



## REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM VOLTADO À COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deise Barbosa Nogueira <sup>1</sup>, Lucilo Antônio Rodrigues <sup>2</sup>

### Resumo

A educação vem passando por profundas transformações, no caso brasileiro desde a Constituição Federativa de 1988, em que vem sendo disseminado nos sistemas educacionais o ensino por competências. Organizações internacionais têm influenciado neste cenário e o Brasil tem adequado suas leis e normativas para uma educação nesta perspectiva. Essas competências estão ligadas à pretensão em dar funcionalidade ao que se aprende, e neste contexto, é preciso refletir sobre o fato de que a leitura atua na formação do ser humano, porém muitas das vezes é interpretada apenas como uma exigência da escola, e diante dessa visão utilitarista da educação por competências, centra-se na finalidade de avaliar os estudantes, e em muitos casos, meramente para levantamentos de índices. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é dialogar a respeito do processo ensino e aprendizagem baseado na Competência Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio da Revisão de Literatura. Diante das reflexões, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da leitura precisa ser coerente e produtivo na escola, pois pode tornar-se algo que provoca desmotivação no estudante. Isso traz muitos prejuízos, e nos Anos Finais do Ensino Fundamental acaba refletindo de maneira negativa, uma vez que, os alunos podem perder o encanto pela leitura, deixando de ler. Nessa fase do ensino os estudantes realizam avaliações externas que medem a competência leitora e o Brasil não tem apresentado uma realidade satisfatória, assim, são necessárias mudanças neste cenário.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem; Leitura; Competência Leitora; Anos Finais do Ensino Fundamental.

### **REFLECTIONS ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS AIMED AT READING COMPETENCE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Graduada em Licenciatura Plena em Computação. Professora da Educação Básica da rede educacional do Estado de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Doutor em Letras/Teoria da Literatura pela Universidade de São José do Rio Preto (UNESP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

## Abstract

Education has undergone profound transformations, in the Brazilian case since the Federative Constitution of 1988, in which competency-based teaching has been disseminated in educational systems. International organizations have influenced this scenario and Brazil has adapted its laws and regulations for education in this perspective. These competencies are linked to the intention of giving functionality to what is learned, and in this context, it is necessary to reflect on the fact that reading acts in the formation of the human being, but it is often interpreted only as a requirement of the school, and in the face of this utilitarian view of education by competences, it focuses on the purpose of evaluating students, and in many cases, merely for index surveys. From this perspective, the objective of this study is to dialogue about the teaching and learning process based on Reading Competence in the Final Years of Elementary School. Methodologically, the study was developed through a Literature Review. In view of the reflections, it is understood that the teaching and learning process for the development of reading needs to be coherent and productive at school, as it can become something that causes demotivation in the student. This brings a lot of losses, and in the Final Years of Elementary School it ends up reflecting negatively, since students can lose their fascination with reading, ceasing to read. In this phase of education, students carry out external evaluations that measure reading competence and Brazil has not presented a satisfactory reality, so changes are necessary in this scenario.

**Keywords:** Teaching and Learning; Reading; Reading Competence; Final Years of Elementary School.

## 1 Introdução

A leitura permite ao indivíduo viajar por um mundo de fantasia e imaginação, visto que, mesmo antes de aprender a ler há o contato com a leitura e a escola. Assim, é importante que no ambiente escolar o estudante tenha a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura, cabendo ao professor propiciar situações de aprendizagens para essa finalidade, de maneira que seja envolvido aos processos que os levem à criticidade e reflexão.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário que os estudantes aprendam a ler, visto que se trata da escolaridade voltada à formação de base para a leitura e a escrita. Dessa forma, é imprescindível que finalizem essa etapa educacional lendo e escrevendo com autonomia. Principalmente nos primeiros anos desta fase, as crianças querem explorar a leitura, seja em fachadas de estabelecimentos comerciais, cartazes, *outdoors*, rótulos de produtos, decodificando as palavras pelos olhares atentos. Todavia, ao passar essa fase de encantamento pela leitura, entram, muitas vezes, num momento de desinteresse. A possível justificativa muitas vezes se deve à forma como é cobrada a leitura na escola, que passa a ser utilizada como um pretexto para se

estudar gramática, para responder questionários, para fazer uma avaliação, dentre outros motivos de interesses escolares.

Outrossim, na escola as atividades de leitura são em vários casos minimizadas, restringindo-se à leitura utilitarista, devido à grande quantidade de informações produzidas na atualidade. Tais atividades ocorrem geralmente no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e a finalidade última da leitura acaba sendo a própria avaliação.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até chegar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tem-se pensado no ensino de competências. Essas mudanças surgiram por meio de exigências de organizações internacionais que visam padronizar a Educação.

Dentre as competências esperadas de um estudante, há a competência leitora, podendo ser vista como primordial para que o estudante consiga avançar no seu processo de aquisição do conhecimento. Diante disso, é necessário considerar que ser um leitor competente é compreender o que é lido, é fazer relações com as situações vivenciadas, é utilizar a leitura para a vida.

O objetivo deste estudo é realizar uma reflexão profunda e cuidadosa a respeito do processo de ensino e aprendizagem baseado na *competência leitora* nos Anos Finais do Ensino Fundamental, partindo do seguinte questionamento: *como se dá a aprendizagem envolvendo a leitura no contexto do ensino por competências?*

Metodologicamente, trata-se de um estudo de Revisão Bibliográfica, estruturado em quatro seções. A importância da leitura, abordada na primeira seção, tem como base: Cândido (1999), Mortatti (1988), Petit (2019), Antunes (2008), Marchi (2007), Silva (2003), Freire (1989) e Perrone-Moisés (2000). A BNCC e o ensino por competências, abordados na segunda seção, traz como suporte o documento normativo da BNCC, os PCN, Marsiglia (2017), Saviani (2007), Saviani (2014), Sacristán (2011) e Perrenoud (1999). Na terceira seção, é apresentada a Competência Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental, baseando-se nos documentos normativos já utilizados anteriormente, além disso, acrescenta-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2011) e os estudiosos: Solé (1998), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Sacristán (2011). Após, são apresentadas as considerações finais e referências.

## **2 A importância da leitura**

Fala-se muito sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade, da escrita e da comunicação entre as pessoas. O ser humano possui uma necessidade de se envolver num mundo de ficção e fantasia, e a leitura, por ter a função de humanizar, de provocar o pensamento e a imaginação, contribui para alimentar e suprir essa demanda (Candido,1999).

Petit (2019), acrescenta que ler, assim como observar ilustrações, pinturas, contar, escrever, e outras possibilidades, são atividades que ultrapassam o real e compõem um horizonte de conhecimentos, histórias e fantasias, emprestando ao mundo uma coloração imaginária que permite sonhar, remodelando espaços e situações vivenciadas. Dessa forma, ler e relembrar as leituras projetam beleza à vida e ao cotidiano.

Nessa perspectiva, o presente estudo focaliza a leitura literária, visto que essa atua na formação do ser humano, estimulando a reflexão, o conhecimento, a compreensão do mundo e o prazer estético. Antunes (2008) aborda que por meio da leitura é possível observar o convívio do emocional e do estético, trabalhando as habilidades mentais.

Ao abordar a leitura é relevante destacar que para Marchi (2007) o livro é tido como símbolo de uma cultura em sua autenticidade, porém, apesar do grau de importância, ele não está presente em todos os lares. É comum que as pessoas relacionem a leitura como uma questão da escola, praticada muitas vezes, apenas nesse ambiente. Porém, é importante salientar que precisa ser um processo iniciado antes mesmo de a criança frequentar o ambiente escolar, iniciado na infância, visto que cabe a escola a formação da capacidade leitora (Freire, 1989).

Todavia, a importância da leitura raramente é explanada, como se fosse algo evidente. Com isso, Petit (2019) corrobora que geralmente o estudante não entende o real motivo e a necessidade da leitura, e assim, passa a compreendê-la como uma exigência da escola. Diante desse cenário, soma-se a questão da grande multiplicidade de informações presentes na contemporaneidade, alavancada, sobretudo, pela emergência das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC).

Na contemporaneidade há uma crescente divulgação do conhecimento e, nesse contexto, a leitura é primordial para o desenvolvimento do repertório cultural, porém, via de regra, ela é pouco aprofundada e fragilmente crítica. Por outro lado, a leitura no espaço escolar, usualmente, é rápida de textos e sem as devidas discussões, desvalorizando, dessa forma, as interpretações dos estudantes. Ressalte-se também que, em tais casos, o objetivo último é a avaliação, não se levando em consideração o gosto do leitor (Silva, 2003).

Mortatti (1988), ao falar do processo de escolarização da leitura no Brasil, destaca que é um projeto pensado, em especial para a escola pública, pois nele as atividades de leitura são pormenorizadas na repetição e na padronização de conceitos. Isso faz com que o estudante se acomode, não buscando novos horizontes de leitura, além dos propostos pela escola.

Ainda segundo Mortatti (1988), a leitura deve ser entendida como um objeto em construção, em que há uma constante relação entre o leitor e o texto. Para tanto, deve-se considerar o profícuo diálogo entre diferentes gêneros textuais, uma vez que este contribui para a competência leitora dos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento do ato de ler e os variados contextos. No que tange à escola, cabe-lhe propor e instrumentalizar, auxiliando na formação do

aluno, dado que esse gosto deve ser construído, aprendido e não imposto e/ou discriminado.

Silva (2003) acrescenta que os textos apresentados ao estudante devem estar de acordo com sua capacidade interpretativa e interesse, para que desenvolva o prazer em ler. Para Perrone-Moisés (2000), é preciso oferecer ao estudante algo além de sua realidade e menciona o cânone como uma referência que não deve ser imóvel e nem sagrada, sempre buscando um consenso.

Assim, no documento normativo da BNCC a proposta da leitura é vista como uma interação ativa do leitor com o texto. Esse texto poderá ser escrito, oral, hipertexto: espera-se que, ao final dessa interação, o leitor deve ser capaz de interpretá-lo. Nesse sentido, será abordado no próximo tópico a leitura na BNCC e o ensino por competências, posto que há no contexto da Base, a atribuição de competências e habilidades para a leitura literária.

### **3 A BNCC e o ensino por competência**

O documento da BNCC tem caráter normativo e estabelece os conhecimentos necessários a serem desenvolvidos pelos estudantes durante a Educação Básica, organizados por competências e habilidades. Nesse contexto, fazendo uma linha histórica dos acontecimentos e documentos que antecederam a BNCC, pode ser observado “um caminho” para chegar ao que se tem hoje no contexto educacional, desde a Constituição Federal de 1988, seguindo com a LDB, que já trazia um norte para a Educação Básica (Brasil, 2018).

Em 1997, um ano após a promulgação da LDB, os PCN foram firmados para servirem de referencial de qualidade da educação brasileira do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Já em 1998, foram lançados os PCN para o Ensino Fundamental voltados do sexto ao nono anos. Pensando em uma reforma curricular, para o Ensino Médio, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no ano de 2000.

No ano de 2010 foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE) com a finalidade de definir a necessidade de um plano voltado à Educação, sendo elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE). Diante da necessidade do PNE, houve a regulamentação do mesmo, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituindo uma vigência de dez anos, sendo composto por vinte metas para o avanço da Educação no país.

Em 2015, foi formada uma comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta para a base nacional voltada ao currículo. Inicialmente, essa comissão era composta por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sendo uma comissão ligada ao Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), às Universidades e educadores que também participaram. Ou seja, neste cenário a sociedade estava representada por essas instituições (Neiva; Alviano Junior; Almeida, 2016).



Porém, essa representação foi alterada pela Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, resultando numa dissolução do Fundo Nacional de Educação (FDE), em que instituições ligadas à educação foram retiradas, entrando em cena os institutos e organizações como: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, dentre outros que passaram a compor a comissão (Marsiglia, 2017).

Em contrapartida, foi instituída uma Conferência Nacional Popular de Educação, promovida pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), tendo em sua composição representantes da esfera educacional e da sociedade, em defesa da educação.

No ano de 2017 ocorreu a homologação da BNCC, passando a partir de então, a ser discutida nas escolas para eventuais contribuições, em que melhorias foram propostas pelos comitês formados por profissionais da educação, e em 2018, foi homologada a versão final do documento para o Ensino Médio.

Após essa trajetória histórica da BNCC, podem ser observadas as sucessivas reformas realizadas na educação brasileira, com produção de políticas públicas, que segundo Proença Lopes e Assis Zaremba (2013), se justificavam para atender a demandas do mercado de trabalho. Essas reformas obedecem a uma agenda da educação, pensada por organismos internacionais, estando entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, Saviani (2014, p. 105) destaca que:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Nesse sentido, Saviani (2007) aborda que nesse período de reformas tornaram-se públicos ideais neoprodutivistas transferidos para a educação, e sob influências de organizações internacionais, o Brasil tem ajustado suas leis de maneira a seguir a pedagogia das competências, fazendo com que os currículos sejam reformulados para atenderem a essa finalidade. Assim, a BNCC está voltada à utilização das competências, adotadas no ensino de outros países, e, em Estados e Municípios brasileiros.

Um dos argumentos para a adoção dessa modalidade centra-se nas avaliações internacionais propostas pela OCDE, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), UNESCO e instituições que compõem o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Ademais, sua estruturação reforça que as competências devem ser

trabalhadas durante todas as etapas do ensino, garantindo o direito e progresso do estudante (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, cabe o questionamento: *O que é o ensino por competências?* Há uma variedade de conceitos sobre competências estando inclusive não vinculada ao campo da educação. Contudo, ultimamente esse conceito vem sendo discutido na área educacional, porém, Dias (2010) aborda que surgiu na França, por volta do século XV, para dar legitimidade às entidades na resolução de embates.

Na contemporaneidade esse conceito tem sido levado às discussões relacionadas ao conhecimento e à prática. No documento normativo da BNCC, competência:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Segundo Sacristán (2011), o conceito tem sido utilizado para justificar o objetivo dos programas educacionais e os rumos a que tem tomado o ensino, sendo que o primeiro propósito é dar funcionalidades ao aprendizado, proporcionando ainda os requisitos necessários para que o estudante ocupe uma função, um cargo, enfim, dar uma utilidade ao que se aprende na escola para o mercado de trabalho.

Sacristán (2011) questiona ainda sobre a que horizonte se pretende alcançar quando se educa por competências. E as respostas para esse questionamento são controversas, pois para alguns a sociedade terá, a partir dessa educação, indivíduos eficientes, outros a veem com um adestramento, e outros, dizem que o sistema educacional está diante de uma oportunidade de reestruturação.

Para Perrenoud (1999), há um desentendimento quando o assunto é competência, trazendo a seguinte indagação:

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. O mal-entendido consiste em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p.7).

Dessa forma, diante da multiplicidade de conceitos, Perrenoud (1999) define competência como uma aptidão para realizar determinada tarefa, amparado por conhecimentos, utilizando ainda as capacidades cognitivas do indivíduo. Ao realizar determinada tarefa, o indivíduo manifesta suas

competências utilizando hipóteses ou mobilizando seus conhecimentos. Assim, além de conhecimentos aprendidos é preciso que o estudante tenha visão crítica e utilize suas capacidades mentais para junto com o conhecimento resolver as situações-problemas.

Para Perrenoud (1999), conhecimentos e competências se complementam, podendo existir uma discordância relacionada às preferências quanto ao tempo dedicado a cada um na escola. No Brasil, há esse debate que vem se articulando há algum tempo sob o viés da competência e de sua importância no ensino geral.

É válido destacar que esse debate, em que há o conhecimento *versus* a competência, faz parte de várias reformas curriculares de diversos outros países. Dessa forma, o autor enfatiza que não há nada de novo no debate que se refere às competências, pois trata-se de um embate iniciado com a escola, em que sempre houve defensores da cultura em oposição aos utilitaristas.

Nesse sentido, dentre as habilidades e competências propostas na BNCC, no próximo tópico será abordada a competência leitora voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

#### **4 A Competência Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

No documento normativo da BNCC há a existência de dez competências gerais para a Educação Básica. E assim, a etapa do Ensino Fundamental, que é a mais longa da Educação Básica, composta por nove anos, é voltada aos estudantes de seis a quatorze anos de idade.

Observando o documento da BNCC, é plausível que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental tenham maiores desafios e dificuldades, em virtude da necessidade de retomadas de aprendizagens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para ampliarem o horizonte de conhecimentos.

Na área de Linguagem, há seis competências específicas, seguindo uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, conforme demonstração do quadro a seguir.

**Quadro 1 – Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental**

<b>N.</b>	<b>Competências</b>
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e



	colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Dados extraídos do documento normativo da BNCC (2018).

A proposta da BNCC tem o texto como unidade de trabalho, relacionando o texto aos seus contextos, por meio de atividades de leitura, escuta e produção do mesmo em diversificadas mídias (Brasil, 2018).

Na BNCC, a leitura possui um sentido maior, ao englobar texto escrito, imagem (seja ela estática ou em movimento) e som. O eixo leitura engloba a interação do leitor com os textos, sendo ampliados os objetos de leitura para textos multissemióticos e midiáticos, além do impresso (Brasil, 2018).

Nos PCN já era observada uma preocupação com a formação de um leitor ativo, sendo destacada a importância de ampliar os modos de ler, adquiridos na primeira etapa do Ensino Fundamental. Algumas sugestões didáticas de leitura apresentadas neste documento eram: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolhas pessoais (Brasil, 1998).

Desse modo, entende-se que um leitor competente é alguém que consegue compreender o que lê, que identifica elementos implícitos no texto, fazendo relações entre o texto que se está lendo a outros lidos em outros momentos, atribuindo-se assim, novos sentidos ao texto e justificando sua leitura por meio de elementos discursivos (Brasil, 1998).

Essa formação de leitores ativos precisa se consolidar no terceiro e no quarto anos do Ensino Fundamental, sendo justamente nessa etapa que os estudantes: ou deixam de ler, por não atingirem ao proposto pelas demandas da escola ou conseguem se adaptar a elas. Trata-se de uma fase de transição

de textos infantis e infanto-juvenis, para textos de maiores complexidades (Brasil, 1998).

Desse modo, encontra-se no documento da BNCC que as habilidades não devem ser trabalhadas de forma descontextualizada, sem relação com os gêneros que circulam no cotidiano. Por isso recomenda-se que atividades de leitura precisam ser aprofundadas de acordo com cada fase do ensino, sendo observadas a multiplicidade de gêneros textuais e as respectivas relações dialógicas entre leitor, texto e contexto. Há que se levar em conta também o aumento progressivo das dificuldades relacionadas à leitura, em que o estudante deve recuperar a informação, compreendendo e refletindo sobre o texto. A BNCC prevê também que é necessário oportunizar ao estudante a autonomia, relacionando a fluência e progressão na leitura (Brasil, 2018).

O sentido de um texto é arquitetado pelo leitor, e para essa construção de sentido, é essencial que ele tenha as habilidades desenvolvidas. Essa facilidade para construir o sentido de um texto é o que torna o leitor competente, apropriando-se da leitura para as demandas da vida. Nesse sentido, para Solé (1998), fazer com que os estudantes aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender é uma das principais atribuições da escola. Ao final do Ensino Fundamental, almeja-se que alcancem proficiência na leitura. Para a autora, ao final da etapa do Ensino Fundamental os estudantes devem ser capazes de ler com autonomia, identificando, compreendendo e solucionando questões de leitura.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os estudantes são ensinados a gostar de ler e esse incentivo deve ser mantido ao longo da Educação Básica. Nos anos finais do Ensino Fundamental a fase é de descoberta e questionamentos, ou seja, além de ler é necessário compreender com profundidade o texto lido, desenvolvendo uma relação prática. Nesse contexto, o professor deve utilizar estratégias de leitura para manter o aluno envolvido, com ações pedagógicas que garantam esse desenvolvimento no que tange à leitura (Ferrarezi; Carvalho, 2017).

Para tanto, é preciso que os alunos se sintam motivados, sendo primordial que estejam envolvidos com o processo de leitura na escola. Essa motivação tem o professor como mediador e como facilitador desse processo, mantendo o estudante envolvido com a leitura por meio de ações que influenciam e favorecem o ato de ler.

Assim, a escola constitui-se como um local de todas as leituras, desde as que compõem a realidade de cada aluno às obras literárias, com acesso desde as primeiras fases escolares. Ampliar horizontes para a leitura é um instrumento capaz de transpor a realidade, cabendo à escola oportunizar essa realidade (Ferrarezi; Carvalho, 2017).

Portanto, pensando em aferir a competência leitora dos estudantes da Educação Básica, há programas de avaliações externas em âmbitos nacional e internacional. No Brasil, há o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), em nível nacional, que avalia a competência leitora e em Matemática, além de avaliações externas dos estados do país. Há ainda o Programa Internacional para

a Avaliação de Estudantes (PISA), sendo um programa desenvolvido por países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem como meta avaliar as áreas de linguagem, matemática e ciências.

Os textos apresentados aos estudantes matriculados nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, por meio da Prova Brasil (pelo SAEB), são pensados de maneira a entender o nível de leitura, de acordo com erros e acertos dos itens (Brasil, 2011). Assim:

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania (Brasil, 2011, p.21).

A matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil é definida em seis tópicos. No tópico concernente aos procedimentos de leitura, as competências necessárias para a formação de um leitor competente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo as matrizes de Língua portuguesa do SAEB (Brasil, 2011), estão representados pelos seguintes descritores: D1. Localizar informações explícitas em um texto; D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4. Inferir uma informação implícita em um texto; D6. Identificar o tema de um texto e D14. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Porém, o que pode ser observado no relatório da OCDE é que em ambas as avaliações o resultado do Brasil é insatisfatório, demonstrando as fragilidades e deficiências do processo da leitura. Apesar do proposto nos documentos normativos para que haja o desenvolvimento da leitura nas escolas, quando se fala em avaliar por meio das avaliações externas, ocorre uma discrepância.

Ao citar o PISA, que não considera a leitura e a escrita nos moldes da assimilação e como um processo produtivo e expressivo, e nisso corrobora Sacristán (2011) ao dizer que, devido à dificuldade de correção, tipificação e possibilidade de confrontar, essa competência é excluída das avaliações externas. Assim, para o autor, avaliações externas não são capazes de medir a qualidade de um sistema educacional, pois não fornecem entendimento da origem do problema e nem como poderá ser resolvido.

Para entender tal situação é preciso esclarecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem, destacando-se aqui, de Língua Portuguesa. Segundo Mortatti (1988), as unidades dos livros de Língua Portuguesa são divididas entre leitura, gramática e redação, sendo fornecidas respostas prontas que direcionam planejamentos e avaliações. Nesse sentido, há uma visão utilitarista, sendo que textos fragmentados, servem apenas de “pretexto” para interpretações que já

possuem as respostas “certas” no livro do professor. Assim, os momentos de leitura são reduzidos para se ter um tempo maior para os exercícios. Isso tende a

[...] contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento por meio da imitação, mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever. E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a “crise da leitura” (Mortatti, 1988, p. 28).

Assim, o Brasil é um país que vem sofrendo dificuldades com relação à leitura, no contexto educacional. Em contrapartida, a produção editorial está em ascensão, destacando nesse caso a categoria dos didáticos, que segundo Mortatti (1988), são justificados como auxílio a professores que possuem fragilidades em suas formações e necessários ao auxílio desse profissional.

## **Considerações finais**

Diante do exposto, a leitura praticada na alfabetização, bem como ao longo da formação do estudante na Educação Básica, precisa avançar para que o aluno do Ensino Fundamental dos Anos Finais consiga compreender o que está sendo lido, com a capacidade de usar a leitura para as demandas da vida.

Nesse contexto, ao professor cabe atuar de maneira a manter o interesse do estudante, fornecendo um variado repertório de gêneros textuais em diálogo com o contexto social e histórico a fim de possibilitar uma efetiva interação com o texto.

Apesar das normativas que regem a educação brasileira, os desempenhos mensurados pelas avaliações externas, nas mais diversas áreas do conhecimento, têm apresentados índices insuficientes, não apontando a origem do problema, nem tampouco, fornecendo soluções. Percebe-se, diante do cenário, que há problemas com relação ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas, visto que diante dos resultados é possível notar que a leitura não tem sido privilegiada.

Julgamos que um dos responsáveis por tais problemas é o excesso de exercícios presentes nos livros didáticos: eles ocupam um tempo precioso dos estudantes, impedindo-os de lerem fluentemente e desenvolverem-se na capacidade de interpretação. Mas não é só isso.

É forçoso lembrar que há um descompasso entre os processos de ensino aprendizagem no Brasil e as exigências do PISA. Julgamos que tais avaliações corroboram para a imagem excessivamente negativa da educação no Brasil quando comparando com os países da OCDE. Longe de colaborar para a melhoria da educação no Brasil, as avaliações externas, bancada por organismos internacionais, pressionam ainda mais o sistema educacional em direção a uma ótica privatista e neoliberal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda de Andrade; GARCEZ, L. H. C. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil**. São Paulo: Global, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**, Brasília: MEC, SAEB; INEP, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília :MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 1999.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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. **A importância do ato de ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In. NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. A leitura escolarizada (1988). In: **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor [online]**. São Paulo: Editora Unesp, 2018, pp. 19- 31. ISBN: 978-85-95462-85-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788595462854.0003>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PETIT, Michèle. Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. **São Paulo: Editora**, v. 34, p. 208, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. *et al.* **Educar por Competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Demerval. **As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista**. In: História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais do evento PG Letras 30 anos**, vol. I, 2003, p. 514-527.

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

Recebido em: 26 de abril de 2024.

Aceito em: 31 de outubro de 2024.

Publicado em: 19 de dezembro de 2024.