagnóstico das turmas?
- Nessas turmas há estudantes que apresentam defasagem de aprendizagem ou dificuldades relacionadas à leitura, escrita e interpretação de textos?
- Já existe um plano de intervenção planejado para trabalhar com esses alunos? (se houver alunos com defasagem de aprendizagem)
- Qual é o maior desafio diante dessa realidade? (se houver alunos com defasagem de aprendizagem)

Nesse momento, se houver estudantes com defasagem de aprendizagem, apresentar a sequência didática e propor parceria com os professores para a realização das atividades planejadas na sequência.

Se houver aceitação por parte dos professores, fazer um combinado, juntamente com professores, supervisores e diretores, sobre a dinâmica das intervenções, se acontecerão no contraturno ou se os alunos poderão sair das aulas algumas vezes na semana para participarem das intervenções propostas.

Propor também uma parceria para que haja um feedback de ambas as partes sobre as percepções do trabalho proposto.

Pedir para que os professores indiquem os alunos selecionados para participarem do projeto, juntamente com um pequeno relatório das dificuldades observadas, incluindo observações sobre aspectos, cognitivos, emocionais e comportamentais desses estudantes.

Pedir sugestões de competências e habilidades para serem trabalhadas com esses estudantes.

Apresentação da situação (alunos):

Rodas de conversas com alunos (grupos focais), com intuito de estabelecer uma aproximação com o público alvo, conhecer as realidades e anseios, levantamento de sugestões e interesses.



Depois de se apresentar e falar sobre o projeto, com base nos relatos dos estudantes, analisar o perfil da turma, suas potencialidades e principais dificuldades e limitações apresentadas.

Roteiro de conversa com os estudantes:

- *O que você mais gosta na escola? Por quê?*
- *O que menos gosta na escola? Por quê?*
- *Qual você considera ser sua maior, ou suas maiores, habilidades?*
- *Qual você considera ser sua maior, ou suas maiores, dificuldades na vida? E na escola? Nesse momento, apresentar a sequência didática e propor parceria com os estudantes para a realização das atividades planejadas na sequência.*

Se houver aceitação por parte dos estudantes, fazer um combinado sobre a dinâmica das intervenções, se acontecerão no contraturno ou se os alunos poderão sair das aulas algumas vezes na semana para participarem das intervenções propostas.

Propor também uma parceria para que haja um feedback de ambas as partes sobre as percepções do trabalho proposto.

Pedir sugestões de competências e habilidades que considerem importantes e queiram que sejam trabalhadas dentro das atividades.

Ouvir sugestões de atividades e de lugares para a realização das intervenções.

Com base nas sugestões propostas nos grupos focais e nos conhecimentos prévios que o pesquisador tiver sobre os interesses dos alunos por atividades ligadas às artes, principalmente por música, propor uma sequência de atividades tomando essa vertente como eixo norteador para o trabalho com algumas competências relacionadas à leitura, escrita e interpretação de textos.

2 Produção inicial:

Pedir para que os estudantes construam uma letra de música, slam ou poema (como preferirem). Essa atividade poderá ser feita individualmente, em duplas, trios ou de maneira coletiva, caso prefiram ou apresentem muitas dificuldades.

Se conseguirem, eles poderão recitar ou cantar o texto construído, a fim de gravar o áudio para consultas futuras.

3 Módulo 1:

Com base na gravação realizada no encontro anterior, pedir que os alunos registrem de maneira escrita a letra da música, slam ou poema construído no primeiro encontro.

Essa atividade também tem por finalidade realizar uma sondagem do nível de escrita dos estudantes e seus conhecimentos prévios sobre a estruturação e as características do gênero textual proposto.



4 Módulo 2:

Apresentar aos estudantes a letra da música *Canção Pro Tempo*, de Projota. Pedir para que realizem a leitura coletiva ou compartilhada e, a seguir, apresentar o áudio da canção, pedindo que acompanhem com atenção (se necessário ouvir mais de uma vez), e, ao final, propor uma discussão sobre a letra da canção (levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema abordado na canção).

O texto proposto pode ser substituído por outro sugerido pelos estudantes e que esteja mais aproximado dos interesses e à realidade dos mesmos.



Canção Pro Tempo

Projota

Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais
 Ele não tinha medo de patrão nem de capataz
 Sonhava com um camaro, que ele achava demais
 Mas acordava no busão sempre no banco de trás
 Fazia um som, os moleque da área ali dizia que era bom
 Quando tava no palco ele se transformava
 Cantava um rap louco, ele rimava feito um louco
 Não ganhava nenhum troco

Então ele dava um trampo
 Funcionário de metrô sonhava tanto
 Que um dia quando ele acordou foi
 Acusado por um erro que outro cara que errou
 Foi demitido, sem direito, ali que o bicho pegou
 Pegou um cano, um dia, juntou cinco mano
 Que dizia ter um plano, sei que ele entrou pelo cano
 E na cadeia foi parar, sua hora vai chegar
 Pagando seus pecados, se arrependa a liberdade vai cantar

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
 Pra vê se eu ti convenço
 Que a gente é mais que isso
 A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
 Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
 Pra vê se eu ti convenço
 Que a gente é mais que isso
 A gente é o hip-hop, é o compromisso

E a liberdade cantou, saiu pra rua enfim
 Determinado a virar a mesa e ganhar seu próprio din'
 Trabalhando de garçom, era difícil demais
 Inspirado no homem, na estrada do raciais
 Ele rimava bem, foi numa batalha que ganho
 Ficou famoso hein
 Verbo de navalha conheceu uma mina que disse que era firmeza
 Pirou na sua beleza, disse que era mo' certeza

E com essa mina foi morar
 Mas nunca tinha show e ele não queria parar
 Atacante que gol
 Mas a mina que era falsa não parava de cobrar
 Disse que faltava grana, incentivando ele a roubar
 E ele disse assim

Mina, eu tenho um sonho e vou sonhar, viu
Mina, se cê quiser pode vazar
Um dia o arrependimento vai te visitar
Quando eu virar o jogo não venha me procurar
Porque eu

Fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

E ele acreditou tanto e lutou tanto que chegou (Glória a Deus)
Gravou seu próprio disco só com ajuda do Senhor (amém)
Vendeu CD na rua, e na internet ele bombou
Deu uma casa pra mãe e sua família ele ajudou
Claro que aquela mina um dia veio procurar (É lógico)
Tá arrependida de não ter conseguido esperar
Com um filho nos braços, pedindo pra ele cuidar
Mas foi desmentida por um teste de DNA

Hoje sua geladeira não se encontra mais vazia
Cantou sobre a injustiça dessa sociedade fria
Mudou milhões de vidas, com a mensagem que escrevia
E todo povo repetia um refrão que ele dizia assim

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop, é o compromisso

Eu fiz essa canção pro tempo
Pra vê se o tempo me dá um pouco mais de tempo
Pra vê se eu ti convenço
Que a gente é mais que isso
A gente é o hip-hop é o compromisso

Disponível: <https://www.letras.mus.br/projota/cancao-pro-tempo/>
Acesso em: 03 fev. 2025



Nesse momento, o professor deverá propor uma interpretação oral, com provocações que instiguem os alunos a fazerem extrapolações, inferências, levantamento de hipóteses e uma leitura do mundo a partir da análise da realidade apresentada no texto lido. Para isso, o professor deverá ressaltar que a função dos textos é de transmitir alguma mensagem, cabendo ao leitor buscar uma interação, um diálogo com o texto lido, a fim de extrair dele suas mensagens e ensinamentos.

A fim de incitar a participação de todos, o professor poderá instigar a discussão com os seguintes questionamentos:

- O que vocês sabem sobre o gênero textual rap?
- Já conheciam o autor dessa música?

Se não conhecerem, deve-se aproveitar o momento para apresentar uma breve biografia do autor, a fim de contextualizar e fazer uma aproximação entre o autor e a obra analisada.



Se preferir, pode-se acessar o link a seguir para que assistam a um pequeno vídeo sobre a biografia do compositor dessa obra: <https://www.facebook.com/watch/?v=3460473157408492>

- Na canção, o autor pediu ao tempo um pouco mais de tempo. E você? Se pudesse dizer ou pedir algo ao tempo, o que diria ou pediria?
- O rap tem o intuito de trazer questionamentos sobre a sociedade, relatando o cotidiano vivido, principalmente nas comunidades mais carentes. Vocês sabiam disso? Conhece alguma outra letra de música que retrata situações cotidianas como as vivenciadas pelo personagem da canção?
- Com base na observação da letra da canção, como você imagina ser o personagem principal? Justifique.
- Como você imagina ser o local onde esse personagem vive? Justifique.
- Você conhece alguém que tenha passado por situações parecidas com as vivenciadas pelo personagem da canção (trabalhar muito, sonhar em ter um carro, ficar famoso, se envolver com crimes, ser preso...)?
- Com base no refrão da canção é possível ter uma noção do porquê da escolha do título. Você consegue imaginar o porquê dessa escolha?

5 Módulo 3:

Assistir ao clipe da canção proposta no momento anterior.



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0w0qU6zbgZM>

Após assistir ao clipe da música, propor outro momento de conversa, a fim de confirmar ou descartar as hipóteses levantadas na atividade anterior (aproveitar o momento para explorar as multissemoses presentes no clipe).



- O personagem presente no clipe é parecido com aquele que você tinha imaginado ao analisar a letra da música? Justifique.
- O local onde esse personagem vive se parece com aquele que você tinha imaginado anteriormente? Justifique.
- Que local é esse onde ele mora e onde se passa a maior parte da história? Que elementos presentes no clipe te ajudaram a chegar a essa conclusão?
- Assista novamente ao clipe e observe que, na maior parte, as cenas são escuras, principalmente no momento em que o personagem é preso. Nessa cena, seu rosto se destaca entre as grades, enquanto o fundo da cela permanece totalmente escuro. O que você consegue entender analisando esse jogo de cores e o excesso de cores escuras?
- Observe este trecho do refrão "Pra ver se o tempo me dá um pouco mais de tempo/ Pra ver se eu te convenço, que a gente é mais que isso" O que o autor quer dizer com a frase: "a gente é mais que isso"?

No texto, há duas referências a outras duas músicas de rap muito famosas: "Rap é Compromisso" do rapper Sabotage e "O Homem na Estrada" do grupo Racionais MC's. Para saber um pouco mais sobre esses expoentes do rap nacional cada uma delas, acesse os links a seguir:



Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=59CJ4Be48xc>



Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=WmSl5wslu1g>

6 Módulo 4:

Propor atividades/discussões a partir de **temas retirados da canção**, escolhidos previamente com o intuito de explorar os conhecimentos/leitura do mundo, realizando extrapolações e relacionando com outras disciplinas sempre que possível.

Exemplos de temas:

Periferia - Infraestrutura/saneamento - Condições de vida - Violência - Busca por sonhos

Questionamentos que podem ser usados para incitar as discussões propostas:

- Vimos que o rap é uma música vinda da periferia e que canta as situações vivenciadas por pessoas que moram nesses lugares. Na história social brasileira sempre houve um entendimento e até mesmo um consenso entre as pessoas de que a periferia é um local violento e inseguro. Você concorda com essa afirmação?
- Por que a periferia ganhou esse status, essa fama, de ser um local violento e inseguro?
- Analisando os lugares onde moram: Qual é o seu endereço (número da casa, nome da rua, nome do bairro); Seu bairro é um bairro periférico?; O que mais você gosta no lugar onde mora (pontos positivos); O que menos gosta no lugar onde mora (pontos negativos)?; O que mudaria nesse lugar?
- Você se sente seguro no bairro onde mora? Se não, o que poderia contribuir para a melhoria da segurança nesse local?
- No final da música, o personagem principal conseguiu realizar seu sonho de ser cantor e melhorar de vida. E você? Tem algum sonho? Qual é (ou quais são os seus sonhos) o seu sonho para o futuro?
- Na música, o personagem trilhou um longo caminho para alcançar seus objetivos, seus sonhos. Qual caminho você acredita ter que percorrer para alcançar seus objetivos?
- Você acredita que um dia terá seus sonhos realizados? Justifique.
- Você acredita que o lugar onde você mora pode interferir na realização dos seus sonhos? Justifique.

7 Módulo 5:

Analisar as características básicas da estrutura da canção (versos, estrofes, rimas, refrão).



Nesse momento, o professor deverá fazer uma explicação bem detalhada sobre cada uma dessas características, utilizando como exemplo um trecho da música proposta.

Vale ressaltar as semelhanças entre música e poema, destacando que a música é um gênero textual pensado para ser cantado, enquanto o poema é pensado para ser recitado, porém tanto o ato de cantar quanto o de recitar (declamar) exigem ritmo e interpretação por parte do leitor ou intérprete. Já as semelhanças na escrita estão no fato de os dois gêneros possuírem versos, estrofes e geralmente apresentarem rimas.

Versos: cada linha que compõe o texto;

Estrofes: são formadas por conjuntos de versos. As estrofes podem ser de tamanhos diferentes, contendo quantidades diferentes de versos;

Rimas: apesar de a maioria das músicas e dos poemas apresentarem rimas, essa característica não é uma regra. Cabe ao autor decidir se deseja utilizá-las, escolhendo as palavras que irão rimar.

Observação: O título do texto não deve ser contado como um verso.



Outra diferença importante entre esses dois gêneros textuais é o fato de que a letra da canção possui refrão, uma parte que se destaca das demais e geralmente é repetida algumas vezes durante a canção.

Com base no que fora dito, analisemos o trecho abaixo retirado da letra da canção “Canção Pro Tempo”, do rapper Projota.

Observe que, no trecho a seguir, temos quatro versos (quatro linhas). Esses quatro versos foram agrupados formando uma estrofe.

“Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais (verso) Ele não tinha medo de patrão nem de capataz (verso) Sonhava com o Camaro que ele achava demais (verso) Mas acordava no busão, sempre no banco de trás” (verso)	}	Estrofe
---	---	---------

A palavra *demais* rima com *capataz* e *trás*, pois possuem um som parecido na sílaba final. Analisando com um pouco mais de atenção podemos observar também que a palavra *patrão* rima com *busão*.

Entre uma estrofe e outra sempre deve haver um espaço. Esse espaço serve justamente para separarmos as estrofes.

Por isso, quando analisamos um poema ou uma canção, dizemos que o texto está organizado em versos, ou seja, geralmente a escrita não ocupa toda a linha até o final da página. Nesse caso, o registro do texto escrito é voltado para a sonoridade das palavras, terminando o registro ao final do verso independentemente do tamanho. Há versos que podem ser escritos utilizando somente uma palavra.

Já os textos em prosa são divididos em parágrafos que ocupam toda a linha, encerrando-se somente quando finaliza a ideia a ser registrada naquele determinado trecho, sempre necessitando de um sinal de pontuação (geralmente o ponto final) para demonstrar o término desse parágrafo.

Observe o mesmo trecho acima escrito em prosa (em forma de parágrafo):

"Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais. Ele não tinha medo de patrão nem de capataz. Sonhava com o Camaro que ele achava demais, mas acordava no busão no banco de trás."



Analisar e localizar as características estudadas em outras composições (músicas e poemas) previamente selecionadas e propostas pelo professor. A atividade de criação de novas rimas a partir de palavras propostas, busca estimular a exploração de diferentes fonemas, relacionando a oralidade com o registro escrito.

A discussão sobre o uso da língua falada e escrita, visa ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre esses recursos linguísticos, que podem servir como estratégias para auxiliar na interpretação de textos que trazem essas características.

Agora é com você!

1. Analise novamente a letra da letra da canção proposta e depois responda às questões:

- a) Qual é o título da canção?
- b) Quantos versos há no texto?
- c) Quantas estrofes?

2. Por se tratar da letra de uma canção, o texto apresenta um refrão. Copie os versos desse refrão.

3. Circule no texto as palavras que rimam e depois copie no caderno.

4. Agora use sua criatividade e pense em palavras que possam rimar com as propostas abaixo:

Periferia – Viver – Sonhar – Sala – Lugar

5. Nos poemas e letras de canções é muito comum encontrarmos palavras e frases no sentido figurado, ou seja, os autores utilizam expressões que ganham significados diferentes daqueles próprios e originais que a palavra carrega, e para seu entendimento é necessário interpretá-las de acordo com o contexto em que são escritas.

Por exemplo, na expressão: “estou morrendo de alegria”, provavelmente a pessoa não está morrendo literalmente, mas ela quer demonstrar que está muito feliz com alguma coisa que aconteceu.

Na letra da canção aparecem algumas expressões no sentido figurado. Analise e tente explicá-las de maneira objetiva. Se necessário troque ideias com os demais colegas.

“Foi demitido, sem direito, ali que o bicho pegou”

“Sei que ele entrou pelo cano”

“E a liberdade cantou, saiu pra rua enfim”

“Determinado a virar a mesa e ganhar seu próprio din”

“Vendeu CD na rua, e na internet ele bombou”

Também é bastante comum que em letras de canções apareçam palavras escritas utilizando linguagem informal.

A linguagem informal é uma linguagem utilizada no cotidiano, na convivência com pessoas próximas e por isso trazem um certo grau de intimidade e demonstram desapego às normas gramaticais ou despreocupação, ao contrário da linguagem formal, também chamada de linguagem culta, pautada na observância das regras gramaticais.

Observe:

“Os moleque da área” –no contexto da música se refere aos outros cantores de rap.

“Não ganhava nenhum troco” - não ganhava dinheiro, não recebia, não tinha salário.

Agora analise e explique essas outras expressões, utilizando linguagem formal.

“Ele dava um trampo”

“Pegou um cano, um dia, juntou cinco mano /

Que dizia ter um plano”

“Ganhar seu próprio din”

“Mina, se cêquiser pode vazar”

7 Módulo 6: Exercitando as aprendizagens.



Nesta atividade os estudantes serão convidados a colocar em prática os conhecimentos sobre as características do gênero textual poema, discutidos nos módulos anteriores.

Deve-se aproveitar esse momento também para apresentar novos artistas e obras, com o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos e aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

Com base nas discussões realizadas, analise o poema a seguir e depois responda às questões. Antes de realizar a leitura do poema, responda:

- Para você, o que é ser um aprendiz?

Leia de maneira compartilhada o poema a seguir:

Sendo eu um aprendiz

Bráulio Bessa

Sendo eu um aprendiz
A vida já me ensinou que besta
É quem vive triste
Lembrando o que faltou
Magoando a cicatriz
E esquece de ser feliz
Por tudo que conquistou
Afinal, nem toda lágrima é dor
Nem toda graça é sorriso
Nem toda curva da vida
Tem uma placa de aviso
E nem sempre o que você perde
É de fato um prejuízo
O meu ou o seu caminho
Não são muito diferentes
Tem espinho, pedra, buraco
Pra não atrasar a gente
Mas não desanime por nada
Pois até uma topada
Empurra você pra frente

Tantas vezes parece que é o fim
Mas no fundo, é só um recomeço
Afinal, pra poder se levantar
É preciso sofrer algum tropeço
É a vida insistindo em nos cobrar
Uma conta difícil de pagar
Quase sempre, por ter um alto preço
Acredite no poder da palavra desistir
Tire o D, coloque o R
Que você tem Resistir
Uma pequena mudança
Às vezes traz esperança
E faz a gente seguir
Continue sendo forte
Tenha fé no Criador
Fé também em você mesmo
Não tenha medo da dor
Siga em frente a caminhada
E saiba que a cruz mais pesada
O filho de Deus carregou

Disponível em: <https://oclubedopalestrante.com.br/poesia-com-rapadura-superacao-braulio-bessa/>
Acesso em: 03 fev. 2025.

Professor, depois de ler e discutir sobre o texto lido, convide os estudantes a assistirem à declamação realizada pelo poeta Bráulio Bessa. Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KMG3ME24aYkt=26s>.

Enfatize sobre a entonação utilizada ao declamar, recitar o poema converse sobre o ritmo presente na declamação comparando-o ao ritmo e à melodia presente na canção.

Agora responda:

1. Qual é o título do poema?
2. Quantos versos há nesse poema? E quantas estrofes?
3. Circule no texto as palavras que rimam.
4. De acordo com o poema, o que torna uma pessoa besta?
5. O autor afirma que “nem toda lágrima é dor”, você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
6. Você se lembra de algum acontecimento (triste ou alegre) que tenha lhe provocado choro? Se sim, qual?

“O meu ou o seu caminho
Não são muito diferentes
Tem espinho, pedra, buraco
Pra mode atrasar a gente”

7. Você acha que no seu caminho há ou houve algum empecilho que pudesse atrapalhar sua caminhada, seus sonhos? Se sim, quais foram eles?
8. A palavra “mode” utilizada pelo autor é uma expressão informal geralmente ligada ao regionalismo do sotaque nordestino. Qual seria a maneira formal de registrar essa palavra?
9. Com base no texto lido, qual é a relação entre o título do texto e o assunto abordado?

“Acredite no poder da palavra desistir
Tire o D, coloque o R Que você tem Resistir”

10. Leia as palavras abaixo. Crie outras palavras substituindo apenas uma letra, assim como o autor fez no trecho acima.

Observação: a letra a ser substituída nem sempre será a letra inicial

Não

Bote

Milho

Melado

Galo

Corta

Sede

Galinha

Louca

Velha

Palco

Cochila

Berra

Louro

Janela

Lombo

Tomada

Medo

Pinheiro

Fonte

Pombo

Grato

Boto

Cercado

Come

Trama

Banana

8 Produção final:

Propor a criação de novas músicas ou poemas, a partir de temas propostos previamente pelo professor ou trazidos pelos próprios alunos.

Momento de analisar os possíveis avanços e estagnações com relação às produções iniciais, a fim de mensurar os possíveis avanços e superações das dificuldades percebidas no início do projeto.



9 Culminância:

Apresentar os trabalhos produzidos na atividade anterior (músicas e poemas) aos demais membros da comunidade escolar, com o intuito de mostrar um pouco do trabalho produzido e estimular a autoestima dos estudantes envolvidos no projeto.

10 Encerramento:

Roda de conversa com os estudantes, objetivando fazer uma auto avaliação das atividades realizadas. Ademais, realizar discussões com os demais professores envolvidos no projeto, a fim de receber uma devolutiva e apresentar um feedback da intervenção realizada.

Apresentação da situação

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Produção inicial

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto

Módulo 1

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Módulo 2

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre 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.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de

terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos

Módulo 3

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre 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.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos

Módulo 4

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos

Módulo 5

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Módulo 6

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por

exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Produção final

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Culminância

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Conclusão das atividades

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Prezado(a) Professor(a),

A proposta de intervenção apresentada neste caderno busca integrar cultura e aprendizagem como estratégia para a redução da defasagem de leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base na utilização de recursos culturais próximos da realidade dos alunos. O projeto visa promover o engajamento, a reflexão crítica e a ampliação da compreensão leitora, partindo de temas que dialogam diretamente com os interesses e vivências dos estudantes. Espera-se que este projeto possa ser adaptado a outras realidades e situações, sempre levando em conta as necessidades, interesses e vivências dos estudantes.

Ao longo dos módulos, as atividades foram cuidadosamente planejadas para estimular a leitura crítica, a compreensão textual e a produção criativa, respeitando as etapas de desenvolvimento dos alunos e promovendo a construção de sentidos de forma significativa. A metodologia adotada favorece a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando a reflexão sobre sua realidade social e cultural, e possibilitando a construção de novos saberes a partir de experiências concretas.

Além disso, a proposta evidencia a importância da prática pedagógica voltada para a diversidade de gêneros textuais, a utilização de recursos multimodais e a valorização das expressões culturais juvenis como elementos facilitadores no desenvolvimento da compreensão leitora. Ao articular a análise textual com atividades de produção de novos textos, músicas e poemas, o projeto visa ampliar as oportunidades de expressão e de desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Por fim, a proposta de realizar um momento de culminância, seguido de uma roda de conversa e avaliação com os estudantes, bem como a socialização dos resultados junto à equipe docente, reforça o caráter formativo e reflexivo que permeia todas as ações do projeto. Esse momento de avaliação coletiva não apenas permite verificar os avanços e os desafios enfrentados, mas também possibilita pensar ações futuras para a continuidade do trabalho de recomposição das aprendizagens, especialmente no que se refere à mitigação da defasagem de leitura.

Espera-se que, a partir desta intervenção, novas práticas sejam incorporadas no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de um programa permanente de formação de leitores e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e comprometido com a superação das dificuldades de aprendizagem.

- ALLENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1992.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 25 nov. 2024.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 135-142, 2014.
- REIS, Marcelo Almeida dos. **O jogo do cloze: o ensino da leitura com base em estudos cognitivos e metacognitivos**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A – Imagens

Momentos que permearam a pesquisa

A partir da leitura compartilhada e da discussão sobre a letra da música, foi possível levantar hipóteses, fazer inferências e extrapolações, com base nos elementos explícitos e nos conhecimentos prévios sobre o tema abordado.



Através do clipe, foi possível confirmar e descartar as hipóteses anteriormente levantadas, analisar e discutir as semioses presentes no filme, além de realizar associações e extrapolações.



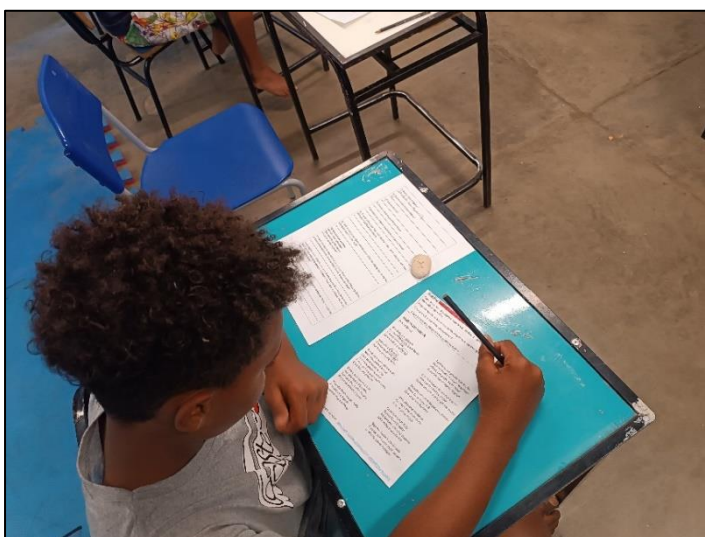


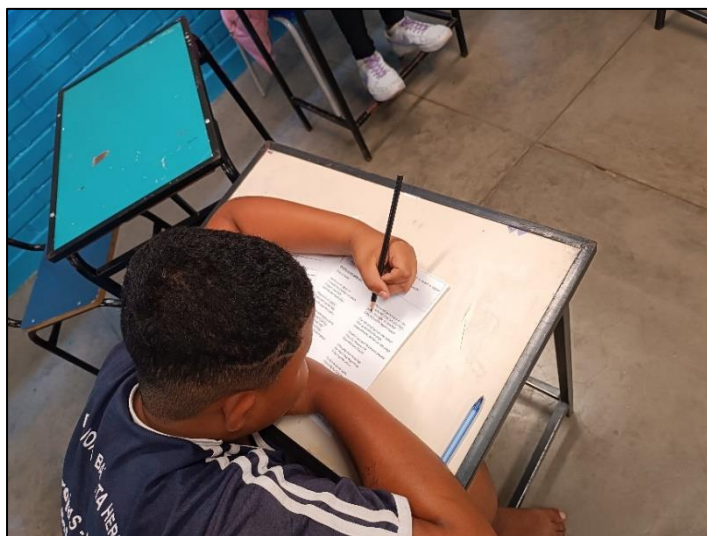
Através das dinâmicas propostas, interações orais, rodas de conversa e grupos focais, foi possível compartilhar os conhecimentos prévios, fazer extrapolações, relacionando os temas estudados a fatos do cotidiano, trocar experiências, fazer novas descobertas, além de discutir sobre o projeto de intervenção e o programa “Escola em Tempo Integral”.





Com base nas atividades e discussões propostas foi possível aprender e aprimorar estratégias de leitura.

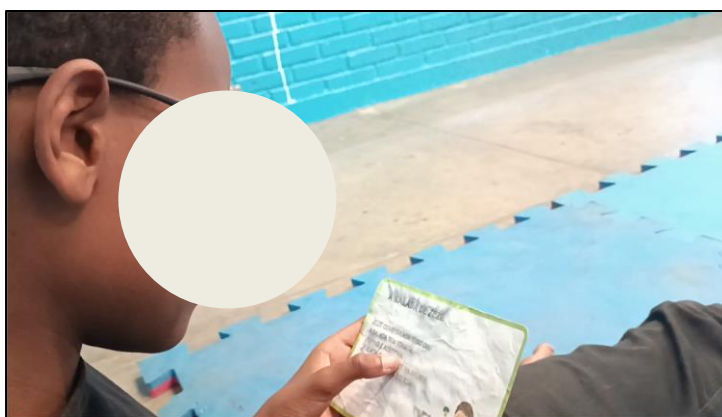




A partir da música proposta tivemos a chance de aproximar de outros gêneros e autores.

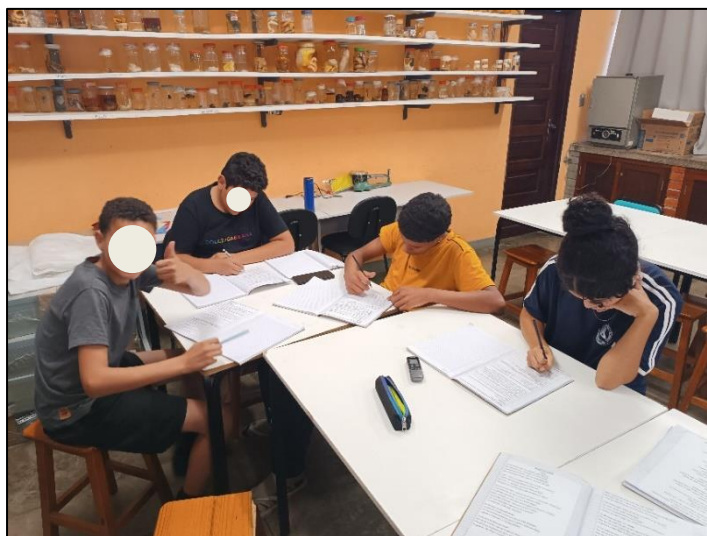


Através das adaptações foi possível atender as necessidades dos estudantes não alfabetizados.

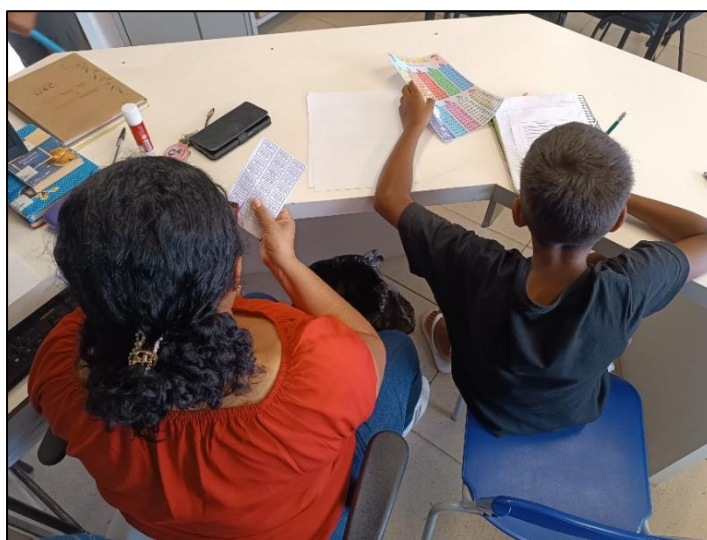


A falta de estrutura física adequada fez com que buscássemos diferentes lugares para desenvolver as atividades planejadas.





O cotidiano da PEUB (professor(a) do uso de biblioteca) no desempenho de suas funções é por vezes sobrecarregado com as variadas atribuições e demandas a ela atribuídas.







ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), o(a) estudante sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

Título do trabalho experimental: Tempo Integral e Defasagem de Aprendizagem: Perspectivas dos professores e estudantes de uma Escola Pública

Pesquisador(es) responsável(is): Rodrigo Gualberto da Costa e Jefferson Adriano Neves

Cargo/Função: Professores

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras / Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática.

Telefone para contato: (35)99911-4111 | (35) 3829-1380

Local da coleta de dados: Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto

I OBJETIVOS

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar a relação da escola em tempo integral com a mitigação de defasagem de aprendizagem dos e das estudantes, com foco especial nas dificuldades relacionadas à alfabetização. Pretende-se, a partir desta pesquisa, propiciar condições para criação de estratégias de recomposição de aprendizagem dos mesmos/ das mesmas.

II JUSTIFICATIVA

Ao analisar o atual cenário com o retorno das atividades presenciais após o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, muitos professores relatam um comprometimento significativo no desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional dos estudantes. Além disso, chama a atenção a grande recorrência de alunos do Ensino Fundamental anos finais e até mesmo do Ensino Médio, que ainda não dominam o processo de leitura e escrita.

Considerando o atual contexto educacional, brevemente mencionado, com a expansão das escolas de tempo integral que buscam aumentar o número de vagas na rede estadual e, conseqüentemente, aprimorar a formação dos estudantes, associado aos recentes resultados das avaliações que indicam um baixo desempenho dos alunos em leitura, escrita e interpretação de textos, é essencial encontrar abordagens que permitam ao projeto Escola de Tempo Integral efetivamente promover uma Educação Integral. Isso significa que o projeto deve desempenhar um papel real na melhoria do sistema educacional brasileiro, impulsionando os índices de alfabetização e oferecendo condições que facilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões.

Em um modelo de escola de tempo integral, no qual os alunos permanecem por, no mínimo, 7 horas diárias dentro da instituição, fica inviável propor aulas de reforço ou qualquer outra atividade de recomposição de aprendizagem no contra turno, cabendo à escola organizar uma estratégia ou plano de ação que possa auxiliar esses alunos com dificuldades de aprendizagem a avançar em seus conhecimentos, mitigando essa defasagem.

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar a relação da escola em tempo integral com a mitigação de defasagem de aprendizagem dos e das estudantes, com foco especial nas dificuldades relacionadas à alfabetização. Pretende-se, a partir dessa pesquisa e do diálogo com diferentes personagens da comunidade escolar, criar condições para criação de estratégias de recomposição de aprendizagem desses(as) alunos e alunas e encontrar possíveis caminhos para que a Escola de Tempo Integral possibilite uma educação integral dos estudantes, contribuindo para uma redução na defasagem de aprendizagem e para uma formação intelectual, social e emocional dos(as) mesmos/mesmas.

III PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pretende-se realizar encontros de grupos focais distintos, constituídos por

professores(as) e alunos(as), a fim de discutir sobre as possíveis contribuições do tempo integral para a redução na defasagem de aprendizagem desses(as) estudantes, as possibilidades e desafios para a implementação de estratégias para a redução dessa defasagem de aprendizagem e as possíveis estratégias adotadas pela escola para promover a recomposição de aprendizagem dos alunos.

Através de conversas direcionadas, pretende-se medir o índice de satisfação dos/das estudantes e professores(as), com relação à escola e ao projeto Tempo Integral, o nível de importância desse projeto na alfabetização e na vida desses estudantes, avaliar as condições físicas da escola, conhecer mais a fundo a realidade vivenciada pelos docentes e discentes da instituição, realizar associação entre os dados coletados e o referencial teórico existente sobre o assunto, para, assim, fundamentar as observações e teorizações a respeito do projeto tempo integral e as possíveis intervenções para a redução da defasagem de aprendizagem dos/das estudantes.

A partir das conversas com os professores, professoras e estudantes, deve-se realizar testes de leitura e escrita e análise dos resultados dos testes aplicados, e identificar os níveis de escrita e as dificuldades e limitações mais recorrentes entre esses(as) estudantes que ainda não dominam as capacidades básicas para realização de leitura, escrita e interpretação. Diante dos resultados obtidos, coletar sugestões e analisar as possibilidades para a realização de um projeto de intervenção para a recomposição de aprendizagem dos/das estudantes dos anos finais do ensino fundamental que estejam matriculados na referida escola e apresentem defasagens de aprendizagem. Com esse mesmo grupo de estudantes, público alvo da pesquisa, deverão ser realizados além de levantamento de dados, atividades de intervenção a fim de avaliar os resultados das propostas construídas coletivamente.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que sua produção na forma escrita e discursiva e interações com os colegas sejam gravadas e/ou áudio-gravada e analisados à luz dos objetivos mencionados para a pesquisa, bem como que trechos dessa produção sejam reproduzidos, se necessário para exemplificação dos resultados encontrados, na Dissertação de Mestrado no âmbito da qual se desenvolve a pesquisa e em outros materiais de divulgação de seus resultados (artigos, participação em eventos etc.), sem identificação de sua autoria.

IV RISCOS ESPERADOS

Devido ao fato de a pesquisa abordar assuntos delicados sobre a vida escolar dos participantes e ao procedimento de coleta de dados (gravação), há a possibilidade de suscitar

desconforto ou constrangimento. Entretanto, buscar-se-á contornar isso da melhor forma possível, pensando sempre no respeito para com o participante e no bem estar do(a) mesmo/mesma.

- a. Saliento que o sigilo será garantido e assegurando;
- b. Você poderá optar pela gravação de áudio e vídeo ou apenas de áudio;
- c. O voluntário poderá a qualquer momento se retirar da pesquisa;
- d. A avaliação do risco da pesquisa é MÍNIMO.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os trechos da sua produção serão selecionados e recortados – quando necessário – de modo a garantir a identificação não seja possível. Todos os dados serão criptografados e arquivados em um disco rígido por um período de cinco anos, somente as pessoas diretamente ligadas à pesquisa terão acesso a esse material.

V BENEFÍCIOS

Pretende-se com essa pesquisa criar condições para criação de estratégias para a recomposição de aprendizagem dos alunos participantes do projeto Tempo Integral que se encontram com defasagem na leitura e escrita e interpretação de textos, possibilitando que a escola de tempo integral também desenvolva uma educação integral, pois sabemos que a base para uma educação plena perpassa pelo domínio da leitura e escrita, criando, assim, condições para se desfazer algumas formas de exclusão social que muitas vezes se enraíza dentro das próprias instituições escolares, como nos aponta Libâneo (2016). Além disso, a temática da pesquisa é relevante para a área e pode no futuro impactar outras situações de ensino e diferentes instituições escolares.

VI CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

- a. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e/ou retirar seu consentimento na participação da pesquisa e seus dados não serão incluídos na análise;
- b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação ao pesquisador, com os

professores ou com a instituição.

VII CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, responsável pelo menor _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ____ de _____ de 20 ____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de qualquer emergência, entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática. Telefones de contato: (35)99911-4111 | (35) 3829-1380.

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037

Lavras-MG – Brasil

E-mail coep@nintec.ufla.br

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

Fone 35 3829 5182 37200-000

CNPJ: 22.078.679/0001-74