

## LA CONSTITUCIÓN DEL LECTOR EN LA ESFERA ESCOLAR: ¿QUÉ HACEN LOS PROFESORES EN EL PROGRAMA DE NUEVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE - PENOA?

### *A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR NA ESFERA ESCOLAR: O QUE ENUNCIAM DOCENTES DO PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM - PENOA?*

### *THE READER'S CONSTITUTION IN THE SCHOOL FIELD: WHAT DO TEACHERS IN THE PROGRAM OF NEW LEARNING OPPORTUNITIES - PENOA?*

Sandra POTTMEIER<sup>1</sup>  
Luiz Herculano de Sousa GUILHERME<sup>2</sup>  
Lais DONIDA<sup>3</sup>  
Renata Waleska de Sousa PIMENTA<sup>4</sup>

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo comprender la constitución del lector en el ámbito escolar en la voz de dos profesores de lengua portuguesa que trabajaron en el Programa Estatal de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje - PENOA. Esta es una investigación aplicada con un enfoque cualitativo acuñado por una entrevista individual con un cuestionario semiestructurado realizado con dos maestros de portugués que trabajaron en PENOA en el sistema de escuelas públicas del estado de Santa Catarina en 2019. Los resultados se analizaron a la luz de la perspectiva enunciativa-discursiva, señaló que aunque los maestros señalan para leer como decodificación y el lector como decodificador, también señalan para otras lecturas, en otros espacios. Se considera que las prácticas pedagógicas que los maestros realizan en PENOA intentan alejarse de las prácticas rígidas, enlucidas en el libro de texto para tratar de acercar a los estudiantes a lo que experimentan con la lectura: placer, gusto, afecto en diferentes tiempos y espacios.

**PALABRAS CLAVE:** Educación básica. PENOA. Leyendo. Lector.

**RESUMO:** Este estudo objetiva compreender a constituição do leitor na esfera escolar na voz de duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA. Trata-se de uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa cunhada por entrevista individual com questionário semiestructurado realizada com duas professoras de Língua Portuguesa que atuaram no PENOA da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina em 2019. Os resultados analisados à luz da

<sup>1</sup> Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Estudiante de Doctorado en Lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-8656>. E-mail: [pottmeyer@gmail.com](mailto:pottmeyer@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar – SC – Brasil. Profesor de Portugués. Doctorado en Lengua Portuguesa (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-9756>. E-mail: [luizherculano@yahoo.com.br](mailto:luizherculano@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Estudiante de Doctorado en Lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3508-7030>. E-mail: [lais.donida@gmail.com](mailto:lais.donida@gmail.com)

<sup>4</sup> Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar – SC – Brasil. Profesora de Historia. Doctorado en Educación (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-5832>. E-mail: [renata.waleska@ifsc.edu.br](mailto:renata.waleska@ifsc.edu.br)

*perspectiva enunciativo-discursiva, apontaram que apesar de as professoras sinalizarem para a leitura como decodificação e o leitor como decodificador, estas também direcionaram para leituras outras, em outros espaços. Considera-se que as práticas pedagógicas que as professoras realizam no PENOA tentam se afastar de práticas rígidas, engessadas no livro didático para tentar aproximar os estudantes daquilo que elas experienciam com a leitura: o prazer, o gosto, a afeição em diferentes tempos e espaços.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. PENOA. Leitura. Leitor.

**ABSTRACT:** *This study aims to understand the constitution of the reader in the school sphere in the voice of two Portuguese language teachers who worked in the State Program of New Learning Opportunities Program - PENOA. This is an applied research with a qualitative approach coined by an individual interview with a semi-structured questionnaire conducted with two Portuguese language teachers who worked at the PENOA of the state public school system in Santa Catarina in 2019. The results analyzed in the light of the enunciative-discursive perspective, pointed out that although the teachers signal for reading as decoding and the reader as decoding, they also signal for other readings, in other spaces. It is considered that the pedagogical practices that teachers perform at PENOA try to move away from rigid practices, plastered in the textbook to try to bring students closer to what they experience with reading: pleasure, taste, affection in different times and spaces.*

**KEYWORDS:** Basic Education. PENOA. Reading. Reader.

## Contornos iniciais

Los datos nacionales sobre el campo de la lectura, la escritura y la aritmética han señalado que existen brechas que aún persisten en la educación de los brasileños. El Indicador Nacional de Alfabetización Funcional INAF (2018), también ha señalado que Brasil tiene un 8% de analfabetos y solo el 12% de los brasileños entre 15 y 64 años tienen un nivel de alfabetización competente, es decir, pueden leer e interpretar textos largos, establecer relaciones entre sus partes, comparar y analizar información y realizar asociaciones, inferencias y síntesis, y hacer cálculos matemáticos simples, como suma, resta, división y suma.

Estos dominios, sin embargo, no se han aplicado a requisitos más complejos de lectura, escritura y aritmética. La Prueba Brasil realizada en los últimos años de la escuela primaria reveló que entre 2015 (BRASIL, 2015)<sup>5</sup> e 2017 (BRASIL, 2017a)<sup>6</sup>, los resultados fueron similares, señalando poco progreso en el dominio de la lectura de los estudiantes matriculados en el cuarto año, 50% (BRASIL, 2015) y 56% (BRASIL, 2017a), y en el 9º año,

<sup>5</sup> Disponible en: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>, 2015. Acceso: 26 dic. Año 2019.

<sup>6</sup> Disponible en: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>, 2017. Acceso: 26 dic. Año 2019.

30% (BRASIL, 2015) y 34% (BRASIL, 2017a). Estos datos han señalado que tanto los estudiantes que cursan el 5º año como el 9º año, presentaron un nivel básico de competencia lectora, que representa el 31% para los que estudian en el cuarto año (BRASIL, 2017a) y el 50% en el 9º año (BRASIL, 2017a). Estos resultados que se reflejan para el acto de la lectura como la ubicación de la información explícita en textos cortos. En este sentido, implica pensar que después de cinco años de escolaridad, en el caso del cuarto año y cuatro años, en el caso del 9º grado, todavía hay una demanda de estudiantes que no pueden apropiarse del lenguaje escrito, o no tienen fluidez en la lectura, o no pueden leer en voz alta, o aún no tienen dominio de otros géneros textuales / discursivos más complejos.

La Educación Básica se entiende como un hito en las experiencias de los estudiantes. Al final de este nivel de educación, los estudiantes están completamente alfabetizados, son capaces de comprender la relación entre el grafema y el fonema, pueden escribir textos simples y complejos, reconocer varios géneros textuales / discursivos (letras, cuentos, crónicas, entre otros) (BRASIL, BNCC, 2017b). Es durante este curso de capacitación que se espera que todas las brechas de aprendizaje ya hayan sido superadas y que el estudiante sea "capaz" de continuar aprendiendo en otros niveles de educación.

En Brasil, durante más de tres décadas, se han discutido temas relacionados con la lectura, la escritura y la capacitación de lectores. Conforme destaca Rojo (2009, p. 75), es la enseñanza de la lectura desde el grafema, desde la escritura, pasando al proceso de alfabetización. En otras palabras, se identifican prácticas pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela, la ortografía, la decodificación, la lectura mecánica como técnica. Este enfoque a menudo ha dejado de lado las prácticas sociales que promoverán el uso social de la lectura, la comprensión de la aplicabilidad del conocimiento escolar, así como el (re)conocimiento del conocimiento ya experimentado por los estudiantes fuera de la escuela.

Aunque se observa que hay una reducción en las tasas de analfabetismo en el país, se percibe que los cambios sociales surgidos del uso de las tecnologías y medios digitales han aumentado el uso de la lectura y la escritura y han permitido que surjan otro tipo de prácticas. Así es como los estudiantes han experimentado el lenguaje escrito fuera de la escuela, aunque ha estado tratando de acercarse y significar su papel frente a las rápidas transformaciones sociales y culturales (GARCÍA CANCLINI, 2008[1989]; ROJO, 2012; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

A pesar de las expectativas, se sabe que algunos estudiantes presentan dificultades de lectura y escritura, a veces causadas por la eliminación de las prácticas sociales que utilizan

en la vida diaria. Además, sus prácticas y experiencias con el lenguaje escrito también pueden ser distintas, mientras que el contexto en el que el estudiante experimenta en su comunidad prioriza otros aspectos sociales (trabajo manual, oralidad, etc.). (DONIDA; POTTMEIER; FISTAROL, 2018).

Además, los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje se encuentran en la escuela, los llamados Trastornos Específicos del Aprendizaje (según el Manual de Diagnóstico y Estadística Mental - DSM 5) (APA, 2014), que incluyen dificultades específicas de aprendizaje de lectura (dislexia), matemáticas (discalculia) y escritura (disortografía). Las dificultades relacionadas con la aritmética y el lenguaje escrito son todavía poco discutidas y el límite entre el que las dificultades son de naturaleza social y que en realidad son una alteración lingüístico-cognitiva son poco explorados y comprendidos en los entornos educativos. Estos diagnósticos también se conocen como Trastornos Funcionales Específicos, un grupo que abarca, además de las dificultades descritas anteriormente, también dificultades relacionadas con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Procesamiento Auditivo Central (PACT), el Trastorno de Oposición desafiante (DOT), entre otros (DONIDA, 2018).

Para que estos diagnósticos sean realmente precisos y eviten derivaciones clínicas innecesarias, se enfatiza que la intervención dirigida debe realizarse durante seis meses, sin evolución en el marco de aprendizaje del estudiante. En este sentido, la intervención puede ser realizada por el docente en el aula, sin excluir o marginar al alumno con dificultad, pudiendo observar si hay progreso o no antes de realizar la derivación clínica, evitando la medicalización de los alumnos (ELIASSEN, 2018).

En este sentido, asumiendo que el trabajo pedagógico es una acción colectiva, también es necesario pensar en la formación inicial y continuada del docente que trabaja en educación básica. Esto se debe a que según Cortella (2014, p. 41) "[...] lidiamos con vidas, y la vida es proceso y proceso es cambio. Por lo tanto, las certezas son provisionales, con un respeto absolutamente sensible al tiempo, dentro de nuestra actividad". Lo que requiere muchos momentos de reflexión sobre nuestra práctica en el piso de la escuela, el aula, en la relación con el estudiante y los diferentes lugares habla que estas materias traen al ámbito escolar. También se trata de pensar en la formación de este profesional que viene a trabajar en el Programa Estatal de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje - PENOA, su caminar en Educación, su constitución como docente.

El PENOA, que es ofrecido por el sistema de escuelas públicas estatales de Santa Catarina, es un programa dirigido a estudiantes de educación básica que presentaron fracaso

escolar durante su proceso de aprendizaje con respecto a las habilidades de lectura, escritura y cálculo. El programa fue lanzado en 2013 (SANTA CATARINA, 2017), se basa en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica, la Resolución CNE/CEB 04/2010 (BRASIL, 2010) y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación - LDB Ley N° 9.396 (BRASIL, 1996). Este programa apunta a la relevancia de promover nuevas oportunidades de aprendizaje, como la recuperación de contenidos para los estudiantes que no han alcanzado los índices de evaluación en lectura, producción textual y matemáticas. Además, debe instigar nuevos desafíos para los estudiantes con respecto a lo que ya han aprendido para tratar de desarrollarse a lo largo de su viaje formativo.

En este sentido, este tema de investigación surge inicialmente de la práctica pedagógica de uno de los autores de este artículo, que actúa como docente en Educación Básica. Este estudio, basado en una perspectiva enunciativa-discursiva de Bajtín y su Círculo. Cabe decir que las prácticas de lectura y sus usos en el campo de la Educación y las Ciencias del Lenguaje se han hablado durante mucho tiempo. Prácticas que, bajo la mirada de Bajtín y su Círculo, se constituyen social e históricamente en/por interacción entre *otro*. Esta interacción puede basarse en la mediación de quienes escriben (autor) y que leen (lector), el diálogo entre profesor y alumno, alumno y docente, alumnos y compañeros en el ámbito escolar (ROJO, 2009; GERALDI, 2013; 2015).

La lectura, en esta perspectiva, puede entenderse como una práctica social permeada por una heterogeneidad de géneros textuales/discursivos, que debe ser incluida por la diversidad de voces que constituyen las expresiones y sujetos en diferentes esferas sociales de la actividad humana (BAKHTIN, 2011[1979]; GERALDI, 2013; 2015; VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Entendemos que el lenguaje en uso, en este caso, el lenguaje escrito, es una práctica social que permite al sujeto articular sus puntos de vista *sobre y con* el mundo en la *relación yo-otro, otro-yo* en diferentes esferas sociales (BAKHTIN, 2011[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Lo que implica pensar, que la lectura de *textos en* la escuela y no para la escuela construye una práctica pedagógica vinculada al texto como pretexto para la enseñanza y el aprendizaje de reglas y normas gramaticales de la lengua portuguesa (GERALDI, 2015).

Y, la función social de la escuela en esta dirección.

debe ayudar al niño a convertirse en lector de los textos que circulan en lo social y no limitarlo a la lectura de un texto pedagógico, destinado únicamente a enseñarle a leer. Por lo tanto, es necesario conocer estos escritos sociales (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

En base a lo anterior, la pregunta es: ¿qué lecturas se han considerado en el ámbito escolar, en las clases de PENOA? También se problematiza: ¿las prácticas realizadas se experimentan solo en el espacio escolar, a partir de la lectura en libros de texto o también se experimentan en otras esferas sociales (como las proporcionadas por los medios digitales, las prácticas culturales específicas de la comunidad)? ¿Cómo hablan los profesores sobre lecturas, clases y estudiantes en el contexto de PENOA?

Es mientras tanto que esta investigación, además de comprender los significados de la lectura en el discurso de dos profesores de lengua portuguesa que han estado trabajando en PENOA ofrecidos desde 2014 en el sistema de escuelas públicas estatales; busca también desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura a partir de la realidad de la comunidad que asiste a las dos escuelas pertenecientes al sistema de escuelas públicas estatales de Santa Catarina donde los maestros trabajan en 2019, ubicado en la Región de Vale do Itajaí/SC.

Por lo tanto, el presente estudio centrado en el área de Educación tiene como objetivo comprender la constitución del lector en el ámbito escolar en la voz de dos profesores de lengua portuguesa que trabajaron en el Programa Estatal de Nuevas Oportunidades para la Predicción - PENOA en 2019.

### **Contornos metodológicos**

La metodología utilizada para este estudio se aplica con un enfoque cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005). Dos profesores de portugués, nombrados aquí por los nombres ficticios de Renata y Susane, participan en esta investigación. Se realizaron entrevistas individuales con cuestionarios semiestructurados con los dos docentes en sus lugares de trabajo en 2019, las escuelas A y B, ubicadas en un municipio de vale do Itajaí/SC.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y se realizaron las respectivas transcripciones de las grabaciones. El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Federal de Santa Catarina bajo el número de proceso 09003219.9.0000.0121. Los participantes firmaron el Formulario de Consentimiento Libre e Informado.

### **Análisis y la discusión de los datos: algunas reflexiones**

Al principio asombramos nuestras discusiones buscando entender el lugar desde el que los profesores de portugués que trabajaron en PENOA en las escuelas A y B. Presentamos un

poco de la historia de cómo estos se constituyeron maestros y lectores a lo largo de su vida personal y profesional.

## **Las profesoras y su historia**

### **Presentamos Renata<sup>7</sup>**

Renata, de 45 años, nacida en un municipio del Vale do Itajaí/SC, católica, es licenciada en Letras con un título en lengua portuguesa y literatura, especialista en Corrección Ortográfica. Lleva 21 años trabajando en Educación Básica. Es maestra admitida de manera temporal para trabajar en 2019 con una clase de PENOA compuesta por estudiantes de secundaria en la escuela A, ubicada en vale do Itajaí / SC.

Con respecto a las prácticas de lectura, la profesora suele leer mucho, sobre todo en el viaje en autobús que realiza tres veces a la semana entre su casa y el colegio donde trabaja en PENOA. En el momento de la investigación, estaba leyendo "Cien años de soledad" intercalando con Sherlock Holmes. También le gusta leer temas relacionados con el contexto político actual, sobre la reforma de las pensiones, textos dirigidos a la gramática de la lengua portuguesa. Realiza lecturas en Internet buscando textos, lecciones en video sobre su disciplina, lengua portuguesa, así como noticias del día para discutir en el aula, en PENOA. Además de leer en el autobús, lee en casa, en su habitación, antes de irse a dormir.

Renata aprendió a leer en la escuela entre el primer año actual para el segundo año de la escuela primaria. Recuerda que su hermano mayor, que se graduó de la escuela secundaria, la ayudó con el trabajo escolar. No recuerda mucho sobre su familia leyendo con ella debido a la mala educación de la familia. Su madre estudió hasta quinto grado (actual sexto año de la escuela primaria) y su padre asistió a la escuela hasta el segundo grado (actual tercer año de la escuela primaria).

---

<sup>7</sup> La narrativa presentada aquí se construyó a partir de la entrevista con la profesora Renata en la escuela donde trabajó en PENOA en 2019.

## Presentamos a Susane<sup>8</sup>

Susane, de 41 años, nacida en un municipio del Vale do Itajaí/SC, católica, es licenciada en Letras con un título en lengua portuguesa y su literatura y pedagogía. Actualmente, está cursando una especialización en Psicopedagogía Clínica. Lleva siete años trabajando en educación básica. Es maestra admitida de manera temporal para trabajar en 2019 con una clase de PENOA, por la mañana, escuela B. También actúa como segunda maestra en Educación Especial en otra escuela de la enseñanza pública estatal de Santa Catarina por la tarde y, en una penitenciaría ubicada en el Vale do Itajaí / SC, por la noche.

Sobre sus prácticas de lectura, la maestra lee con frecuencia. Le gusta leer libros de novela; otro también realiza lecturas en el área de Educación. También lee libros que descarga en Internet, al igual que investiga en este entorno virtual. Leer en casa, en el dormitorio. Aprendió a leer en la escuela de su profesor de portugués que la inspiró a seguir sus pasos de enseñanza. Incluso cuando era más joven, escribía cartas de amor a petición de sus amigos para enviarlas a sus novios a cambio de los llamados papeles de cartas, bien conocidos en las décadas de 1980 y 1990.

La familia no tenía la práctica de la lectura por la poca educación de sus padres. Solo Susana y su hermano solían leer en casa. Su padre estudió hasta el actual quinto año de la escuela primaria. Su madre, de 67 años, regresó a la escuela hace poco tiempo. Actualmente asiste a la escuela secundaria en Educación de Jóvenes y Adultos – EJA y sueña con ingresar a la educación superior en Matemáticas. Incluso Susane llegó a enseñar portugués en 2018 a su madre en este tipo de enseñanza.

Además, comenzamos a entender en la voz de Renata y Susane lo que consideran un lector, si alientan a sus estudiantes al hábito de la lectura, utilizan diferentes estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el ámbito escolar.

## Después de todo, ¿qué es ser un lector en la voz de los maestros de PENOA?

La concepción teórico-metodológica con la que se basa este trabajo forma parte del estudio enunciativo-discursivo de Bajtín y su Círculo. Desde esta perspectiva, se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la escuela como en otras esferas sociales de la actividad humana (familiar, religiosa, mediática, entre otras) necesitan ser mediados por

---

<sup>8</sup> La narrativa presentada aquí se construyó a partir de la entrevista con la profesora Susane en la escuela donde trabajó en PENOA en 2019.



otro (el educador, el logopeda, la familia), ser significativos (que pueden ser experimentados por los alumnos en las prácticas de su vida cotidiana) y ser promotores de cambios sociales (tanto a nivel cognitivo subjetivo como individual, como capaz de modificar la comunidad, la familia, el lugar en el que el sujeto forma parte) (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA PEDRALLI, 2013).

A partir de esto, se concibe que las voces que han permeado las experiencias sociales con la lengua(aje) escritas en diversas esferas sociales también se centran en las prácticas pedagógicas que los docentes asumen en el aula, como podemos ver en los extractos a continuación:

*Renata: Sí. Siempre traiga... es... **variar la lectura**, ¿sabes? Para que no se enfermen. Porque vienes aquí, entonces vamos a abrir el libro para leer y es el mismo libro y no lo hacen, ¿sabes? Por mucho que lea una página, un párrafo y les traiga la representación de lo que allí se expuso en ese fragmento es... cada día se vuelve aburrido. Entonces, ¿qué hago? **Un día los llevaré afuera y les daré una descripción del clima afuera. Un día tomo un texto correcto, un texto diferente, un texto divertido, correcto, una crónica o les pido que traigan incluso.** Luego maestro, cuando leemos algo y comentan, **luego maestro, también tengo un texto muy bonito en casa y tal, tal ... ¡Traer! Y luego el otro día lo vamos a leer.** Entonces, así que me aseguro de que no se enfermen no solo por la PENOA, todo lo que se hace aquí, ¿sabes?*

*Susane: Mira, hice un trabajo con ellos aquí hasta que el año pasado aquí funcionó aquí y funcionó [en la otra escuela] que yo también trabajé allí. Trabajé dos años en PENOA allí. **Alfabetización**, ¿sabes? Hice la alfabetización. Entonces, así que esto es ... **Traje un texto** y con todo... **Hice todas las letras del alfabeto como si fuera un rompecabezas**, ¿sabes? Así que estaban leyendo y yo extendí todas esas letras en el suelo y estaban mirando y tenían dificultades, porque no conocían la letra K, no sabían la letra W, no conocían la letra Y, ¿sabes? Incluso para trabajar con ellos la percepción, ¿sabes? Les pedí que lo tomaran, miraran y repitieran la misma palabra, no pudieron. Así que **trabajé mucho en la alfabetización. Todavía tengo este juego en mi casa.** El año pasado este juego funcionó aquí, no este. Mientras es arrojado al suelo las letras ... Tiene más de mil letras, ¿de acuerdo? Todos fueron pintados por los estudiantes. Plastificamos todo para que no lo arruinara, no se ensuciaran y... Es mío, es mío esas cosas. No se lo doy a nadie, ¿por qué no vuelves, ¿verdad? Entonces es arrojado al suelo. Entonces se hace la broma. **Trabajamos con celular en cuestión de tiempo, quien busca más rápido, quien encuentra la carta más rápido. [...]** Así que puedes trabajar mucho trabajo, ¿por qué? Solía trabajar con ellos, **esa broma es... nombre, color, fruta**, ¿sabes? E eles iriam procurando ali [...] e eles **formavam a palavra.** Y tuve palabras que cuando fui Y... maestro, ¿hay Y en el alfabeto? ¿O W? No lo saben, está bien. Entonces, cosas que funcionaron el año pasado. Este año no lo hicieron, porque los estudiantes entienden, ¿verdad? [...] Así que no es bueno, veo en PENOA, que no sea bueno que trabajes dos años en la misma escuela. Porque entonces puedes trabajar lo que trabajaste en una escuela, puedes llevarlo a otra escuela, y si todavía estás en la misma escuela, **no puedes trabajar las mismas cosas.***

[...] *¡Así que no funciona! [...] Y entonces, oh, no vinieron tres días [al PENOA]. Había dos clases de portugués y tres de matemáticas. Trabajaba los martes y jueves. Dos del portugués, tres de matemáticas. La otra semana, dos matemáticas, tres portuguesas, así que el año pasado funcionó. Incluso teníamos 20 estudiantes y no había más espacio dentro del aula. Y, fue principalmente, porque el año pasado [2018] fue la temporada de la copa del mundo. Entonces, ¿qué hicimos? **Trabajamos con pelotas. El profesor de matemáticas trabajó con mediciones, nosotros lo hicimos. Hacía pelotas. Hemos arreglado la escuela. Fizemos um panel donde eles iriam colocando, digamos hoje é Brasil e França. Eles iam... eles ficaram responsáveis em mudar essa placa.***

En cuanto a la metodología utilizada en las clases de portugués con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura, es posible depender de las declaraciones de Renata y Susane de que se esfuerzan y buscan otras alternativas para instigar a los estudiantes de PENOA. Estudiantes que son referidos a este programa porque presentan durante su curso formativo alguna dificultad en el aprendizaje, ya sea en lectura, escritura, matemáticas. Estrategias como *variar la lectura, llevar al alumno a otro espacio que no sea solo el aula para leer el tiempo, animar a los alumnos a llevar al ámbito escolar; textos propios, su vida cotidiana, como señala Renata, según las indicaciones de Renata, así como trabajar con la alfabetización desde juegos, trabajar con el móvil en cuestión de tiempo, esa broma es... nombre, color, fruto*, cumpliendo con los usos de la lengua (aje) en otras esferas sociales, según Susane.

Aunque Susane utilice el término alfabetización para referirse al proceso de alfabetización, también analiza el uso de juegos en las clases de lengua portuguesa que permiten a este estudiante experimentar el lenguaje escrito, ser un lector, no solo de las palabras que se le dan para leer, sino también del contexto actual en el que se incluyen, en su momento, mencionado por el maestro, la Copa del Mundo (2018).

Como dice Britto (2012, p. 33) "[leer] el contexto, leer la mano, leer el juego, leer el mundo, leer una imagen, leer una película" acciones que son "culturales e intelectivas diferentes de la lectura del texto [...]", pero no menos importantes, ni superiores ni inferiores, son diferentes, y por lo tanto promueven al estudiante, el sujeto, ser de / en el mundo, experimentar y experimentar una diversidad de lecturas, las tuyas, las mías, las de los demás en una relación dialógica y crítica.

En este caso, Freire (2011, p. 19) ya recomendaba sobre la lectura crítica en la década de 1970 cuando "leer el mundo precede a la lectura de la palabra". Es necesario promover la enseñanza de la lectura no sólo en la escuela, sino en la/para la vida de los sujetos que aportan sus experiencias allí constituye y constituye el otro en/por/con la multitud de lecturas que

realizan a lo largo de su escuela y vida cotidiana, como los discursos de Renata y Susane también han apuntado en esta dirección.

Así, entendemos que las prácticas de lectura son acciones que trascienden la competencia de "decodificación" e interpretación del texto. Es esencial que el entorno escolar proporcione experiencias diversas, inculque y ofrezca a los estudiantes la experiencia con diversos géneros textuales / discursivos, tengan acceso a diferentes formas de aprender y comprender los múltiples idiomas o multi-alfabetizaciones<sup>9</sup> (ROJO, 2012; ROJO, 2013), como indican las declaraciones de los profesores Renata y Susane.

Además, tales prácticas pedagógicas dirigidas a este esfuerzo por parte de Renata y Susane en cuanto a la participación de los estudiantes matriculados en PENOA están en línea con lo que la Base Curricular Nacional Común - BNCC (BRASIL, 2017b) discute las competencias a desarrollar en los estudiantes de educación básica, que son: 1. Pensamiento científico, crítico y creativo; 2. Repertorio cultural; 3. Comunicación; 4. Cultura digital; 5. Proyecto de trabajo y vida; 6. Argumentación; 7. Autoconocimiento y autocuidado; 8. Empatía y cooperación; 9. Responsabilidad y ciudadanía. Para que el aprendizaje sea efectivo, es necesario que encuentre las experiencias de la vida real de estos estudiantes y sus familias, así como que pueda impactar a la comunidad de alguna manera. Es posible asegurar esto cuando Renata y Susane traen en sus declaraciones el incentivo al hábito de leer más allá del PENOA.

**Renata:** *[En este momento] están leyendo a Machado de Assis, Dom Casmurro, cierto, porque yo traje, como antes decían bien, que iba a hacer, pretendemos hacer el proyecto de leer todas las obras, cierto, pasar por todas las obras nacionales que tenemos aquí en la biblioteca. Así que eligieron algunos de los que les expuse. Es... Eligieron a Machado de Assis por lo que leemos en su sinopsis y bibliografía, a la derecha, de este libro. Y luego, entonces, empezamos a leer, estamos en la página 83 del libro, cierto, y por supuesto no todos los días podemos leer, porque tenemos otro proyecto que también se está completando hoy, cierto, pero siempre leemos sí, y no es solo ... Siempre traigo intercalados, textos que son crónicos, que son narrativas, que son descripciones, que son... para que ellos también sean conscientes de que hay otros... son tipos textuales, ¿verdad? Así que estas son las lecturas con las que ayudo. [...] Hay disponibilidad aquí en el PENOA de que pueden tomar libros y salir anotados conmigo y luego cuando terminan de leer, traen y luego pueden be eligiendo otros, la casa.*

<sup>9</sup> "La multi-alfabetismo es, por tanto, un concepto bifronte: apunta, al mismo tiempo, a la diversidad cultural de las poblaciones en éxodo y a la diversidad de lenguas de los textos contemporáneos, lo que implicará, por supuesto, una explosión multiplicativa de alfabetizaciones, que se convierten en multi-alfabetizaciones, es decir, alfabetizaciones en múltiples culturas y múltiples lenguas (imágenes estáticas y en movimiento, música, danza y gesto, lenguaje verbal oral y escritura, etc.)" (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

**Susane:** [...] especialmente por la noche en la penitenciaría, como están allí, **les traigo libros para que los lean** [...]. Dentro de la habitación hacemos **la rueda y trabajo mucho la interpretación de textos** que está con ellos. Así que allí por la noche es lo que más puedo hacer. **Aquí [refiriéndose a PENOA] no tanto, porque no les gusta mucho.** [Realizan lecturas] aquí mismo dentro de la habitación. [...] **Trato de llevarlos a la biblioteca. Es algo a lo que no les gusta ir, no quieren ir, así que ... No trato de forzar nada que no quieran hacer, ¿por qué? Porque no lo van a hacer. Así que prefiero no llevarlos a la biblioteca, ¿por qué? Porque me dicen así: maestro no quiero ir a la biblioteca, porque ya estoy leyendo un libro que tengo que renovar allí.**

De lo que Renata enuncia cuando instiga a sus alumnos a leer a *Machado de Assis*, *Dom Casmurro*, involucrarlos en *proyectos de lectura*, permite a los estudiantes elegir las lecturas que desean hacer/realizar en la escuela y fuera de ella, presenta diferentes géneros textuales/discursivos como crónicas, permite a la escuela *prestar libros* a estas materias. O cuando Susane lleva a los alumnos a la *biblioteca*, aunque no quieran acudir a este espacio a realizar las lecturas, tales discursos apuntan a la apertura de caminos y posibilidades que les ofrece la escuela, por parte de los profesores. Por lo tanto, elegir, si constituyen lectores desde/por mediación del profesor, cuando éste indique lecturas de obras literarias y, que además se abra al diálogo con este alumno para que él, sujeto activo, protagonista, en este proceso de aprendizaje, elija lo que quiere leer, considerando sus gustos, sus realidades, sus experiencias, fuera del ámbito escolar.

Prácticas sociales de lectura estas que necesitan ir más allá de un acto mecánico de repetición, el movimiento de la copia por la copia de lo leído, en el que el texto se concibe como listo y terminado, como un producto fijo, estandarizado, inamovible (GERALDI, 2015), como lo indican los discursos de los maestros cuando buscan escapar de esta enseñanza más enlucida, atado, atado a estudios gramaticales.

Geraldi (2013, p. 6), al mencionar los usos de la lengua (aje) en diferentes tiempos y espacios en y por la relación dialógica entre el sujeto y la interacción verbal, comenta que:

los sujetos se constituyen como tales al interactuar con los demás, su conciencia y su conocimiento del mundo resultan como un "producto" de este mismo proceso. En este sentido, el sujeto es social ya que el lenguaje no es obra de un artesano, sino trabajo social e histórico suyo y ajeno y es para otros y con otros que se constituye. Tampoco hay un sujeto dado, listo para ser que entra en la interacción, sino un sujeto que se completa a sí mismo y se construye en sus discursos. [...] las interacciones no tienen lugar fuera de un contexto social e histórico más amplio; de hecho, se hacen posibles como acontecimientos singulares, dentro y dentro de los límites de una determinada formación social, sufriendo las injerencias, controles y selecciones impuestas por ella.

En este sentido, la constitución del lector lo convierte en un sujeto afectado y cuestionado en la relación de la lengua (aje) con la historia. Isso vai refletir na posição que esse sujeito assumirá na escola enquanto leitor em constituição, em processo, sempre sendo e se suas leituras de mundo serão aceitas/legitimadas/validadas na escola. Esta evaluación a partir del excedente de visión<sup>10</sup> del profesor va a valorar a este alumno-lector si es un buen o mal lector, competente o no, si interpreta, entiende lo que lee y si lo incluye o no en los procesos de aprendizaje. En este sentido, uno se pregunta: ¿qué es ser lector, a partir del excedente de visión del maestro y de las voces sociales que lo impregnan él mismo?

**Renata:** *Es esa persona a la que se instiga a querer conocer, por lo que va tras lo que quiere y, en consecuencia, tiene que leer para saber. Así que creo que ese es realmente el lector. [LOS estudiantes de PENOA] Mira, son lectores mientras buscan algo que ellos, que señalan, que les gusta, ¿verdad? Por ejemplo, hay muchos a los que les gusta, por ejemplo, tener uno al que le guste mucho la madera, porque el abuelo era carpintero. Así que le gusta saber qué tipo de madera ... así que se acercó a hablar conmigo. Oh, maestro, ¿qué podría estar buscando y tal? Y dije, ¡ah, vaya después! Hay en internet muchos campos que hablan de tallar, tallar madera y tal y él fue y buscó y el otro día me lo estaba mostrando. Así que eso significa que es una forma de lectura y creo que ahora es un lector, ¿sabes? Supongo que poco a poco vamos a girar, ¿verdad? Y esa fue una forma en que vi que fue donde ayudé a este estudiante, así como a otros también, ¿verdad? A las chicas también les gusta la moda, así que vienen a mostrarme cosas. Y buscan textos donde hablen de otras personas de afuera que les gusten... que siguen un estilo, ¿verdad? ¿Y por qué siguen ese estilo? Así que todo esto lo tienen que leer. Y también creo que son lectores... **no realmente LECTORES**, cierto, de lo que la verdad debería buscar, **una lectura más rica así**, pero si es un área que les gusta, importante es que lean, ¿verdad?*

**Susane:** *Una persona que lee bien. Una persona que puede hacer una interpretación es... eso toma las cosas bien. Eso para mí es un lector. [Acerca de un estudiante de PENOA] **Lo considero no del todo analfabeto, un semianalfabeto, porque tenemos que volver a enseñar esa dificultad, ¿sabes? Aquí trato de tirar... Trato de... leyendo aquí lo intento. Oh, chicos, ¿qué quieren decir ... Hago correr un texto con ellos. Doy una hoja, empiezan a escribir cualquier tipo de historia. Pasa. Luego cambian y van montando, leyendo, van escribiendo, leen el texto del amiguito y siguen y te das cuenta de que leen y pueden seguir porque están hablando de fútbol, pero el otro amigo está hablando del coche y pueden, ¿por qué? Porque trato de hacer con ellos, con este chiste, con esta dinámica, pueden hacerlo***

<sup>10</sup>Es la posibilidad de que *el* sujeto tenga que ver más de otro sujeto de lo que el sujeto mismo ve de sí mismo, debido a la posición externa (exotópica) del *otro* para la constitución de un todo del individuo. [...] el excedente de visión sólo es posible porque existe esta posibilidad y se sitúa fuera del otro. [...] Quiero decir, no podemos vernos en su totalidad, totalmente. Necesitamos *que el* otro se complete (GEGe, 2009, p. 44, grifos del grupo de estudio de género).

*es... superar cualquier obstáculo. Oh, no es porque el maestro le dio un tema a ... TODOS harán este tema. ¡No! Ese es mi tema. El otro son los coches, el otro es el fútbol, el otro es la lucha... Entonces miran, hombre, pero ¿está hablando de pelear? Pero tienes que continuar HASTA que termines el texto, ¿sabes? Yo también lo hago, un texto colectivo. De esa manera, sal. Ahora, si los sacas de aquí y los llevas a la biblioteca, **van a decir que ya tienen un libro en su mochila para renovar. No funciona, ¿de acuerdo?***

En la voz de estos maestros que actúan en el PENOA, ser lector *es esa persona que se instiga a querer saber, va tras lo que quiere, tiene que leer para saber, es una persona que lee bien, puede hacer una interpretación.* Por otro lado, el lector que presenta dificultades en la práctica de la lectura se convierte en lector, como señala Renata, *ya que busca algo que le gusta, no podría considerarse realmente lector, solo aquellos que realizarán una lectura más rica como esta,* tal vez leyendo esto validado / legitimado aquí desde la lectura de clásicos de la literatura brasileña.

En la misma dirección, Susane, se refiere al proceso de alfabetización, al considerar a este lector con dificultades *no totalmente analfabeto, un semianalfabeto, porque tenemos que volver a enseñar esta dificultad,* pero es un lector que *lee libros.* Tales dificultades de aprendizaje pueden reducirse cuando la lectura se asume como una práctica social y el lector como activo, responsable de su dicho, capaz de refractar su realidad. Lector que tiene ganas de *decir a* partir de las lecturas que realiza y que utiliza las estrategias *de decir cuando* construye y produce los sentidos de lo que lee ya sea en el ámbito escolar o en diferentes ámbitos sociales de la actividad humana (GERALDI, 2013; 2015).

La obra "Lectura y formación del lector: cuestiones culturales y pedagógicas", organizada por Yunes (1984) ya apuntaba a algunas cuestiones en torno a la formación/constitución del lector. Esto se debe a que la lectura en la escuela seguía siendo una práctica objetiva, estandarizada y clasificatoria basada en los textos del libro de texto y/o en los libros de literatura que tenía la biblioteca. El comportamiento del estudiante fue tomado en el momento de la lectura silenciosa, la fluidez/velocidad de lectura, los registros/manuscritos de los libros que fueron elegidos por los adultos, en este caso, los profesores para la lectura.

Rojo (2009, p. 75) destaca que se trata de discursos sobre lectura que circulan en el ámbito escolar y son producidos y reproducidos por actores sociales que se inscriben en ese contexto, que vislumbran una lectura "simplista" fechada "desde principios de la segunda mitad del siglo XX" en la que también informan a la enseñanza de la lectura desde el grafema, de la escritura, pasando al proceso de alfabetización. Prácticas pedagógicas que se dirigen a

los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela: la ortografía, la decodificación, la lectura mecánica, como técnica y no la lectura de los diversos textos que circulan en las esferas sociales (medios de comunicación, religión, entre otros) y desde los cuales el lector en formación puede tener acceso y producir significados de lo que lee, entendido/decantado.

El propio lector no puede moverse sólo como aquel sujeto que necesita ir a una institución que enseña el alfabeto, sino como un sujeto que, para constituir incluso un lector, necesita el diálogo con el libro, con sus gustos, con la escritura, con los educadores, con la institución, con la familia. Esto, por lo tanto, el "buen lector" necesita identificar, reconocer la letra, memorizar las palabras que ha aprendido, ser competente en la lectura, ser rápido, no cometer errores en la lectura de las palabras o incluso "*saber-leer, saber-descifrar*" (FOUCAMBERT, 1994, p. 3-4, grifo del autor).

Entendemos, sin embargo, que el lector necesita apropiarse del sistema alfabético, pero este no puede ni debe ser el único propósito del profesor en el curso formativo del alumno. Este es uno de los conflictos que se produce en la escuela debido a que aún no dominan la palabra escrita. Esto se debe a que el estudiante no puede dialogar con el texto, producir significados, porque aún no reconoce este sistema o no puede codificar el texto escrito. Por otro lado, vale la pena mirar la variedad de hilos que tejen las lecturas de este lector, lecturas que no siempre son las mismas y lector que tampoco siempre es el mismo, ya que históricamente se sitúa en un tiempo y espacio determinados, así como sus lecturas lo son (GERALDI, 2013; 2015).

Así, como Susane, a la vez que requiere dominio del proceso de alfabetización, se pone en el lugar de este lector cuando aborda temas que identifican en su práctica lectora cuando *hablan de fútbol, coche, lucha* y que percibe en su práctica pedagógica *que leen y pueden continuar*. Prácticas de lectura como esta instigadas por Susane y realizadas por los estudiantes son vistas como posibilidades de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se utilizan con el fin de proporcionar una aproximación con la realidad de la comunidad, el uso real de la lengua (aje) que estos sujetos hacen / realizan en su vida cotidiana en otras esferas sociales.

En este sentido, vale la pena pensar si las prácticas de lectura están cambiando en la sociedad y esto implica un cambio también en la práctica pedagógica, en la escuela para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa, de la lectura. También implica pensar en un seguimiento de estas materias a partir, inicialmente, de las prácticas que experimentan en su vida cotidiana para la inserción en la escuela y cómo la escuela modifica estas

concepciones, considerando lo que recomiendan los documentos oficiales, como la Propuesta Curricular de Santa Catarina - PCSC (SANTA CATARINA, 2014), la Base Curricular Nacional Común - BNCC (BRASIL, 2017b) y el Currículo Básico de Educación Infantil y Escuela Primaria del Territorio de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019).

Así, es posible deprender que las voces sociales que impregnan a estos maestros son las que se refieren al gusto por la lectura, de constitución propia, como lectores. En el caso de Renata, una lectora de diferentes libros impresos leídos al mismo tiempo intercalando uno y otro, así como textos digitales leídos centrados en su práctica pedagógica como profesora de portugués en PENOA. Textos leídos en diferentes momentos y espacios, como la lectura realizada en la sala, en el autobús durante su viaje de casa al trabajo y viceversa. Y, Susana que trae en su discurso, el gusto por leer libros de novelas. Libros impresos o digitales. Lee en casa, en tu habitación.

Prácticas de lectura que los constituyeron y los constituyen como estudiantes y como docentes de Educación Básica. Voces que resuenan en su práctica pedagógica cuando buscan incentivar a los alumnos al hábito de los libros que pueden elegir en la biblioteca escolar, aunque en muchas ocasiones estos alumnos no quieran leer, pero estos dan la oportunidad de elegir estas materias. Les dan así una voz y un giro en los procesos de aprendizaje. O fomentan el hábito de otras lecturas, como la del tiempo, realizadas en otro espacio diferente al aula.

Además, es posible entender que estos maestros se colocan en el lugar de estos estudiantes, cuando Renata afirma que aprendió a leer cuando ya iba al segundo de la escuela primaria y tenía un hermano mayor para ayudarlo en las actividades escolares. Susane que aprendió a leer en la escuela y que tuvo como ejemplo a su profesora de portugués para convertirse en maestra. También tiene el ejemplo de la persistencia y perseverancia de su madre en continuar sus estudios a los 67 años. Por lo tanto, estas experiencias de vida reverberan en la vida profesional de estos maestros cuando también buscan alentar y dar oportunidades a estos estudiantes para que elijan sus lecturas, para realizar otras que cumplan con sus prácticas diarias, a pesar de que todavía se basan en algunos momentos en la lectura como decodificación. Esta lectura es posible inferir de lo que los maestros se hacen eco sobre el tiempo y el posible método utilizado cuando estaban alfabetizados.



## **Contornos hasta el final**

Este trabajo se circunscribe socio-históricamente a una realidad de dos escuelas en el Valle de Itajaí / SC, que buscaron establecer al lector en la esfera escolar en la voz de las profesoras de habla portuguesa que trabajaron en el Programa Estatal de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje – PENOA en 2019. Este programa es ofrecido por la red pública estatal de Santa Catarina.

La investigación objetiva desarrollar estrategias y prácticas para la enseñanza de la lectura es relevante, porque nos permiten observar cómo influyen los cambios sociales y cómo pueden ser utilizados como un mecanismo de ayuda para el desarrollo de las habilidades de los sujetos, ya sea en la escuela, en la comunidad, como constituye la práctica pedagógica presentada en el PENOA por los profesores que participan en este estudio, Rosana y Susane.

Además, esta investigación tuvo como objetivo contribuir, a partir de lo que las dos docentes que trabajan en PENOA, Renata y Susane, tienen el pensamiento/reflexión/discusión sobre nuevas prácticas pedagógicas que culminan en la inclusión de todos los estudiantes que presentan diferentes lecturas antes y durante su estancia en la escuela.

De lo anterior, se pueden decantar algunas referencias de esta investigación, con el fin de proporcionar más experiencias que podrían desarrollarse en el contexto escolar:

- i) desarrollar talleres de lectura dirigidos al protagonismo de docentes, estudiantes y familias, involucrando a toda la comunidad;
- ii) Articulación de acciones que involucren a estudiantes de varios años, que quieran involucrarse, en función de la disponibilidad. Las acciones desarrolladas deben ser discutidas con todos los agentes involucrados, a fin de observar las necesidades del contexto y los sujetos, así como la promoción de experiencias que puedan promover nuevas prácticas de alfabetización entre los interactuantes.

Las acciones que pueden surgir en el contexto escolar son diversas: teatro, lectura para otros niños, prácticas narrativas, espacios para poesía, crónicas, cuentos, creación de proyectos audiovisuales, fomento de la música, las artes, etc. Esta investigación no pretende poner fin a la investigación sobre el tema en torno a la constitución de sujetos en y para el ámbito escolar, sino más bien proporcionar más reflexiones, principalmente desde una perspectiva enunciativa-discursiva del trabajo con, hacia y desde la lengua(aje).

**GRACIAS:** Al Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina - GRADUADO UNIEDU, mantenido por el Programa de Becas del Fondo para apoyar el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Superior - FUMDES.

## REFERENCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso: 10 de mayo de 2020.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acceso: 12 feb. 2020.

BRASIL. QEdU. **Distribuição dos estudantes por nível de proficiência, 2015**. 2015. Disponible en: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acceso: 26 dic. 2019.

BRASIL. QEdU. **Distribuição dos estudantes por nível de proficiência, 2017**. 2017a. Disponible en: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acceso: 26 dic. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponible en: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acceso: 08 ago. Año 2019.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CERRUTTI-RIZZATTI, M.; PEREIRA, H. M.; PEDRALLI, R. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013. Disponible en: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/15/158>. Acceso: 31 de ene. 2020.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

DONIDA, L. O. **Universitários com Dificuldades de Leitura e Escrita**: Desvelando Discursos. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DONIDA, L. O.; POTTMEIER, S.; FISTAROL, C. F. S. F. A leitura e a escrita na educação básica: movimentos teórico-práticos. **Revista Querubim**, v. 3, n. 35, p. 45-53, 2018.

Disponível em: [http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/zzquerubim\\_35\\_v\\_3.pdf](http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/zzquerubim_35_v_3.pdf). Acesso: 26 de maio de 2020.

ELIASSEN, E. S. **A discursivização do diagnóstico da dislexia**: da teoria à prática. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GEGE. Grupo de estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: Resultados Preliminares. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso: 08 Sep. 2018.

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

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em:

[http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Consulta: 26 de mayo de 2020.

SANTA CATARINA. **1. Caderno de experiências exitosas do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem - PENOA 2014**. Florianópolis: DIOESC, 2017.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Consulta: 26 de mayo de 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, E. A crise da leitura: reflexões em torno do problema. In: YUNES, E. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares, 1984. p. 19-23.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

POTTMEIER, S.; GUILHERME, L. H. S.; DONIDA, L.; PIMENTA, R. W. S. La constitución del lector en la esfera escolar: ¿Qué hacen los profesores en el Programa de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje - PENOA?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1546-1565, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.13929>

**Enviado en:** 11/07/2020

**Revisiones requeridas en:** 25/05/2021

**Aprobado en:** 23/01/2022

**Publicado en:** 01/04/2022