

Reflexões sobre os desafios e perspectivas para o ensino de leitura nas classes de aceleração em Porto Velho

Reflections on challenges and prospects for reading teaching in remedial education classes in Porto Velho

Submetido em: 19/06/2023

Aceito em: 23/08/2023

Ana Caroline Pereira Duarte¹

Lucimara Alves da Costa²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar os impasses e desafios para o ensino de leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), bem como refletir sobre as estratégias e as perspectivas que podem colaborar para a melhoria no processo de ensino dos estudantes dessas turmas, partindo do pressuposto de que a falta de leitura em sala de aula, além de causar déficits na aprendizagem em geral, também dificulta a inserção e a participação na vida cultural, social e política desses alunos na sociedade. Como embasamento teórico, dentre outros autores, nos amparamos em Rojo (2009), Solé (2014) e Mortatti (2018). Objetivando refletir melhor sobre a temática abordada, nesta pesquisa, optamos por uma metodologia que consiste em pesquisa bibliográfica realizada por meio da leitura de artigos, livros, teses e dissertações a respeito do Sistema de Aceleração ou Programa de Correção de Fluxo e sobre o ensino de leitura nesse sistema e observação dessa realidade em Classes de Aceleração em escolas da rede pública da cidade de Porto Velho - RO, durante os estágios obrigatórios no ensino fundamental II, no período de 2021-2022.

Palavras-chave: Leitura; Classes de Aceleração; Déficit de aprendizagem.

Abstract: This paper aims to analyze the deadlocks and challenges over the teaching of reading in Remedial Education Classes. It also tries to think over the strategies and perspectives that can collaborate to improve the teaching process of students in these classes. This research starts by the assumption that the lack of reading in the classroom makes it difficult the insertion and the participation of these students in the cultural, social and political life in society. As a theoretical basis, among other authors, we rely on Rojo (2009), Solé (2014) and Mortatti (2018). The lack of reading also causes delays in learning processes in general. In order to think over this approach, we chose the bibliographic research as the methodological ground which consists of reading and analyzing articles, books, theses and dissertations regarding the Remedial Education or the academic upgrading programs and on the teaching of reading in these systems and also the observation of this reality in Remedial classes in public schools in the city of Porto Velho in Rondônia State, during mandatory internships in elementary school II, in the period 2021-2022.

Keywords: Reading; Remedial classes; learning delay.

¹ Acadêmica do curso de Letras Português na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648804521449342>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6501-5252>. E-mail: anacarolduarte2019@gmail.com

² Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Linguística. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4411200701217138>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8481-6829>. E-mail: lucimaralves@unir.br

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo realizar uma breve análise a respeito dos desafios e perspectivas no ensino e aprendizagem da leitura nas Classes de Aceleração Aprendizagem, a partir da reflexão do Programa Estadual “Correção de Fluxo: Integrar para Concluir com Avanço”. Para o desenvolvimento deste estudo, buscamos analisar as problemáticas da leitura nessas classes a partir das observações e vivências, ocorridas no decorrer da disciplina de Estágio de Observação e Regência do Ensino Fundamental II, no período de 2021 e 2022, no município de Porto Velho.

Sendo assim, alguns dos questionamentos e problemas que nos instigaram a desenvolver essa pesquisa foram: i) Qual a forma ou metodologia mais eficaz para se trabalhar com a leitura nas Classes de Aceleração? ii) O ensino-aprendizagem da leitura pode ser utilizado como um fator de intervenção de grandes defasagens escolares, como as dificuldades de escrita e interpretação textual? Da forma como vem sendo realizado, o trabalho com a leitura em sala de aula é realmente eficaz para que esses alunos possam seguir sua vida escolar e avançar para a série seguinte? Que estratégias podem ser utilizadas para que esse objetivo seja alcançado?

Ao investigar com maior profundidade a forma como o ensino da leitura vem sendo realizado nas Classes de Aceleração das escolas da rede pública da cidade de Porto Velho, constatamos que o “Sistema de Aceleração” ou “Correção de Fluxo” é problemático, porque permite que alunos avancem o ano escolar sem terem os pré-requisitos essenciais para isso, em especial o domínio da escrita e da leitura, uma vez que os alunos que passam pelas salas de aceleração, em sua maioria, apresentam diversas defasagens de conteúdo, e, sendo assim, o trabalho desenvolvido com o ensino da leitura em sala de aula é ineficaz, o que ocasiona, conseqüentemente, as dificuldades na escrita e na interpretação textual.

Nesse sentido, a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa consiste no fato de que a existência do Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar: Integrar para Concluir com Avanço, em especial as Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), e a forma como vem funcionando esse sistema, além de ser um fato desconhecido para grande parte da população, como a população da cidade

de Porto Velho, por exemplo, não parece estar sendo uma medida muito eficaz para auxiliar a reintegração desses alunos em sala de aula, uma vez que propicia, ainda mais, o aumento das dificuldades de aprendizagem, já que não procura sanar as defasagens pré-existentes e ignora os conhecimentos exigidos como pré-requisitos para que esses alunos avancem para a série posterior, como constatamos em nossas observações durante o estágio.

Assim, objetivando refletir melhor sobre a temática abordada, nesta pesquisa, utilizamos um método de abordagem indutivo que consiste na reflexão sobre as defasagens de leitura apresentadas nas Classe de Aceleração e a proposição de possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a superação dessas dificuldades. Para isso, optamos por uma metodologia que consiste em pesquisa bibliográfica realizada por meio da leitura de artigos, livros, teses e dissertações a respeito do Sistema de Aceleração ou Programa de Correção de Fluxo e sobre o ensino de leitura nesse sistema e observação dessa realidade em sala de aula, como já apontado anteriormente.

Para uma melhor compreensão deste estudo, optamos por organizar o artigo em três seções. Na primeira parte, refletimos, ainda que brevemente, sobre o Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar: Integrar para Concluir com Avanço, e a portaria estadual que autoriza e norteia a organização das etapas, sendo as Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA) uma delas.

Na segunda parte, buscamos identificar defasagens encontradas quanto à leitura nas classes de aceleração, tendo como embasamento a experiência vivenciada durante o período de estágio e, também, pesquisa bibliográfica sobre os estudos teóricos já realizados, que discutem a respeito do ensino de leitura no sistema de aceleração. Para finalizar, na terceira seção, abordamos as possíveis intervenções do professor como principal mediador desse processo, problematizando possíveis perspectivas para o ensino de leitura neste sistema de aprendizagem que, embora não seja recente, ainda apresenta muitos problemas e é desconhecido por um grande número de pessoas. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

Programa Estadual “Correção de Fluxo: Integrar para Concluir com Avanço”

É justamente o exaustivo discurso sobre a importância da leitura que nos faz refletir sobre o quão distante estamos de presenciar significativas melhorias nas condições de leitura dos estudantes brasileiros. Assim, com o discurso de recuperação das defasagens nas escolas, especialmente da leitura e da escrita, programas governamentais voltados para aceleração dos estudos surgem com mais frequência, motivando questionamentos sobre o quanto, de fato, esses programas resultam na melhoria do ensino brasileiro.

Segundo os objetivos gerais do programa, o governo do Estado de Rondônia instituiu o programa estadual de “Correção de Fluxo Escolar: integrar para concluir com avanço”, visando oportunizar aos estudantes a garantia de permanência na escola para corrigir a distorção idade/ano escolar dos alunos repetentes, com meta de diminuição de 40% nos índices de evasão ou desistência, no período de 2020 a 2022.

De acordo com a portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE, publicada dia 06 de março de 2018 e a Portaria nº 239/2020/SEDUC-GCAE, de 23 de janeiro de 2020, o programa, quanto à organização e funcionamento, divide-se em quatro etapas: nivelamento de conhecimento, teste de conclusão de ano escolar (TCAE), progressão e retenção parcial e Classe de Aceleração de Aprendizagem (CAA). Embora o objetivo do presente trabalho seja investigar o ensino de leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), ou seja, alunos que estão na última fase do programa, para que ocorra uma compreensão mais ampla sobre o seu funcionamento em sua totalidade, explicaremos, ainda que brevemente, cada uma das etapas, até chegarmos ao nosso objeto de estudo. É necessário salientar que o programa contempla as fases entre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, ainda no ensino fundamental I, o aluno será avaliado pelos professores para averiguação de lacunas nas habilidades específicas que competem ao currículo de cada série, como a escrita ou a leitura.

De início, na primeira etapa do programa – nivelamento de conhecimento –, ainda no mesmo ano escolar, o aluno tem aulas de recuperação, uma ação de estudo sistemático e que deverá ocorrer paralelamente ao horário de sua aula, no contraturno.

É importante ressaltar que não há um diagnóstico específico de quais alunos devem participar do programa, podendo o professor, supervisor ou diretor, elaborar algum tipo de avaliação, que pode variar entre fluência na leitura, observando se o aluno possui leitura fragmentada, por exemplo; ou, um simples questionário no qual o aluno deve escrever o seu nome completo, saber identificar todas as letras do alfabeto, ou resolver contas simples de matemática, como adição, subtração e divisão.

Em uma sala específica, um (a) professor (a), preferencialmente readaptado, ministra até 3 (aulas) por semana com cada aluno. Cabe ressaltar que não é, necessariamente, um aluno por vez, mas sim variando entre 5 a 10 alunos, ou mais. Além disso, não há divisão ou separação de grupos conforme a dificuldade na aprendizagem, podendo, inclusive, haver reagrupamentos, como é o caso de grupos de alunos de ano escolar diferente. Sobre a permanência do estudante nessa fase de nivelamento, deve ocorrer até que sua dificuldade seja sanada, que também pode variar entre pontual (poucos dias de aulas para recuperação) ou sistêmica (semanas ou meses até que recupere).

Em caso de reprovação, antes do ano letivo iniciar, é proposto ao aluno um outro regime de avaliação: Teste de Conclusão de Ano Escolar (TCAE). Antes do início das aulas, uma prova no valor de 10 (dez) pontos, elaborada pelo professor (a) do componente curricular em que o aluno tenha reprovado, é entregue ao orientador, supervisor ou diretor da escola, juntamente com o gabarito, a prova para que seja entregue ao aluno, devendo este alcançar a média de 6 (pontos) para ser considerado aprovado. Nesse caso, apenas alunos que não tenham sido reprovados por infrequência terão direito à prova.

Diferente da fase de nivelamento, a participação do aluno na prova não é obrigatória, de maneira que seja necessário um requerimento dos pais na secretaria escolar para o aluno participar dessa fase. Nessa perspectiva, podemos entender que há uma sobrecarga da classe dos professores, o qual deve elaborar provas das quais, de alguma maneira, não contemplará a dificuldade de cada aluno, ou não leva em conta suas capacidades já adquiridas para que seja possível sua aprovação. Não há, de fato, uma efetiva averiguação das aprendizagens, como observado durante os estágios.

Caso haja outra reprovação consecutiva, o aluno pode cursar o regime de progressão parcial ou ser matriculado na Classes de Aceleração de Aprendizagem

(CAA), em conformidade com a portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE, de Porto Velho, publicada em 06 de março de 2018 e que trata apenas dos regimes de progressão e retenção parcial.

Segundo o artigo 1º da portaria, entende-se por Progressão Parcial, um regime no qual o aluno tem possibilidade de cursar, mesmo não sendo aprovado no ano letivo anterior, a série escolar subsequente, podendo refazer as matérias em que foi reprovado. Mesmo que esteja cursando apenas duas disciplinas, na hipótese de português ou matemática, por exemplo, há algumas contradições: se o estudante não foi aprovado no ano escolar anterior, julga-se que o mesmo pouco consegue assimilar os conteúdos do ano seguinte, e necessárias competências estimuladas nos anos anteriores. Ou seja, uma sobrecarga de disciplinas que possivelmente dificulta a sua completa aprendizagem e aprovação.

Outra questão seria quanto à responsabilidade e comprometimento do aluno participante do regime de Progressão Parcial, haja vista que, a partir 5º ano do Ensino Fundamental, educandos ainda muito jovens estão sujeitos a um tipo de ensino no qual, muito provavelmente, não compreenderão seus propósitos e terão, conseqüentemente, pouco êxito.

Por mais que não haja um diagnóstico específico, na fase de Progressão Parcial, a portaria estabelece um método de avaliação: trabalhos escritos, de 0-5 pontos; provas escritas, de 0-5 pontos, devendo o aluno alcançar a média de 5 (pontos) para ser aprovado. Esse método de avaliação também é direcionado para o aluno na fase de Retenção Parcial.

Algumas ressalvas podem ser feitas até aqui: a) o educando aprovado em um dos regimes pode optar por seguir nesse tipo de ensino até o 3º ano do Ensino Médio, já que o objetivo do programa é diminuir as altas taxas de evasão, apoiado na ideia de concluir na idade estipulada; b) o estudante, por outro lado, muito provavelmente aceita seguir no programa com o objetivo de completar o ensino básico, sem entender a complexidade de lacunas no seu ensino que esse método de aprendizagem pode resultar.

Com o mesmo processo de ensino da Progressão Parcial, a retenção parcial é direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, que poderão escolher, concomitantemente, mesmo não sendo aprovado no ano anterior, cursar normalmente

o 3º ano e matricular-se nas disciplinas faltantes do ano anterior. Se estiver no 3º ano do Ensino Médio, é considerado retido parcialmente, ou seja, precisa refazer apenas as disciplinas que ficou retido para que, assim, consiga concluir o ensino básico.

Ainda segundo a mesma portaria, compete ao conselho de professores de cada escola, encaminhar quais alunos deverão ser matriculados na última fase do programa: Classe de Aceleração de Aprendizagem (CAA).

As análises das CAA's que apresentamos neste estudo foram nosso alvo de pesquisa durante os estágios de observação e regência, realizados no período de 2021 a 2022. Sabe-se que, até o momento, o programa contempla apenas duas escolas da rede de ensino público estadual da cidade de Porto Velho. Além disso, há algumas características específicas que unem as duas escolas informadas: estão inseridas em bairros considerados de alta periculosidade, segundo seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); e o fato de que os alunos matriculados no programa possuem, geralmente, renda familiar mais baixa.

Em geral, as CAA's funcionam a partir dos 7º anos, como ocorreu com mais frequência nas duas escolas. Algumas dessas classes possuíam, no mínimo, 25 alunos. Muitos desses alunos estavam na faixa etária entre 13 e 15 anos, fase em que alguns precisavam conciliar estudo e trabalho, além de enfrentar incontáveis sintomas ocasionados pelas dificuldades da permanência no ambiente escolar, que podiam gerar um sentimento de frustração. Vale lembrar que os estudantes matriculados nas CAA's já passaram por consecutivas reprovações, e isso pode servir como instrumento de depreciação de si mesmo, uma vez que, por mais que tente, atribui o seu fracasso a sua própria incapacidade de aprovação.

Essa visão depreciativa de si pode levá-los a optar pelo programa por parecer atender mais rapidamente seu objetivo: concluir o ensino básico. Assim, a escola é, para este aluno, o que Magda Soares (1989) aponta como a “ideologia do dom”, na qual a culpa do fracasso escolar é muitas vezes atribuída ao aluno de maneira que o mesmo seja consciente de que a escola oferece todos requisitos para o seu êxito e, por isso, compete a ele aproveitar essas oportunidades; caso não consiga, isso se dá pela insuficiência de sua capacidade, o que acaba o deixando cada vez mais deprimido e desacreditado de suas competências.

Em consonância com o pensamento do quanto a autopercepção negativa pode afetar na trajetória do aluno e suas perspectiva sobre o seu ensino, durante os estágios foram presenciadas conversas entre alunos que diziam às professoras que seguiriam, assim que alcançassem a idade exigida, para algum tipo de ensino que acelerasse a sua formação no ensino básico, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É como se, ao reprovar e sentindo-se incapazes de voltar ao ensino regular, os educandos entendessem que a única alternativa fosse concluir mais rapidamente, optando por uma modalidade de ensino que, segundo as suas próprias convicções, facilitasse a conclusão de seus estudos para poderem, por fim, ingressar no mercado de trabalho. Seguindo esse raciocínio, a escola, portanto, não seria o lugar de oportunidades, mas sim de atrasos.

Um dos porquês desses alunos associarem a escola a essa imagem depreciativa, é que, já na faixa etária entre 13 e 15, questionam o quanto foi proveitosa a sua trajetória escolar até o momento. A boa imagem de retorno financeiro que o mercado de trabalho aparenta proporcionar, parece ser mais “proveitosa” em comparação com o conhecimento adquirido em sala de aula, onde veem poucos resultados significativos em sua aprendizagem. Nesse viés, o emprego, aparentemente, contribuiria para sua ascensão social, o que não é proporcionado pela escola. Nessa perspectiva, quanto maior for o atraso escolar do aluno, maior será a probabilidade de o mesmo acreditar que a instituição escolar não contribui para a sua entrada no mercado de trabalho, tornando-se um empecilho.

O ensino da leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA)

As problematizações a respeito das lacunas no ensino brasileiro são alvo de pesquisas (Sousa, 1999; Costa, 2011; Campos *et al.*, 2020). Uma dessas discussões é sobre a implementação de programas que declaram sanar déficits de aprendizagens e a eficácia dos mesmos. Um deles é justamente o programa correção de fluxo autorizado 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com proporções estaduais e municipais, mas de maneira não homogênea, uma vez que essa implantação depende da escolha de cada escola da rede de ensino, além do fato de

essas instituições apresentarem diferentes organizações, com realidades e estruturas diversificadas.

Ao realizarem uma análise deste programa institucionalizado para sanar disparidades entre idade/série escolar, os pesquisadores mencionados acima reconhecem, por exemplo, a pouca efetividade na recuperação das defasagens e o quanto esse programa pode ser um processo mais de exclusão do que inclusão, na tentativa de inserir e encaixar todos os estudantes em uma mesma realidade de ensino, não considera os diferentes saberes, as necessidades e defasagens diversificadas apresentadas por esses discentes.

Assim, a exemplo de algumas deficiências apresentadas por este programa, podemos ressaltar as desvantagens educacionais discutidas por Silva e Zago (2019), ao afirmarem que os alunos frequentadores dessas classes, além de já se sentirem excluídos dos demais estudantes que participam do ensino regular, o fato de apresentarem defasagens de aprendizagem faz com que estejam sujeitos a alcançarem um baixo nível de qualidade nas práticas de ensino elaboradas pelos professores, contribuindo, ainda que indiretamente, ao processo de repressão.

Nesse viés, as expectativas para um resultado satisfatório de aprendizagem, em especial para o exercício da leitura, nessas classes, são mínimas. A própria escola, mesmo que não intencionalmente, pode reforçar um movimento vicioso no qual segrega e direciona determinado aluno à evasão, por meio da falta de direcionamentos para recuperação de habilidades não alcançadas no período esperado, servindo, na perspectiva do educando, como autotransclassificação de incapacidade.

As reflexões sobre os problemas de leitura e sobre as dificuldades para uma prática comum e prazerosa em sala de aula, como destaca Kleiman (2008), tem se agravado devido, tanto à formação precária do professor, quanto ao desconhecimento da utilização de técnicas ou metodologias lúdicas que estimulem o aluno a desenvolver o gosto pela prática de ler.

Segundo Schutz *et al.* (2009), é comum os professores atribuírem a 'crise de leitura' ao método de alfabetização, o que, segundo Silva (1998, p. 49), não corresponde à verdade, uma vez que "não é o método em si, mas sim o professor e o uso que ele faz do método, o elemento mais importante para o encaminhamento do

processo de alfabetização e de leitura na escola”, sendo assim, não basta utilizar métodos inovadores, se não forem bem explorados e usados de forma correta.

Assim, segundo Kleiman (2008), a leitura é um processo contínuo de descobertas, uma tarefa desafiadora e que deveria ser sempre uma atividade prazerosa para o leitor. Sendo sempre uma atividade de construção e produção de conhecimento, e que vai muito além da decodificação, mas sim de interação em que leitor e texto conversam entre si, numa franca produção de sentidos, de acordo com seus conhecimentos prévios. Por essa razão, de acordo com Kleiman (2004), as atividades devem possibilitar-lhe participação ativa, quando poderá fazer uso do conhecimento prévio de aspectos linguísticos e textuais, e, principalmente, do mundo. A esse respeito, Cagliari (1983, p. 149) destaca que:

A escola precisa ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, as histórias das antologias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo, etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário.

Sendo assim, como destacam Galvão e Remenche (2014), o despertar do interesse pelos livros permeia a prática pedagógica, por isso é preciso pensar também nas condições concretas dos professores para realizar o encaminhamento para melhoria e transformação no ensino da leitura. Considerar a realidade das instituições de ensino, as condições materiais, o incentivo e o preparo desses professores para fazerem aulas cada vez mais inovadoras e atraentes para os alunos.

Levando em conta o exposto, passamos a refletir sobre como deveria ser uma prática de ensino de leitura que realmente fizesse sentido para os alunos nas Classes de Aceleração de Aprendizagem. Como o professor poderia proceder? A escola trabalha com a perspectiva de associar a leitura na sala de aula com análises sintáticas ou morfológicas do texto, de modo que a leitura proveitosa não seja praticada pelos alunos, e sim aproximando-os sempre da questão ‘o que o texto quis dizer’. Assim mesmo salienta Todorov (2009), quando discorre sobre o exercício da leitura e o quanto ela está voltada ao “estudo da disciplina”, aproximando-se, inclusive, do ensino de outras disciplinas, como a História, que enfatiza o “estudo do

objeto”, de maneira que as explicações sobre as características e gêneros literários prevaleçam.

Nesse sentido, compete à escola proporcionar intervenções eficazes para formação de leitores enquanto pessoas críticas do próprio mundo, podendo agir frente às questões que necessitam do domínio das faculdades comunicativas. Ao pensar nesse viés de formação de uma leitura não só apenas interligada aos textos literários, mas também aos textos informativos, por exemplo, que ressaltamos a importância para a consideração e ensino de diferentes textos e gêneros textuais em sala de aula, não apenas aqueles considerados canônicos, pois essa é a ideia e o motivo de muitos estudantes considerarem a leitura como uma atividade maçante e exaustiva, ligada ao pragmático, como informa Maria do Rosário Mortatti, em seu livro *Entre a Literatura e o Ensino: a formação do leitor*:

É preciso ensinar o desejo de conhecer o que ainda não se conhece e nem se sabe que existe; é preciso que sujeitos leitores formem outros sujeitos leitores... de configurações textuais; é preciso compreender os diferentes níveis e graus de possibilidades de leitura de configurações de diferentes tipos e modalidades de texto, para desestabilizá-las, desrotinizá-las e propiciar avanços em relação ao que já se conhece. (Mortatti, 2018, p. 84)

A maneira como a escola apresenta a leitura ao aluno é um fator que reforça essa ideia de “apenas alguns conseguem entender”: de maneira instrumental, por meio da decodificação de códigos, tornando a leitura superficial, sem relação à interpretação, contextualização e reflexão com o meio. Não se trata, portanto, somente de uma combinação de elementos, mas de atribuir e compreender os seus sentidos.

É importante dizer que o exercício da compreensão desses sentidos, dessa relação do texto literário com o social, além de proporcionar a capacidade de ler e compreender os mais variados textos, deve ser a proposta do ensino da leitura na sala de aula, uma vez que o professor é mediador desse processo de oportunizar aos alunos a possibilidade de ler e compreender os mais variados livros, de maneira que não atribua isso à privilégios de poucos. Além disso, como destaca Lajolo (2011), a oferta e motivação da leitura para os alunos na escola é apenas o início de um longo

caminho no qual o mesmo percorre concebendo a leitura a partir do convívio social que também faz parte desse processo de formação, com início na escola e perpassando por toda a vida.

Portanto, visto que a leitura exercita esse papel de importante mediadora de aprendizagem e sendo a escola um espaço onde o aluno executa grande parte de suas competências linguísticas e leitoras, cabe à instituição escolar criar meios para o desenvolvimento dessas capacidades, tendo em vista a participação dessa clientela no desenvolvimento do contexto social. No entanto, infelizmente, o que se observa em sala de aula são leituras fragmentadas, lentas, com erros de pronúncias das palavras, demonstrando as lacunas no letramento efetivo, sendo suficiente que os alunos aprendam essa decodificação, em razão de:

No fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só devem fracassar os incapazes e preguiçosos (Cartier, 2011, p. 35).

Nesta perspectiva, alunos que frequentam as classes de aceleração acreditam na ideia de desfavorecimento que inicia logo na separação das classes na própria escola, inclusive em turnos individualizados exclusivamente para as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Esse discurso de “atrasados” é internalizado pelos próprios estudantes, de maneira que se consideram limitados e, com isso, vão perdendo cada vez mais o interesse em estudar, o que acarreta na evasão escolar.

Nesse sentido, apoiado na concepção do professor exequente do papel de mediador da leitura, o seu incentivo é primordial para levar o aluno a perceber, por intermédio da leitura de um texto, a possibilidade de refletir sobre muitos aspectos da própria organização social, além de fazê-los compreender que a leitura pode ser uma excelente forma de relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula à sua vida cotidiana, podendo, inclusive, desenvolver sua capacidade reflexiva e despertar o interesse para novas formas de adquirir conhecimento.

Perspectivas para o ensino da leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA): propostas de intervenção

Atualmente, a circulação de informação é alcançada com mais facilidade que antes, pondo em vista problemas quanto à falta de leitura, uma vez que, hoje, as formas de leitura também têm se modificado, e, conseqüentemente, proporcionando maior contato como *e-books*, *e-mails*, jornais *online* e *sites*, por exemplo. Ao mesmo tempo de crescimento dessa aproximação com os mais variados tipos de textos e de gêneros textuais, temos a falta de inclusão digital que impede o acesso dos mais humildes a essas plataformas.

Interligado a isso, outras formas de leitura e escrita também têm surgido, como a de redes sociais, nas quais estão presentes textos curtos circulando com mais frequência em comparação com a imagem ou o vídeo, como o *Twitter*. De alguma maneira, portanto, a aproximação com os tipos textuais tornou-se mais recorrente.

Frente a isso, os que mais estão sujeitos a esse tipo de textos são os jovens. Os mesmos que resistem à leitura de outros textos, como a de livros. Alguns alunos, em especial os da rede pública, demonstram resistência quando essa aproximação é com o livro físico. É como se o livro impresso não lhes causasse o mesmo efeito de satisfação e interesse que outros textos digitais, ainda que longos, causam. O resultado é uma distância cada vez maior da esperada, especialmente ao desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e críticas, e ao exercício do papel simbólico, imagético ou fabuloso do livro.

Quanto mais não detentores dessas capacidades, maiores as chances de haver o comprometimento na trajetória escolar desses alunos, de maneira que pode incidir sobre a sua aprovação ou reprovação, além de não ser certo de que sua escolarização seja efetivamente garantida ao ponto de agir criticamente aos processos políticos, econômicos e sociais do seu próprio país. Isso porque uma das formas de leitura, segundo Souza (2021), é aquela em o leitor busca informações que deverão servir de pré-requisito para outros tipos de leitura, inclusive a literária. Com diferentes maneiras de leitura, isto é, “ler para se informar, ler para compreender e ler para se divertir”, é o leitor quem deverá selecionar o nível que melhor se adequa à situação, variando conforme a complexidade.

Quando nenhuma dessas formas é incentivada na fase escolar, especialmente no Ensino Fundamental I e II, mais alunos são privados de participar desses

processos, ao ponto de saber decodificar palavras, mas não compreender ou relacionar com o mundo em que vive, ou pouco questionar e argumentar sobre os diferentes tipos de textos e suas possíveis aplicações nos espaços sociais.

A problemática surge nos nove anos em que o aluno permanece na escola mesmo sendo o único lugar no qual muitos terão a chance de maior aproximação com os livros. Um dos motivos, segundo Michèle Petit (2009), é que a escola, na concepção dos alunos, é um lugar perigoso. Como reflexo, temos altas taxas de desistência, reprovações consecutivas e distorção de idade-série escolar. Assim como são sujeitos a esses tipos de perigos já citados, outro tipo de perigo deve ser avaliado: o da leitura incubida como obrigação, que faz com que muitos associam essa atividade ao tédio. Leitura exige concentração, paciência, interação/aplicação de conhecimentos. Na ausência desses esforços, a frase “não gosto de ler” será cada vez mais repetida, porque, afinal, não se vê a leitura como algo estimulante, uma vez que, de fato, houve pouco estímulo.

Com isso, ao terminarem o ensino básico, de alguma maneira estarão à margem de uma sociedade que exigirá diferentes competências da leitura: leitura social, política, econômica, religiosa, subjetiva, simbólica. E esses jovens, por não terem compreendido o papel da leitura em suas vidas, sentir-se-ão indignos de compreender esses fatores, possivelmente deixarão de exercer a sua própria cidadania e de participar de discussões importantes para o bem comum.

Todos esses fatores contribuem para a problematização do quanto a leitura pode intervir nesses processos de marginalização do homem, para que não seja excluído da possibilidade de ser autor da sua própria vida, mas sim que possa “encontrar mobilidade no tabuleiro social” (Petit, 2009, p. 19), de forma que se sinta integrante dos mais diferentes contextos que não o seu ou de sua família apenas, ocupando outros espaços e exercendo o “direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social, de ter uma opinião atuante” (Petit, 2009, p. 54), ou seja, de problematizar os espaços que ocupa: o seu bairro, a sua cidade, o seu país, além os fatores que corroboram para tal estado; ao mesmo tempo que oportunize o acesso digno ao conhecimento, à cultura e à linguagem, por exemplo.

A escola pública é constituída pela universalização do ensino básico para todos os estratos sociais, inclusive o mais pobre. Diante disso, espera-se que a mesma

exerça o seu importante papel para a inclusão social e escolar desses cidadãos, gerando as oportunidades citadas acima.

Segundo Rojo (2009, p. 119), para que o aluno possa compreender, criticar, problematizar, associar, intertextualizar, é necessário ‘competências básicas’, que pode ser desde do uso das linguagens, isto é, “verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.”, até o uso das línguas por meio de leituras múltiplas, adquirida dentro e fora da escola. A autora estabelece o conceito de ‘letramentos múltiplos’, estratégias de letramento qualitativas: letramentos multissemióticos, letramentos multiculturais e letramentos críticos.

Em conformidade com Rojo (2009), o letramento, em consonância com o mundo atual, se refere ao trabalho com diferentes semioses, plataformas e linguagens. Nesse caso, o professor de Língua Portuguesa não seria o único mediador dessas práticas, sendo um trabalho conjunto, interdisciplinar. O letramento multicultural é referente a possibilidade do aluno trabalhar não somente a cultura privilegiada, como também a local ou marginalizada, para que o aluno saiba confrontá-las, “torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica” (Rojo, 2009, p. 115), para que não acredite que somente a cultura dominante prevaleça. O letramento crítico adverte sobre o poder que os textos podem exercer sobre a formação crítica e ideológica do leitor, além de quais estratégias utilizadas pelas diferentes mídias usam na produção de seus textos e quais as possíveis ideologias e intenções podem ser inferidas.

O enfoque depende do professor o qual deve escolher a temática (democracia, ética, criticidade etc.). Pode ser trabalho intermediado pelos outros dois anteriores (letramento multissemiótico e letramento multicultural), de forma dinâmica, sempre pensando sobre a ‘necessidade de ensino’ daquela turma, levando em conta a competência já adquirida pelos alunos para que seja compatível.

Dessa maneira, para que o aluno possa avaliar e problematizar o seu próprio processo de ensino, no qual pode manifestar sua opinião baseado no repertório adquirido por questionamentos do seu próprio círculo social, é preciso incentivar a leitura, justamente porque isso depende do processo paralelo (FILHO, 2017) de reciprocidade e reflexões no qual o leitor, em busca de um efetivo entendimento e questionamento do que se lê, necessita de conhecimentos prévios, no qual faz suas

próprias associações, individualizando a sua leitura, e, ao mesmo tempo, enriquecendo o seu repertório de conhecimento.

Para isso, é preciso que tenham motivação para buscar por informações. O problema é a aproximação com aquilo que lhes não cativa, porque, de alguma forma, existe um bloqueio em relação aos livros (Petit, 2009), por conta da falta de familiarização com o mesmo que, há tempos, sempre foi objeto de medo: de um lado, o medo que autoridades políticas têm do livre acesso aos livros, que sempre foi controlado; do outro, o medo do leitor que, por consequência desse sistema de controle, dificilmente conseguirá visualizar o livro como objeto de prazer.

Nesse sentido, o uso de estratégias de leitura depende do objetivo de leitura e o conhecimento linguístico e de mundo do leitor, que implica nas possíveis inferências feitas. Segundo Koch e Elias (2022), assim como o produtor de texto utiliza de estratégias próprias da escrita que regem a organização do seu texto para facilitar inferências que poderão ser feitas pelo leitor, o mesmo acontece ao leitor.

Nesse viés, uma das estratégias parte da interação do autor-texto-leitor, que é a estratégia sociocognitiva, na qual usará do seu conhecimento linguístico (aqui já citado); conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo); e conhecimento interacional, que engloba o ilocucional, o comunicacional, o metacognitivo e o superestrutural:

- a) **Ilocucional:** nos permite, enquanto leitores, perceber os propósitos pelo produtor de texto, que pode ser em texto verbal e texto-não verbal, ou o texto misto;
- b) **Comunicacional:** os gêneros textos possuem características próprias que os diferenciam. Por isso, deve haver, por parte do leitor, o reconhecimento do gênero à situação comunicativa, que levará em conta na hora da leitura e produção de sentido, sabendo identificar;
- c) **Metacomunicativo:** é o reconhecimento de “ações linguísticas” usadas pelo escritor para “construção textual” em busca de maior articulação e defesa de uma ideia;
- d) **Superestrutural:** permite a categorização dos diferentes gêneros.

Quanto maior for o acesso do aluno aos livros, maior será a probabilidade de ele alcançar todos os conhecimentos elencados.

A partir dessas estratégias sociocognitivas, a próxima estratégia estipulada pelas mesmas autoras afirma que o leitor alcança a compreensão do texto por meio de antecipações e hipóteses.

No decorrer da leitura, o aluno formula antecipações de desfechos ou andamentos do que é informado, por meio de estratégias de escrita produzidas pelo próprio autor, mas que depende dos conhecimentos do leitor, com o qual pode intertextualizar a outras leituras. O mesmo ocorre com as hipóteses: conforme a interação com o texto, o leitor verifica a possibilidade de confirmação ou não das pressuposições feitas.

Mesmo que haja diferentes leituras para um mesmo texto, alunos com menor grau de ativação dos conhecimentos citados não conseguiram efetiva acessibilidade ao texto, de maneira que suas formulações de antecipações e hipóteses são limitadas.

Por isso, apoiado nesses procedimentos feitos de maneira quase que “inconsciente”. A leitura consciente passa a ser quando, de alguma forma, são priorizadas estratégias formuladas antes. Segundo Solé (2014), outras metodologias podem ser utilizadas, como:

- I. A motivação: é necessário despertar o interesse na leitura, delimitando objetivos;
- II. Promoção das perguntas dos alunos sobre o texto: os próprios estudantes formulam perguntas pertinentes ao texto lido, de maneira que o ato de interrogar sobre o texto é também um ato de conscientizam do que sabe e o que não sabe sobre o texto;
- III. Verificação da compreensão do texto: com base na interação e exposição das respostas às perguntas feitas sobre o texto;
- IV. A prática da leitura em voz alta: é mais proveitosa quando trabalhada posteriormente a uma leitura silenciosa, para que o aluno se familiarize e compreenda melhor, de maneira que não priorize o processo mecânico da leitura, pondo a compreensão do que se é lido em segundo plano.
- V. Ler por prazer: proporcionar a experiência da liberdade de escolha do livro, onde, de maneira autônoma, poderá reler ou não terminar a leitura, estabelecendo critérios de escolha de gêneros, sem que precise ser uma leitura obrigatória.

Dentre outras formulações, Isabel Solé ressalta que todas essas possibilidades são para ampliar a concepção dos alunos sobre as múltiplas utilidades que a leitura pode proporcionar, em que o leitor pode ser, na verdade, responsável por mobilizar seus próprios conhecimentos para questionar, criticar e interpretar diferentes textos e sua possível relação com o social.

Considerações finais

Após o percurso que realizamos, o nosso objetivo era refletir sobre o que foi observado nos estágios a partir metodologias utilizadas em prol do exercício da leitura e sua eficácia para o prosseguimento do aluno na vida escolar; discutir sobre o ensino-aprendizagem da leitura como fator de intervenção de defasagens; propor estratégias para que esse objetivo fosse alcançado; encontrar metodologias para trabalhar com a leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA).

Com a conclusão do primeiro objetivo alcançado, verificamos que o programa estadual pode ser propício mais para exclusão desses alunos, interna e externamente à escola, do que inclusão ou reintegração. Dentro da escola porque, de alguma maneira, são considerados incapazes, divergentes dos outros alunos que frequentam classes regulares; fora da escola por conta da alta taxa de desistência/reprovação dessas classes é alta, resultado de um excludente processo de ensino que contribui para a massificação iletrada. Como resultado, apoiados na ideia de que sistemas que aceleram o seu processo de ensino é ineficaz, o aluno repete a série até alcançar idade suficiente para cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há, por isso, por parte dos alunos, perspectivas para o seu retorno às classes regulares.

Constatamos ao atingir o segundo objetivo, também, que os educandos presentes nas classes de aceleração durante os estágios, não tinham conhecimento suficiente para cursar aquela série, uma vez que, em sua grande maioria, eram analfabetos funcionais, possuindo muitas defasagens de aprendizagem, principalmente na leitura.

Entendemos, com isso, que a forma como as instituições de ensino conduzem o processo de reintegração desses alunos ao ensino regular não é eficaz, por conta da falta de planejamento específico para as defasagens, além de avaliações

inapropriadas desencadeadoras de alunos que seguirão sua vida escolar de forma ineficiente e pouco qualitativa, aumentando ainda mais a possibilidade, inclusive, do abandono escolar.

Compreendemos o terceiro e o último objetivo como parcialmente concluído, porque, apesar de as estratégias propostas no presente trabalho serem voltadas para a prática de leitura, acreditamos que o público-alvo da pesquisa (alunos das CAA's) necessita de maiores investigações direcionadas às suas especificidades, como coletas de dados, entrevistas, questionários, dentre outras.

Em razão do exposto, por fim, percebemos a necessidade de aprofundar o estudo em outra oportunidade, propondo uma intervenção mais desenvolvida de casos, por meio da análise de possíveis resoluções e regulamentos do próprio programa nas escolas da capital, para melhor compreender a sua organização, tendo como ponto de partida algumas questões: Que tipo de avaliação deve ser elaboradas especificamente para classes de aceleração? Como são medidas as habilidades e competências alcançadas? Qual o impacto dessa exclusão tanto dentro como fora da escola pode eclodir por conta da depreciação que o aluno tem de si mesmo diante da classificação de “atrasado”? E, por último, em qual medida o programa pode ser benéfico ao favorecer a recuperação de limitações não recuperadas antes?

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. In: *A Leitura*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1983.
- COSTA, Maria Regiana Araújo da. Práticas de leitura em classes de aceleração de aprendizagem na cidade de rio branco. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOPES, Marianna Jannuzi; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. *Escola sob o olhar de alunos das 'classes de aceleração': um estudo de representações sociais*. RBPAE - v. 36, n. 3, p. 928 - 948, set./dez. 2020.
- FILHO, Domicio Proença Filho. *Leitura do texto, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- GALVÃO, Andréa Petrele, REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. *Estratégias de leitura: traçando possibilidades para vencer as dificuldades de leitura de alunos do sexto ano*. Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Estado do Paraná, 2014.

- SOUZA, Ismar. *Estratégias de Leitura para ler e compreender melhor*. São Paulo: IdeiaBooks, 2021.
- KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes Editores, 2004/2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2022
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE Porto Velho, 06 de março de 2018.
- Portaria nº 239/2020/SEDUC-GCAE Porto Velho, 23 de janeiro de 2020.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- RESOLUÇÃO CEB/ CEE/RO N. 642/19, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2019.
- SCHUTZ, Marta Dinarte; DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini; GONÇALVES, Luana Iansen Gonçalves. Concepções de leitura- reflexões sobre a formação do leitor. *Disc. Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Claudiomiro da; ZAGO, Nadir. Classe de aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.20, n.42, p. 217-237, jan./abr. 2019.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- SOUZA, C. P. (2013). *Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 81-99, novembro/1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.