



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS  
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DIEGO SOUZA DOS SANTOS**

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
LEITORA DE ESTUDANTES DO 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE  
GUARUJÁ**

**SANTOS  
2020**

**DIEGO SOUZA DOS SANTOS**

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ESTUDANTES  
DO 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE GUARUJÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Irene da Silva Coelho.

**SANTOS  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UNIMES,  
com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

S234a

Santos, Diego Souza dos

A atuação da coordenação da área de  
Língua Portuguesa no desenvolvimento da competência  
leitora de estudantes do 9º ano da Rede Municipal do  
Guarujá / Diego Souza dos Santos. – Santos, 2020.  
203 f.

Orientadora: Professora Dra. Irene da Silva Coelho  
Dissertação (Mestrado Profissional),  
Universidade Metropolitana de Santos, Programa de  
Pós- Graduação em Práticas Docentes no Ensino  
Fundamental, 2020.

1. Língua Portuguesa. 2. Habilidade de leitura.  
3. Formação. I. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Angela Mª Monteiro Barbosa - CRB-8/7811.

A dissertação de mestrado intitulada **“A atuação da coordenação da área de Língua Portuguesa no desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano da rede municipal de Guarujá”**, elaborada por Diego Souza dos Santos, foi **apresentada e aprovada** em **16/10/2020**, perante banca examinadora composta por:

---

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

---

Profa. Dra. Cibele Mara Dugaich

---

Profa. Dra. Irene da Silva Coelho  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Programa: Pós-graduação Stricto Sensu em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.  
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.  
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

*Dedico este trabalho aos meus mestres, que tanto me guiaram, e a minha família pelo exercício constante de estender a mão.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela oportunidade de poder cursar o programa de mestrado, depois de tantos anos alimentando esse sonho.

Agradeço a minha esposa pela compreensão constante, por entender, sem que eu precisasse explicar, que a busca nunca foi somente minha.

A um amigo que foi irmão na hora da angústia, professor Renato Pietropaolo, que possibilitou que eu pudesse adequar meu horário da Secretaria de Educação para seguir esse ideal.

A minha orientadora, professora Irene, por todo o tempo dedicado, pelas valiosas orientações e por entender e aceitar a impossibilidade de meus horários restritos em razão de meu trabalho, minha eterna gratidão.

Ao professor Gerson Tenório, nosso grande mestre, por despertar o encantamento acadêmico em cada um de nós, pelas edificantes aulas ministradas e pela parceria ao longo de todo o curso, muito obrigado por tudo!

A professora Cibeli Dugaich, grande inspiração para mim e para todos os mestrandos, sou muito grato pelas orientações, por saber ouvir e nos dar a honra de ouvi-la e por aceitar fazer parte da minha banca de qualificação e defesa.

A todos os professores do programa, cada um tão especial quanto outro, por saberem “regar a semente sem afogar a flor”.

E finalmente a meus colegas mestrandos do curso, sobretudo as amigas Elines, Janaína, Rosevanea, Letícia e Daniele que me acolheram com tanto carinho e consideração.

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

**Fernando Pessoa**

SANTOS. Diego Souza dos. **“A atuação da área de Língua Portuguesa no desenvolvimento da competência leitora de estudantes de 9º ano da rede municipal de Guarujá”**. 203 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2020.

## RESUMO

Limitar o estudo do texto como subterfúgio ao reconhecimento de aspectos gramaticais é um equívoco que se repete há décadas na educação brasileira e que acarreta, comprovadamente, péssimas consequências para a aprendizagem real da língua, sobretudo no que tange à proficiência leitora. Para que o estudante desenvolva a competência para ler e compreender os mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, bem como os tipicamente escolares, é preciso que algumas habilidades de leitura façam parte do tratamento do texto oportunizado pela escola, essencialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, ancorada na perspectiva de Perrenoud, a pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho tendo como diretriz metodológica a Matriz de Referência dos descritores de leitura do SAEB para estudantes de 9º ano, da rede municipal de Guarujá. Para tanto, a metodologia de pesquisa adotada insere-se no âmbito da pesquisa-ação e a abordagem escolhida é de caráter qualitativo. Esta pesquisa foi realizada em três escolas públicas do município de Guarujá, no Estado de São Paulo, mediante algumas intervenções efetuadas ao longo do ano letivo de 2019. Com o intuito de analisar a efetividade dessas ações interventivas, em uma perspectiva interpretativa, foram realizadas duas avaliações: uma com traço diagnóstico inicial e outra ao término das atividades desenvolvidas, favorecendo, dessa forma, um comparativo. Essas ações tiveram dois aspectos centrais: formativo e prático. Nas ações de caráter formativo, houve a interlocução com os professores de Língua Portuguesa, subsidiando-os no trabalho com os descritores de leitura; já nas ações que são de caráter prático, por sua vez, a partir do desenvolvimento de uma proposta de material pedagógico, alicerçada nas contribuições de Lajolo, Geraldi, Solé, Orlandi, e Antunes, os professores tiveram a oportunidade de aplicar as sugestões de atividades, periodicamente, em suas aulas, o que favoreceu o acompanhamento da evolução dos estudantes. Diante dos resultados da pesquisa, no sentido de avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura trabalhadas ao longo dessa trajetória de um ano letivo, surgiu a necessidade de oportunizar uma proposta de formação continuada em tempo de serviço aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, disponibilizando aos envolvidos o material pedagógico, que apresentarei após as considerações dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Habilidade de leitura. Formação Continuada de Professores. Aprendizagem.

## ABSTRACT

Limiting the study of the text as a subterfuge to the recognition of grammatical aspects is a mistake that has been repeated for decades in Brazilian education and which has proven to have terrible consequences for real language learning, especially with regard to reading proficiency. For the student to develop the competence in reading and understanding the most diverse textual genres that circulate socially, as well as the typical school texts, some reading skills need to be part of the treatment of the text provided by the school, especially in the Portuguese Language discipline. Therefore, anchored in the perspective of Perrenoud, the research aims to present a work proposal having as methodological guideline the Reading Descriptors Reference Matrix of the SAEB for 9th grade students, from public schools of Guarujá. For that, the research methodology adopted falls within the scope of action research and the chosen approach is qualitative. This research was carried out in three public schools in the city of Guarujá, in the State of São Paulo, through some interventions carried out during the 2019 academic year. In order to analyze the effectiveness of these interventional actions, in an interpretive perspective, two evaluations were carried out: one with an initial diagnostic trace and the other at the end of the activities developed, thus providing a chance of comparison. These actions had two central aspects: formative and practical. In the formative actions, there was a dialogue with the Portuguese language teachers, subsidizing them in the work with the reading descriptors; as for the actions that are of a practical nature, on the other hand, from the development of a proposal for teaching material, based on the contributions of Lajolo, Geraldi, Solé and Antunes, the teachers had the opportunity to apply the activity suggestions periodically in their classes, which enabled the monitoring of the students' evolution. From the results of the research, in order to assess the development of reading skills worked throughout this academic year, the need to provide a proposal for continuing education during the working hours of teachers who work in the final years of Elementary School arose, making pedagogical material available to those involved, which I will present after the considerations of this research.

**Keywords:** Portuguese Language. Reading Ability. Continuing Teacher Formation. Learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> <i>Print Screen</i> da Avaliação Diagnóstica.....	92
<b>Figura 2:</b> <i>Print Screen</i> da Aula D.....	93
<b>Figura 3:</b> <i>Print Screen</i> do Simulado.....	96
<b>Figura 4:</b> Foto da Oficina com professores (manhã).....	101
<b>Figura 5:</b> Foto da Oficina com professores (tarde).....	102
<b>Figura 6:</b> Foto do HTPC com professores.....	112
<b>Figura 7:</b> Item 1 (utilizado da avaliação diagnóstica) .....	115
<b>Figura 8:</b> Item 5 (utilizado da avaliação diagnóstica) .....	116
<b>Figura 9:</b> Item 7 (utilizado da avaliação diagnóstica) .....	117
<b>Figura 10:</b> Item 9 (utilizado da avaliação diagnóstica) .....	118
<b>Figura 11:</b> Slide inicial (utilizado na formação) .....	120
<b>Figura 12:</b> Slide 9 (utilizado na formação) .....	121
<b>Figura 13:</b> Modelo de avaliação.....	126
<b>Figura 14:</b> Termo de visita.....	127
<b>Figura 15:</b> Item 9 (utilizado na Aula D) .....	130
<b>Figura 16:</b> Item 4 (utilizado no Simulado) .....	131
<b>Figura 17:</b> Item 3 (utilizado no <i>quiz</i> dos descritores) .....	134
<b>Figura 18:</b> Item 6 (utilizado no Simulado) .....	138
<b>Figura 19:</b> Item 4 (utilizado no Simulado) .....	140
<b>Figura 20:</b> Item 3 (utilizado no Simulado) .....	141
<b>Figura 21:</b> Item 6 (utilizado no Simulado) .....	142
<b>Figura 22:</b> Item 2 (utilizado no Simulado) .....	143
<b>Figura 23:</b> Item 3 (utilizado no Simulado) .....	144

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1</b> – Organização da Matriz de Referência dos Descritores .....	52
<b>Tabela 2</b> – Escala SAEB de Proficiência em leitura .....	100
<b>Tabela 3</b> – Comparativo: Proposta Curricular/Matriz de Referência.....	104
<b>Tabela 4</b> – Análise dos Resultados das Aulas D.....	125
<b>Gráfico 1</b> – Resultado da Turma A – EM1.....	106
<b>Gráfico 2</b> – Resultado da Turma B – EM1.....	106
<b>Gráfico 3</b> – Resultado da Turma C – EM1.....	107
<b>Gráfico 4</b> – Resultado da Turma D – EM1.....	108
<b>Gráfico 5</b> – Resultado da Turma A – EM2.....	108
<b>Gráfico 6</b> – Resultado da Turma B – EM2.....	109
<b>Gráfico 7</b> – Resultado da Turma C – EM2.....	110
<b>Gráfico 8</b> – Resultado da Turma A – EM3.....	111
<b>Gráfico 9</b> – Resultado da Turma B – EM3.....	112
<b>Gráfico 10</b> – Resultado da Turma C – EM3.....	113
<b>Gráfico 11</b> – Resultado da Turma D – EM3.....	114

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**EM (1/2/3)** - Escola Municipal (envolvidas na pesquisa)

**HTPC** - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PPP** - Projeto Político-Pedagógico

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEDUC** - Secretaria de Educação

**UME** - Unidade Municipal de Educação

**UNIMES** - Universidade Metropolitana de Santos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
Os Primeiros Passos .....	13
Minha Prática Pedagógica.....	15
O Mestrando em Construção.....	18
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 Da necessidade à pesquisa.....	24
1.2 A Perspectiva em Foco.....	26
1.3 Objetivos.....	27
<b>2 A LEITURA E SEUS MÚLTIPLOS REFLEXOS.....</b>	<b>29</b>
2.1 A Leitura na Escola.....	29
2.2 A Leitura Crítica.....	33
2.2.1 O Leitor na Era Digital.....	38
2.3 O Retrato da Ineficiência.....	41
2.4 Habilidades e Competências.....	43
2.5 A Matriz de Referência dos Descritores.....	50
<b>3 UMA PROVA CHAMADA BRASIL.....</b>	<b>56</b>
3.1 A Prova Brasil como Instrumento Norteador.....	56
3.1.1 O engano da Cegueira da Meta.....	59
3.1.2 O Engano da Culpabilização.....	60
3.2 Dialogismos da Avaliação Externa.....	62
<b>4 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
4.1 A Formação Docente.....	66
4.1.1 A Formação Continuada em Tempo de Serviço.....	69
4.1.2 Tempo de Reflexão Coletiva.....	71
4.2 O Papel do Coordenador de Área.....	76
4.2.1 Os Aspectos Formativos na Rotina Pedagógica.....	78

<b>5 TECENDO UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES.....</b>	<b>82</b>
5.1 Percurso Metodológico.....	82
5.1.2 Delineamento.....	85
5.2 Participantes da pesquisa.....	86
5.3 Área de realização.....	87
5.4 Instrumentos de Coleta.....	89
5.5 Procedimentos de Análise.....	90
5.5.1 Avaliação Diagnóstica.....	91
5.5.2 Aula Descritor.....	93
5.5.3 Oficina e Devolutivas.....	93
5.5.4 Análise da Realidade Pedagógica.....	95
5.5.5 Quiz Descritores.....	95
5.5.6 Simulado Final.....	96
<b>6 UMA TEIA DE COMPLEXAS RELAÇÕES.....</b>	<b>98</b>
6.1 Intervenções na prática.....	98
6.2 Repercussões.....	119
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 1 – PRODUTO.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE 2 – Questões da Avaliação Diagnóstica.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE 3 – Questões da Aula Descritor.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE 4 – Análise das Aulas D.....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE 5 – <i>Print screen</i> do Quiz descritores.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE 6 – Avaliação das Formações em HTPC.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO A - Termo de Consentimento para Pesquisa.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO C - Solicitação de Permissão à Secretaria de Educação.....</b>	<b>203</b>

## APRESENTAÇÃO

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

*Carlos Drummond de Andrade, A Rosa do Povo.*

## Os Primeiros Passos

Foi na escola que aprendi que não existem verdades absolutas e que questionar não é errado, ao contrário, é um caminho que nos leva ao conhecimento. Sempre tive o incentivo de meus pais, que viam na escola um passaporte definitivo para o que supunham que fosse uma vida melhor.

Lembro-me, nitidamente, de como minha mãe valorizava o acesso a esse espaço de transformação, que ela mesma não teve a oportunidade de adentrar. Recordo-me de como ficava zangada quando eu não tirava boas notas. Um comunicado de que eu não estava me comportando adequadamente em sala era motivo, mais que suficiente, para uma boa “conversa”.

Estudei o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Primeiramente, na Escola Municipal Cidade de Santos, uma escola grande, agitada e de onde guardo algumas recordações boas, outras nem tanto. Morávamos na avenida Pedro Lessa e era bom ter uma escola perto de casa. Logo depois, por dificuldade financeira, mudamos para a casa de minha avó, em Guarujá, e fui estudar em uma escola estadual chamada Renê Rodrigues de Moraes.

Acredito que o acontecimento que tenha representado um divisor de águas em minha vida escolar foi a reprovação na quinta série (atual sexto ano). Este fato, realmente, abalou-me, pois vi como minha mãe ficou triste e foi a primeira grande decepção de minha vida. Resolvi que seria um bom estudante. Até então era um aluno mediano que não se sobressaía em nada, a partir desse ano, eu me tornei um excelente aluno. Chegava a ser considerado pelos meus professores como um ótimo estudante. Realizava algumas avaliações na mesa de meus mestres, pois esses ficavam receosos de que os outros meninos olhassem minhas respostas, durante a realização dos exames.

Nunca parei, realmente, para pensar em profissão. Passava, constantemente, em frente às universidades da região, via rapazes com jaquetas alusivas aos cursos que faziam e moças com livros debaixo do braço. Pensava sempre que aquilo não era para mim, pois meus pais não teriam condições de arcar com os elevados custos de uma faculdade.

Contudo, quando cursava o Ensino Médio, as aulas de literatura, de nosso então professor João Gabriel, tocaram-me de modo diferente. Sentia-me tomado por um sentimento que não sabia reconhecer e tampouco significá-lo. Até então, nunca havia dado valor algum para essas questões, mas conhecer Drummond, ouvir Chico Buarque, recitar Cecília Meireles, tudo isso me proporcionava um prazer gratuito. Era a primeira vez que esquecia que estava em uma sala de aula e que não tinha vontade de que aquele momento terminasse.

A literatura me redefiniu, trouxe-me o assombro. Não entendia muito bem por que meus colegas de classe não compartilhavam do mesmo encanto, pois se a beleza daqueles textos era tão hipnótica para mim, não fazia sentido que eles não fossem também seduzidos. Por tamanho encanto àquela força, apresentada para mim em verso e prosa, mas que não traziam a insistência de um resumo ou a impertinência de um questionário, tornei-me leitor.

O nascimento de um leitor é algo tão bonito, quanto particular. Há pessoas que trabalham, por décadas a fio, em grandes e encantadoras bibliotecas e não se tornam leitoras. Há outras em que nem acesso ao livro têm, no entanto são ávidas pela leitura. É, mais ou menos, como o desejo de tocar um instrumento. Há os que têm o violino, bons professores à disposição, mas não possuem a música dentro de si. E há os que não dispõem desses recursos, mas carregam a fome permanente de beleza. Na leitura, eu tive o privilégio de ter fome de beleza.

Quando fiz meu primeiro teste vocacional, não me espantei com a resposta. Ser professor era a forma de poder retribuir esse abrir de olhos. A escolha pelo curso de Letras foi tão natural, quanto acordar pela manhã, já estava dentro de mim. A ansiedade por aquelas aulas, por entrar em contato com aquele mundo que o meu próprio mundo ignorava, era como um menino esperando a hora de brincar.

É claro que a faculdade de Letras não se resume a aulas de Literatura, e fui me seduzindo por outras áreas e suas interfaces. Linguística, Didática, Psicologia da Educação eram um grande oceano, que eu ia desbravando com a ajuda de meus

mestres. O fato de eu chegar à faculdade representava um orgulho para toda minha família, e isso me alimentava e estimulava a fazer o meu melhor.

À medida que tinha a oportunidade de ler alguns autores, entender a história da educação brasileira, participar de discussões e seminários, mais me encantava com o curso e mais tinha a certeza de que aquele era o meu lugar. Aproveitei minha pesquisa de conclusão de curso para focar um artista que muito admiro, Chico Buarque de Holanda, e tive grandes parcerias acadêmicas nesse sentido.

O mais surpreendente que, conforme os semestres iam passando, não me percebia como o professor que acreditava que iria me tornar. Tive que desconstruir essa ideia de que incorporaria o ser professoral, à medida que o curso se estendia. Não, ser professor é muito mais que estar formado, por melhor que seja a instituição e por mais que se haja o esforço pessoal. Ser professor se faz no tempo presente, na magia árdua da aula, no contato permanente; o resto é boa bagagem que levamos, mas isso eu só aprenderia, futuramente, em minha própria prática.

## **Minha Prática Pedagógica**

Falar da própria prática é um desafio para todo e qualquer profissional, que envolve superar vaidades, inseguranças e medos. No ensino, acabamos por reproduzir modelos que nos foram trazidos pelos nossos próprios professores ou por nossas expectativas, tão bem intencionalmente engendradas por nossa família.

Refletir sobre essa prática, autoavaliar-se, ouvir outros atores no cenário escolar é primordial para superarmos o empirismo nocivo, que aprisiona o profissional com as algemas castradoras do cotidiano, impedindo que possamos refletir e questionar atitudes, valores e formas de se fazer o ensino.

É preciso ampliar nosso olhar para além do lugar comum da falsa normalidade. Não seremos melhores professores ou gestores se, ingenuamente, tivermos a presunção de que nossa prática é incontestável, se não estivermos sujeitos da importância da crítica, mesmo diante de todos os conflitos que surgem nas escolas. Não podemos perder a fé em uma educação transformadora, e isso passa pela condição de que o ensino que proporcionamos deve ser sempre discutido, pelo simples fato de que as demandas, relacionadas ao papel da escola, mudam.

Ao cursar o Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, muitas incertezas vieram à tona e permitiram o repensar de minha prática. Essas reflexões permitem que o professor estabeleça relações entre o que faz conscientemente e o que não percebe, como Giroux (1987, p. 49 e 50) esclarece:

Tais relações dão oportunidade para que o professor desenvolva e examine a natureza política de seu trabalho, reflita sobre as teorias que emprega e questione os temas que levanta e os métodos que usa, especialmente aqueles relacionados a preocupações emancipatórias.

Sou professor de Língua Portuguesa, na rede municipal de ensino de Santos e, na Secretaria de Educação do município de Guarujá, coordeno, desde 2015, a disciplina de Língua Portuguesa. Tenho a oportunidade e o privilégio de estar em sala de aula e atuar como formador, na função de coordenação, o que em si é algo rico que me proporciona muito aprendizado.

Vejo, em minha prática, aspectos que considero positivos, como a humanização que tento fazer com que seja um dos pontos-chave de meu trabalho, tanto na coordenação, como em sala de aula, como professor. Olhar as pessoas nos olhos, ouvi-las de fato, dar significado a seu contexto histórico-social é um dos aspectos que priorizo em minhas ações.

Chama a atenção como o fato de eu atuar em sala de aula em outra rede de ensino oportuniza-me mais confiança de meus pares enquanto coordenador, pois os professores significam de forma diferente um profissional em atuação na sala de aula.

De forma geral, o professor necessita de recursos, de condições de trabalho melhores e, mesmo sabendo que se trata de uma reivindicação justa, muitas vezes, não consigo auxiliar, pois são questões que passam por um crivo burocrático que me impedem de agir.

Escuto, porém, com atenção, levo reivindicações ou oriento para que sejam levadas a quem cabe resolvê-las. E, para ajudar o professor, já houve casos em que doei materiais particulares para que este profissional pudesse desenvolver o trabalho desejado.

Sei que são coisas muito pequenas para um sistema educacional em si, mas entendo que precisamos exercer com amorosidade nossas funções. Segundo Freire (1997, p.89) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena

de ser uma farsa”.

Cabe a cada um que constrói a educação brasileira incorporar o amor que dá vida, que reconstrói a esperança e mostra um caminho possível. Isso, certamente, aprendi nesse período de estudo no programa de mestrado e tem me ajudado muito em minha vida profissional.

Percebi, ao longo do curso, que o currículo, em certa medida, pode legitimar e reforçar a exclusão, pois como salienta Giroux (1987, p. 38) “os interesses, que definem a natureza de seu trabalho, são subordinados à preservação da ordem existente.” De fato, passei a questionar muito mais esses mecanismos, que muitas vezes já estão cristalizados nas práticas escolares.

Não obstante os avanços que contemplei ao longo desse ano, tenho que mencionar, na presente oportunidade, questões que ainda representam entraves no meu fazer pedagógico, pois obscurecem a natureza criadora e libertadora do ensino. Apresento como um ponto negativo o fato de ainda não buscar me apropriar das leis que regem a educação em todos os níveis, pois acredito que a luta pela melhoria do sistema educacional deve ser travada por profissionais que se apropriaram desses mecanismos e podem encontrar trajetórias dialógicas para concretizarem os anseios de uma educação justa e igualitária, não aquela que de justa só tem o rótulo, pois serve apenas para perpetuar as desigualdades sociais, mas a que propõe por meio da consciência crítica a transformação social (FREIRE, 1979).

Considero 2019 um ano que causou muita preocupação em todos os envolvidos com o futuro da educação brasileira. Fiquei muito feliz com a oportunidade de poder cursar um programa de pós graduação *stricto sensu*, discutir amplamente questões, entrar em contato com autores que dedicaram sua vida a pensar a educação em vários países e poder trazer tudo isso para minha prática, contudo ainda me provoca apreensão que a grande maioria de meus colegas, por inúmeros motivos, estacionem na formação inicial e acabem se acomodando ao que o sistema impõe e não questionem aquilo que é apresentado como única direção.

Ainda que perceba os entraves, o caminho para a mudança ainda se encontra distante, pois a limitação do pensamento e da velocidade do sistema não têm sido combatidos como deveriam para o fortalecimento da democracia escolar.

Nesse sentido, Giroux (1987, p. 33) salienta que:

É nesse ponto que a linguagem da crítica se une à linguagem da

possibilidade. Isto é, os intelectuais transformadores devem considerar seriamente a necessidade de enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder.

Unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade é um desafio a que me propus, ao entrar em contato com as discussões acadêmicas. É o desafio que acredito que todos nós devemos assumir em nossas relações profissionais, para superar o mal-estar do pessimismo e a ingenuidade de uma esperança vazia.

Esse aspecto, por si só, já seria suficientemente positivo, após esses meses de curso, contudo sei que muitos outros estão sendo elaborados na medida que vivencio a vida acadêmica.

De acordo com Giroux, (1997, p. 163):

A reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta.

Portanto, tenho convicção de que, por meio da reflexão e ação críticas, posso transformar minha prática, seja em sala de aula, como professor de Língua Portuguesa, seja na coordenação da disciplina de Língua Portuguesa, no cargo que ocupo na Secretaria de Educação do município de Guarujá, pois não podemos tolerar, no ensino público, práticas fossilizadas, ações que são realizadas pela simples natureza de sua tradição, já que apenas servem para acentuar a exclusão.

A partir dessas reflexões, segui em direção à investigação que realizei, com uma sensibilidade mais afluída e um espírito crítico de transformação e renovação, no intuito de entender que não existe neutralidade (FREIRE, 1987), que toda proposta parte de um viés ideológico, por mais que o desconhecamos, para procurar fazer de meu trabalho uma verdadeira ferramenta de inclusão social.

## **O Mestrando em Construção**

Para buscar aclarar este itinerário, essencial para a construção e consolidação da pesquisa realizada, gostaria de expor um breve relato das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docente do Ensino Fundamental, na Universidade Metropolitana de Santos, no anos de 2018 e 2019, assim como as

produções acadêmicas relacionadas a essas atividades e a participação em eventos científicos. Cada oportunidade foi convertida em uma real e enriquecedora contribuição.

Saliento, outrossim, que as ações relativas ao cumprimento das atividades de cada disciplina fizeram, de forma direta e indireta, parte integrante do processo de compreensão e tomada de decisão para a realização desta dissertação e, diante disso, são basilares, pois coadunam com a efetivação das etapas da pesquisa.

À vista disso, apresento, seguindo a perspectiva cronológica, as disciplinas cursadas, assim como algumas considerações que julgo pertinentes para o entendimento global do trabalho, indicando alguns aspectos bibliográficos que forneceram aportes relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa e evidenciando as produções realizadas para cumprimento das exigências de cada disciplina que, muitas vezes, possibilitaram a participação em eventos científicos em universidades da região.

Na disciplina de “Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes”, ministrada pelo professor Dr. Gerson Tenório dos Santos, bem como pela professora Ma. Maria Candelária Volponi Moraes, busquei analisar as relações históricas entre escola e ensino, percebendo as implicações para a prática dos professores, na perspectiva de formação continuada e da melhoria do Ensino Fundamental.

Tive contato com autores que foram fundamentais para a ampliação de minha visão sobre o ensino e que, posteriormente, integraram minha pesquisa. Resumidamente, posso citar Isabel Alarcão, Donald Schön, Paulo Freire, Selma Garrido, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Henry Giroux, imprescindíveis ao entendimento do papel e importância do professor reflexivo na sociedade, desvelando a importância do olhar crítico em todos os níveis de educação.

Considero, da mesma forma, significativo o aporte teórico presente nas obras de Celso Vasconcelos e Phillip Perrenoud para a compreensão e importância do desenvolvimento de competências em sala de aula, fatores que muito auxiliaram a constituição de minha pesquisa.

Para cumprimento da disciplina de “Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes”, elaborei um artigo intitulado “O ensino da gramática na escola: uma perspectiva crítica e transformadora”, que certamente representa a primeira intenção de trabalho em direção a atual pesquisa e que me permitiu a reflexão e análise para tessitura das relações das práticas relativas à leitura escolar.

O artigo apresentava o recorte da prática pedagógica com estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental, desenvolvida na escola Monte Cabirão, localizada na área continental no município de Santos, onde atuo como professor de Língua Portuguesa e de como essa prática docente foi transformada, a partir da análise dos autores estudados, demonstrando como o processo de mudança nasce o desejo de efetivar um trabalho transformador com a linguagem.

Tenho a convicção de que igualmente importante foi a apresentação desse artigo no seminário que compõe a disciplina, pois tive a oportunidade de expor, nos moldes acadêmicos, o trabalho realizado, o que muito concorreu para que eu tivesse condições para participar, posteriormente, de congressos e eventos científicos.

No mesmo semestre de 2018, cursei a disciplina de “Enfoques Disciplinares e Estratégias de Integração no Ensino Fundamental: Tópicos de História e Geografia”, ministrada pelos professores: Dra. Renata Barrocas e Dr. Alberto Luiz Schneider. A ementa da disciplina prescreve, como principais tópicos a serem estudados, a racionalidade histórica e geográfica indicando práticas docentes e o compromisso social, como também a história cotidiana dos moradores da Região Metropolitana da Baixada Santista, conhecimento científico e interdisciplinaridade

A princípio, devo confessar, acreditei que não houvesse relação alguma com minhas pretensões de pesquisa no programa, contudo pude constatar que estava equivocado. A disciplina me possibilitou perceber o ensino de uma forma mais holística e integradora, a ponto de viabilizar mudanças reais em minha visão como coordenador da área de Língua Portuguesa.

Alguns autores trabalhados, como Edgar Morin, constituíram-se como substanciais na busca por uma visão global sobre o ensino. Outros como Yi-fu Tuan e Lana Cavalcanti trouxeram-me a clareza sobre a importância do conceito de lugar e todos os desdobramentos que isso pode implicar. A partir de todas essas descobertas, elaborei um artigo intitulado “*Lost* não! Meu bairro é Monte Cabirão. Resignificando espaços em práticas de leitura” em que pude refletir a relação dos espaços com a prática da leitura.

O artigo foi ancorado em uma abordagem interdisciplinar, envolvendo, sobretudo, a Língua Portuguesa e a Geografia Humanista. Além de ser apresentado no seminário da disciplina em questão, tive a oportunidade de apresentá-lo na “XIII Mostra de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* em Educação”,

da Universidade Católica de Santos, o que foi, sem dúvidas, relevante para minha vida acadêmica.

Em continuidade a esse percurso, cursei, no segundo semestre, a disciplina de “Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental”, ministrada pela professora Dra. Mariângela Camba. A disciplina visava ao entendimento das concepções de políticas públicas para o ensino fundamental e seus processos de formulação, implementação e avaliação.

Alguns autores foram fundamentais para esse processo de compreensão e análise das políticas públicas sociais, dentre eles destaco Marta Arretche, Paul Singer e Bernard Charlot em que a exploração dos textos trabalhados possibilitaram a reflexão e o desenvolvimento intelectual contínuos.

Em observância às demandas da disciplina, produzi o artigo “A Língua Portuguesa e a Prova Brasil: parâmetro de implementação de políticas públicas ou constatação de resultados?”, em que há clara aderência à pesquisa desenvolvida. Com este artigo, participei do Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica, da Universidade Metropolitana de Santos, onde foi possível a discussão e divulgação dessa produção científica.

Discuti, alicerçado no artigo elaborado, as ações desenvolvidas em nível municipal, relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, essencialmente à competência leitora avaliada pela Prova Brasil, no 9º ano do Ensino Fundamental, indicando, a partir dos dados divulgados, o reflexo na implementação de políticas públicas.

Ainda no segundo semestre de 2018, cursei a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, ministrada pela docente Dra. Cibele Dugaich. Nesse contexto, pude compreender a abordagem da pesquisa científica como fruto do cotidiano do profissional docente, bem como assimilar as normas técnicas para a elaboração de uma dissertação de mestrado, o que me foi muito útil para realização do presente trabalho.

Da mesma forma, pautado na apropriação metodológica e em todo aprendizado oportunizado pelas disciplinas, escrevi o artigo “Os multiletramentos no ativismo poético: o *poetry slam* como ferramenta de apropriação da realidade”, o qual apresentei no VII Encontro Nacional de Pós-Graduação, na Universidade Santa Cecília.

Este artigo apresentou uma proposta de utilização do *poetry slam*, forma de competição poética em que os autores declamam seus versos de protesto, como ferramenta pedagógica para estudantes do ensino fundamental. O objetivo principal desse trabalho foi despertar o protagonismo dos alunos envolvidos, resgatando o respeito pela diversidade presente na escola.

A trajetória acadêmica me permitiu, no ano de 2019, cursar a disciplina de Recursos Tecnológicos Interdisciplinares no Ensino Aprendizagem, ministrada pelo professor Dr. Thiago Simão Gomes. Essa oportunidade propiciou o entendimento dos processos de ensinar e aprender e da utilização de tecnologias da informação e comunicação na gestão e mediação de processos educacionais.

Para efetivar os créditos necessários, elaborei e apresentei no seminário da disciplina o artigo intitulado “O inédito-viável na utilização da tecnologia em sala de aula aliado à aprendizagem colaborativa” Com esse trabalho, evidenciei, a partir da concepção freireana do inédito-viável (FREIRE, 2005), que mesmo diante das impossibilidades existentes no espaço escolar, cabe ao educador e a escola oportunizar o acesso significativo à tecnologia ao estudante, de modo a levá-lo a perceber as exclusões existentes na sociedade, a fim de superá-las.

Finalizei esse rico itinerário formativo, com a disciplina de Interdisciplinaridade na Formação Docente, ministrada pela professora Dra. Renata Barrocas. A disciplina apresentou a interdisciplinaridade e as experiências de formação do profissional do Ensino Fundamental para atuar em diferentes contextos de educação formal e não formal e a relação entre currículo e construção da identidade profissional do pesquisador, do fazer e saber ser interdisciplinar.

Ressalto que foi de suma importância para a concepção desta pesquisa, sobretudo em relação à formação docente, tema que está essencialmente atrelado ao presente trabalho. Igualmente relevante foram as contribuições dos autores abordados: Ivani Fazenda, Olga Pombo e Hilton Japiassu para a real entendimento da interdisciplinaridade na escola.

A partir dessa compreensão, elaborei o artigo “Práticas Interdisciplinares em Histórias em Quadrinhos”, apresentado no seminário da disciplina. O artigo analisou, à luz dos autores estudados, um trabalho acadêmico apresentado no Congresso Nacional de Educação sobre o tema e evidenciou as contribuições do estudo de caso, mediante o aporte teórico trabalhado, na implementação de ações interdisciplinares

envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, em uma turma multisseriada de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Posso, com plena convicção, certificar que todas essas oportunidades de aprendizado, trazidas pelas disciplinas cursadas, pela produção acadêmica e pela participação em eventos científicos, foram essenciais e fortaleceram a construção e estruturação desta pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO

*Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.*

*Ferreira Gullar, Toda Poesia.*

### 1.1 Da necessidade à pesquisa

A necessidade de um ensino de língua materna, incorporado às práticas textuais, consciente de sua não neutralidade e que seja uma ferramenta real de transformação são os aspectos que dão sentido à presente pesquisa. Neste intuito, propus como ponto de partida a Matriz de descritores de leitura proposta pelo SAEB (BRASIL, 2011), apresentando as vinte e uma habilidades de leitura, divididas em seis tópicos.

É necessário conhecer a aula, em todos os seus aspectos de encontro e confronto, para repensar o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, é urgente que a sociedade tenha a clareza de que um trabalho descontextualizado com a gramática normativa, pautado na falácia de que conhecer regras gramaticais resulta em saber falar e escrever bem, vem trazendo graves prejuízos para a aprendizagem.

Escrever textos de qualidade e ser um leitor proficiente são competências tão importantes quanto complexas, mas que certamente não se desenvolvem com uma prática enraizada exclusivamente na metalinguagem.

Bagno (2009) salienta as milhares de horas-aula jogadas fora todo ano, com o inútil esforço de se memorizar centenas de nomenclaturas gramaticais<sup>1</sup>, enquanto a leitura e a escrita de textos variados acabam tomando um lugar secundário no cotidiano da aula.

É nesse movimento de busca e questionamento que constitui a abordagem desta pesquisa, justificando a importância da leitura no cenário escolar e assumindo o desafio de desnudar práticas, há muito fossilizadas, que ainda permanecem presentes no ensino de língua portuguesa, impossibilitando que as funções sociais do ensino da língua ganhem significados reais na práxis pedagógica.

O problema da pesquisa, ou seja, a questão que se buscou responder, está

---

<sup>1</sup> A crítica enfatiza a centralidade da memorização de regras, não se estende ao trabalho com a gramática quando há contextualização e intencionalidade.

relacionada à questão: como desenvolver a competência leitura dos estudantes? Um problema que aflige professores, pais e aos próprios estudantes, pois, imersos em um ambiente de incertezas, todos se apoiam em estereótipos para responder aos anseios de quais realmente sejam os objetivos da aula de Língua Portuguesa.

Antunes (2009, p. 122), abordando os objetivos e atividades para se repensar o objeto de ensino de uma aula de Língua Portuguesa, reforça:

Tenho expressado o que constitui a meta, a finalidade, o objetivo último da aula de português: ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

A questão se aprofunda, ainda mais, se problematizarmos também o fato a ser considerado: o que é ensinar português? Ensinar português é ensinar regras? É preparar o aluno a classificar palavras, de acordo com a sua função? É fazer com que o aluno reconheça que erros ortográficos são sinais de falta de inteligência? Ou ainda é dar a entender que o texto literário existe, sobretudo, para ser analisado gramaticalmente, esvaziado de seus sentidos?

Pressupor que apenas a formação docente seja responsável por esse quadro seria uma forma de minimizar a questão e empobrecer o debate, por outro lado, a formação é vista como elemento-chave desse processo. Para que nós, professores, pudéssemos enxergar e contestar os mecanismos e intenções que compõem a escolha de conteúdos, por exemplo, seria necessária uma formação que instigasse esse processo emancipatório, daí a necessidade de uma formação para a consciência. “Para isso, educá-los como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o exercício da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 1999, p.31).

Assumirmos esse compromisso, no sentido de compreender a não neutralidade desse ensino, que visa à uniformidade e à reprodução, requer que entendamos sua importância. Freire (1979, p.9) nos incita que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados”.

Como se pode observar, em algumas indagações levantadas, a partir do problema central da questão, é urgente enxergarmos essa realidade sem distorções, antes construindo que prescrevendo soluções, antes refletindo que reproduzindo, aceitando o enfrentamento da busca de se pensar em um ensino em que a gramática permita, ao invés de proibir, a identificação do outro e a construção de sentidos.

## 1.2 A Perspectiva em Foco

Esta pesquisa aborda o tema do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, nas escolas públicas municipais de Guarujá, em especial o recorte da competência leitora, buscando ressaltar a relevância deste assunto, pois se insere na área de ensino, área que provoca no pesquisador-professor da educação básica grande interesse, já que atua no ensino e vivencia o dia a dia da sala de aula, sendo responsável por auxiliar os estudantes a desenvolver autonomia para, assim, analisar criticamente os diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

A temática apresentada nesta pesquisa, preocupa-se com a necessidade de ressignificar as aulas de Língua Portuguesa na escola, voltando-se para a questão do desenvolvimento de habilidades de leitura, trabalhando com os vinte um descritores propostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, na prática do ensino, constituindo o enfoque central, ou seja, o objeto deste estudo.

O tema foi alvo de recentes estudos, como o de Vieira (2016) que apresenta uma proposta de intervenção pedagógica com o uso de descritores no ensino de leitura e de Antunes (2014) que desvela as repercussões do ensino descontextualizado de gramática, propondo uma perspectiva discursiva articulada a uma concepção da linguagem como interação social para o ensino da língua e Campos (2014) que salienta o papel do professor como agente de transformação do ensino, discutindo como o conhecimento gramatical realmente poderia auxiliar o aluno a desenvolver a competência comunicativa, linguística e discursiva.

Desde nossa formação inicial até as idealizações feitas pela mídia, acostumamo-nos com um ensino domesticador da língua, pautado, sobretudo, na memorização de nomenclaturas e regras, em análises de frases soltas e o texto, quando, de fato, aparece, é colocado como um pretexto (GERALDI, 1985) para o estudo da gramática, desfavorecendo o desenvolvimento da competência leitora.

O fato é que, sabidamente, esse ensino não consolidou o surgimento de leitores críticos na sociedade, tampouco propiciou condições de se formarem bons produtores de textos, ao contrário, o que se vê são pessoas que, apesar de passarem pelos bancos escolares, não desenvolveram sua competência linguística, comunicativa e discursiva, fato que pode ser comprovado com os resultados de avaliações externas

como o PISA, o SARESP e a Prova Brasil<sup>2</sup>.

Diante disso, fui convidado, no ano de 2015, para coordenar as ações pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, na Secretaria Municipal de Educação de Guarujá. A missão era clara, porém sobretudo desafiadora: auxiliar os docentes da área na efetivação de um ensino mais significativo, sobretudo no que tange à leitura.

Tive a necessidade, então, de fazer um diagnóstico preciso do trabalho que estava sendo realizado em sala de aula, entender o perfil dos professores da rede de ensino para traçar alguns objetivos mais claros. Como meu trabalho na coordenação envolve reuniões com professores, apreciação de cadernos de alunos, análise em diários de classe e observação dos modelos de avaliação elaborados pelos professores, percebi que o ensino da Língua Portuguesa, quase sempre, estava muito centrado na memorização de nomenclaturas e na análise metalinguística.

A presente pesquisa está centrada na possibilidade de transformação do ensino tradicional da disciplina de Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida as ações pedagógicas da coordenação da área, envolvendo práticas formativas e, sobretudo, o desenvolvimento de atividades que propiciem aos estudantes o desenvolvimento da competência leitora na escola.

### **1.3 Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é fomentar estratégias para auxiliar o professor de Língua Portuguesa no efetivo desenvolvimento da competência leitora de estudantes de 9º ano do ensino fundamental, atuando na qualidade de coordenador de ações educacionais da área de Língua Portuguesa, mediante a interlocução com os professores da área e a observação/intervenção nas unidades escolares envolvidas na pesquisa.

A pesquisa tem como objetivos específicos: evidenciar a importância do desenvolvimento da competência leitora na prática escolar de estudantes do ensino fundamental; analisar e comparar, numa perspectiva interpretativa, os resultados obtidos em duas avaliações diagnósticas realizadas, no ano de 2019; construir

---

<sup>2</sup> Ainda assim, a questão da supervalorização aos resultados das avaliações de larga escala é realizada na presente pesquisa, basta olharmos aos países que, muitas vezes, estão no topo desses resultados para concluirmos que não são sinônimo de criticidade.

caminhos possíveis de trabalho, sobretudo no que tange a construção de material pedagógico, com os descritores de leitura do Saeb/Prova Brasil, numa concepção linguístico-discursiva e, por fim, desenvolver uma proposta de aplicação pedagógica, a partir da utilização dos descritores de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil.

Inicialmente, apresento ao leitor, no capítulo 2, intitulado “A Leitura e seus Múltiplos Reflexos”, os aspectos relevantes relacionados à leitura no ambiente escolar que estão implicados na presente pesquisa, ancorando-me em autores que muito se debruçaram sobre o tema, tais como: Lajolo (1982), Geraldi (1985), Colomer (2004), Orlando (1987), Solé (2008), Matta (2009) e Antunes (2014).

Para consolidar o entendimento acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura, que se constitui foco da investigação, apresento a discussão respaldada nas obras, sobretudo, de Perrenoud (1999), Antunes (2004) e Ferreira (2001).

Busco esclarecer, no capítulo 3 “Uma Prova Chamada Brasil”, com base nos documentos que norteiam essa prática avaliativa (BRASIL, 2011), quais os reais significados dessa avaliação de larga escala denominada Prova Brasil/SAEB e a natureza dos desdobramentos dos seus resultados para as redes de ensino, pois o cerne da pesquisa está interligado aos índices de proficiência leitora desse instrumento.

No capítulo 4, “Os Desafios da Formação”, com o intuito de traçar um breve panorama a respeito da dimensão formativa, em virtude do embasamento teórico às ações formativas presentes na pesquisa, trago autores que alicerçam a concepção de profissional reflexivo, maiormente, os subsídios de Giroux (1987), Pimenta (1997) e Freire (2011).

No que diz respeito ao percurso metodológico, no capítulo 5, “Tecendo um Caminho de Possibilidades”, apresento a pesquisa-ação como fio condutor deste trabalho. Desta feita, entender-se-á o recorte efetuado para fins de investigação, que se limitou a três unidades escolares, em um universo de onze escolas existentes na rede municipal de Guarujá, que oferecem esta etapa de ensino, compreendendo, assim, as áreas de realização da pesquisa e a população envolvida.

Em continuidade a esse itinerário, são apresentadas as discussões relacionadas à pesquisa, no capítulo “Uma Teia de Complexas Relações”, desde sua sondagem inicial, por meio de uma avaliação diagnóstica, à análise dos resultados, evidenciando a avaliação final e demonstrando, desta forma, a efetividade do que se propõe na pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – A LEITURA E SEUS MÚLTIPLOS REFLEXOS

*“Se puderes olhar, vê.  
Se puderes ver, repara”*

*José Saragamo, Ensaio sobre a Cegueira.*

### 2.1 A Leitura na Escola

Garantir um trabalho que tenha por objetivo o desenvolvimento da competência leitora é assegurar o direito constitucional à educação plena a cada estudante, de cada escola de nosso país. Partindo do princípio norteador de que a Educação deve fazer parte da vida de cada sujeito, em território nacional, pautado no artigo 205, da Constituição Federal, é urgente repensar a necessidade de uma educação que seja de fato transformadora aos envolvidos. Nesse sentido:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Salienta-se o quanto o ensino da leitura integra a construção e desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, a formação para uma participação cidadã. Para Freire (1994, p. 11) “a leitura de mundo precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Sendo assim, mais do que assegurar uma vaga em uma unidade de ensino, asseverar um compromisso em formar cidadãos críticos, para além dos jargões desgastados, mas que entendam que a leitura não é um ato isolado, mas um processo de construção e reconstrução de sentidos.

É preciso, antes de seguir nessas considerações sobre a centralidade da leitura na escola, buscar o entendimento do que realmente é a leitura. Para tanto, a pesquisa irá se ancorar na concepção de leitura como uma prática de produção de sentido, em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, do seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Concernente a essa dimensão, ressalta-se a essencialidade de a escola formar leitores competentes para a vida social, tarefa que todos os envolvidos no processo educativo devem tomar para si. Sobre essa grande e urgente responsabilidade da escola formar leitores, Cagliari (2004, p.148) enfatiza que:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornou um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor.

Compreende-se que a leitura é uma ferramenta que auxiliará o educando nos mais diversos campos de atuação de sua vida, daí a grande importância de um projeto que não se circunscreva nos muros da instituição, mas que seja capaz de desenvolver práticas que os instrumentalizarão os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica “o conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no Planeta Terra” (BRASIL, 2013, p. 21), daí a leitura se configurar como central para o entendimento e participação na sociedade.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, é essencial que o estudante desenvolva competências para que possa:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.9)

Nesse aspecto, alguns objetivos dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) são indispensáveis para a presente reflexão, pois fornecem os aportes conceituais imprescindíveis para os desdobramentos da atual pesquisa e desvelam as práticas de linguagem que serão exploradas nas atividades propostas. Um desses objetivos estabelece que o aluno deve:

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto historicoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social (BRASIL, 1998, p.132).

Daí surge a necessidade perceptiva em relação ao discurso, que não está limitada às condições em que o texto foi produzido, mas que certamente ganha outros sentidos na medida que alguns aspectos: como época, lugar, propósitos de leitura são modificados. Isso fica evidente, por exemplo, no momento da reexibição de uma telenovela, em que muitas tiradas perdem seus efeitos de sentido, sobretudo em decorrência dos contrastes sociais entre a época da produção e o momento de reexibição. A esse respeito Orlandi (1987, p. 202) assegura que:

Em relação a um mesmo texto, há leituras possíveis hoje e que não seriam em outras épocas. Isso nos mostra que a ação do contexto abrange mais do que fatores imediatos de comunicação, em sua situação momentânea. E nos indica também que as condições de leitura abrangem mecanismos bastante complexos.

Esse aspecto é de relevância elementar no tratamento da leitura pela escola, pois estará, a todo momento, levando para análise textos que foram escritos em outras épocas, permeados por outras concepções de mundo, o que deve ser discutido nas propostas desenvolvidas em sala de aula.

Tomando o exemplo da literatura, já que a proposta da atual pesquisa também privilegiou gêneros literários como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de leitura, muitos termos utilizados na obra de Monteiro Lobato, no conto

Negrinha<sup>3</sup>, que no contexto de produção não tinham um caráter depreciativo em relação à preconceito racial, na atualidade podem trazer dissabores, se não forem devidamente abordados.

A escola, por sua vez, necessita ser a instância em que o encontro do estudante com o texto é ressignificado, ganha novos sentidos, permitindo que cada aluno/leitor possa primeiro compreender que há lacunas nos textos para que, posteriormente, esses estudantes tenham condições de inferir essas informações, suscitando o encontro identitário de cada participante desse processo de construção de significados. Sobre esse encontro com o texto, Geraldi (1997, p.167) considera:

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito.

É neste encontro, renovado pela instituição escolar, que deve se oferecer aos estudantes estratégias para que possam penetrar na diversidade textual existente, entendendo que cada gênero textual pode demandar estratégias diferentes para sua plena compreensão, como por exemplo o texto literário que requer estratégias mais refinadas para que o leitor possa participar do jogo simbólico entre autor, o texto e o próprio leitor.

Segundo Orlandi (1996, p.186) “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação”. Dessa forma, a escola e os profissionais que lá estão não podem supor que, uma vez o aluno alfabetizado, todo o processo crítico de interação com o texto se dará de forma isolada, sem intervenções pontuais, sem um planejamento e acompanhamento periódico.

Nessa acepção, é primordial entender que o papel da escola não é despertar no aluno uma capacidade de atribuição estanque de sentido ao texto, ainda que cada gênero textual tenha uma finalidade e características específicas, mas de possibilitar que cada estudante possa produzir sentidos a cada leitura (ORLANDI, 1999), considerando, agora sim, as características e objetivos do gênero textual e clareando o papel interacional de construção de significados.

Outra grande contribuição de Orlandi (1988) é clarear a discussão relacionada

---

<sup>3</sup> Na realidade, o conto escrito por Monteiro Lobato enfatiza uma denúncia social e histórica, mesmo em seu contexto de produção.

aos níveis de leitura. Segundo a autora, há três níveis de leitura: o nível inteligível, mais ligado à decodificação da mensagem em que, infelizmente, muitos estudantes estacionam. O nível interpretável que, segundo Cassano (2003, p. 76 ) “é a instância do repetível, isto é, do que está preso à ilusão de que haja uma relação direta entre o texto e o que ele parece significar”. E o nível compreensível, relacionado à leitura crítica, em que o estudante/leitor passa a ser sujeito ativo do papel de construção de sentidos dos textos ou, na visão de Orlandi (1987, p.203), “sujeito de sua própria leitura”.

## **2.2 A Leitura Crítica**

Em um contexto social de tanta persuasão, onde a palavra é, muitas vezes, utilizada como ferramenta de manipulação, desenvolver a capacidade de avaliação de mensagens escritas, nos seus múltiplos formatos, com vistas a analisar criticamente os diferentes tipos de textos que circulam no campo de atuação da vida social, é medular para se ter autonomia e consciência das relações que se estabelecem, fortalecendo, dessa forma, o processo escolar de construção permanente de um leitor maduro.

Em relação a essa maturidade, no que tange à leitura, Lajolo (1982, p.53) esclarece:

A maturidade que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente, construída aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Saber analisar o próprio discurso também se constitui crucial, refletindo sobre as produções orais e escritas que se desenvolvem na escola e fora dela, percebendo e evitando posicionamentos radicais e/ou preconceituosos. Colomer (2014, p.65) defende que “ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele”, logo é preciso que essas práticas leitoras sejam uma realidade permanente no trabalho escolar.

Brandão (2001) reitera que aproximar os estudantes de textos autênticos, em uma perspectiva discursiva, e levá-los a aprender a ler as estratégias discursivas com

que se tecem os diferentes gêneros é formar leitores competentes e, por extensão, cidadãos críticos em nossa sociedade, salientando, dessa forma, a centralidade da análise textual nas atividades de sala de aula.

Em vista disso, tem-se contemplado, por exemplo, uma daquelas habilidades mais complexas e importantes da Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2011), constituída pelo descritor 4, que indica a inferência de uma informação implícita no texto. Os textos, em maior ou menor grau, têm pistas que o autor vai deixando para que possa ser plenamente compreendido. Isso comprova, mais uma vez, como o leitor tem um papel ativo no processo de leitura (SOLÉ, 2008).

Segundo Silva (2009, p. 25):

Vale ressaltar que a criticidade, como emblema da cidadania e um valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isso porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravização da consciência. Daí a presença de sujeitos críticos e, por extensão, leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder.

Nesse sentido, é possível entender a criticidade como um dos pilares da leitura, ou seja, leitores críticos conseguem empenhar leituras críticas, extraindo dos textos os elementos que estabelecem essa dialogicidade com os discursos. Para Silva (1991, p.81):

A leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio autor. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo. (*grifo do autor*)

No intuito de ilustrar essa questão, ressaltando a criticidade relacionada à leitura e como, ao longo da História da humanidade, os detentores do poder logo compreenderam o perigo que isso representa. Manguel (2006, p. 314) destaca:

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras.

Em aquiescência a essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares de Língua

Portuguesa da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) observam que a leitura:

[...] é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como coprodutor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sociocultural. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999) intensificam a importância do aprendizado da língua, sobretudo como instrumento de transformação social, enfatizando a criticidade despertada por meio de um trabalho legítimo, com base na abordagem discursivo-interacionista da Língua Portuguesa.

Em uma sociedade permeada por múltiplos discursos, saber identificar e perceber os processos de convencimento faz que o interlocutor/leitor possa interagir criticamente com as diversas situações de uso da linguagem. A escola deve, a partir da visão dos autores analisados, atuar em direção a essa perspectiva, mediando o diálogo entre o aluno e o texto, como um professor de natação medeia a relação entre o aprendiz de natação e a água (GERALDI, 1984).

Outro objetivo dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que se relaciona, intimamente, à presente discussão é saber “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p.33).

O estudo gramatical não deve ter um fim em si mesmo, devendo ser entremeado pelas atividades significativas de leitura, é isso o que preconiza esse objetivo, e assim é possível depreender algumas das contribuições principais para elaboração de um rol de habilidades de leitura, como o da Prova Brasil e o do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que se respaldam no texto como fundamento para o trabalho.

Esse estudo deve permitir que os estudantes expandam as possibilidades de uso da linguagem, desenvolvendo, dessa forma, a capacidade de análise crítica dos educandos. Na Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2009), a habilidade que aponta para esse objetivo está descrita no tópico que trata da “coerência e coesão no processamento do texto que define o estabelecimento das relações lógico-discursivas presentes no texto presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.”

(BRASIL, 2009, p. 139).

Em outras palavras, a análise linguística deve ter uma função social, sobretudo aprimorando a forma como os estudantes lidam com os diversos textos em seu cotidiano, sabendo interpretá-los e produzi-los, de acordo com as condições situacionais.

É preciso salientar que a Matriz de Referência dos Descritores da Prova Brasil/SAEB foi construída a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por meio de consulta a currículos de redes estaduais e municipais.

Outro aspecto de grande relevância que é preciso considerar é a plasticidade dessa lista de habilidades, tendo em vista as práticas contemporâneas da linguagem, já presentes na Base Nacional Comum Curricular, que também direcionam para um trabalho nessa perspectiva, avivando-o, sem desconsiderar a sua limitação. Nesse sentido:

[...] pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza [...] (BRASIL, 2018, p. 55).

Dessa forma, o trabalho com a leitura na escola deve levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades que, de fato, possa capacitar os estudantes a identificar não só o visível e palpável, que está na superfície dos textos com que entram em contato, como também os aspectos ideológicos, que estão latentes e que exigem do leitor muito mais afinidade com a leitura. Nessa perspectiva, Antunes (2014, p.81) enfatiza que:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por traz das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença.

As práticas escolares relacionadas ao trabalho com a leitura devem ser capazes de despertar nos estudantes essa percepção de não-neutralidade, consolidando a análise textual como uma prática real em sala de aula e, diante disso, criando estratégias para que a reflexão linguística seja uma ferramenta para o trabalho

com o texto.

Levar o aluno a perceber, por exemplo, que para se atingir o sentido global de um texto, seja qual for o gênero textual que esteja sendo trabalhado, é necessário compreender o sentido de palavras que expressam circunstâncias, ou àquelas que têm a função de ligar orações, certamente, irá contribuir para seu entendimento.

À medida que a escola, nesse ponto não me refiro somente à aula de Língua Portuguesa, alcançar essa visão de que não existem interpretações prontas, análises acabadas ou respostas-modelo, mais ainda se enriquecerá o processo de aprender e apreender a leitura. Diante disso, sob a ótica de Matta (2009, p. 74):

Só poderemos começar um efetivo trabalho de leitura com nossos alunos se tivermos a consciência de que o ato de ler é um processo, uma construção solidária em que se multiplicam e se representam os sentidos possíveis para o sujeito interpretar e poder interpretar a si mesmo.

Da mesma forma, Antunes (2014, p.81) esclarece que “o professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar noções-núcleo, em função das quais a interpretação pontual de cada uma das partes ganha sentido”.

Assim sendo, é possível afirmar que o estudo dos aspectos gramaticais da língua deve estar a serviço da compreensão do texto (GERALDI, 1985), reforçando, nessas práticas, como a leitura na escola deve ser pautada na forma como a mesma deve acontecer fora dos muros da instituição, sem infantilizar ou didatizar os textos, contudo inserindo os conflitos em que ocorrem na realidade.

Sobre esse aspecto, mais uma vez, é preciso frisar que cabe à escola, ao propor o trabalho com a leitura, não reforçar a falácia de haver sentidos prontos, acabados ou caminhos únicos para se chegar à compreensão, mas que o texto é um espaço que permite ao leitor (crítico) gerar significações.

Orlandi (2001, p.71) elucida a leitura como:

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação.

Todos esses processos de significação relacionados à leitura irão alicerçar a formação do leitor na escola, o que representa uma visão de quebra de paradigma do

modelo tradicional de leitor decifrador, no qual era possível à escola mensurar aquilo que se tinha por modelo de leitor, com práticas que consistiam, na maioria das vezes, em avaliações arcaicas, como a chamada oral e o questionário.

Acerca dessas colocações, Lajolo (1982, p. 59) corrobora:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra nela prevista.

Para que um trabalho transformador possa ocorrer, de fato, a leitura na escola deve se libertar desse viés estruturalista. De acordo com Matta (2009, p.71) “os sentidos estão prontos e acabados em seu interior, um sentido pré-existente ao leitor, cuja função é recuperar aquele sentido dado pelo autor” e se converter numa atividade dinâmica, viva e interativa, em que as visões podem ser compartilhadas, mas nunca compartimentadas.

Por outro lado, não se pode, nesse entendimento, sacralizar a leitura, a ponto de torná-la uma instância superior, ou algo inatingível ao público. Como observa Matta (2009, p.71) “a leitura não é algo sagrado que provoca a redenção da humanidade, já que se constitui historicamente como uma ação cultural entre sujeitos”. Conjuguar essas duas realidades é o desafio que se faz vital à prática da leitura nas escolas de todo o país.

### **2.2.1 O leitor na Era Digital**

É impossível dissociar a construção do leitor crítico à discussão relacionada aos gêneros digitais. Basta refletir a respeito da quantidade de publicações (mensagem de texto, imagem ou qualquer outro conteúdo por meio digital) que um adolescente realiza, compartilha e interage diariamente, em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Essa discussão, relacionada aos letramentos digitais, deve também compor o trabalho com a leitura. Sobre esses letramentos digitais, vale a pena esclarecer que:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo

computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 78).

O mais importante, nessa transição, é não desprestigiar nenhuma forma de lidar com as informações e não dar exclusividade para o impresso em detrimento do digital. É possível, por exemplo, o trabalho com um blog ou um vídeo que possa desenvolver habilidades de leitura presentes na Matriz de Referência.

Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2018, p.134).

Entende-se que ler é muito mais que decifrar palavras e as demandas sociais de uso da leitura aumentam à medida em que novos gêneros textuais, sobretudo hipermediáticos, são criados. A possibilidade de checar uma informação, que não era tão conceituada ou pleiteada socialmente como uma habilidade real de leitura, atualmente se constitui como imprescindível para o processamento de um texto, devido ao elevado número de notícias falsas que circulam.

De acordo com Lévy (1993, p.7) “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. Diante do exposto, não é possível discutir, por exemplo, o fenômeno das *fake news* sem problematizar o espaço das redes sociais e trazer à discussão o uso das tecnologias relacionadas à facilidade de publicação de textos.

Pensar que há poucos anos para que um texto pudesse circular a um grande número de leitores deveria, necessariamente, passar por processos próprios de edição e publicação. Na atualidade, esse processo pode ser totalmente modificado, de modo que um estudante pode enviar uma mensagem e atingir um número muito significativo de pessoas em poucos minutos, no que Lévy (1999, p. 92) conceituou ciberespaço: “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”

É claro que ao mesmo tempo que isso pode representar um avanço traz

consigo novas formas de preocupações e diferentes maneiras de significar as mensagens que circulam socialmente. Segundo Santaella (2004, p.392):

Toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir. Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis. Nela estão germinando formas de pensamento mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e não-lineares, cujas implicações mentais e existenciais, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, estando apenas começando a apalpar.

Dessa maneira, é essencial, nesse processo de inserção das mídias digitais, repensar o papel não só do leitor, que recebe inúmeras mensagens e que precisa desenvolver mecanismos de verificação e confiabilidade, mas também o papel do estudante enquanto produtor em suas interações digitais.

Enquanto Orlandi (2008) considera os níveis de leitura, Santaella (2004) nos apresenta diversos tipos de leitores. Para a presente análise, quero enfatizar o leitor imersivo, diretamente relacionado aos estudantes considerados nativos digitais que participarão da pesquisa, buscando, nesse tipo de leitor, elucidar também a questão proposta relacionada ao leitor crítico.

Segundo Santaella (2004, p.33), o leitor imersivo é “[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir”. Esse caráter reforça a necessidade dos textos hipermidiáticos fazerem parte do cotidiano de leitura em sala de aula.

Sendo assim, seria possível, em uma proposta de desenvolvimento das habilidades de leitura que compõe a Matriz de Referência dos descritores, contrapor dois textos hipermidiáticos com a mesma temática para que os estudantes possam encontrar os elementos divergentes, como prescreve a habilidade vinte e um, dessa Matriz de Referência, que detalha o seguinte: “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema” (BRASIL, 2011, p. 22), evidenciando a maleabilidade dessa proposta com habilidades de leitura.

Sobre o texto hipermidiático, é necessário salientar que é, “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 1999, p.56). Desse modo, assume outras possibilidades de leitura, não ficando limitado aos critérios de espaço e continuidade tradicionais do texto impresso em papel.

Em conformidade com Solé (1998), ter a habilidade de compreender e interpretar textos escritos de diversos gêneros, inclusive os digitais, com diferentes intenções e objetivos, contribui, de forma decisiva, para autonomia dos envolvidos, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que possamos lidar eficazmente com as demandas sociais.

Outra vertente que aponta e justifica o trabalho com a ênfase no desenvolvimento da competência leitora, presente na Base Nacional Comum Curricular (2017) e definida amplamente no eixo temático das práticas de leitura, do Currículo Paulista (2019) e muito relacionada à questão do leitor no universo digital é fazer com que os estudantes possam, por meio de inferências textuais, reconhecer e diferenciar os discursos de ódio da liberdade de expressão.

Segundo a BNCC (2017, p.134) “A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas”.

Para propor um trabalho efetivo no sentido de se alcançar o disposto no parágrafo anterior, é necessário instrumentalizar o estudante para identificar o teor preconceituoso dos textos, sem excluir os hipermediáticos, com os quais entra em contato cotidianamente, fazendo com que seja possível, por meio da leitura crítica, refutar ideias, recusar um compartilhamento ou contra-argumentar de forma clara para defender um ponto de vista.

## **2.3 O Retrato da Ineficiência**

Para se compreender a respeito da leitura na escola e sua necessidade urgente e estratégica de melhoria, é preciso interpretar, com cautela científica, os resultados das principais avaliações em larga escala que objetivam avaliar a qualidade da compreensão leitora dos estudantes.

Certamente, o mais importante seja o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) que tem sua repercussão mais acentuada e seus índices, mormente, discutidos em várias esferas. Na edição 2018, a qual teve seus resultados divulgados no ano seguinte, o Brasil manteve a posição da última aplicação, há quatro anos, o que representa uma estagnação de dez anos.

É preciso salientar que o PISA é uma avaliação em escala mundial, realizada em dezenas de países, que não avalia apenas leitura. Segundo dados do PISA, no Brasil, 10.691 estudantes de 638 unidades de ensino foram submetidos à avaliação, na última edição. O Brasil apresenta, em leitura, resultados que estão muito abaixo da média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dos 77 países, ou organização econômica, que compõem a OCDE, nosso país amarga a 57ª colocação.

A avaliação é aplicada a cada três anos, de forma amostral, a estudantes de 15 anos e, no Brasil, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que coordena a aplicação das avaliações do PISA nas centenas de escolas participantes.

Outra importante avaliação de larga escala, aplicada anualmente em todas as escolas da rede estadual de ensino regular, é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A avaliação é aplicada para estudantes de 3º, 5º, 7º e 9º anos, do ensino fundamental e para o ensino médio.

Já os últimos resultados divulgados, relativos ao SARESP de 2018, demonstraram que no 9º ano do ensino fundamental, etapa contemplada na presente pesquisa, 14,2% dos estudantes avaliados em Língua Portuguesa, com foco na leitura, estão abaixo do básico, classificado como um resultado insuficiente, enquanto 56,2% encontram-se no nível básico, ao passo que 26,6% demonstram estar no nível adequado.

Os níveis básico e adequado são classificados como suficiente pelo Sistema de Avaliação. Apenas 3,9% dos alunos apresentaram rendimento que os colocam no nível avançado.

Nesta edição do SARESP, 303.364 estudantes de 9º ano foram submetidos ao exame, em mais de cinco mil escolas estaduais. Os resultados demonstram como milhões de alunos matriculados no ano final do ensino fundamental apresentam domínio insuficiente ou mínimo das competências e habilidades de leitura indicadas para o ano escolar em que estão cursando.

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), posiciona os estudantes avaliados em quatro níveis de proficiência em compreensão leitora: insuficiente, básico, proficiente e avançado. O aprendizado considerado adequado está relacionado aos dos últimos níveis desta escala. A avaliação do Saeb é aplicada para o quinto e nono anos do ensino fundamental e para o terceiro ano do ensino

médio.

De acordo os últimos dados divulgados, referentes a aplicação de 2017 (QEDU, 2019), 16% dos estudantes de nono ano, das escolas públicas, demonstraram desempenho insuficiente em leitura e interpretação, ao passo que 50% dos avaliados apresentaram resultado que se enquadra no nível básico, totalizando 66% de alunos com pouco ou quase nenhum aprendizado em Língua Portuguesa, nessa etapa avaliada.

Nesta edição, segundo os dados divulgados, 28% dos estudantes são proficientes em leitura e interpretação, indicando o aprendizado esperado para o ano escolar e apenas 6% demonstraram estar no nível avançado, o que indica aprendizado além da expectativa para a etapa.

Esses números indicam que somente 34% dos alunos aprenderam o adequado em leitura e interpretação, na rede pública de ensino, no ano de 2017. Se o foco for apenas as escolas municipais, esse número cai para 31%, indicando uma carência ainda maior.

Apesar de ainda demonstrar uma grande ineficiência no aprendizado em Língua Portuguesa no país, há de se ressaltar que já houve uma sutil melhora se comparamos aos resultados das edições anteriores. Em 2013, o resultado foi de 23%. Em 2015, a média das escolas públicas subiu para 30%. Já a edição de 2017, última com resultados divulgados, apontou um crescimento de 4% em relação à anterior.

Todos esses dados, referentes às principais avaliações de larga escala nacionais e internacionais, não devem servir para culpar os profissionais que, na grande maioria das vezes, estão realizando, dentro do que permite as condições, o melhor a cada dia, no entanto necessitam ser refletidos e analisados para que se possam propor novas estratégias que se mostrem mais eficientes ao ensino da leitura e interpretação de textos.

## **2.4 Habilidades e Competências**

Tendo em vista o entendimento de que a leitura não é somente uma prática escolar, mas uma forma de relação com o mundo pela construção de significados (APOLINÁRIO, 2018), é necessário que a escola possa oferecer as principais ferramentas e estratégias de análise de textos para o desenvolvimento pleno da competência leitora.

É necessário frisar que a concepção de habilidade e competência, adotada nesta pesquisa, diverge intencionalmente da apontada criticamente por Gómez (2007), que considera a dimensão do ensino como treinamento de habilidades, desvinculado do contexto cultural e, portanto, de significados reais para os envolvidos.

Para a presente investigação, ancorada na reflexão crítica, os termos habilidades e competências estão carregados de conteúdos e significados, visto que partem da realidade vivenciada pela compreensão leitora, evidenciando as várias camadas ou níveis que compõem os textos.

Acentua-se, com base nos documentos que norteiam a elaboração da Matriz de Referência dos descritores, ponto de partida do presente trabalho, que “buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2009, p.17).

Nesse sentido, as habilidades e competências relacionadas à leitura, devem estar articuladas às expectativas de aprendizagem das redes de ensino, pois, como prescreve os documentos oficiais do INEP/MEC, a Matriz de Referência apresentada é destinada à avaliação, não se constituindo como a base de um currículo.

De acordo com Sacristán (2007, p. 120):

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve.

Diante disso, é preciso esclarecer que essa proposta parte da abordagem de competências e habilidades, na perspectiva do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Segundo Perrenoud (1999, p. 30) “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Todas as ações realizadas no desenvolvimento da pesquisa-ação vão ao encontro do conceito de competências e habilidades com o viés crítico, no intuito de oportunizar aos professores envolvidos um olhar mais atencioso à importância do trabalho direcionado à construção da competência leitora nas aulas, problematizando o ensino da língua limitado à memorização de nomenclaturas, este sim com um teor tecnicista, pois voltado exclusivamente a capacitar os estudantes para a resolução de

exames, como o vestibular.

Ao pensarmos na faixa etária dos estudantes que cursam o ano final do Ensino Fundamental, a saber o nono ano, devemos considerar mudanças físicas, biológicas, comportamentais. Esse conhecimento é essencial para lidarmos, de forma mais sensível e sistemática, com o desenvolvimento da competência leitora, visto que:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2017, p. 58).

Partindo desse conceito, são descritas na Matriz de Referência dos descritores, que será apresentada a seguir, vinte e uma habilidades de leitura e que são essencialmente imperativas para que se alcance a competência leitora. Sob a ótica do autor suíço, a distinção entre competências e habilidades se faz do seguinte aspecto:

Nessa perspectiva, é fundamental diferenciar competência de habilidade. Compreendendo, de forma simplificada, que a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

Esse referencial para construção da Matriz de Referência e elaboração de quais descritores se constituem como imprescindíveis para que se possa possibilitar uma compreensão proficiente do texto, visa a promover o entendimento de que esses saberes não são apaticamente transferidos.

No entendimento de Freire (2003, p. 47) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Por conseguinte (FERREIRA, 2001, p. 48) esclarece que:

A construção de competências é inseparável da formação dos esquemas mentais que mobilizam os conhecimentos adquiridos, num determinado tempo ou circunstância. A mobilização dos diversos recursos cognitivos, numa determinada situação, assegura-se pela experiência vivenciada. O sujeito não consegue desenvolvê-la apenas com interiorização do conhecimento. É preciso internalizá-la buscando uma postura reflexiva, capaz de torná-la uma prática eficaz.

Na visão de Vasconcelos (2004, p. 18) "aluno competente é aquele que

enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos da sua ação, as habilidades antes aprendidas em sala de aula”. Nesse entendimento, que corrobora com o de Perrenoud (2009), competência está associada ao fato de mobilizar as habilidades aprendidas.

Embora o principal aporte teórico à utilização dos termos competências e habilidades, presente nas Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (2014), esteja no pensamento de Perrenoud (1999), é possível encontrar ancoragem conceitual na contribuição de Zabala e Arnau (2010, p.49) para a discussão relacionada à competência:

O termo competência representa a alternativa que supera as dicotomias: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática [...] A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

Na concepção de Ramos (2001, p. 49-50)

As habilidades, ou o saber-fazer, são os componentes da competência explicitáveis na ação. Figura polêmica das discussões sobre a teoria das competências, ela é um híbrido de recurso e resultado. Em outras palavras, quando as capacidades são colocadas a serviço da ação, competências são desenvolvidas e se tornam aprendizados interiorizados pelos sujeitos. Essas competências consolidadas como aprendizados profundos passam a fazer parte da estrutura de pensamento e de ação dos sujeitos, na forma como Bourdieu e também Perrenoud chamam de habitus. Ao mesmo tempo, essas habilidades são mobilizadas pelas capacidades junto com os saberes e o saber-ser para se constituírem novas competências. Pelo fato de as habilidades serem a dimensão mais explicitável da competência, são elas que, normalmente, tornam-se indicadores de desempenho com vistas à avaliação do desenvolvimento da competência prevista.

Essa discussão surge, sobretudo, como uma forma de sobrepujar o ensino centrado exclusivamente, ou excessivamente, na memorização de conteúdos, desprestigiando a leitura no ambiente escolar e que vê no texto apenas um espaço desgastado para localização de informações. Para Perrenoud (1999, p. 56):

[...] os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos. Aqueles que não optarem por essa abordagem poderão continuar trabalhando a partir de seus modelos de professores, de forma segregada e disciplinar.

Trazendo para o debate o fato de que todo discurso está ligado a uma prática

social (infelizmente, os textos escolarizados são, na maior parte das vezes, esvaziados de suas funções comunicativas) é preciso repensar a contribuição de (BAKHTIN, 1993, p.71), que introduz o pensamento de que “o discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência”.

Em relação a esse ponto, Perrenoud (1999, p. 20) adverte que:

A escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem.

Nessa perspectiva, é necessário oportunizar ao estudante o contato com a diversidade existente de gêneros do discurso, pois as múltiplas esferas da atividade humana exigem, historicamente, a apropriação e o reconhecimento para o pleno desenvolvimento da leitura nas inúmeras demandas sociais, o que significa dizer que para se formar um leitor competente, é necessário que o mesmo tenha contato real e interativo com a multiplicidade de gêneros discursivos que existem.

Para trazer à luz o conceito de gênero do discurso, Bakhtin (2003, pp. 261- 262) esclarece:

Todos os diversos campos da atividade humana estão interligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais na língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denominados gêneros do discurso.

Portanto, propondo e partindo de textos reais, considerando conteúdo temático, construção composicional, estilo e enunciado, é que se desenvolve a competência leitora, e é no diálogo com os mais diversos gêneros textuais que se estabelece um

exercício efetivo, não de repetição mecânica, contudo de descoberta permanente, nos movimentos de retomada, nas entrelinhas, na leitura de implícitos e em todos os desafios que os textos nos confrontam.

Essas análises só encontram significação no contato crítico com o texto. Infelizmente, na escola tradicional, o estudo se faz, na grande maioria das práticas, a partir de frases desconexas, apartadas na realidade social, postas com o objetivo único de serem classificadas sintática ou morfológicamente.

Ao contrário do empreendido pelos estudos linguísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou discurso). Em outras palavras, as ciências humanas se voltam para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí (BARROS, 2005, p. 26).

Ao refletir sobre essas questões, essenciais para o entendimento dessa proposta, que ressalta o viés ideológico da compreensão leitora, adentra-se na visão de Bakhtin (1972, p. 108) na qual “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca”.

Partindo dessa premissa, tem-se uma concepção de trabalho que não toma os termos competência e habilidade como conceitos tecnicistas, ao contrário, afirma-se o que há de humanidade, de teor social, de construção de sentidos no bojo dessas palavras, permitindo, assim, o dialogismo na interação com o outro e com o objeto de conhecimento.

Trabalhar a língua, em especial o eixo leitura, requer sensibilidade e ousadia para quebrar os paradigmas da escola tradicional. Um conjunto de habilidades, de modo algum, pode limitar ou condicionar a função docente, mas deve fazer com que sejam oportunizadas situações que auxiliem o tratamento com o enunciado em sala de aula, ampliando a compreensão da leitura nesses espaços. Na visão de Lajolo (1996, p.28):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Caminhando nesse sentido, tem-se na leitura, a possibilidade de um trabalho de conscientização, no qual o estudante não é um ser passivo, mas questionador da realidade, contrapondo opiniões, identificando efeitos de ironia ou humor em textos variados, percebendo a língua em funcionamento para, dessa forma, assumir seu papel dinâmico, nesse diálogo com o texto.

Por semelhante modo, é inegável a contribuição de Dolz e Schneuwly (2004) nessa discussão, a partir do entendimento dos gêneros do discurso<sup>4</sup>, base e disparador de todo esse estudo, no entendimento que necessário se faz levar para a escola (não só para sala de aula) toda essa diversidade existente nas práticas sociais em que educadores e educandos estão envolvidos e aqueles que, ocasionalmente, estes entrarão em contato.

Não se pode deixar de fora dessa reflexão o fato de que professores foram ensinados a partir de uma divisão tipológica textual e que a contemporaneidade, com suas múltiplas demandas sociais, trouxe o entendimento de que isso seria, minimamente, insuficiente para a compreensão e as exigências atuais, o que corrobora os avanços que trouxeram as pesquisas dos autores supracitados, legitimando a prática da leitura, a partir da percepção do texto.

No entendimento de Marcuschi (2008, p. 147), no entanto, “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Ainda assim, pode-se considerar (e com muita intensidade) a dificuldade de um trabalho pedagógico que privilegie a perspectiva discursiva e possa se valer da realidade trazida pela diversidade de gêneros.

Na concepção da proposta didática do grupo de Genebra (Schneuwly & Dolz 1999, p. 10-11), é fundamental que ao professor:

Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente são.

A partir dessa compreensão, intensifica-se a busca por um ensino que favoreça

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar a diferença significativa entre gênero do discurso e gênero textual, pois enquanto os gêneros do discurso apontam para todas as formas de interação verbal, os gêneros textuais são formas recorrentes de materialização desses discursos, nas mais diversas situações comunicativas.

a realidade do texto, em detrimento da falsificação ocasionada pelas análises superficiais e cansativas de frases ou que se limitam ao reconhecimento de informações explícitas e não se convertem em um sentido social real para os estudantes.

Dessa forma, é possível afirmar, com base na análise dos autores abordados, que o trabalho com o desenvolvimento das habilidades de leitura caminha ao encontro desta proposta, pois contribui para que os estudantes possam ampliar suas possibilidades de compreensão frente à diversidade textual que entram em contato em suas práticas sociais, como também para que o professor tenha a dimensão dos avanços de cada aluno no trabalho com a leitura em sala de aula, porém, como já mencionado, o trabalho com o texto, sobretudo com o texto literário, não deve se limitar às habilidades da Matriz de Referência dos Descritores.

## **2.5 A Matriz de Referência dos Descritores**

Para consolidar o estudo de gêneros textuais, com foco na compreensão leitora, no que tange ao desenvolvimento das habilidades discursivas a estudantes de 9º ano do ensino fundamental, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta vinte e uma habilidades de leitura.

Essas habilidades vão corresponder aos descritores, que são definidos como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2001, p.18).

Nesse sentido, uma proposta que tenha como intuito o desenvolvimento de habilidades de leitura, a partir dos descritores, deve centrar-se no texto como objeto de estudo. Salienta-se, em conformidade a essa concepção, que esses descritores não existem por si só, conseqüentemente não podem ser trabalhados isoladamente, sem ter o texto como ponto de partida, pois este constituirá sempre o suporte para a elaboração dos itens (questões que trabalham os descritores).

Em relação à organização da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, em consonância com o documento norteador intitulado “Novas Perspectivas” (BRASIL, 2001b, p.18), é preciso destacar que:

O modo como se organiza a Matriz de Referência de Língua Portuguesa resulta da compreensão de que, ao realizar essas práticas, que permitem a

interação com seu objeto de conhecimento, o aluno modifica, reorganiza e reconstrói sua visão da língua em funcionamento, tornando-se capaz de estabelecer um número gradativamente maior de relações substantivas entre ele, como sujeito de conhecimento, e a língua e o objeto a serem conhecidos.

A Matriz de Referência de descritores se dividirá em seis tópicos, como veremos a seguir (BRASIL, 2011, p.22-23), de forma a estruturar o trabalho com foco no desenvolvimento da competência leitora:

### **Tópico I. Procedimentos de Leitura**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### **Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **Tópico III. Relação entre Textos**

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### **Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

### **Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

### **Tópico VI. Variação Linguística**

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PDE Prova Brasil (BRASIL, 2011) *Grifo do pesquisador.*

Segundo o documento oficial do PDE/Prova Brasil, “a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada objeto do conhecimento, em que são listados os seis tópicos e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico” (BRASIL, 2011, p. 21), conforme tabela abaixo:

**Tabela 1:** Organização da Matriz de Referência dos Descritores.

<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: INEP (BRASIL, 2011).

O tópico<sup>5</sup> “Procedimentos de leitura” apresenta os descritores que contemplam habilidades indispensáveis a um leitor competente, como a de ser capaz de deduzir o significado de um termo ou expressão pelo seu contexto de uso, a habilidade de inferir uma informação que não seja clara na superfície do texto, distinguir um fato de uma opinião ou mesmo de compreender o sentido global do texto.

Por sua vez, o tópico “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto” vai requerer do estudante habilidades mais complexas, como a de relacionar as linguagens verbal e não-verbal em um texto misto e reconhecer que todo texto tem uma finalidade específica.

Em relação ao tópico “Relação entre textos”, embora só haja duas habilidades elencadas na Matriz de Referência, é possível compreender a importância desses descritores que exigem do aluno a capacidade de comparar textos, visto que nas práticas sociais, a todo momento, essa condição é reclamada aos leitores.

A descrição dessas habilidades enfatiza a notoriedade, a partir da concepção de Schneuwly e Dolz (2004), em consonância com a BNCC (2017), dos gêneros do discurso como unidade central para o ensino da língua.

Encontram-se, nesse tópico, as habilidades de “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema” e de “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relacionadas ao mesmo fato ou tema” (BRASIL, 2011) que se configuram essenciais em uma sociedade de profusão de pontos de vista.

Neste percurso, o tópico seguinte apresenta o título “Coerência e coesão no processamento do texto”, e tem em seu bojo sete habilidades fundamentais ao entendimento da lógica e a construção de sentidos da textualidade, que vão desde diferenciar partes principais e secundárias em um texto e estabelecer relações entre elas à identificação da tese e argumentos que são utilizados para sua defesa.

De acordo com o documento (BRASIL, 2011, p. 46) “a competência indicada no tópico, que trabalha a questão da coesão e coerência no texto, vai exigir do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto”.

Sendo constituído por quatro descritores, o tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, compõe o quinto ponto desta subdivisão. É possível

---

<sup>5</sup> Como visto anteriormente, os tópicos são as subdivisões temáticas das habilidades da leitura da Matriz de Referência dos descritores. Para facilitar a compreensão, optei por colocá-los em destaque com aspas ao longo do texto.

entender a relevância das questões relacionadas a esse tópico, percebendo como há uma grande diversidade de gêneros textuais que lançam mão de efeitos de sentido com múltiplas finalidades, sobretudo para atrair os leitores.

Despertar nos estudantes a percepção dessas intencionalidades dos produtores/emissores de textos, destacando que não há neutralidade, consiste em tornar esse estudante mais hábil para lidar com as artimanhas da propaganda, da imprensa e de vários outros tipos de discursos manipulatórios.

Outra questão importante, incorporada ao tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” é a percepção aos sinais de pontuação e outras notações que, evidentemente aparecem nos textos. A respeito disso, “vale destacar que os sinais de pontuação e os outros mecanismos de notação como o itálico, o negrito e o tamanho da fonte e a caixa alta podem expressar sentidos variados” (BRASIL, 2011, p.62).

O último tópico da Matriz de Referência dos descritores, intitulado “Variação Linguística”, é composto por apenas uma habilidade, em que se propõe uma discussão de essencial importância para a construção do leitor competente, ressaltando a questão do respeito à diversidade linguística por meio do reconhecimento das inúmeras situações comunicativas.

A habilidade proposta nesse tópico, correspondente ao descritor 13, prescreve, segundo o documento (BRASIL, 2011, p.62), o seguinte: “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.”,

Em conformidade com as diretrizes que apresentam as Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2011, p.72), a habilidade relacionada ao tópico variação linguística vai requisitar ao estudante:

[...] identificar as variedades linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como o grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive, bem como verificar quem fala no texto, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros usados, vocabulário em pregado, uso de gírias ou expressões ou níveis de linguagem.

É evidente que a escola deve buscar, permanentemente, que os estudantes possam ter domínio pleno da linguagem, a partir do trabalho com o texto. Nessa perspectiva:

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz

de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções (BRASIL, 2001, p. 17).

Com isso, o esforço contínuo no trabalho com a leitura, é necessário sublinhar mais uma vez, não se limita à demanda de uma lista específica de descritores, no entanto, é tendo como ponto de partida o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura que se é possível a construção da competência leitora na escola, o que legitima um trabalho sistematizado que tenha como diretriz metodológica a Matriz de Referência dos descritores de leitura.

## CAPÍTULO 3 – UMA PROVA CHAMADA BRASIL

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

*Manoel de Barros. Retrato Do Artista Quando Coisa.*

### 3.1 A Prova Brasil como Instrumento Norteador

No ano de 2005, iniciou em todas as escolas públicas das redes municipais e estaduais e federal do país a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil. De forma censitária, a avaliação é realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes de 5º ano e 9º ano, do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Segundo o MEC (2018), a aplicação da Prova Brasil ocorre, bienalmente, em 5.460 municípios e envolve unidades de ensino com no mínimo vinte estudantes por ano escolar avaliado. A partir de 2019, no entanto, esse número mínimo foi reduzido para dez estudantes por sala.

A avaliação é organizada com vinte questões de Língua Portuguesa, com foco nas habilidades de leitura e vinte questões de Matemática, com foco na resolução de problemas. Além das disciplinas mencionadas, há um teste, por amostragem, de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os estudantes de 9º ano. Dessa forma, cada item (questão que compõe a prova) avalia uma habilidade específica para a etapa de ensino.

Em consonância com o art. 5º da Portaria Inep n.º 366 (2019), considera-se como população alvo do Saeb:

I - todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª e 4ª série do ensino médio (tradicional e integrado);

II - uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª série do ensino médio (tradicional e integrado), distribuídas nas 27 unidades da Federação;

III - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas 27 unidades da Federação, para aplicação dos instrumentos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas;

IV - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação dos testes de Língua Portuguesa e Matemática;

V - uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da educação infantil, para aplicação exclusiva de questionários, em caráter de estudo-piloto. (INEP, 2019)

O objetivo é o monitoramento da aprendizagem nas escolas e redes de ensino, pois as avaliações ocorrem no final de ciclos, sendo assim é possível diagnosticar duas habilidades importantes: a capacidade de o aluno compreender plenamente um texto e de solucionar problemas de raciocínio lógico.

Vale ressaltar que a ideia de se implantar uma avaliação em larga escala surgiu no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto para avaliar o avanço gradual dos estudantes, estabelecendo como meta que a média do IDEB, no Brasil, atinja a nota seis, no ano de 2022, resultado que é equivalente a países desenvolvidos.

Conforme documento oficial o INEP (2009, p.4):

O Plano de Desenvolvimento da Educação tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar de forma crítica e reflexivamente no contexto que se insere, como cidadão cômico de seu papel no mundo cada vez mais globalizado.

A cada edição da Prova Brasil, o Inep divulga os resultados dos municípios e estados do país, permitindo a qualquer profissional da educação analisar quais as principais dificuldades dos estudantes, por escola participante, de cada etapa escolar avaliada.

Mais de uma década depois da criação do PDE, pode-se concluir, com certa insatisfação, que leis (por si só) não têm o poder de mudar a realidade. Investir em educação de qualidade, sobretudo num país de extensões continentais como o nosso, requer políticas públicas que acompanhem, o mais próximo possível, as escolas.

No entanto, não há como negar que os indicadores fornecidos pelo Inep

representam um norteador para as unidades de ensino em todo o Brasil, auxiliando gestores na tomada de decisões e, como no caso que irei demonstrar na presente pesquisa, direcionando ações de secretarias de educação, em prol do aprimoramento da aprendizagem, pois os índices são, na realidade, consequência da aprendizagem (ou não aprendizagem), não constituindo, dessa forma, a causa desses fatores.

Nesse sentido, saliento que a Prova Brasil, embora seja uma avaliação externa, não pode ser um ente desconhecido para o professor, pois este profissional deve perceber, na sua realidade cotidiana, qual a real importância de se avaliar habilidades de leitura, para desta forma, repensar a sua prática. Segundo Torquato (2017, p.51):

O professor é responsável pela avaliação do aluno. Com ações programadas e contínuas ele pode perceber o desenvolvimento e as dificuldades na aprendizagem de cada aluno. Para isso, o professor deve saber quais são seus objetivos de ensino, e como avaliar; se os estudantes estão adquirindo as habilidades e os conhecimentos propostos, mas é preciso lembrar que há o componente subjetivo: a forma de avaliar depende da compreensão que o professor tem sobre o que é ler e quais práticas realizará para que essa aprendizagem ocorra.

É preciso, novamente, ressaltar que a Matriz de Referência proposta pelo Saeb/Prova Brasil tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e que foi construída a partir de consulta pública a currículos de redes estaduais, municipais e privadas de ensino. Diante destas considerações, Nery (2000, apud BRASIL, p.17)) esclarece que:

[...] toda matriz curricular representa uma operacionalização das propostas ou guia curriculares, que não pode ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com o conteúdo que o professor desenvolve em sala de aula.

Esse recorte da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo voltado para o eixo da leitura, não representa, de modo algum, todas as possibilidades de trabalho com a leitura, é sim uma forma de permitir a aferição por meio de uma avaliação. As habilidades de leitura propostas na Matriz de Referência do Saeb são identificadas por descritores, assim como foi visto anteriormente.

Certamente, o ponto mais nevrálgico de todo o processo de avaliação da Prova Brasil está centrado no fato de seu resultado ser utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, doravante IDEB. Para o cálculo desse índice,

entram em cena os dados do Censo Escolar, que mede fluxo e rendimento dos estudantes, por escola.

Esse número mítico, representado pela meta a ser alcançada no IDEB, constantemente é mal interpretado pela sociedade e até por especialistas e passa, muitas vezes, a ser um alvo a ser atingido a todo e qualquer custo. É preciso afastar esse viés ideológico no trabalho contínuo e permanente da escola para melhoria do aprendizado, não somente de um índice, sob pena de se constituir a aula num treino para a Prova Brasil, em vez de fazer com que a leitura seja de fato vivenciada no cotidiano escolar.

Diante do exposto, é possível elencar dois equívocos relacionados às nuances da realização da Prova Brasil e dos desdobramentos de seus resultados. O primeiro da própria instituição escolar, ao lidar com as questões pertinentes à avaliação de larga escala e o segundo externo, muito embora não estanque à escola, que apresenta uma interpretação errônea da realidade e atribui culpa a quem mais necessitaria de respaldo técnico para agir, ou seja, os professores.

Apresento, a seguir, um detalhamento, com base na análise de Brooke e Cunha (2011), buscando subsídios na obra de Dufour (2005), sobre os enganos relacionados à experiência de perseguição obstinada por resultados que acabam canalizando para práticas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara.

### **3.1.1 O engano da cegueira da meta**

Essa distorção é concernente à própria instituição escolar, quando, na ânsia de elevar o índice da escola, lança mão de um ensino tecnicista<sup>6</sup>, voltado apenas para o rendimento em testes elaborados com o intuito de medir, não de avaliar. Daí nasce, muitas vezes, a cultura do ranqueamento, que gera o desconforto nos envolvidos que estão em posições desfavoráveis e que vou denominar de engano do topo, àquelas instituições que obtiveram um desempenho satisfatório, atingiram e, muitas vezes, superaram as metas estabelecidas, contudo negligenciaram a essência do ensino, abandonando a humanidade que deve estar presente nas relações pedagógicas.

---

<sup>6</sup> Tendência educacional difundida nos anos 70, pautada nas teorias behavioristas, que preconizava uma aprendizagem rigorosamente programada com ênfase na repetição mecânica.

O ensino da língua, nesse sentido, transforma-se num treino exaustivo, onde as repetições de exercícios representam um ponto forte. Muitas vezes, a partir da visão de Dufour (2005), a escola se vê diante desse dilema e acaba percorrendo o caminho da cegueira da meta. Há um grande perigo nesse trajeto, pois habilidades não-cognitivas passam a ser encaradas como inferiores, acabando por ser coadjuvantes no cenário escola, dando lugar ao adestramento didático.

Outra grande ameaça é que essa formatação ganhe relevo, ensejando um ensino voltado unicamente para obtenção de resultados, como infelizmente fazem muitas instituições privadas quando “preparam” o aluno para passar no vestibular, esvaziando toda a criticidade e reflexão que estão intrinsicamente ligadas à leitura. No tocante a essa inversão, gerada por esse equívoco, é necessário salientar que:

A leitura de textos provoca, no leitor, um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é valorosa ação e acontecimento para que o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento dos outros, através da palavra e da sua significação (GIL NETO, 1988, p.66)

De maneira geral, a cegueira da meta se constitui em uma educação voltada para competição, mas que não visa à emancipação, pois está sempre atrelada a um objetivo que é do outro, mas que o outro vende como seu, com o intuito de cumprir um objetivo maior.

Percebi, em minhas observações ao longo da pesquisa, que não há um desejo na maioria dos profissionais envolvidos em exercer de forma consciente esses equívocos, pois a cegueira a que foram acometidos ocorreu de forma processual e, dessa forma, não puderam reconhecer os danos dessas ações.

Essa névoa que cobre a razão de muitos, ao propor um trabalho com foco em uma meta, decorre, quase sempre, da culpabilização de que são vítimas esses atores integrantes da comunidade escolar (COSTA, 1994). Por conseguinte, afirmo que a cegueira da meta tem, em sua gênese, uma outra distorção, igualmente prejudicial, que destacarei a seguir.

### **3.1.2 O engano da culpabilização**

No engano da culpabilização, o professor e a instituição acabam sendo

culpados pelos resultados obtidos na avaliação externa, que constituirá o IDEB. Nesse cenário, é muito comum que muitos especialistas (alguns dos quais que nunca lecionaram em escolas públicas) estimulem uma injusta cobrança dos pais às instituições a que os filhos estão matriculados, incentivando-os a questionarem o porquê de a escola não atingir tal meta, como numa relação em que o consumidor adquire um produto com defeito.

É claro que a participação dos pais é fator primordial para uma educação de qualidade, mas números devem ser sempre interpretados. O que se tem, com os dados publicados das escolas avaliadas, é um norteador para se implantar ações, repensar atitudes e guiar os educadores em busca de uma escola cada vez melhor. Nessa perspectiva, toda parceria é bem-vinda.

O equívoco de culpar o professor, que se torna cada vez mais usual, é uma forma de tentar simplificar uma questão que de simples nada tem, representada pelo desafio de oportunizar da educação de qualidade para todos. As salas de aula, espalhadas país afora, são um microcosmo complexo em que se situam infinitas significações e interesses.

É preciso que, no entendimento de Luckesi (2005), a avaliação esteja a favor da aprendizagem, mesmo a avaliação externa, realizada em larga escala. É imprescindível que a escola possa humanizá-la e os órgãos oficiais possam remover todo o rótulo classificatório que carrega em seu bojo, tornando-a, conseqüentemente, uma avaliação dialógica, que tenha sentido, que tenha sido criticizada pelos envolvidos, que tenha sido pauta para que todos possam fazer considerações e análises.

Sobretudo no que tange à compreensão leitora, avaliada pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, os estudantes terão um desempenho cada vez melhor, quanto maior for o contato deles com a leitura, dentro e fora da instituição escolar. Nisso, é possível constatar que a família, a mídia, a escola, todos têm papéis fundamentais. O sucesso, ou o eventual fracasso, deve ser compartilhado com todos.

Sobre esse fato, Amorim (2008, p.11) tece as seguintes considerações:

[...] o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa.

Enfim, juntos os enganos da cegueira da meta e da culpabilização à escola, e conseqüentemente ao professor, impedem que muitos possam vislumbrar nessa avaliação externa em questão seus reais significados. Em seus aspectos de encontro e confronto, toda avaliação escolar está intimamente ligada à história de vida de todos os envolvidos, a seus dramas, suas fragilidades, aos significados atribuídos a esse momento, pela instituição, pelo estudante e pelas secretarias de educação.

### **3.2 Dialogismos da Avaliação Externa**

Não há como pensar que um atleta possa ganhar uma medalha olímpica, somente porque acordou bem no dia da competição, nesse ponto a analogia com a avaliação escolar é válida. No caso do atleta, esse resultado é fruto de anos de preparo, dedicação e entrega. Para o estudante, a avaliação é um diagnóstico também de tudo que foi realizado, da qualidade do ensino que foi oferecido, mas também do comprometimento de muitos atores, inclusive do próprio estudante, para que o processo de aprendizagem se efetive.

Um avaliação externa não pode, nem tem a intenção de sintetizar toda a riqueza que ocorre na escola, dentro de cada sala de aula, logo fazer com que ela seja um veredicto de que nada está acontecendo de relevante é considerado um grande equívoco. Embora com o propósito da melhoria da educação básica, é legítimo afirmar que o estabelecimento de metas, relacionadas à proficiência da Prova Brasil, configura um mecanismo de exigência, partindo da premissa de uma demanda que foi traçada e que todos necessitam alcançar em um prazo determinado.

A respeito disso Saviani (2008, p.13) esclarece:

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

Certamente nesse dialogismo da cobrança e do incentivo, esteja a principal nuance da Prova Brasil. Expondo como o processo de avaliação institucional pode impactar positiva e negativamente as políticas públicas relacionadas ao ensino nas diversas redes do Brasil.

É inegável que todos devem somar esforços para a melhoria da qualidade da educação de fato seja uma meta verdadeira para toda a sociedade, pois como aduz Antunes (2004, p. 20) “não existe avaliação se não existir expectativa por resultados”. Contudo, é preciso observar que essas expectativas não devem ficar apenas sobre os ombros de professores e profissionais da educação, mas sim figurar como prioridade para os vários setores sociais e políticos.

Surge, então, outra grande questão que se propõe à reflexão: se não devemos perseguir obstinadamente, em detrimento da realidade vivenciada, um número e também não devemos culpar os envolvidos mais diretamente nos resultados obtidos por meio dessa avaliação externa, como então devemos encará-la?

Nesse entendimento, Antunes (2004, p.35) explicita:

*A verdadeira aprendizagem depende em grande parte da grandeza e da complexidade das relações que mentalmente se estabelecem entre os significados construídos e os significados já existentes na estrutura cognoscitiva do aluno. Quanto maiores, mais complexas e mais intensas forem essas relações, tanto mais significativa é a aprendizagem que o aluno alcançou, mas nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender. (grifo do autor)*

À vista disso, podemos inferir que um estudante, seja qual for sua idade ou contexto sociocultural, pode aprender muito mais do que aquilo que pode ser quantificado por meio de uma avaliação, seja ela institucional ou de larga escala; aliás quanto maior for o espectro envolvido na avaliação, menos se tem o sentido da individualidade e mais comprometido pode ser seu resultado.

Não se trata, no presente trabalho, de desqualificar a metodologia adotada pelo Saeb, no instrumento da Prova Brasil para obtenção dos resultados, ao contrário, a proposta visa extrair o que pode ser significativo e relevante para cada escola envolvida. Mesmo os documentos oficiais, que apresentam a proposta da Prova Brasil, abordam essa perspectiva. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação:

*A pertinência de dois elementos definidores da Prova Brasil – a padronização e o uso da medida – precisa ser entendida. Como o direito do aprendiz de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição desse direito de forma diferente para diferentes*

grupos de alunos. No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que, garantindo um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentem domínio diferenciado em uma dada competência. Em outras palavras, alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima de um nível considerado adequado. (BRASIL, 2004, p.7)

Dessa forma, a obtenção de resultados mais significativos nos índices de proficiência da Prova Brasil não representa uma finalidade para o presente trabalho, mas um meio pelo qual percorremos arduamente, tendo como referencial a aprendizagem dos estudantes das escolas envolvidas, na área da leitura e compreensão de textos.

Na realidade, a Prova Brasil configura um teste composto com questões que envolvem habilidades de leitura<sup>7</sup>, ou descritores, seguindo a nomenclatura do documento (BRASIL, 2011). Esses descritores que compõem os itens do teste, possuem essa nomenclatura, descrevem detalhadamente habilidades de leitura que se pretende ver desenvolvidas.

Sublinho que esse é um ponto definidor e crucial não só para o desenvolvimento, mas sobretudo para a compreensão da pesquisa, pois é nesse vértice que encontro, com base na fundamentação teórica apresentada, a principal contribuição da avaliação de larga escala para o alinhamento de ações em prol da aprendizagem.

Esclareço, no entanto, que as ações, implicadas na pesquisa, não intencionam restringir o trabalho pedagógico (relacionado à leitura) ao conjunto de habilidades elencadas na Matriz de Referência dos descritores, contudo partir desse entendimento para ampliar o olhar docente sobre o texto. Sobre essa questão, Cafiero (2010, p. 93) menciona:

É complicado fazer uma lista exaustiva de que capacidades um leitor precisa desenvolver. Isso porque cada texto mobiliza um conjunto específico de capacidades. Algumas capacidades de leitura têm sido ampliadas divulgadas nas matrizes de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb, mas essas são apenas algumas das capacidades colocadas em jogo quando alguém lê.

No tocante a essa questão Antunes (2004, p.38) esclarece que a avaliação tem

---

<sup>7</sup> Há algumas questões relacionadas à avaliação em larga escala, mencionada acima, que não são objeto de análise da presente pesquisa, mas que certamente interferem nos resultados da proficiência leitora das redes de ensino, como a metodologia da teoria da resposta ao item (TRI) que não contabiliza o número total de acertos.

por função “fornecer base para que a equipe docente localize deficiências na estrutura do ensino e tome decisões no sentido do aperfeiçoamento do trabalho”, ou seja, é imprescindível que esses dados coletados em uma avaliação de larga escala possam auxiliar todos que estão implicados no cenário escolar a repensar práticas, rever metodologias e autoavaliar seus resultados de aprendizagem.

O que não deve acontecer, de forma alguma, é acreditar que uma avaliação que tem por objetivo investigar se converta num veredicto, usada para punir, em vez de replanejar e intervir

## 4. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da  
procura,  
fora da boniteza e da alegria.”*

*Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.*

### 4.1 A Formação Docente

Considerando que as ações formativas de intervenção à prática pedagógica, efetuadas no desenvolvimento da presente pesquisa, partiram da coordenação da disciplina de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação de Guarujá, é imperioso aludir a autores que alicerçam a concepção de profissional reflexivo, pois toda a abordagem aos docentes, ocorridas em função da análise e diagnóstico do desenvolvimento da proficiência leitora, foi realizada de forma a subsidiar o fazer pedagógico dos professores envolvidos.

Desse modo, concebe-se a leitura não como ferramenta de reprodução, pois isso seria reforçar uma visão tradicionalista de manutenção do *status quo* na sociedade (SAVIANI), mas propulsora de mudança social, capaz de fazer os estudantes enxergarem nas entrelinhas dos textos em que têm contato, os mecanismos de dominação.

O professor, nesse contexto, seria o artífice da prática docente, um intelectual que, por meio de ser fazer profissional, transforma e se vê transformado pela sua atuação. Nessa perspectiva, Giroux (1987, p.8) salienta que:

Ao fazer isso, quero defender o ponto de vista de que os educadores radicais precisam constituir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como um forma de política cultural.

É preciso que a aproximação colaborativa a esses profissionais possa trazer não só subsídios de apoio material e/ou conceitual, mas mostrar que os conhecimentos metodológicos que possuem podem ser constantemente aprimorados. Nesse sentido, a formação deve apresentar caminhos diferentes, talvez desconhecidos para muitos, que certamente podem contribuir com as metas traçadas

para o ensino que todo professor, não só o do componente curricular de Língua Portuguesa, deveria perseguir.

Todo trabalho de caráter formativo, realizado nessa pesquisa, partiu dessa ótica que compreende o professor como um intelectual transformador, removendo a visão equivocada e notadamente tendenciosa de se reduzir a atuação docente a um nível burocrático ou de técnico especializado, como um profissional que somente executa ordens e não tem a capacidade de refletir sobre sua atividade (GIROUX, 1987).

Para isso, foi preciso primeiro despertar, no professor, o desejo da criticidade, a percepção da injustiça, a exclusão que a própria escola pode reforçar, se tomar a leitura como um conteúdo vazio, como um ponto a mais a cumprir no currículo. Sem a interpretação dessas colocações, faz-se impossível o trabalho proposto nessa pesquisa.

Finalmente, é imperativo que os intelectuais transformadores se unam para o envolvimento em um diálogo crítico com outros professores nas escolas e para trabalhar com aqueles grupos que desejam lutar por uma vida qualitativamente melhor para todos. (GIROUX, 1987, p. 48)

Ademais, estando na escola, penetrando no universo do ensino, em diálogo constante com o professor, abstendo-se do monólogo de um palestrante desconhecido, logo mostrando-se como um par, alguém que também está na busca, que não tem a resposta, contudo preserva a inquietação, foi-me permitido ser ouvido, ser experimentado em minhas ideias e convicções, pois pude ser percebido como um semelhante. Dessa forma, pude demonstrar o comprometimento essencial para estar naquele contexto, sem nele fazer parte diretamente.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente esse é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, 2011, p.19)

Nesse sentido, tendo a nitidez do papel de professor-formador, é possível a oportunidade de debater, discutir, compartilhar e interpretar o trabalho de docentes, seja de qualquer área. Esse movimento constituiu também como uma abertura para o entendimento de muitas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, que gostaria de chamar agonia pedagógica.

Só na proximidade, ouvindo, exercitando o diálogo, se faz possível a superação

das várias barreiras que se opõem no enfrentamento dessas complexidades, relacionadas ao ensino de leitura de maneira geral. Castro (2004, p. 127) enfatiza que:

Ter clareza do seu papel de professor-formador significa ter situada sua opção epistemológica, didática e metodológica, preservada pela base teórica da sua formação. Tirará proveito dessa familiaridade com a observação, quando enveredar pela pesquisa, reflexão-na-ação e sobre-a-ação e por meio de outras formas de agir, impregnadas pelo compromisso com o saber de fazer bem. Nesse empenho, também nós nos organizamos, observamos, perguntamos, refletimos, problematizamos a ação pedagógica e agimos. Não queremos que a educação, e muito menos a formação, fiquem às cegas, e que, os que nela penetrem, tateiem, procurando saídas, sem as enxergarem.

Ao elaborar sugestões de atividades para utilização os professores envolvidos, com base nas habilidades de leitura elencadas na Matriz dos descritores, ou nas situações em que me propus a levar devolutivas de desempenho dos estudantes de uma unidade de ensino específico, procurei não simplificar a complexidade do ensino, ao contrário, o esforço foi no sentido de trazer todas essas angústias para debate genuíno, propondo-me a elucidar questões relevantes para o desenvolvimento da presente proposta.

Acredito, com base na revisão bibliográfica, que é primordial ao professor-formador essa postura ética, que entende o ensino como um processo complexo e suscetível a enganos e a formação continuada como propulsora do desenvolvimento do pensar crítico sobre a prática, privilegiando a interação docente. Aludo, nessa perspectiva, a Candau (1996, p.150) no entendimento de que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Desta forma, é preciso encarar a formação continuada com a seriedade e a importância que ela representa, partindo da premissa de que a cada momento de discussão, de reflexão ao fazer docente, constitui-se como fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, dado que os saberes estão em constantes mudanças e os avanços tecnológicos permitem que entremos em contato com conhecimentos, numa velocidade que, certamente, não era possível na ocasião de nossa formação inicial.

#### 4.1.1 A Formação Continuada em Tempo de Serviço

É essencial, no processo de formação continuada, que o professor consiga se perceber como um pesquisador de sua prática, compreendendo que é em sua atuação que nascem os maiores questionamentos que podem advir da natureza criadora docente. Concebendo, dessa forma, esse percurso formativo como constituinte de sua construção profissional. Partilhando dessa colocação Falsarella (2004, p. 50) considera que:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Ao professor cabe, sobretudo, a superação do modelo de formação clássico e o entendimento de que é também e fundamentalmente em seu local de trabalho, ou seja, na escola que se dará grande parte dessa formação continuada, pois é ali que buscará meios de superar desafios e obstáculos que surgem em sua vida profissional (CANDAU, 1996).

Nessa perspectiva, percebo a relevância do professor ter a oportunidade de contar com o auxílio de outro profissional, que contribua no entendimento das agruras cotidianas que o ensino apresenta e que possa compartilhar suas dúvidas, despendo-se da vaidade docente pautada na utopia de tudo saber.

Cabe aos profissionais que auxiliam o professor, construir uma relação de confiança, rompendo com o paradigma de vigilância punitiva, investindo no diálogo permanente, ter a possibilidade de converter aquele exercício profissional em uma formação continuada.

Tardif (2002, p.261) pontua que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Isso acentua a necessidade de uma Formação Continuada em Serviço, que possa ser pautada na realidade, centrada na intervenção de um profissional atento e atuante à prática pedagógica.

Essas mediações, ao mesmo tempo em que subsidiariam um trabalho mais eficaz na aprendizagem real dos estudantes, assumiriam também um caráter formativo, pois o professor se valeria dessas experiências para aprimorar sua atuação

profissional.

Para um maior esclarecimento do que seria, de fato, a formação em tempo de serviço, é necessário aludir a Santos (2010) que esclarece o seguinte:

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2010, p.14)

Uma forma de articular a Formação Continuada em Serviço é desenvolver tempo/espço pré-definidos para a discussão, tornando, por conseguinte, o exercício de reflexão sobre o fazer docente uma realidade no local de trabalho. Nas escolas públicas paulistas há, consoante legislação escolar, um horário destinado a essa prática, onde se assegura a remuneração aos profissionais.

O HTPC é constituído geralmente por reuniões periódicas, cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo e tem como principais objetivos proporcionar ao professor um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, o currículo e a busca de soluções para as situações-problema presentes no universo escolar. E, dessa forma, objetiva proporcionar a busca pela melhoria da prática docente e conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem (Portaria CENP nº 1/96 – L. C. nº 836/97 apud LOURENÇO, 2014, p.13).

Fazer dessas reuniões, formalmente estabelecidas, momentos significativos e prestigiados é o grande desafio dos gestores e secretarias de educação. Cabe a todos os envolvidos a seriedade de se vincular teoria e prática, com planejamento e intencionalidade para que a ocasião não se converta em um falatório desalinhado de desabafos.

A busca por soluções não pode dar espaço ao descontentamento ou a aceitação dos resultados, mas deve fazer parte da formação continuada em tempo de serviço, dando condições para que os professores compreendam a universalidade que podem conter em suas práticas cotidianas, dando margem ao aprender com o outro, não só no sentido de interlocutor, entretanto no que diz respeito a companhia, a parceria do fazer junto.

Outra grande vantagem, apresentada pela modalidade da formação em tempo

de serviço, é acomodar-se ao tempo de cada envolvido, obstáculo gigantesco do profissional de educação, que acumula muitas funções e, muitas vezes, leciona nos três períodos do dia, em diferentes unidades escolares.

Nesse sentido, adequar a formação ao horário de trabalho, tendo, é certo, um tempo destinado a esse fim, é oportunizar com que todos tenham as mesmas condições de refletir sobre a prática, visto que estarão aprendendo juntos, pois, como assinala Pimenta (1994) o docente deve ser agente de sua práxis transformadora.

É preciso que o professor se perceba como o principal responsável pela sua formação continuada, tomando as oportunidades que são propiciadas com consciência e abrindo caminho para que essa possibilidade seja uma realidade da sua vida profissional. Sobre esse aspecto Pimenta (1997, p.10) comenta que:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-se como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Ora, dessa forma, é necessário entender que cada momento de reflexão em que o grupo de professores, em determinada unidade escolar se propõe, legitimando a troca de experiências pelo diálogo e problematizando os conflitos em comum, não como apenas um desabafo pedagógico, mas como uma ocasião que propicia a construção coletiva, podemos considerar como formação continuada em horário de trabalho.

#### **4.1.2 Tempo de Reflexão Coletiva**

Para que essa formação continuada ensejada, realmente, tenha uma boa receptividade para os envolvidos, no caso o corpo docente, é imprescindível, de acordo com Lourenço (2014, p.15), algumas premissas que temos que considerar: “partir da realidade do professor, estar articulada as suas reais necessidades, proporcionar a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e abrir espaço ao diálogo no qual a oitiva de todos os participantes é fator fundamental.”

Comentaremos, a seguir, essas colocações para analisarmos a importância dessas premissas para a realização de uma Formação Continuada em Tempo de Serviço, em especial no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Inicialmente, desmistificar algo que se tornou um lugar comum nas discussões pedagógicas, partir da realidade do professor é algo quase tão complexo quanto desafiador, pois é possível externar algumas preocupações. A primeira seria: quem seria esse professor? Será que há uma realidade em comum entre todos os professores, ainda atuando na mesma escola?

É fato que algumas fragilidades e vicissitudes são quase unânimes nas falas dos professores. Nóvoa (2001, p.33) defende que “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Dessa forma, só é possível partir da realidade do professor, quando há uma escuta qualificada desse professor, não desmerecendo nenhum contratempo, ao contrário, trazendo para a discussão todas essas adversidades.

Infelizmente, como em qualquer outro ramo profissional, ainda há uma resistência, seja por vaidade ou qualquer outro motivo, de se admitir essas dificuldades. O momento de formação continuada em tempo de serviço é a oportunidade mais clara e honesta de se tentar solucionar os impasses que ocorrem.

É preciso que, como defende Libâneo (2001), todos os envolvidos na educação tomem consciência de que a escola é o melhor e mais apropriado local de formação, e é por meio do diálogo entre todos que ocupam esses espaços que é possível fazer mudanças reais.

Outra questão, muito defendida dentre aqueles que vivenciam a pesquisa sobre a formação continuada em tempo de serviço, é proporcionar a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (LOURENÇO, 2014). Essa contribuição talvez represente o grande diferencial da modalidade de formação em tempo de serviço, daquela desvinculada ao trabalho pedagógico do professor. Proporcionar a reflexão na ação é despertar a consciência docente daquilo que se faz, é estar na prática, refletindo sobre a prática.

O cotidiano docente é, muitas vezes, solitário (apesar de tumultuado) e repetitivo. É muito plausível que o profissional entre no moto contínuo de sua prática. Muitas ações, realizadas em sala de aula, representam a fossilização de equívocos, que não mais são apercebidos.

Em sua teoria do “Inédito Viável”<sup>8</sup>, Freire (2011) nos fala sobre o “percebido destacado”. É preciso que o profissional possa perceber criticamente suas “situações-limite”, para poder instaurar o ineditismo em sua prática.

Outro enfoque do movimento de perceber sua prática é a reflexão sobre a ação, seja de iniciativa vertical ou horizontal, faz parte de seu processo contínuo de formação, entendendo essa reflexão contínua como condição *sine qua non* da compreensão de uma realidade não estática, em que tem no dinamismo sua principal característica.

Ainda que as formações iniciais fossem mais eficientes e conectadas à escola contemporânea, não seriam suficientes permanentemente, visto que as demandas sociais se transformam rapidamente em todos os setores e encontram propulsores ainda maiores no terreno tecnológico.

De igual importância é também, segundo Lourenço (2014) abrir espaço ao diálogo no qual a oitiva de todos os participantes é fator fundamental. Infelizmente há ainda o pensamento equivocado de que promover uma formação e despender de altos recursos para contratar um grande palestrante sobre o assunto. Muitas vezes o que se vê, de muitos nomes prestigiados no ramo, é um *stand up comedy* com a temática escola; as pessoas dão gargalhadas, percebem-se identificadas em muitas situações, saem (aparentemente) mais leves do evento, contudo as coisas param por aí.

Ouvir o outro é o exercício mais dinâmico e verdadeiro que há. O diálogo é uma prática de construção permanente. O próprio Vygotsky, em sua teoria interacionista, defendia que “na ausência do outro o homem não se constrói” (OLIVEIRA, 1992, p. 68). No entanto, em muitas situações em que grupos de profissionais pensam a formação, desconsideram a oitiva das pessoas que estão envolvidas, pois seguem um *script* como uma receita de bolo. As colocações do outro, obviamente, podem incomodar, no entanto é só nessa prática de ouvir que muitas questões reais serão visíveis

O entendimento de que é no horário de trabalho em que reside a maior riqueza das reflexões, portanto das formações, é essencial para que as redes de ensino superarem a visão estanque e segregacionista do conhecimento. Como se esse só pudesse nascer no seio acadêmico, por mentes ultra brilhantes forjadas por níveis altíssimos de formação. É, muitas vezes, da escola e na escola em que surgem

---

<sup>8</sup> O conceito de Inédito viável, presente na obra Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire, caracteriza-se pela superação das situações-limite existentes na ação pedagógica.

excelentes estratégias que podem ser multiplicadas.

Ao contrário, a perda do contato com o chão da sala de aula, continuamente, vem distanciando pesquisadores do mundo real, construindo saberes que são primorosos nas páginas de livros, mas horrorosos na realidade prática. Pensar a formação continuada em local de trabalho é repensar o que há de mais genuíno na educação, que é a realidade que permeia as relações escolares.

Para facilitar a aplicação da formação em tempo de serviço, as redes de ensino implementaram um horário específico de trabalho voltado também a essa questão. Sobre esse aspecto, Marques (1997) esclarece que:

Embora as atividades de ensino constituam o núcleo que define a escola enquanto instituição social, não é menos verdadeira que a reflexão, o debate, a avaliação e a consequente reformulação do que se faz em sala de aula constituem atividades igualmente importantes... a redução da atividade docente às aulas destaca uma concepção de escola que privilegia o seu lado de ensino, de transmissão de conhecimentos exclusivamente e não como instituição de criação de conhecimento e como local de formação; uma concepção que falsamente concebe a possibilidade da primeira sem a segunda o que gera a escola pública pobre que hoje temos. A existência da HTP – hora de trabalho pedagógico – onde se reúnem professores e coordenadores reabre para a escola pública esta nova possibilidade. (MARQUES, 1997, p.54)

Oportunizar momentos periódicos de discussão coletiva, tematizando a prática docente, ao mesmo tempo que possibilita a formação em tempo de serviço, rompe com o viés reprodutor escolar, caracterizado pela transmissão de conhecimentos.

Essa nova possibilidade em que a escola vivencia deve ser respeitada e valorizada para que todos os envolvidos direta e indiretamente possam compreender que a aula é uma convergência de esforços que não se dá no próprio tempo da mesma, mas que perpassa uma série complexa e processual de fatores, no qual indivíduos se conectam pelos mesmos propósitos a fim de propiciar um aprendizado real aos estudantes.

Pensar a formação, e sobretudo a formação em tempo de serviço, é ressignificar a educação, pois é na prática e pela prática que as fragilidades e conflitos surgem e devem ser trabalhados com o intuito do desenvolvimento de todos. Infelizmente temos em muitas situações delegado essas oportunidades formativas, pois há uma ilusão (em todo segmento profissional) de que tudo já é sabido, ou ainda que nada pode mais ser mudado.

Esses pensamentos são tão nocivos quanto presentes na educação. Cabe aos

gestores e as equipes escolares, em conjuntos com as equipes pedagógicas das Secretarias de Educação superar essas concepções, apresentando caminhos possíveis de formação que tematizem e reflitam a prática do professor em sala de aula, abrindo espaços de discussão.

Nenhum conhecimento é imutável, assim como nenhum profissional tem a possibilidade de chegar a um nível de conhecimento em que a formação continuada não se faça mais necessária. Nesse tocante, é importante acentuar que:

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores (CARVALHO, et al,1999, p.47).

O mundo está em constante mudança e muitas teorias que eram universalmente aceitas, hoje podem não passar de mitos. Cabe ao educador entender que todos os avanços da ciência e tecnologia fazem com que possamos entender melhor o processo de aprendizagem, as dificuldades existentes no ensino e as nuances que permeiam o ambiente escolar.

Não se trata, definitivamente, de abandonar todas as técnicas e formas que fazem parte de metodologias desenvolvidas, desconsiderando tantas práticas que ainda prevalecem efetivas, mas redimensioná-las quando necessário, entendendo, assim, que o mundo está em permanente processo de transformação.

Partilhando desse entendimento, Imbernón (2010, p.94), destaca que:

A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. [...] O formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Portanto é imperioso reconhecer a necessidade de formações que não estejam desvinculadas das reais exigências da sala de aula, justamente para que o professor possa perceber que tem a possibilidade de sanar carências cotidianas. Formações distantes da efetividade docente, assumem e reforçam um papel equivocado de passatempo e banalizam momentos preciosos, ao contrário, quando se tematiza a

própria prática, buscando, coletivamente, traçar estratégias para lidar com as dificuldades, se faz imprescindível a formação docente.

## 4.2 A Coordenação de Área

Com o intuito de assessorar pedagogicamente os profissionais do quadro de magistério da Secretaria de Educação de Guarujá, há uma equipe de especialistas responsáveis em estabelecer o elo entre a Secretaria e os professores que atuam nas Unidades Escolares da rede municipal.

Deste modo, em virtude das ações interventivas da presente pesquisa partirem da coordenação da disciplina de Língua Portuguesa, apresentarei, brevemente, as principais atribuições deste cargo e algumas considerações pertinentes ao trabalho que apontam para o desenvolvimento da investigação.

Sendo assim, a equipe que compõe a coordenação das disciplinas na Secretaria de Educação de Guarujá deve ser composta por docentes da rede municipal e que já possuem experiência de pelo menos seis anos, atuando em escolas do município e habilitação específica. Segundo a Lei Complementar 230/2018, para esta função, as exigências são as seguintes:

1. Ter no mínimo de 06 (seis) anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério Municipal de Guarujá;
2. Possuir pelo menos um dos títulos abaixo:
  - 2.1. Diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia com diploma registrado no MEC ou órgão por ele delegado;
  - 2.2. Diploma de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação;
  - 2.3. Certificado de conclusão de curso de especialização na área de educação, destinado a licenciados, criado e aprovado nos termos de normas específicas do Conselho Estadual de Educação.

Atualmente a Secretaria de Educação de Guarujá conta com uma equipe de seis coordenadores de área/disciplina. A terminologia “componente curricular” (em consonância com a BNCC) ainda não foi adotada, nesse caso específico da coordenação.

Para as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês há somente um coordenador, devido às particularidades das áreas e as dificuldades de se dispor de um outro professor para esta função. As disciplinas de Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física contam, cada uma, com um coordenador.

Os profissionais que compõem essa equipe são vinculados à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Guarujá. Segundo o decreto 12.729, à Diretoria de Ensino compete:

- I - coordenar, acompanhar, e avaliar as ações das equipes da Diretoria de Ensino;
- II - garantir a gestão democrática e o apoio técnico às unidades de Ensino;
- III - assessorar o Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer;
- IV - integrar ações com as demais Diretorias da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer;
- V - implantar e coordenar projetos e programas;
- VI - acompanhar ações de eventos integrados à Diretoria de Ensino;
- VII - desempenhar outras atividades afins. (Redação dada pelo Decreto nº 12.846/2018)

Não há, no Regimento Escolar do município especificação das funções de coordenação de área ou disciplina. O que há de mais próximo, para termos de entendimento, é a nomenclatura coordenador de ações educacionais, oficializada no Diário Oficial do Município para designar essa função.

Segundo a Lei Complementar 230/2018, anexo XVI- A, as funções do coordenador de ações educacionais são as seguintes:

- \* Assessorar, técnica e pedagogicamente de forma a adequar o trabalho aos objetivos da Unidade de Ensino e aos fins da educação;
- \* Acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico ou educacional realizado pelo orientador de ensino;
- \* Participar de programas de formação continuada que possibilitem o seu aprimoramento profissional;
- \* Coordenar e incentivar a prática de estudos que contribuam para a apropriação de conhecimentos do orientador de ensino e respectivamente ao corpo docente;
- \* Acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos alunos da rede pública de ensino em conjunto com os orientadores de ensino;
- \* Analisar o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem, redefinindo, organizando e aplicando estratégias com os orientadores de ensino;
- \* Elaborar e propor à Secretaria Municipal de Educação projetos que visem à melhoria acadêmica dos alunos;
- \* Formular e coordenar a Política Municipal de Educação e supervisionar sua execução nas unidades que integram sua área de competência;
- \* Formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais do Ministério da Educação e demais órgãos competentes;
- \* Estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público municipal;
- \* Promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;
- \* Realizar a avaliação da educação municipal;
- \* Desenvolver parcerias com a União, o Estado e organizações nacionais, na forma da lei;
- \* Considerar a análise dos resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação,

como referência, no planejamento das atividades pedagógicas e educacionais;

\* Realizar ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes e discentes em relação às diretrizes técnicas, didático-pedagógicas e/ou administrativas, bem como pela otimização dos recursos didáticos;

\* Realizar o trâmite de documentos para a assinatura dos Convênios, mantendo o controle dos prazos legais e regimentais referentes aos processos dos Programas/Projetos;

\* Divulgar instruções normativas a fim de orientar os participantes dos Programas/Projetos;

\* Analisar propostas, projetos de trabalho e demais encaminhamentos dos Programas/Projetos;

\* Exercer outras atividades correlatas.

Devido à abrangência dessas atribuições, que não se limitam ao aspecto pedagógico, é necessário esclarecer, pois, que o cargo de coordenador de ações educacionais é uma nomenclatura genérica para muitos profissionais que atuam na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, do Município de Guarujá, ficando o coordenador de área/disciplina com as funções mais relacionadas a questões pedagógicas que envolvem a sua disciplina particularmente.

#### **4.2.1 Os Aspectos Formativos na Rotina Pedagógica**

Embora não haja especificação quanto ao aspecto formativo, a função da coordenação de área desenvolve formações aos professores das escolas da rede de ensino de Guarujá sempre que surge uma necessidade, como a mudança de proposta curricular, o direcionamento de projetos, o alinhamento de ações e outros casos semelhantes.

Dentre as ações mais comuns, que também possuem um caráter formativo na rotina pedagógica dos professores, encontram-se: Acompanhar pedagogicamente os docentes da disciplina, estabelecendo interlocução constante; elaborar, analisar os resultados e apresentar devolutivas aos professores de avaliações diagnósticas; elaborar simulados semestrais, participar da correção e apresentar aos professores os resultados, no intuito de traçar estratégias em conjunto para sanar fragilidades; realizar plantões pedagógicos nas Unidades Escolares para acompanhar/verificar:

- a) O plano de ensino docente, pois os professores da rede de Guarujá precisam elaborar seus planos de ensino, descrevendo além dos conteúdos/conceitos

trabalhados, quais recursos e estratégias irão lançar mão no decorrer dos bimestres e como será o processo avaliativo. Ressalta-se que esse documento será o norteador do trabalho do professor em seu cotidiano pedagógico.

- b) O andamento das atividades realizadas, por meio de verificação do caderno de estudantes, verificando, dessa forma, se há um alinhamento claro com a Proposta Curricular da rede de ensino e se não há uma ênfase à transcrição de textos sem clara intencionalidade pedagógica.
- c) Os modelos de avaliação elaborados pelos docentes da área/disciplina de coordenação. Nessa análise são verificados critérios como se há alinhamento com os conceitos/conteúdos que deveriam ser trabalhados ao longo do bimestre, se há equilíbrio entre o valor das questões e tempo suficiente para desenvolver as atividades propostas.
- d) Os diários de classe, analisando, dessa forma, o registro de conteúdos e o campo destinado ao registro das avaliações. Essa checagem também é importante para o levantamento do número de estudantes que não entregaram determinado trabalho ou não estavam presentes em determinada avaliação. É a partir dessa análise que orientações serão direcionadas aos docentes, para se garantir que a todos os estudantes seja oportunizada recuperação contínua.
- e) O desenvolvimento dos projetos relacionados à coordenação da área/disciplina de atuação, dando suporte técnico e orientando sempre que preciso for, a respeito de prazos e critérios específicos.
- f) Especificamente à coordenação da área/disciplina de Língua Portuguesa, a que está ligada à pesquisa-ação da presente dissertação, também cabe acompanhar as ações relacionadas à leitura na Unidade Escolar, verificando a participação dos estudantes na biblioteca escolar e acompanhando a execução de projetos de leitura.

Diante do exposto, entendemos que essas funções são de caráter pedagógico e institucional e que por meio de suas ações o coordenador de área/disciplina atua em parceria com outros profissionais, sobretudo orientadores de ensino com foco pedagógico e professores de sua área de exercício.

Ao coordenador de ações educacionais da disciplina de Língua Portuguesa, cabe

o acompanhamento dos projetos e atividades relacionados à leitura e produção escrita e, conseqüentemente, dar suporte aos profissionais quando determinada turma de uma unidade escolar apresenta muita dificuldade.

Para ter essa dimensão, o coordenador de área/disciplina analisa o acompanhamento pedagógico escolar, documento cujo objetivo é apresentar o desempenho de cada turma, dentre as escolas da rede municipal de ensino, demonstrando o desempenho e percentual de faltas por disciplina.

Exemplificando para uma maior compreensão: caso o nono ano B, da escola X, tenha apresentado um percentual de estudantes com o rendimento abaixo da média, que exceda vinte e cinco por cento dos alunos matriculados nessa turma, a coordenação da disciplina deve, em conjunto com os profissionais envolvidos, orientador pedagógico e professor responsável pela turma, traçar estratégias em favor da aprendizagem desses estudantes.

Todas essas ações são acompanhadas por uma equipe de profissionais e visam à aprendizagem dos estudantes, respeitando as particularidades de cada unidade de ensino, assim como as opções metodológicas dos professores, contudo atuando no incentivo à adoção de diferentes estratégias que obtivem auxiliar aos estudantes que necessitam de uma atenção maior.

Essas intervenções devem ser pautadas em documentos que asseguram a máxima ética e respeito a liberdade docente, porém devendo o coordenador zelar para que os objetivos do Ensino Fundamental, segundo Regimento Escolar (2019, p.8), sejam devidamente cumpridos.

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e o estímulo pelo interesse do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, possibilitando uma relação lúdica e criativa com o conhecimento;
- IV- a promoção da inclusão de todos no processo educacional, respeitando as necessidades e capacidades dos alunos a partir de uma atitude de acolhimento às crianças, jovens e adultos;
- V- o fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- VI- a promoção de um ambiente favorável para a ação educativa, integrando toda a comunidade na construção do projeto político pedagógico;
- VII- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando visando a obtenção de flexibilidade para se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior.

Portanto, o coordenador de área/disciplina, na Secretaria Municipal de Educação de Guarujá é um profissional que estabelece contato permanente com as escolas da rede de ensino e atua *in loco*, intervindo, orientando e subsidiando, quando necessário com formações, o trabalho docente, sempre atento às necessidades e fragilidades existentes nesse processo.

## CAPÍTULO 5 - TECENDO UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES

*Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar.*

*Antonio Machado, Cantares Poéticos.*

### 5.1 Percurso Metodológico

Buscou-se alicerçar a trajetória da investigação da presente pesquisa por meio de uma análise qualitativa, no intuito de se promover uma análise crítica quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura, não focando a individualidade dos estudantes, e sim a representatividade coletiva das turmas avaliadas. O procedimento inicial foi enviar o projeto ao comitê de ética e receber o parecer que autorizou a realização da pesquisa - CAEE documento que se encontra no ANEXO B.

A abordagem qualitativa foi a escolhida para a pesquisa e quanto aos procedimentos optou-se por uma intervenção de caráter pesquisa-ação, caracterizada pela fase de diagnóstico inicial da realidade, planejamento, coleta de dados, aplicação do produto e reintervenção prática. Nesse sentido, identificou-se nos resultados das avaliações as dificuldades dos alunos da rede e, em seguida, iniciou-se o trabalho com os participantes primários, os docentes que atuaram nas classes envolvidas na pesquisa, os quais participaram ativamente de formações e que, ao longo da pesquisa, tiveram a oportunidade de ter seus materiais (registro de diário de sala, modelo de avaliação aplicado) analisados.

Os estudantes de nono ano, das três escolas envolvidas na pesquisa, representaram os participantes secundários, pois, embora a pesquisa busque atingir esse grupo, não houve a interação direta permanente com esses participantes. Todos os dados foram trazidos pelos próprios professores e orientadores ou coletados a partir dos resultados nas Aula D, que são as atividades que desenvolvi para auxiliar os professores no trabalho com o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Em consonância ao colocado no parágrafo anterior, considero como participantes diretos na pesquisa quatro professores do componente curricular de Língua Portuguesa, que atuam em classes de nono ano do Ensino Fundamental, em

três unidades escolares do município de Guarujá.

Os dados relativos aos estudantes são amostrais, dessa forma não irei delimitar a quantidade definida dos envolvidos, muito embora comentarei a respeito disso na discussão dos resultados da avaliação diagnóstica. Esse fato explica-se, no sentido de que, dessa forma, posso desconsiderar as ausências nos dias das Aulas D, e desenvolver a investigação de forma amostral.

O critério de inclusão para a pesquisa, em relação às unidades escolares, se deu, como já mencionado, primeiramente em razão de questões geográficas, cruzando os dados com os resultados de proficiência leitora das escolas, na última edição divulgada da Prova Brasil. O objetivo era enquadrar as macrorregiões do município delimitando em três pontos principais. Detalharei essa relevante questão, quando apresentar a área de realização da pesquisa.

A partir da escolha das três unidades escolares, que representaram um recorte de vinte e cinco por cento das escolas do município em que funcionam turmas do ciclo final do ensino fundamental, pude traçar as etapas da investigação. Saliento, nesse ponto, que não houve intencionalidade de se fazer um cálculo amostral, embora o recorte investigado seja maior que o definido por critérios meramente quantitativos.

Tanto os docentes dessas unidades escolares, diretamente envolvidos, quanto os estudantes, alvo da pesquisa, contudo secundários nas ações, foram selecionados para a investigação de forma integral.

Exemplificando: na escola onde havia três turmas de nono ano em que atuava o mesmo professor, bem como na escola onde havia cinco turmas com professores diferentes, todos foram selecionados para participar da pesquisa. Desse modo, nenhuma turma dessas unidades escolares, tampouco professores que atuam nessas turmas, ficaram à parte das ações da pesquisa.

Logicamente, na unidade escolar em que atuaram mais de um docente, a investigação se desenvolveu de maneira mais enriquecedora, pois havia a possibilidade de se avaliar as intervenções no mesmo campo de atuação, considerando as diferenças metodológicas dos professores e as particularidades das turmas envolvidas na pesquisa.

Nesse âmbito, devo salientar nessa discussão metodológica, que todas as idiosincrasias existentes na realidade pedagógica foram importantes para análise, porém há uma impossibilidade de realidade comparativa que seja assertiva em sua totalidade, ainda que dois docentes do mesmo componente curricular atuassem na

mesma classe investigada.

Outro instrumento de análise, embora secundário em sua importância, a ser interpretado, foram os cadernos dos estudantes (por amostragem). Lembro, mais uma vez, que essa já é uma ação que realizo em minha função de coordenador, mas tive a oportunidade de analisar se o processo de mudança das demandas semanais dos estudantes estava se modificando.

Dessa forma, é possível afirmar que a metodologia que fundamenta este estudo é a investigação qualitativa, empregando a pesquisa-ação e as técnicas de análise documental. É importante recordar que:

[...] a pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006, p.28).

A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de os procedimentos utilizados levarem em consideração o ambiente como fonte de dados (BOGDAN E BINKLEY, 1994), neste caso, as escolas de ensino fundamental do município de Guarujá e seus sujeitos: alunos e professores.

Para a realização da pesquisa, inicialmente solicitei autorização na Secretaria de Educação - SEDEL da rede Municipal de Ensino de Guarujá, local em que expliquei o objetivo deste estudo, posteriormente aos professores envolvidos, solicitando a autorização para a realização da investigação nas unidades de ensino com os docentes.

A pesquisa teve um caráter exploratório inicialmente, na medida em que busquei teses e dissertações que tratam do assunto para familiarizar-me com o objeto de pesquisa, pois a pesquisa exploratória “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p.123).

Essa fase exploratória, consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Enfocam-se os principais problemas, a partir dos quais a investigação é desenvolvida. Na formulação do problema, segundo Thiollent (2011), faz-se a análise e delimitação da situação inicial; também delineamento da situação final, em função dos critérios elaborados, a partir do que se deseja alcançar; depois o planejamento das ações correspondentes e a execução dessas e sua avaliação.

O trajeto percorrido exigiu o emprego de diversas formas de coleta, como análise documental, oficinas com professores, elaboração de material pedagógico, aplicação e análise dos resultados. Ao longo do processo, o diálogo constante com os envolvidos também representou especial importância. Sublinho que, na condição de coordenador do componente curricular de Língua Portuguesa, tenho a oportunidade (e isso foi crucial à pesquisa) de estar na escola e poder realizar conversas *in loco* com os professores.

Devo salientar também que utilizei dos mesmos métodos e recursos com todos os envolvidos diretos, grupo representado pelos docentes do componente curricular de Língua Portuguesa, que atuam nas escolas envolvidas, porém sublinho que seria impossível (e, se possível, minimizaria, exponencialmente, a contribuição conceitual da pesquisa) eliminar fatores externos, tais como: diferenças estruturais entre as unidades escolares, número de ausência do professor envolvido durante a pesquisa, intensidade de trocas com o(a) orientador(a) pedagógico da escola, etc. Esses fatores existem, podem sim fazer diferenças significativas, porém não foram o alvo de análise do recorte escolhido para a presente pesquisa.

### **5.1.2 Delineamento**

A metodologia adotada nesta dissertação foi a pesquisa-ação, sobretudo por estar pautada na autorreflexão coletiva (KEMMIS e McTAGGART, 1988) e por seguir os espirais de reflexão e ação propostos por Elliot (1997) em que preconiza o diagnóstico do problema que se quer resolver, a formulação e utilização de estratégias de ação, a avaliação da eficiência dessas ações e a ampliação factual a uma nova situação.

Em relação a esse problema ou questão coletiva em que, na pesquisa-ação, estão envolvidos pesquisador e participantes, Thiollent (1985, p.14) afirma que “representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Dessa forma, é preciso salientar, há uma

convergência qualitativa que promove o diálogo e a interação efetiva, na busca pela maior compreensão da realidade vivenciada.

A escolha da pesquisa-ação foi pautada considerando a complexidade e singularidade da temática desenvolvida, bem como em razão da diversidade dos envolvidos na ação investigativa, tendo como instrumento a aplicação de uma sequência didática com atividade de uso efetivo e gradual, em grau de complexidade de proficiência, com os descritores da Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil, com a qual se objetivou o auxílio ao pleno desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

A partir da concepção de Gómez (2007), optei por adotar a perspectiva interpretativa, considerando a intencionalidade educativa da investigação. De acordo com o autor em questão (*idem*, p.101) “a investigação educativa propõe transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa”.

Nesse sentido, a finalidade da investigação não é caracterizada pela previsão ou controle, mas pela compreensão dos fenômenos e a possibilidade de, a partir da reflexão-ação, ir ao encontro de soluções viáveis no plano prático, propondo intervenções no decorrer da realidade investigada.

Em relação às estratégias de investigação, ainda de acordo com o entendimento de Gómez (2007), no enfoque interpretativo, a estratégia definida é uma investigação de lógica-mista, produzindo a interação entre as hipóteses do trabalho e os acontecimentos do contexto investigado.

Para que a investigação realmente pudesse ser realizada em um contexto natural, encarado como meio ecológico, as sugestões de atividades propostas foram aplicadas pelos próprios professores, em sala de aula, não ocasionando uma quebra na rotina, o que poderia, certamente, indicar uma mudança de postura dos estudantes.

## **5.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes diretos desta pesquisa foram quatro professores de Língua Portuguesa, responsáveis docentes pelas turmas envolvidas na pesquisa. A média de idade dos profissionais envolvidos é de quarenta e sete anos e, em relação ao tempo de atuação profissional, a média conferida é de dezoito anos no exercício da

função. Três, dos quatro profissionais envolvidos, atuam na unidade de ensino há mais de cinco anos letivos.

Todos os professores, envolvidos na pesquisa, residem no município onde trabalham. Dois desses professores também atuam em outras redes de ensino, desempenhando a mesma função. A única unidade de ensino, participante da investigação, em que atuam dois professores é a EM1, onde cada professor leciona para duas turmas, totalizando as quatro turmas da unidade envolvidas na pesquisa. Os demais professores envolvidos (EM2 e EM3) lecionam para a totalidade das turmas de 9º ano, da unidade de ensino em que atuam.

Por meio desses quatro profissionais partiram as principais intervenções que constituíram a base investigativa da pesquisa. De forma indireta, no entanto, a pesquisa envolve, por volta de trezentos e trinta estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, de três escolas públicas da cidade de Guarujá. São, aproximadamente, cento e trinta alunos, de nono ano, na EM1; noventa estudantes, na EM2 e cento e quinze alunos, na EM3.

Esses estudantes, como já mencionado anteriormente, são atendidos no período da manhã, na EM1 e EM2 e no período da tarde na EM3. Os discentes têm idade entre 13 e 15 anos e, em sua grande maioria, estudam nas unidades escolares desde o início do ensino fundamental II. Não houve contato direto com esse grupo, pois o objetivo do pesquisa consistia em auxiliar na prática docente, subsidiando e intervindo pontualmente.

### **5.3 Área de realização**

O projeto foi desenvolvido em três escolas da rede municipal de ensino de Guarujá, situada na região Metropolitana da Baixada Santista. O município conta com vinte e seis unidades escolares de ensino fundamental, sendo que treze escolas atendem a etapa do ensino fundamental II, caracterizada pelas turmas de 6º ao 9º ano. Dessas treze unidades, que atendem a etapa do ensino fundamental II, apenas onze atendem o nono ano.

Além do critério geográfico, selecionei para a pesquisa as escolas que apresentavam mais fragilidades em relação ao nível de proficiência no Saeb, de acordo com os últimos resultados divulgados da Prova Brasil.

A **Escola 1** está localizada em uma região de vulnerabilidade e risco social,

por estar rodeada por comunidades formadas por invasões de áreas preservadas e moradias irregulares. A unidade escola funciona nos períodos da manhã e tarde e tem dezenove salas, de ensino fundamental II em funcionamento. Possui quatro turmas de nono ano, totalizando, por volta de cento e trinta alunos matriculados. As turmas de nono ano, nesta unidade, são atendidas no período da tarde.

Em relação à escola 1, a unidade funciona com uma equipe gestora em sua totalidade, contando com duas orientadoras de ensino de caráter pedagógico e duas orientadoras educacionais. A equipe gestora também é formada pela diretora, que já atua na unidade há, pelo menos, cinco anos letivos e uma vice-diretora (terminologia utilizada na rede de ensino).

A **Escola 2** está localizada em uma área afastada do centro urbano, caracterizada por uma comunidade de pescadores, tida como a maior colônia de pesca de Guarujá. A escola integra a área de um condomínio, muito próximo à praia, e tem, como particularidade, acesso por meio de uma rua sem asfaltamento. As condições do lugar, quando há muita chuva, são muito precárias e acabam caracterizando um número elevado de ausência nesses dias.

A unidade escolar funciona nos períodos da manhã e da tarde e atende, por volta de 600 alunos, divididos em vinte salas de aula de ensino fundamental II. As turmas de nono ano somam um total de três classes, lembrando que esses dados são relativos ao momento da pesquisa. Os estudantes, matriculados nesta etapa, estudam no período da manhã e totalizam, por volta de, 90 alunos

Já a **Escola 3**, localiza-se em uma área muito próxima a balsa de travessia para a cidade de Santos, em um bairro que também tem forte tendência pesqueira, com muitos migrantes da região Sul do país. É uma escola totalmente térrea, ao contrário das outras duas selecionadas, mas que sofre em decorrências de diversos problemas relacionados a sua infraestrutura.

Também há um índice de ausência muito elevado em dias de chuva, pois no entorno há muito alagamento. A comunidade é participativa e se envolve intensamente nas atividades culturais promovidas pela unidade. A escola, no momento da pesquisa, contava com a equipe gestora completa.

Essa terceira unidade escolar selecionada funciona nos períodos da manhã e tarde (já houve funcionamento no período noturno em outros anos), totalizando 334 estudantes, divididos em doze turmas de ensino fundamental II. Os alunos do 9º ano, alvo da pesquisa, estudam no período da tarde, em quatro turmas que somam, por

volta de, cento e quinze estudantes.

Atualmente, a escola possui quatro classes de nono ano, porém, para critério de conhecimento da realidade e estrutura no momento da investigação, limitei-me em apresentar os dados de 2019, ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

A Escola 3 é a única, dentre as três selecionadas para a pesquisa, que possui em seu entorno outra unidade escolar de ensino fundamental II, que oferece também matrículas nos mesmos anos escolares. Acredito importante essa colocação, pois há a possibilidade do responsável pelo estudante optar entre uma e outra escola, o que, em certa medida, acaba sendo uma oportunidade comparativa para a comunidade escolar.

O recorte acima mencionado não tem a pretensão de se impor como representativo absoluto das treze escolas da rede de ensino do município, muito embora, numa abordagem quantitativa isso fosse possível. A intencionalidade primária se deve a abranger geograficamente o município em três pontos totalmente distintos.

A rede de ensino de Guarujá possui, como já mencionado, treze unidades escolares que oferecem o ensino fundamental II (em duas dessas unidades não há a etapa referente ao 9º ano). Nessas treze unidades escolares há por volta de 7 550 estudantes matriculados, em duzentas e cinquenta e duas classes.

Em relação às onze escolas do município de Guarujá, que funcionam com a etapa do 9º ano, há por volta de mil e seiscentos alunos matriculados, em cinquenta e uma classes, que funcionam nos períodos da manhã, tarde e vespertino (com início às 16h).

Isto posto, ressalto, mais uma vez, que há diferenças nos aspectos sociais, culturais, econômicos e ecológicos dentre as escolas que foram selecionadas, e consciente desses aspectos considerados, busquei seguir um critério, intencionalmente, geográfico, por representarem as três áreas do município com suas características peculiares, possibilitando, dessa forma, a compreensão da realidade quanto ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

#### **5.4 Procedimento de coleta**

Considerando que o procedimento para coleta de dados para a investigação está relacionado a uma prática regular à rede de ensino municipal de Guarujá,

caracterizada por uma avaliação diagnóstica, solicitei no dia 17 de agosto de 2018, por meio de um memorando interno, visto que atuo na Secretaria de Educação da referida rede, a autorização para utilização dos dados para a pesquisa.

No dia 21 de agosto do mesmo ano, obtive permissão da Diretoria de Ensino Fundamental a utilizar como tema central de minha pesquisa, as ações do Projeto Foco na Aprendizagem, de onde procedem as atividades com vistas ao reforço no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da rede de ensino, comprometendo-me, desta forma, a não revelar dados sigilosos, como, de fato, foi respeitado na realização da pesquisa.

Saliento que a presente investigação se efetua de forma amostral, não identificando, por registro documental ou foto, os estudantes e professores envolvidos na pesquisa.

A coleta inicial dos dados foi realizada por meio de uma avaliação com dez itens, questões que trabalham com habilidades de leitura (APÊNDICE 2). A partir dos resultados desse teste, foram realizadas as intervenções necessárias, tais como: acompanhamento bimestral, Aulas D (sequência didática), observação de cadernos de estudantes e análise de modelos de avaliação.

Houve o registro do desenvolvimento da sequência didática, intitulada Aula D, a fim de que fosse possível planejar de forma articulada às dificuldades diagnosticadas, as intervenções necessárias, pois este recurso didático também consistiu em um instrumento de coleta de dados.

## **5.5 Procedimento de análise**

Com o intuito de compreender, numa perspectiva interpretativa, os dados coletados na pesquisa, optei por encaminhar, na grande maioria das ações, instrumentos de avaliação diagnósticos, elaborados a partir do entendimento de item, questões que envolvem habilidades de leitura com graus de complexidade distintos, tanto do gênero, quanto do ponto de vista da tarefa (BRASIL, 2011).

Desta forma, o que é considerado erro, pôde representar, na investigação, marcas representativas para o avaliador, ou seja, as alternativas que compõem as atividades avaliativas e que não correspondem à verdadeira, chamadas distratores, correspondem, cada uma, a interpretações distintas e conseqüentemente, intervenções heterogêneas.

À critério de exemplificação, para melhor entendimento de como se sucedeu a análise dos dados relativos aos itens das avaliações diagnósticas, caso grande parte dos estudantes de uma turma analisada necessitasse, segundo a comanda da atividade, distinguir uma opinião relacionada a um fato específico. O equívoco de se apontar uma opinião que não esteja diretamente relacionada ao fato representa um erro menos grave, em termos de entendimento, ao de apontar um outro fato sem ligação ao assunto.

Nesse sentido, os encaminhamentos que se fazem necessários na turma A são diferentes ao direcionamento que deveriam ser realizados da turma B, pois a turma A desenvolveu a habilidade de reconhecer uma opinião, ao passo em que a turma B ainda não desenvolveu a habilidade de distinguir um fato de uma opinião.

Todos os dados de desenvolvimento das turmas, que compuseram os resultados das Aulas D, atividades com o uso de descritores, foram analisados coletivamente e nortearam a elaboração de atividades.

### **5.5.1 Avaliação Diagnóstica**

O primeiro passo foi a aplicação de uma avaliação diagnóstica para, de fato, mapear quais são as reais necessidades e fragilidades dos estudantes de 9º ano da rede de ensino. Para a amostragem na presente pesquisa, trabalhei com as três unidades escolares, que me referirei, ao longo dessa pesquisa, como Escola 1 (EM1), Escola 2 (EM2) e Escola 3 (EM3).

Essa avaliação diagnóstica, aplicada na segunda quinzena de fevereiro de 2019, é constituída por dez questões de múltipla escolha, cada questão trabalhando com uma habilidade de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, de 9º ano, do ensino fundamental. Como me referirei, na sequência deste trabalho, à análise dos resultados das escolas, irei detalhar, na presente oportunidade, as habilidades que compuseram, as questões dessa avaliação diagnóstica. Sendo assim, estruturei da seguinte forma:

**Item 1:** Identificar efeitos de ironia ou humor em textos diversos;

**Item 2:** Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;

**Item 3:** Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc;

**Item 4:** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;

**Item 5:** Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;

**Item 6:** Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;

**Item 7:** Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;

**Item 8:** Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;

**Item 9:** Identificar o tema de um texto;

**Item 10:** Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Figura 1: Print screen da Avaliação Diagnóstica

**Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa**

Aluno(a):  
Nº: 9º ano Turma: Valor: Professor(a):

**QUESTÃO 1** Leia a charge abaixo para responder a questão.

Vão passando os anos  
E eu não te perdi.  
E eu não te perdi.  
(http://goo.gl/L47X)

O vocábulo "muito" modifica o advérbio "longe" acrescentando a ele a ideia de:

(A) finalidade. (B) intensidade.  
(C) necessidade. (D) possibilidade.

**QUESTÃO 2** Leia o texto abaixo:

O jornal da cidadezinha do interior mineiro noticiava que os cidadãos poderiam se orgulhar do seu clube local, pois havia conquistado o campeonato da região. Segundo o jornal, o clube é **mais do que um grande time: é um time que faz um desagravo à arte do logo, é um time que resgata o prazer de se jogar futebol**. O clube havia batido o bravo time da cidade vizinha por 1 a 0, nos últimos minutos da prorrogação da final.

A função da pontuação (dois pontos) no trecho destacado é de

(A) sinalizar uma citação.  
(B) indicar uma hesitação.  
(C) introduzir um esclarecimento.  
(D) marcar o final da frase.

**QUESTÃO 3** Leia o poema abaixo:

Vão passando os anos  
E eu não te perdi.  
E eu não te perdi.  
(http://goo.gl/L47X)

O vocábulo "muito" modifica o advérbio "longe" acrescentando a ele a ideia de:

(A) finalidade. (B) intensidade.  
(C) necessidade. (D) possibilidade.

**QUESTÃO 4** Leia os textos abaixo:

**OBESIDADE**

A semelhança entre o tratamento dado ao tema da obesidade na capa de revista e na charge ocorre por meio do(a)

(A) abordagem do tema por meio de argumentos.  
(B) associação entre o fast food e a obesidade.  
(C) enfoque na fala de especialistas no assunto.  
(D) explicação pautada em dados científicos.

**QUESTÃO 5** (SAERS). Leia o texto abaixo.

Horas a mais, horas a menos

Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.

**Texto 1** A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliará as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

**Texto 2** O professor José Pastori disse ao portal G1 que "a redução da jornada de trabalho pode acelerar a

FONTE: O próprio pesquisador

Selecionei as habilidades que os estudantes das turmas participantes da pesquisa demonstraram, historicamente, mais dificuldades, pela análise dos resultados da proficiência leitora das edições do Saeb Prova Brasil.

Saliento que os itens foram elaborados seguindo os critérios de escolha de suporte (texto utilizado) do Saeb. Optei por seguir uma estrutura com dez itens, embora a Matriz de Referência apresente vinte e um descritores, porém, ao longo das atividades que foram elaboradas na sequência, tive a oportunidade de avaliar e propor sugestões para o desenvolvimento dos outros descritores.

## 5.5.2 Aula Descritor

Para coletar os dados para análise, desenvolvi propostas de aula, formatadas em cinco questões, nas quais os professores poderiam discorrer e prestar esclarecimentos. Essas aulas eram enviadas, com antecedência de uma semana (geralmente) aos professores envolvidos, para que delas tomassem ciência.

A partir dos resultados obtidos nessas aulas, em que cada questão trabalhou com uma habilidade de leitura diferente, respeitando a quantidade de vinte e uma habilidades de leitura da Matriz de Referência, realizei a análise e o acompanhamento das turmas, em que pude identificar quais aspectos cada turma poderia avançar, no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Essa sequência de atividades avaliativas, com periodicidade mensal, denominada Aula D, teve a elaboração de seus itens baseada na Matriz de Referência do Saeb, em conformidade com expectativas de aprendizagem estabelecidas pela rede municipal de ensino da Prefeitura Guarujá em que está de acordo com o estabelecido pela legislação vigente.

Figura 2: Print screen da “Aula D”

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO - 2019	
AULA 1 – Foco na Aprendizagem	
Professor(a):	Data: / /
Aluno(a):	Nº:
ANO: 9º	Turma:

**QUESTÃO 1** D18 Leia o texto abaixo:

**Teoria de Gaia: o planeta Terra é um ser vivo**

Teoria de Gaia, também conhecida como Hipótese de Gaia, é uma tese que afirma que o planeta Terra é um ser vivo. De acordo com esta teoria, nosso planeta tem o poder de autossustentação, ou seja, é capaz de gerar, manter e alterar suas condições ambientais. O nome foi dado em homenagem à deusa Gaia, divindade que representava a Terra na mitologia grega. Rejeitada em seu lançamento, e aceita, primeiramente, por ambientalistas e defensores da ecologia, ela, atualmente, tem sido repensada, devido aos problemas do aquecimento global.

<http://www.suaPesquisa.com>

**As informações presentes nesse texto permitem concluir que a Terra:**

A) aceita uma teoria sobre a existência de um novo planeta.  
B) é a grande causadora do crescente aquecimento global.  
C) sofre forte influência de Gaia, deusa da mitologia grega.  
D) tem propriedades que a caracterizam como um ser vivo.

**QUESTÃO 2** D15 Leia o texto abaixo.

D) sujeito, porque está ligado ao verbo fazer, indicando quem pratica a ação.

**QUESTÃO 3** D20 Leia os textos abaixo:

**Texto I**  
**Peixes de água doce em risco de extinção**

Em abril de 2006, o Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade (ICNB) já tinha advertido, no Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal, também conhecido como “O livro vermelho”, para as ameaças que impediam os peixes de água doce e migradores de viverem. Paulo Célio Alves, que também contribuiu com o seu trabalho para aquela publicação do ICNB, confirmou que se mantêm os riscos de sobrevivência de espécies migradoras como o salmão e o sável, que trocam os mares pelos rios na época da reprodução.

<http://diariodoambiente.blogspot.com>

**Texto II**  
**38% das espécies de peixe de água doce podem ser extintas**

Cerca de 200 espécies das 552 variedades de peixes de água doce na Europa estão ameaçadas de extinção, e 12 já desapareceram, diz uma pesquisa da UICN (União Mundial para a Natureza) divulgada em Genebra (Suíça). “Com 200 espécies

FONTE: O próprio pesquisador

Esse instrumento de intervenção, como já mencionado de periodicidade mensal, foi aplicado dez vezes, ao longo nos meses letivos do ano de aplicação da pesquisa. Para cada aplicação, seguia-se à análise do desempenho das turmas, possibilitando a compreensão de quais habilidades de leitura os estudantes ainda não dominavam e permitindo que a discussão com os envolvidos.

Nesse ponto, as unidades escolares auxiliaram com a impressão das atividades para as turmas e a tabulação dos resultados. As respostas do desempenho das turmas, nessa sequência de aulas, eram registradas pelas orientadoras de ensino e enviados à Secretaria de Educação para que eu pudesse fazer a análise e nortear as futuras ações.

### **5.5.3 Oficina e Devolutivas**

Devo enfatizar que me esforcei no sentido de levar aos professores envolvidos todas as discussões relacionadas à pesquisa. Acredito que esse aspecto tenha sido importante no engajamento desses docentes e na possibilidade de compreensão da importância de um trabalho consistente com a leitura, que ultrapasse a tradicional localização de informações.

A oficina representou o passo inicial para o processo de devolutivas. Ocorreu na Secretaria de Educação e teve como objetivo realizar uma formação ao grupo de professores sobre estratégias para auxiliar os alunos do desenvolvimento da competência leitora. Detalharei sobre esse importante momento para a pesquisa, no momento de discussão das intervenções na prática dos professores.

Já a primeira devolutiva foi realizada após sintetizar os dados em gráficos para melhor entendimento. Retornei às escolas para poder apresentar os resultados aos professores e propor estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura. É preciso salientar que esse momento da pesquisa foi de suma importância para que os envolvidos pudessem compreender os objetivos da pesquisa-ação.

Essas devolutivas ocorreram nos momentos de HTPC, nas próprias escolas participantes. As reuniões eram realizadas somente com os professores da disciplina de Língua Portuguesa do período, mesmo os que não participavam diretamente da pesquisa. Foram momentos de diálogo em que os professores puderam expor seus pontos de vista e tecer comentários em relação às turmas em que lecionavam.

Ao longo do ano, foram quatro encontros com os professores: o primeiro e o último, levei para discussão os resultados das avaliações (diagnóstica inicial e simulado final). Já o segundo e o terceiro, conduzi as discussões relacionadas ao desempenho das turmas nas Aulas D.

#### **5.5.4 Análise da Realidade Pedagógica**

Como instrumento complementar de estudo da realidade dos participantes da pesquisa, vizei cadernos de estudantes de nono ano e analisei modelos de avaliação dos professores envolvidos na pesquisa, ações que já realizava em minha prática na coordenação da área de Língua Portuguesa, na visita às unidades de ensino, que na Secretaria de Educação de Guarujá denominamos Plantão Pedagógico.

As investigações citadas se deram por meio da orientadora de ensino da unidade de ensino, profissional com a qual mantenho contato permanente na função de coordenador. Essas análises se realizaram apenas como critério de observação, visto que o registro poderia acarretar a identificação de estudantes, o que evitei em todas as etapas da pesquisa.

Ressalto que há uma determinação da Secretaria para que os professores disponibilizem, aos orientadores de ensino das unidades escolares onde atuam, os modelos das avaliações que irão utilizar. No momento em que estou nos plantões pedagógicos, realizo a análise nesses documentos, sobretudo em relação à adequação à proposta curricular.

Já os cadernos de alunos, o objetivo da análise foi compreender se havia uma transformação na prática do professor em promover atividades mais significativas relacionadas à leitura e verificar se ocorria o trabalho pedagógico com uma diversidade textual, abrangendo não só os gêneros tradicionais, mas outros (charge, tirinha, meme, propaganda, etc) que não eram contemplados no livro didático.

#### **5.5.5 Quiz Descritores**

Outro material elaborado para auxiliar os professores, no processo de desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, foi o *Quiz*, jogo em que os participantes tentam responder às questões que são colocadas. Nesse caso, cada questão trabalhava com habilidades de leitura.

A abordagem permitia que o professor pudesse ler os itens com os estudantes e dar dicas para as pistas dos textos, no intuito de que os alunos pudessem compreender os implícitos. Na oportunidade, pude inserir alguns textos literários para análise, o que muito enriqueceu. Ressalto que tentei, ao longo da pesquisa, fortalecer a presença de textos literários nas aulas, não só como instrumentos de análise, como

também com a finalidade de fruição.

Essa atividade surgiu também da necessidade de conciliar o trabalho realizado para a pesquisa com o uso das tecnologias. A atividade foi produzida por meio de hiperlinks, caso os estudantes optassem pela resposta errada, esse link iria conduzi-los a uma explanação para que, dessa forma, tivessem condições de chegar à solução para a questão.

Nessa atividade, a lousa digital foi um material muito importante, já que era desenvolvida em um programa de computador. Cada estudante, na execução do jogo, recebia placas, confeccionadas com cartolina, referentes às respostas A, B, C e D. Após a leitura, realizada pelo professor e as dicas em relação aos implícitos do texto, os alunos levantavam todos juntos as placas. O professor procedia a contagem e selecionava a resposta que a maioria da sala havia escolhido.

### 5.5.6 Simulado Final

Elaborei, após todas as intervenções realizadas e seguindo os mesmos critérios de construção de itens da avaliação diagnóstica, um outro instrumento avaliativo que denominei Simulado Final, em meados do mês de novembro do ano de 2019. O objetivo era avaliar o avanço dos estudantes em relação às habilidades trabalhadas ao longo do ano letivo.

Figura 3: Print screen do Simulado

**Simulado**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ 9º \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**QUESTÃO 1**

Leia o texto abaixo e responda.

**O problema ecológico**

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência.

O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.

Aflânio Primo. *Jornal Madureira* (adaptado).  
Disponível em <http://www.gutenberg.org/biblioteca/textos/brasil/pt/pt-problemaecologico.htm> - (Canoas 2006)

Da maneira como o assunto é tratado no Texto, é correto afirmar que o meio ambiente está degradado porque

(A) a destruição é inevitável.  
(B) a civilização o está destruindo.  
(C) a humanidade preserva sua existência.  
(D) as guerras são o principal agente da destruição.

**QUESTÃO 2**

Leia o texto abaixo e responda.

**Nota Técnica**

O Brasil vai monitorar a partir de segunda-feira (4) alimentos vindos do Japão, informa nota técnica conjunta da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), divulgada nesta quinta-feira (31).

**Na notícia acima, a principal informação aparece na frase:**

(A) "...informa nota técnica conjunta da ...ANVISA e...MAPA, divulgada nesta quinta-feira (31)."  
(B) "O objetivo das autoridades brasileiras é evitar que alimentos entrem no país."  
(C) "O Brasil vai monitorar, a partir de segunda-feira, os alimentos vindos do Japão..."  
(D) "A importação de alimentos japoneses ao Brasil estará condicionada à apresentação de declaração das autoridades sanitárias do Japão..."

**QUESTÃO 3**

**(SADEAM). Leia o texto abaixo.**

**Que mudanças no clima afetaram a humanidade?**

Não é exagero dizer que a história da humanidade sempre esteve ligada às transformações climáticas. Sobretudo até o século 20, quando ainda não havia tecnologia suficiente para tornar mais toleráveis as variações bruscas ou prolongadas de tempo e temperatura. Essas alterações fizeram o homem descer das árvores, extinguiram civilizações, impulsionaram migrações e decidiram guerras. Para exemplificar o que foi dito, vale relembrar dois fatos históricos: em 2007, a concentração de poluentes no ar eleva a temperatura do planeta para os níveis mais altos dos últimos 150 mil anos; em junho de 1944, as forças aliadas precisaram esperar semanas pelo melhor clima para o desembarque na Normandia, decisivo na derrota Nazista; em 1812, o inverno rigorosíssimo aniquila as tropas de Napoleão Bonaparte que haviam invadido a Rússia; em 1788, a seca causa a quebra de safras e espalha a fome. O fato contribui, ainda que secundariamente, para a Revolução Francesa em 1789, como lendas.

Mundo estranho. Edição 65, julho 2007. p. 48.

Um dos argumentos que sustenta a ideia defendida nesse texto é:

A) mudanças climáticas decidiram guerras.  
B) até o século XIX a tecnologia controlava o clima.  
C) mudanças climáticas afetaram somente a Europa.

Fonte: o próprio pesquisador

Esse instrumento tinha clara função metodológica, por meio dele foi possível apresentar uma devolutiva clara aos professores que ministravam aulas nas turmas envolvidas na pesquisa. Devo ainda salientar que os avanços obtidos com as intervenções e constatados por meio desse instrumento foram analisados e discutidos pelo grupo de profissionais.

Nessa etapa, tive a convicção de que necessitava de uma análise mais ampla e elaborei a avaliação com vinte itens, cada um trabalhando uma habilidade de leitura, com diferentes níveis de complexidade.

## 6 UMA TEIA DE COMPLEXAS RELAÇÕES

*Tudo está interligado como se fossemos um,  
tudo está interligado nesta Casa Comum!*

*Cirineu Kuhn, Tudo está interligado.*

### 6.1 Intervenção na Prática

Após o período de um ano letivo de acompanhamento pedagógico efetivo aos docentes da rede de Guarujá, sobretudo aos quatro profissionais envolvidos na pesquisa que lecionavam para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, muitos e significativos avanços puderam ser observados em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes e a própria prática docente.

Ressalto que a pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2019, tendo em vista investigar possibilidades de auxiliar pedagogicamente o professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula, visto que os estudantes estavam demonstrando muitas dificuldades nesse aspecto. Isso pôde ser constatado nas avaliações diagnósticas, acompanhamento pedagógico e nos resultados que foram divulgados da Prova Brasil.

Partindo da análise dos resultados de proficiência em leitura, publicados pelo MEC, disponíveis para consulta pública por meio do site QEdu, que apontam a média geral da rede municipal de Guarujá e os detalhamentos dos resultados e comparativos de todas as escolas brasileiras. Segundo fontes do “QEdu – Use dados. Transforme a educação”, disponíveis em <https://www.qedu.org.br>, é possível, com base nos resultados de 2017, calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar.

Para se ter como base, em 2017, segundo os resultados publicados, apenas 43% dos estudantes aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, até o nono ano na rede municipal de ensino, o que vale dizer que dos 1544 alunos avaliados, 667 demonstraram aprendizado adequado. O movimento Todos Pela Educação trabalha com uma referência de que até o ano 2022, a média deva ser de 70%.

Partindo desses dados desanimadores e tendo como referencial um profissional que, com olhar crítico, não é estagnado pelos obstáculos, mas que rompe

com as barreiras impostas, busquei, mais uma vez, subsídio da obra de Giroux (1997, p.163), que afirma o seguinte: “Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem fazer mudanças”.

Mesmo que todos esses números possam ser questionados, ou o método em que são realizados os exames, é indiscutível que o trabalho pela melhoria do ensino de Língua Portuguesa deve ser sempre, e assim foi na presente pesquisa, o grande norteador das ações.

Diante disso, o propósito não foi o de demonstrar um melhor resultado em uma avaliação externa, mas o de desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos que são essenciais para a compreensão do leitor diante das múltiplas demandas sociais, possibilitando que um resultado melhor seja possível como consequência dessa ação, não como causa.

Para melhor entendimento dessas dificuldades demonstradas pelos estudantes na etapa escolar do nono ano, a média de proficiência em leitura da rede de Guarujá, em 2017, demonstrou que 8% dos estudantes se encontravam em um nível avançado, ou seja, eram considerados leitores proficientes, pois haviam aprendido o esperado para a etapa em que se encontravam. Já para um contingente de 57%, os resultados apontavam pouco ou quase nenhum aprendizado.

De acordo com a escala de proficiência do SAEB, os resultados dos estudantes da rede municipal apontavam para o nível 3, que estabelece o intervalo 250 a 274 pontos. Com base nessa escala, foi possível identificar quais habilidades os estudantes das escolas municipais da rede provavelmente já dominavam.

Segundo esse indicador, os estudantes que estavam no nono ano do ensino fundamental, das escolas da rede municipal, eram capazes de:

- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas;
- Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas;
- Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes;
- Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios);
- Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas;

- Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema;
- Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas e inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Para uma análise mais detalhada, observei o resultado da média de proficiência da rede municipal de ensino que indicou, em 2017, o resultado de 262,96. Essa média, de acordo com a Escala SAEB de proficiência, aponta os resultados apresentados pelos estudantes em pontos, como veremos a seguir:

**Tabela 2** - Escala SAEB de proficiência em leitura

Nível	5º Ano	9º Ano
Até o nível 1	0 - 149 pontos	-----
Nível 1	-----	200 - 224 pontos
Nível 2	150 - 174 pontos	225 - 249 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 - 274 pontos
Nível 4	200 - 224 pontos	275 - 299 pontos
Nível 5	225 - 249 pontos	300 - 324 pontos
Nível 6	250 - 274 pontos	325 - 349 pontos
Nível 7	275 - 299 pontos	350 - 374 pontos
Nível 8	300 - 324 pontos	375 - 400 pontos
Nível 9	325 - 350 pontos	-----

Fonte: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>>

Todas essas informações foram de suma importância para que eu tivesse a oportunidade de traçar ações para fortalecer essas habilidades e partir para o trabalho focado no desenvolvimento de outras habilidades de leitura mais complexas.

Segundo Solé (2008, p.117) “Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva.” Nesse sentido, exercitar de forma compreensiva é considerar um trabalho que tem por ponto de partida o texto, em suas múltiplas demandas sociais.

É imprescindível possibilitar ao professor a compreensão de um trabalho no qual o leitor possa construir o caminho para, assim, fazer-se sujeito de sua prática. Dessa forma, o ponto de partida da pesquisa foi o diálogo com o professor, por meio

de encontros formativos. Esses encontros auxiliaram os docentes no entendimento de como incorporar um trabalho significativo de desenvolvimento da compreensão leitora em sala de aula.

Com esse intuito, levei para discussão textos de diversos gêneros textuais, alicerçados na perspectiva de Marcuschi (2005) sobre a importância de se propor tal trabalho na prática do ensino de Língua Portuguesa. É importante salientar como alguns gêneros causaram certo estranhamento em alguns participantes envolvidos na atividade, fato que foi externado pelos participantes e que foi discutido na oportunidade.

**Figura 4:** Oficina com professores (manhã)



Fonte: O próprio pesquisador

Fizemos questão de nomear esses encontros formativos de oficinas, pois havia um receio de que muitos profissionais encarassem esses momentos como mais uma, entre tantas palestras que guardasse, como segue o senso comum do termo, distância com a realidade da sala de aula. Dos quatro professores participantes da pesquisa, um não pôde estar presente, mas enviei, por meio da orientadora de ensino da escola onde atua, o material utilizado e me propus a prestar esclarecimentos.

Outro fator que foi determinante para que os encontros com os professores tivessem o caráter de oficinas pedagógicas, partindo de uma perspectiva de formação presente na obra de Japiassu (1983), foi despertar a necessidade desses profissionais envolvidos na pesquisa em vivenciar a construção coletiva de algo que, de fato, fosse aplicável à realidade da sala de aula.

Solicitei que cada professor participante selecionasse um texto para o trabalho, que ainda seria enunciado. Observei que o receio de sair da zona de conforto dos gêneros tidos como clássicos nos livros didáticos foi perceptível. Propus que

construíssem uma questão, a partir da leitura desse texto, pensando, em termos de grau de complexidade, em uma turma de nono ano do ensino fundamental.

Após o tempo determinado, solicitei que cada um realizasse a leitura de sua questão e, após todos terem lido e tecido algumas considerações, convidei a todos a refletir o que as questões construídas tinham em comum. Poucos externaram suas convicções, contudo, depois de certos encaminhamentos, foram percebendo que todas as questões construídas apontavam para a mesma habilidade de leitura, ou seja, localizar informações explícitas em um texto, variando apenas, nos textos narrativos, em perguntas a respeito de elementos da narrativa, também comumente perceptíveis na superfície do texto.

Essa reflexão foi essencial para que esses profissionais tivessem uma percepção sobre suas práticas e pudessem refletir sobre elas (GIROUX, 1987). O objetivo desse trabalho formativo é fazer com que os envolvidos sintam a necessidade de ampliar seus horizontes, conscientes de que não há uma receita pronta de sucesso para o fazer pedagógico e que suas visões e impressões são complementares, não impeditivas, dos encaminhamentos que seriam propostos.

**Figura 5:** Oficina com professores – (período da tarde)



Fonte: O próprio pesquisador

Nesse momento, apresentei um leque das vinte e uma habilidades, presentes na Matriz de Referência dos descritores de leitura do Saeb, possíveis de serem trabalhadas nos diversos gêneros textuais que foram trazidos para a oficina. Para finalizar, solicitei que selecionassem uma habilidade que pudesse ser relacionada ao texto escolhido. O resultado foi muito positivo, pois todos puderam perceber as várias possibilidades de trabalho com o texto que estavam sendo desprezadas nas atividades de compreensão textual.

Considero que, no tocante aos objetivos propostos, essa ação formativa foi satisfatória. Saliento que não abrangia apenas os professores das três escolas, o que foi importante para que houvesse uma maior interação entre os profissionais de outras unidades escolares.

No intuito de auxiliar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, realizei, após esse encontro inicial, o alinhamento da Proposta Pedagógica do município de Guarujá aos descritores de leitura, possibilitando que os docentes pudessem reconhecer o momento ideal de relacionar os conteúdos de sua disciplina às habilidades da Matriz de Referência, tendo, dessa forma, orientações de quando essa habilidade pode ser trabalhada e quando deve ser avaliada, sem a necessidade de um trabalho paralelo, evitando assim o ideário equivocado de treino para Prova Brasil, mas legitimando, por meio do documento norteador das ações pedagógicas, que o fim principal da aula de Língua Portuguesa é propiciar ao estudante a competência leitora.

Para explanar, de modo claro, tomemos como exemplo a seguinte expectativa de aprendizagem, relativa ao nono ano, no eixo temático leitura. Segundo a Proposta Curricular de Guarujá (2015, p.185), no primeiro bimestre, o estudante deve ser capaz de “Estabelecer relações entre dois ou mais textos”.

Analisando a possibilidade de um trabalho cujo objetivo seja o desenvolvimento de habilidades de leitura, é possível associar essa expectativa de aprendizagem ao Tópico III, que trata da relação entre textos e propor atividades de leitura e compreensão que contemplem os seguintes habilidades: descritor 20 “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido” (BRASIL, 2011) . E ainda o descritor 21 que preconiza “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, o que propus, nesse passo inicial, foi que o trabalho com as habilidades de leitura da Matriz de Descritores não era algo surreal, ou desconectado com a realidade do estudante, mas uma orientação complementar ao trabalho docente, que tem por base a leitura por meio de gêneros textuais diversificados.

Esse expediente foi importante para que o trabalho de investigação estivesse consolidado na realidade contextual da prática dos professores e para que todos os envolvidos tivessem a oportunidade de perceber o entrelaçamento existente entre

esses dois norteadores. Abaixo, apresento esse comparativo que serviu de base ao desenvolvimento das atividades de aula D:

**Tabela 3:** Comparativo da Proposta Curricular de Guarujá com a Matriz de Referência da Prova Brasil.

<b>Proposta Curricular 9º ano – Eixo Leitura (GUARUJÁ, 2015, p.195)</b>	<b>Matriz de Língua Portuguesa 9º ano (BRASIL, 2011, p.22-23)</b>
Analisar a norma padrão em funcionamento no texto.	<b>D15</b> – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas.	<b>D2</b> – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
Inferir e reconhecer os elementos da narrativa.	<b>D10</b> – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
Identificar o tema do texto.	<b>D6</b> – Identificar o tema de um texto.
Identificar informações principais e secundárias no texto.	<b>D9</b> – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto.	<b>D15</b> – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Identificar as condições de produção do gênero trabalhado (enunciador, interlocutor, finalidade, época, suporte, esfera de circulação etc.)	<b>D12</b> – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Reconhecer o grau de formalidade e informalidade da linguagem, considerando variantes linguísticas.	<b>D13</b> – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
Compreender o efeito de sentido proveniente do uso dos elementos gráficos (não-verbais), recursos gráficos (asas, negrito, travessão) e linguísticos no texto.	<b>D17</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. <b>D18</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. <b>D19</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Identificar os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional).	<b>D6</b> – Identificar o tema de um texto.
Estabelecer as relações existentes entre dois ou mais textos.	<b>D20</b> – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que

	<p>tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p> <p><b>D21</b> – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
--	--

**Fonte:** (GUARUJÁ, 2015, p.195) & (BRASIL, 2011, p.22-23).

Ressalto que a ponte para instaurar essas possibilidades de trabalho foram os orientadores pedagógicos das escolas, por meio desses profissionais, foi possível que muitas ações e estratégias chegassem aos professores e conseqüentemente alcançassem os estudantes. Em muitas outras ações, no entanto, tive a oportunidade de me aproximar do professor, norteando o significado dos resultados obtidos e traçando estratégias em conjunto.

A partir disso, realizei a aplicação da avaliação diagnóstica aos estudantes de nono ano das escolas do município, focando no recorte das três escolas envolvidas na pesquisa. Essa análise foi importante para que eu pudesse traçar os próximos passos e perceber quais as reais dificuldades das turmas em relação à leitura, já que os dados que me serviram de ponto de partida não eram do ano de 2019.

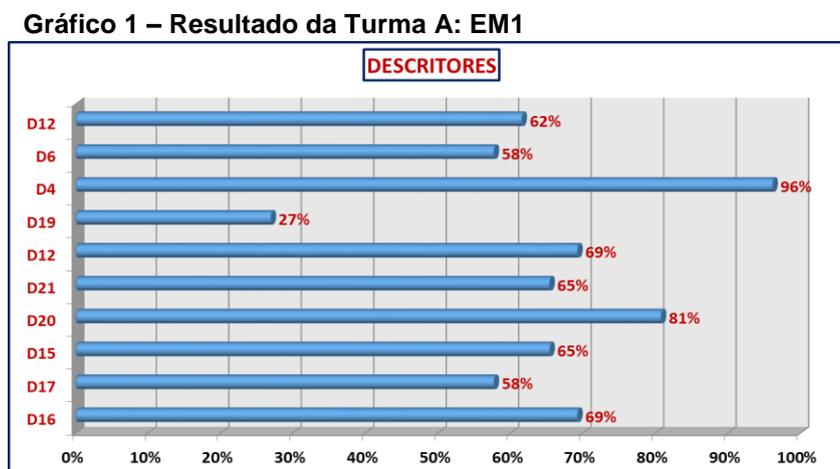
A EM 1, como já mencionado é uma unidade escolar periférica, em uma área de risco, com quatro turmas de 9º ano, que funcionam no período da manhã. As turmas A/B e C/D têm professoras de Língua Portuguesa diferentes, fato que foi levado em consideração. Na turma A, dessa escola, estão matriculados 34 estudantes.

No dia em que realizei essa sondagem inicial, havia na sala um total de 26 alunos, apresentando um total de 8 alunos ausentes. A avaliação diagnóstica foi aplicada pelo próprio professor que estava na turma, no momento da segunda aula do dia. Ressalto que os estudantes foram avisados previamente que seriam submetidos a uma avaliação e informados dos objetivos desse instrumento.

A avaliação inicial foi formatada com dez itens (questão que avalia uma habilidade) de múltipla escolha, cada questão avaliando uma habilidade de leitura, como apresentei anteriormente.

Para facilitar a leitura dos gráficos, destaco que as questões estão apresentadas da parte inferior para a parte superior do gráfico, ou seja, o item que trabalhou com o descritor 16 é o primeiro da avaliação diagnóstica, ao passo que a questão que envolveu o descritor 12 foi a última dessa avaliação

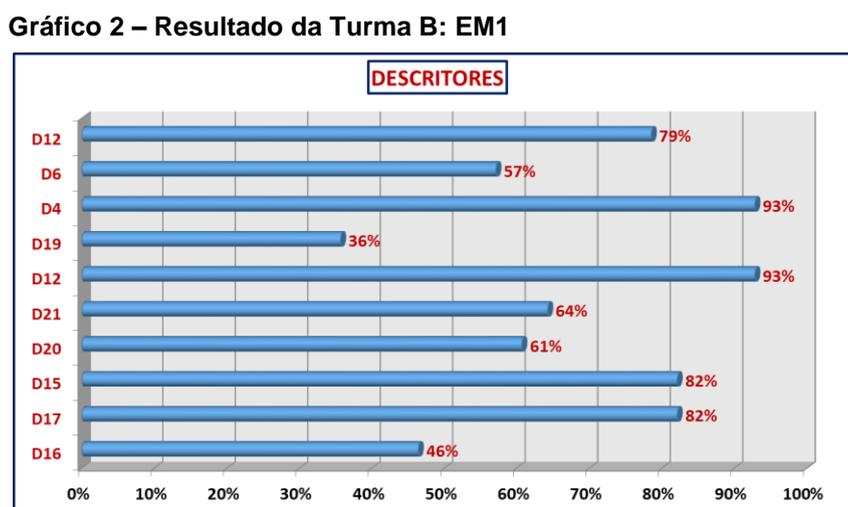
Veja, abaixo, o gráfico que sintetiza o resultado do 9ºA:



Fonte: o próprio pesquisador

A questão de número 7, que trabalhou a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração dos recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, apresentou índice de dificuldade acima dos cinquenta por cento. Apesar disso, a média da turma foi de 6,4.

Na turma B, da mesma unidade escolar, estão matriculados 33 estudantes, sendo que 28 estavam presentes no dia da avaliação, totalizando a ausência de cinco alunos. Conforme exposto no gráfico a seguir da turma B, da EM1:

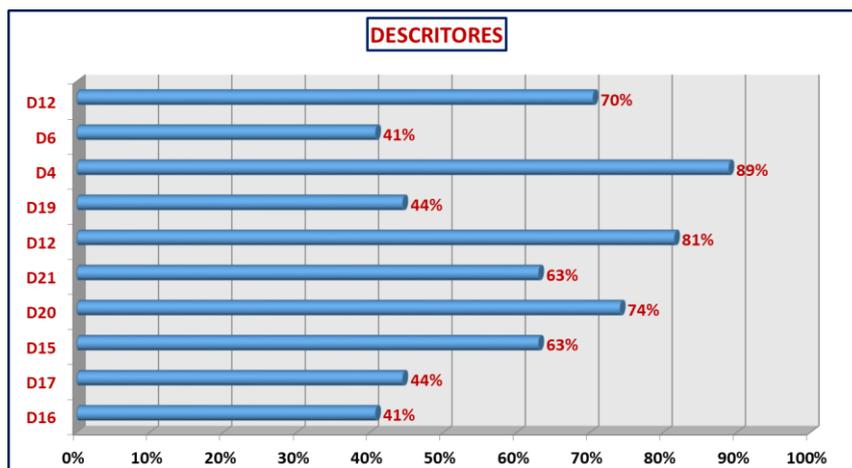


Fonte: o próprio pesquisador

Apesar de a turma ter apresentado um desempenho melhor na avaliação, alcançando a nota 6,9, houve duas questões que indicaram porcentagem de acerto abaixo da média, o que pode assinalar que os estudantes obtiveram um percentual maior em outras questões menos complexas. A questão de número 7, também configurou uma dificuldade para a turma, ao lado da primeira questão da avaliação.

Sigo em análise da turma C, da EM 1. Vale ressaltar que essa turma tem 33 estudantes matriculados, contudo 27 desses estudantes realmente estavam presentes no dia da avaliação, o que, de nada, obstaculiza a realização desta análise, já que a coleta de dados se sucedeu sempre em regime de amostragem, não sendo necessária a identificação de nenhum estudante. Segue gráfico da turma C, da EM1:

**Gráfico 3 – Resultado da Turma C: EM1**



**Fonte:** o próprio pesquisador

Na turma supracitada, mais questões ficaram abaixo da média de acerto, para ser mais exato sessenta por cento das habilidades de leitura avaliadas demonstraram ainda não estar plenamente desenvolvidas pela turma, sinalizando que outras habilidades de leitura também necessitariam ser desenvolvidas.

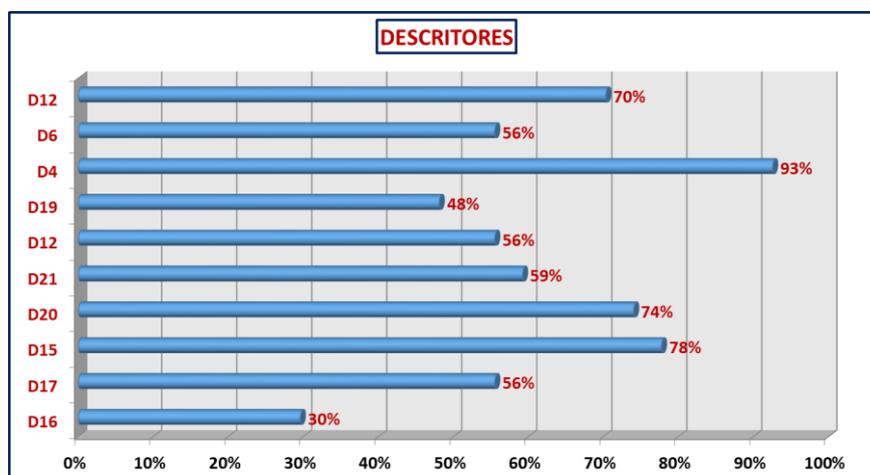
Esses resultados foram de extrema importância para que eu tivesse clareza no auxílio aos professores envolvidos, pois permitiram o desenvolvimento da sequência de atividades que trabalhavam com as habilidades de leitura, subsidiando os docentes em suas práticas.

Ao todo, quatro questões ficaram abaixo de cinquenta por cento de acerto, a saber: as questão 1 (descritor 16), a questão 2 (descritor 17), a questão 7 (descritor 19) e, por fim, a questão 9 (descritor 6). A média da turma foi de 6,1. Saliento que esse instrumento de avaliação não visou atribuir, de fato, um conceito aos estudantes, constituindo tão somente um diagnóstico que subsidiou ações posteriores.

Quando menciono a média da turma, devo sublinhar, é com o intuito de traçar esse diagnóstico, para que futuras intervenções sejam realizadas e para que os professores envolvidos tivessem a compreensão de quais classes de estudantes deveriam reforçar o trabalho com a interpretação de textos.

Por fim o gráfico referente à turma D, da EM1, a seguir:

**Gráfico 4 – Resultado da Turma D: EM1**

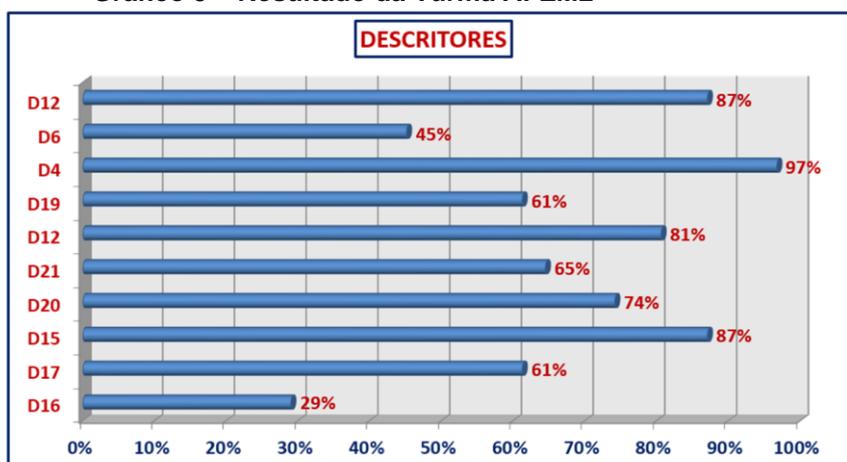


Fonte: o próprio pesquisador

Nessa turma, há 33 estudantes matriculados, sendo que 27 alunos estiveram presentes no dia da avaliação, perfazendo um total de 6 faltas. Em nenhuma turma da escola 1, observou-se ausência superior a 20%, no dia da aplicação da avaliação diagnóstica. Outra questão que comentarei na sequência dessa pesquisa é o critério de escolha das habilidades de leitura trabalhadas na avaliação e os critérios de elaboração do instrumento.

A Escola 2 fica em um bairro muito afastado da cidade, em uma típica vila de pescadores. As turmas de nono ano funcionam no período da manhã. A escola possui três turmas de nono ano, com 91 alunos matriculados. O mesmo professor de Língua Portuguesa leciona para as três turmas e estava presente no dia da aplicação da avaliação diagnóstica. Segue o gráfico da turma A, da EM2:

**Gráfico 5 – Resultado da Turma A: EM2**

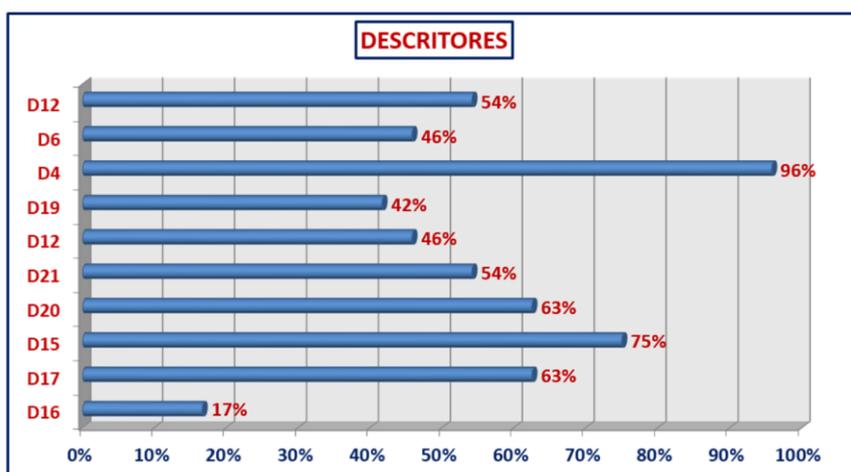


Fonte: o próprio pesquisador

Na turma do 9ºA, da Escola 2, há 34 alunos matriculados, desses estudantes 31 realizaram a avaliação. A média geral da turma foi de 6,9. Na turma supracitada, embora a média geral tenha sido positiva, há duas questões que apresentaram percentual de acerto abaixo da expectativa, caracterizadas pelo descritor 16, identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, do tópico procedimentos de leitura (questão 1) e pelo descritor 6, identificar o tema de um texto, do tópico que trata das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (questão 9).

Na outra turma da escola 2, o 9ºB, de um total de 29 estudantes matriculados, 24 estavam presentes no dia da aplicação da avaliação diagnóstica, sendo que três alunos faltaram e dois são transferidos. Abaixo apresento o gráfico da turma B, da EM2:

**Gráfico 6 – Resultado da Turma B: EM2**



Fonte: o próprio pesquisador.

A média geral dessa turma foi de 5,5, porém, como é possível observar, há quatro questões que ficaram abaixo do índice de acerto.

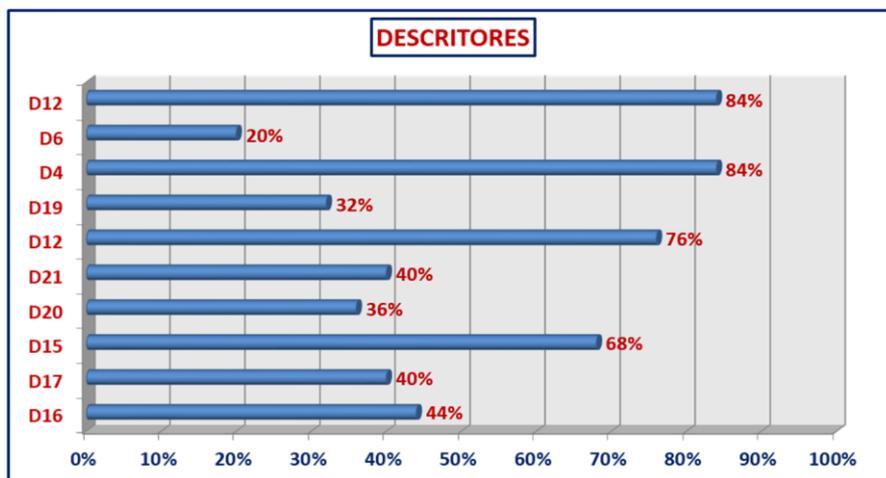
Para melhor entendimento, detalho a seguir: a primeira questão avaliou o descritor 16, identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. A quinta questão, avaliou o descritor 12, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. A sexta questão, em que foi trabalhado o descritor 19, reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Por fim, a oitava questão, em que foi avaliada a habilidade 8, identificar o tema de um texto.

A última turma de nono ano da Escola 2, o 9ºC, tem 28 alunos matriculados, sendo que 25 foram submetidos à avaliação e três estudantes faltaram no dia da

aplicação. A média geral da turma foi de 5,2.

Segue, a seguir, gráfico da turma C, da EM2:

**Gráfico 7 – Resultado da Turma C: EM2**



**Fonte:** o próprio pesquisador

Na análise do resultado dessa turma, pode constatar que, na maioria das questões, os estudantes apresentaram elevado grau de dificuldade, sinalizando que um trabalho mais sistemático deveria ser realizado.

Diferentes habilidades de leitura, representadas por descritores, merecem destaque, tais como: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos, identificar o tema de um texto, identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

A Escola 3, como já descrito, está instalada em um de bairro popular. É uma escola totalmente térrea em sua estrutura. Destaco que, nessa Unidade Escolar, há um índice maior de ausência, no comparativo com as demais que integram a pesquisa, apesar de os fatores socioeconômicos não representaram maior fragilidade em relação às demais unidades escolares envolvidas.

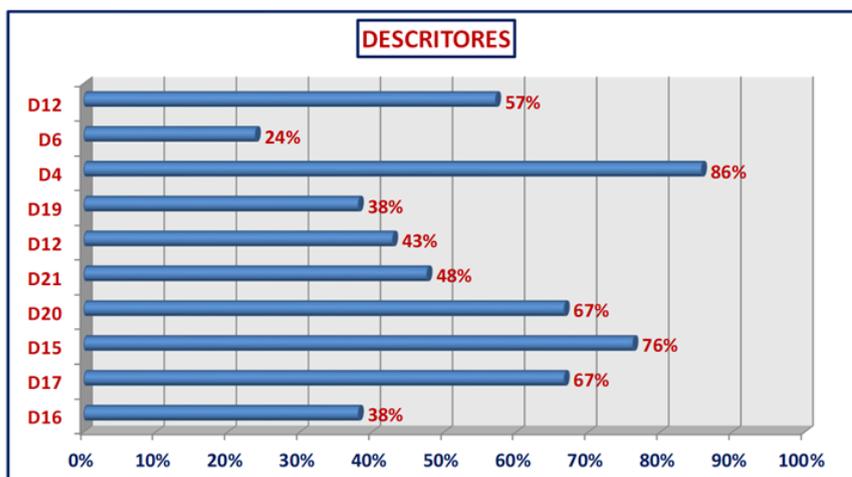
Há quatro turmas de nono ano nessa escola, que são atendidas no período da tarde. A mesma professora leciona nas quatro turmas.

No 9ºA, da EM 3, há 31 alunos devidamente matriculados, porém 21 estudantes realizaram a avaliação. Dos ausentes, três estudantes são transferidos e sete

realmente faltaram no dia da aplicação.

Segue o gráfico do 9ºA, da EM3.

**Gráfico 8 – Resultado da Turma A: EM3**



Fonte: o próprio pesquisador

A turma apresentou média geral de 5,4, contudo muitas questões demonstraram que os estudantes têm dificuldades na compreensão textual. Sintetizando, aponto as maiores fragilidades da turma, caracterizadas nas seguintes habilidades: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (questão 1, descritor 16), reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (questão 5, descritor 21), identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (questão 6, descritor 12), reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (questão 7, descritor 19) e identificar o tema de um texto (questão 9, descritor 6).

No 9ºB, da EM 3, há 28 estudantes matriculados, no entanto, devido às ausências, 20 foram submetidos à avaliação diagnóstica, indicando seis alunos faltosos, visto que dois estudantes são transferidos.

A média geral dessa turma foi de 5,4, ainda que o gráfico tenha apontado que algumas habilidades de leitura, presentes em quatro questões, ficaram com uma média baixa de acerto.

Faço lembrar que todos esses dados foram apresentados aos professores titulares das turmas nas três escolas, em momentos formativos do HTPC em que tive a oportunidade de ir à unidade escolar discutir a respeito dos resultados. Em nenhum momento, no entanto, os encontros tiveram caráter de cobrança, ao contrário, serviram de subsídio para reflexão e tomada de ações interventivas.

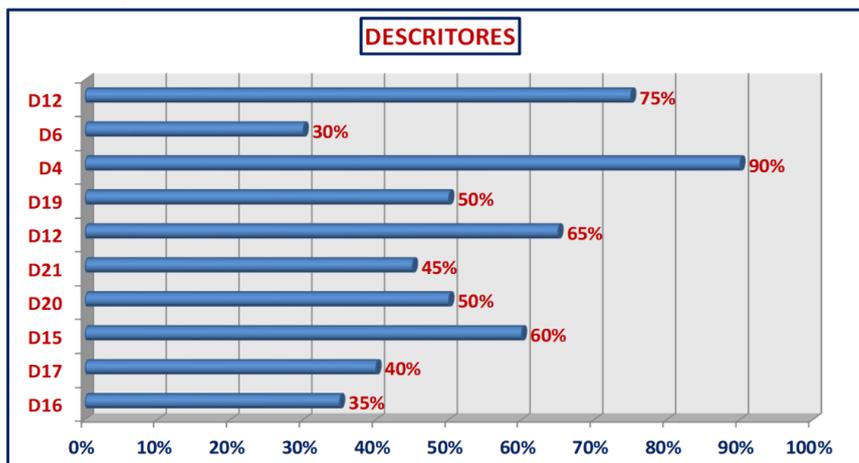
**Figura 6:** HTPC na EM2.



Fonte: o próprio pesquisador.

Abaixo, apresento o gráfico relativo à turma B, da EM3:

**Gráfico 9 – Resultado da Turma B: EM3**



Fonte: o próprio pesquisador

Como alguns erros são recorrentes em mais de uma turma, todos os dados foram analisados e serão apresentados na presente pesquisa. Nessa turma, as seguintes habilidades de leitura apresentaram mais dificuldade: identificar efeitos de ironia e humor em textos variados (questão 1, descritor 16), identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (questão 2, descritor 17), reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (questão 5, descritor 21) e identificar o tema de um texto (questão 9, descritor 6).

Destaco, por outro lado, o excelente desempenho da turma B, da EM3, na questão 8, que envolvia a habilidade de inferir o sentido de informações implícitas em um texto, compreendido no descritor 4, indicando 90% de acerto, bem como do

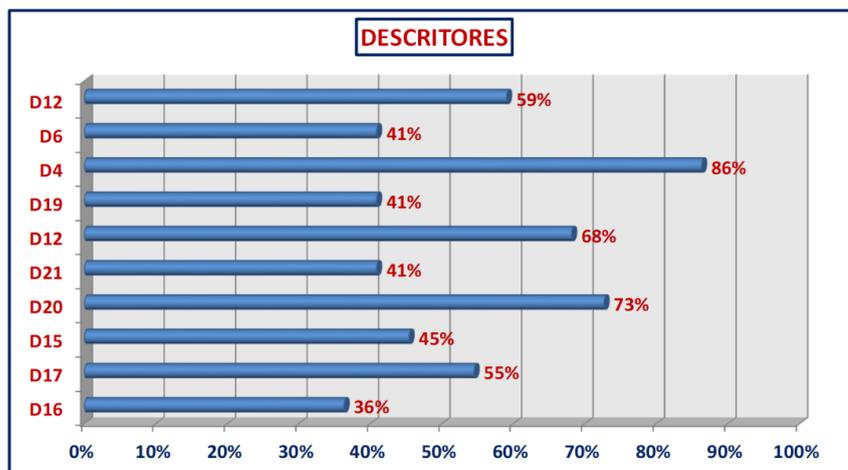
descritor 12, implicado na última questão, que exigiu do estudante a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, com 75% de acerto, por se tratarem de habilidades de leitura mais complexas

Nesse caso em particular, pude constatar que as duas habilidades em que os estudantes obtiveram melhor desempenho, foram as mais contempladas em sala de aula pelo professor responsável, fato que tive a oportunidade de descobrir mantendo o diálogo com o profissional, sobretudo durante as reuniões de HTPC.

Na turma C, da Escola 3, há 27 estudantes matriculados, sendo que 22 alunos foram submetidos à avaliação. Destaco que houve quatro ausências no dia da avaliação e um estudante é identificado como transferido. Essa turma obteve, na avaliação diagnóstica, média geral 5,5, todavia, como apresentarei a seguir, muitas questões sinalizam fragilidades em relação à competência leitora da turma, as quais definirei a seguir com o detalhamento do gráfico.

Abaixo, gráfico referente à turma C, da EM3.

**Gráfico 10 – Resultado da Turma C: EM3**

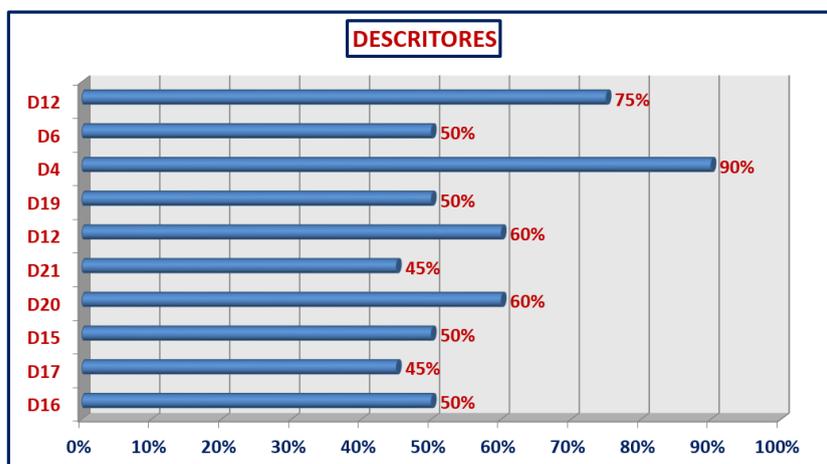


Fonte: o próprio pesquisador

Os seguintes descritores de leitura apresentaram mais dificuldade: identificar efeitos de ironia e humor em textos variados (questão 1, descritor 16), estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (questão 3, descritor 15), reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (questão 5, descritor 21), reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração dos recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (questão 7, descritor 19) e identificar o tema de um texto (questão 9, descritor 6).

Para finalizar a apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica, das escolas envolvidas nesta pesquisa, analisarei a turma D, da Escola 3.

**Gráfico 11 - Resultado da Turma D – EM3**



Fonte: o próprio pesquisador

A turma possui 29 alunos matriculados, dos quais 20 foram submetidos à avaliação. Houve, no dia da aplicação, cinco ausências e quatro estudantes são identificados como transferidos.

A média geral da turma D, da EM3, foi de 5,8. É possível perceber um equilíbrio maior nos acertos das questões, nessa turma, pois mesmo as questões que ficaram abaixo da média tiveram um índice de 45% de acerto.

As habilidades de leitura que a turma demonstrou ter menos desenvolvidas foram as seguintes: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (questão 2, descritor 17) e reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (questão 5, descritor 21).

Após sintetizar os dados em gráficos, para melhor compreensão, fui às escolas para poder apresentar os resultados aos professores e propor estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura. É preciso salientar que esse momento do desenvolvimento do trabalho foi de suma importância para que os envolvidos pudessem compreender os objetivos da pesquisa-ação.

Aproveitei o momento de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e propus uma reunião voltada somente aos professores do componente curricular de Língua Portuguesa, embora o material com as devolutivas fosse disponibilizado para as escolas, a fim de que outros professores interessados pudessem ter acesso.

Nessas intervenções, apresentei os dados coletados de cada turma em que o

professor lecionava, com a porcentagem de acerto em cada item, discriminando qual habilidade de leitura (descriptor) estava envolvida em cada questão e quais as implicações e sugestões em cada caso.

Considero um momento de extrema relevância, pois tive a oportunidade de ouvir cada professor, perceber como era realizado o trabalho com a prática da leitura em sala de aula e efetuarmos, coletivamente, uma análise qualitativa dos resultados, refletindo nas ações que seriam tomadas. Alguns professores não tinham conhecimento do índice de proficiência leitora dos estudantes da escola onde atuavam e, dessa forma, tracei um comparativo que pudesse fornecer mais subsídios para as intervenções que seriam realizadas.

A avaliação diagnóstica foi um instrumento norteador das ações interventivas à prática pedagógica. Por meio dela foi possível estreitar o vínculo com os docentes da área e traçar estratégias. Mostrei aos professores envolvidos os resultados, destacando as seguintes questões:

**Figura 7:** Item 1 (utilizado na avaliação diagnóstica)

**QUESTÃO 1** Leia a charge abaixo para responder a questão.



**O humor da charge decorre, principalmente,**

- Ⓐ da forma como se mostrou um juiz de direito protestando de modo similar a um sem-teto.
- Ⓑ da maneira como se indicou, através da caricatura, a igualdade social existente no país.
- Ⓒ do duplo sentido com que a palavra “teto” foi empregada nos dois quadrinhos.
- Ⓓ do olhar de desentendido do sem-teto para o juiz, indicando sua admiração.

**Fonte:** o próprio pesquisador (imagem: [www.google.com.br](http://www.google.com.br))

A questão 1 representou muita dificuldade para as turmas das três escolas envolvidas. O descriptor envolvido na questão é o 16, identificar efeitos de ironia e humor em textos diversos. Analisando a questão com os professores das escolas participantes na pesquisa, identifiquei que o gênero textual utilizado, a charge, não é muito utilizado em sala de aula, poucos afirmaram lançar mão do gênero com

frequência nas aulas, o que foi caracterizado como um fator que evidencia a dificuldade com a compreensão do mesmo.

Como já havia analisado todas as questões, anteriormente, para fazer a interpretação pedagógica, pude enriquecer a discussão comentando sobre a importância de se propor um trabalho a partir de gêneros textuais, e, nesse trabalho, não descartar os gêneros que apresentam linguagem mista, ou seja verbal e não-verbal, como o texto em análise.

Alguns professores da EM2 relataram que o emprego da palavra teto, no sentido de salário, era incomum aos estudantes, apesar de o texto permitir inferir o sentido dessa palavra, pois logo após sua aplicação há a caracterização de um valor monetário, tão comum a todos os leitores.

Apresento, abaixo, a questão 5, utilizada na avaliação diagnóstica, bem como sua interpretação pedagógica:

**Figura 8:** Item 5 (utilizado na avaliação diagnóstica)

**QUESTÃO 5**

(SAERS). Leia o texto abaixo.

**Horas a mais, horas a menos**

*Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.*

**Texto 1** A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliaria as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

**Texto 2** O professor José Pastori disse ao portal GI que “a redução da jornada de trabalho pode acelerar a automatização das linhas de produção e provocar demissões”.

Revista Semana. Ano 2, n. 24. 26 de junho de 2008.

**Em relação à redução da jornada de trabalho, os dois textos apresentam opiniões**

Ⓐ complementares.      Ⓑ contrárias.  
Ⓒ favoráveis.              Ⓓ semelhantes.

**Fonte:** o próprio pesquisador (fontes dos textos já citadas)

A EM3 foi a única escola que apresentou elevado grau de dificuldade nessa questão, dado que as quatro turmas tiveram o desempenho abaixo da média. A questão trabalha com o descritor 21 da Matriz de Referência, que indica o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo

fato ou ao mesmo tema.

Até o momento da devolutiva dos resultados, a proposta de se apresentar dois textos diferentes em uma mesma questão, como o item em análise, era incomum na prática dos professores envolvidos, sobretudo na EM3. Por meio dessa análise, foi possível a compreensão da necessidade de se ampliar o olhar para o que era, de fato, uma atividade de compreensão de texto, em sala de aula, pois o trabalho, anteriormente, fixava-se em três ou quatro habilidades elementares.

Uma turma da EM2 também apresentou dificuldade nessa questão. Saliento que em alguns momentos posteriores, tive a oportunidade de propor aos professores oficinas de criação de itens, com o objetivo de incorporar os descritores à prática pedagógica, o que foi muito importante para que todos pudessem entender a importância do trabalho.

Apresento, abaixo, a questão 7, utilizada na avaliação diagnóstica, bem como sua interpretação pedagógica:

**Figura 9:** Item 7 (utilizado na avaliação diagnóstica)

**QUESTÃO 7**

**Leia o texto abaixo:**

**Quase um brasileirinho**

A questão que mais atormenta os usuários brasileiros do Twitter nas últimas semanas é: será que o tradicional #FF “Follow Friday” passará a ser chamado de #SS “Siga Sexta”? Brincadeiras à parte sobre a prática de indicar perfis a seguir na sexta-feira, a recente versão do Twitter em português divide opiniões e gera polêmicas na “tuitosfera”. Há quem diga que as traduções ficaram estranhas.

Segundo dados da [ComScore](#), empresa de pesquisa de mercado na internet, o Brasil está entre os três países que mais utilizam o site. Para mudar sua página para o português, basta ir nas configurações (settings), idioma ([language](#)) e escolher entre as 10 opções oferecidas.

([www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/](http://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/))

**O termo “tuitosfera” está entre aspas porque**

- A) apresenta grafia aportuguesada.
- B) é utilizado como uma ferramenta.
- C) facilita o acesso às redes sociais.
- D) gera polêmicas e divide opiniões.

**Fonte:** o próprio pesquisador (fonte do texto já citada)

Nessa questão em análise, a habilidade sugerida foi reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Ocorreu um fenômeno semelhante à questão 5, pois sobretudo os estudantes das quatro turmas de 9º ano da EM1 apresentaram elevado nível de dificuldade, contudo

duas turmas da EM2 e uma turma da EM3 também demonstraram fragilidade no desenvolvimento dessa habilidade.

Para não tornar a apresentação do resultado da avaliação diagnóstica exaustiva, limitarei a expor os itens que as turmas envolvidas, realmente, demonstraram mais dificuldade, contudo ressalto que todas as análises e interpretações pedagógicas foram parte integrante das devolutivas aos professores das escolas envolvidas.

Apresento, dessa forma, a questão 9, utilizada na avaliação diagnóstica, bem como sua interpretação pedagógica:

**Figura 10:** Item 9 (utilizado na avaliação diagnóstica)

**QUESTÃO 9**

**Leia a charge abaixo:**



*Doutor, meus sonhos não têm mais do que 140 caracteres.*

**O assunto tratado na charge é a**

- A) dificuldade masculina com a linguagem verbal.
- B) influência das redes sociais no universo pessoal.
- C) necessidade de ampliação do autoconhecimento.
- D) relação entre um cliente e um psicoterapeuta.

**Fonte:** o próprio pesquisador (imagem: [www.google.com.br](http://www.google.com.br))

Por meio do descritor, definido na Matriz de Referência no Tópico II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto, utilizado no item em análise, pode-se avaliar a habilidade do estudante de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Segundo o Documento Oficial do Saeb

Um item relacionado a esse descritor deve incidir, exatamente, sobre as pretensões reconhecíveis para o texto. Elementos linguísticos e outros contextuais funcionam como pistas para a identificação da finalidade pretendida pelo texto (BRASIL, 2009, p.40).

Dessa forma, na EM2, todas as turmas envolvidas demonstraram dificuldade e na EM3, três das quatro turmas de 9ºano não conseguiram atingir um percentual médio de acerto no mesmo item. Destaco que esse mesmo gênero textual (charge) foi utilizado na primeira questão, da avaliação diagnóstica em análise, e que muitos

estudantes também demonstraram dificuldade.

Nesse ponto, gostaria de enfatizar que o mesmo descritor pode ter diferentes níveis de complexidade, de acordo com o gênero textual que está sendo objeto de análise. Por exemplo, na habilidade de reconhecer o efeito de ironia ou em textos variados, em uma tirinha pode representar menos complexidade que identificar a ironia em uma charge, visto que a ironia é um recurso mais fino, que exige do leitor mais proficiência para percebê-la. Assim como identificar a finalidade de textos que fazem parte do cotidiano do estudante representa uma complexidade inferior a textos que são exclusivos de uma esfera profissional, como um editorial.

## **6.2 Repercussões**

Com a sondagem inicial realizada, representada pelos resultados da avaliação diagnóstica, compreendi que era o momento de iniciar uma segunda etapa de formação dos professores de Língua Portuguesa de 9ºano, da rede municipal. Para uma formação continuada em horário de trabalho era necessário que todos os docentes que atuam nessa etapa do Ensino Fundamental II fossem convidados.

No dia 30 de abril de 2019, tive a oportunidade de ministrar uma outra oficina para os vinte e cinco professores que atuam no 9ºano, nos períodos da manhã e da tarde, respeitando o turno em que o professor estaria desempenhando suas funções em sala de aula.

Registrei três ausências: uma no período da manhã e duas no período da tarde, justificadas pois a formação ocorreu em uma terça-feira, e esses docentes não ministravam aula neste dia. Esse fato não dificultou o desenrolar da pesquisa, apesar da ausência de um professor envolvido na investigação. É necessário frisar que as sondagens, as atividades aplicadas e o percurso formativo que envolvem as ações da presente pesquisa representam um recorte, visto que na rede de ensino de Guarujá há onze escolas de Ensino Fundamental com a etapa do 9ºano.

Por conseguinte, apesar de essas ações serem realizadas em todas as escolas da rede, limitei a pesquisa as três escolas participantes (EM1, EM2 e EM3) para que pudesse, dessa forma, traçar um perfil aproximado de toda rede de ensino. Como já mencionei, um dos critérios utilizados para determinar a seleção das unidades escolares, que estariam envolvidas na pesquisa, foi (primeiramente) o geográfico, pois pretendi abranger as três grandes áreas do município.

Outro critério, já mencionado, diz respeito a uma análise realizada antes da avaliação diagnóstica inicial, na tentativa de trazer à pesquisa as escolas que apresentavam mais fragilidades em relação ao nível de proficiência no Saeb, de acordo com os últimos resultados divulgados da Prova Brasil.

Destarte, o tema da oficina realizada com vistas a constituir a primeira ação interventiva, de caráter formativo, visto que a avaliação diagnóstica constituiu uma sondagem investigativa, teve como tema: “Ajudar o aluno a tirar o máximo da leitura: técnicas e habilidades fundamentais”.

É primordial mencionar que a receptividade dos docentes envolvidos foi elevada, sobretudo em relação ao tema desenvolvido, pois muitos relataram vários obstáculos em relação à questão abordada, em especial ao tratamento do texto em sala de aula.

Abaixo, apresento a página inicial do material em reprodução do layout do programa *Power Point*, utilizado na formação:

**Figura 11:** Slide inicial da oficina da formação dos professores - 30/04/2019



**Fonte:** o próprio pesquisador

Apresentei aos professores, inicialmente, a questão das informações implícitas, que estão interligadas ao desenvolvimento de certas habilidades de leitura, destacando a importância de se trabalhar, em sala de aula, com os pressupostos (ideias construídas de modo não explícito) e dos subentendidos (as insinuações marcadas linguisticamente nos textos).

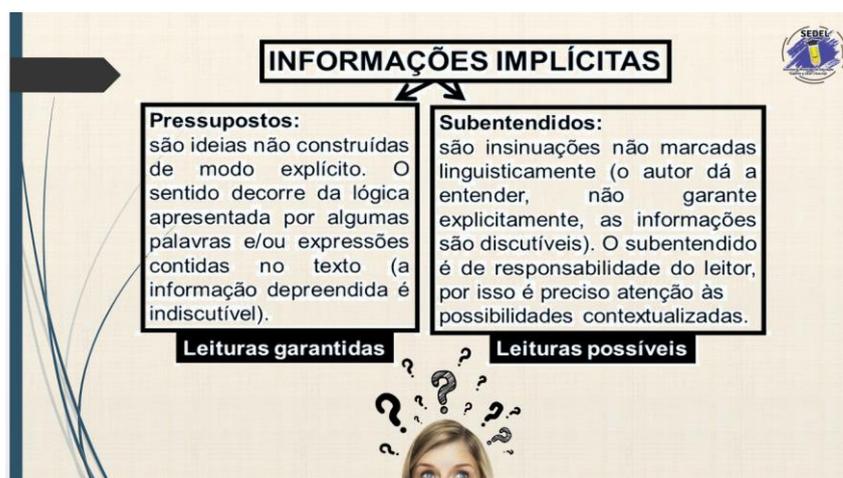
Dessa forma, parti de alguns exemplos básicos para que todos pudessem analisar, coletivamente, os pressupostos e subentendidos presentes em manchetes de jornal, charges, tirinhas, microcontos e anedotas, reforçando a necessidade do

texto, na perspectiva enunciativa-discursiva, fazer parte central da aula de Língua Portuguesa, privilegiando sempre a diversidade de gêneros textuais em seus vários campos de atuação.

Os participantes também tiveram a oportunidade de construir itens (questões avaliando habilidades de leitura) a partir dos descritores e dos textos que apresentei. Também puderam expor a atividade aos grupos e fazer considerações a respeito. Alguns professores relataram que já utilizavam em sala de aula atividades com o uso de descritores de leitura, no entanto desprestigiavam, muitas vezes, o texto literário por entender de alta complexidade.

Abaixo, apresento mais um exemplo de um segmento da oficina realizada, a título de ilustração, para que o leitor da pesquisa tenha, nessa etapa de apresentação das intervenções realizadas, a clareza desse momento e seus futuros desdobramentos.

**Figura 12:** Slide 9 da oficina de formação dos professores - 30/04/2019



**Fonte:** o próprio pesquisador

Em seguida, demonstrei, por meio de alguns exemplos de trechos de obras literárias, a importância da capacidade inferencial para a plena compreensão de um texto. Vale destacar que a insegurança inicial, somada a um quase natural sentimento de vaidade pedagógica de acreditar saber tudo dentro da disciplina que leciona, deram, paulatinamente, segundo a minha percepção, lugar ao desejo de conhecer novas estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula, o que representou crescente interação ao longo dessa etapa de formação.

A partir disso, apresentei algumas técnicas que poderiam ser utilizadas como ferramentas nas aulas de Língua Portuguesa para aprimorar o ensino no que tange à

compreensão textual e, conseqüentemente, à competência leitora. A explanação apontou para técnicas que poderiam ser utilizadas antes da leitura, durante a leitura e depois da mesma, de modo que os estudantes pudessem extrair o máximo da compreensão de um texto e, subseqüentemente, ter autonomia para aplicar essas técnicas em suas diversas demandas escolares, pessoais e sociais que envolvessem à leitura.

Como a formação consistia em uma oficina, foi previamente planejada para ter momentos em que os professores pudessem construir algo coletivamente e a oportunidade de expor aos demais para se formar uma rede de ideias que poderia ser multiplicada nas escolas envolvidas. Dessa forma, entreguei a cada grupo de professores um texto literário para que pudessem, a partir da leitura e compreensão, elaborar o que seria uma aula que visasse ao desenvolvimento de habilidades de leitura, utilizando as técnicas aprendidas na formação.

O resultado foi realmente enriquecedor, os grupos puderam apresentar suas propostas de trabalho aos professores presentes na formação e todos os presentes tiveram a oportunidade de relatar estratégias utilizadas em aula e suas frustrações em relação a atividades que envolvessem à leitura, no decorrer de suas carreiras.

A avaliação desse encontro foi muito positiva, pois consolidou um momento essencial para conquistar a confiança dos professores que estavam diretamente envolvidos na pesquisa, nas etapas subseqüentes. Todo o material produzido foi encaminhado aos participantes para que pudessem retomá-lo em suas práticas pedagógicas.

As demais reuniões de caráter formativo que tive a oportunidade de realizar também integraram os momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, o HTPC, com a diferença de que nessas ocasiões o diálogo era centrado na discussão dos resultados dos instrumentos de coleta, sobretudo a avaliação diagnóstica e as Aulas D.

Outro aspecto que devo frisar está centrado no sigilo em relação aos resultados das turmas nas avaliações que incorporam à investigação. Respeitei, por ética pedagógica, a divulgação somente aos professores que, de fato, lecionavam àquelas turmas e, conseqüentemente, estavam envolvidos na pesquisa, sem cair no equívoco de apresentar ranqueamento de resultados entre as escolas.

Para efetivar um acompanhamento periódico do desenvolvimento dos estudantes de 9ºano envolvidos na pesquisa, elaborei, no prosseguimento da

pesquisa, uma sequência de atividades para que os professores pudessem aplicar em sala de aula denominada Aula D, como já descrito no percurso metodológico.

Nessa etapa da pesquisa, já havia selecionado o recorte de escolas que iriam ser objeto de investigação, contudo mantive a interlocução com as demais unidades escolares, submetendo à decisão dos demais docentes às sugestões de atividades, ou seja, oportunizando que os demais professores tivessem acesso aos materiais elaborados.

Essa sequência de atividades que tive a oportunidade de elaborar no desenvolvimento da pesquisa, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, constituiu o mecanismo de intervenção central, pois norteou as futuras ações que seriam tomadas, uma vez que essas atividades tinham como propósito o trabalho com os descritores. Como descrito, foi dado o nome de Aula D, nome esse que acompanhou a atividade diagnóstica ao longo de toda pesquisa.

Isto posto, essa abordagem metodológica foi configurada como uma sequência de atividades elaboradas com base nas vinte e uma habilidades de leitura da Matriz de Referência do Saeb. As atividades foram formatadas para serem desenvolvidas no tempo de uma hora/aula, com periodicidade mensal, contendo cinco itens de múltipla escolha.

Nessas atividades, busquei o trabalho a partir de diversos gêneros textuais, na perspectiva de Marcuschi (2005), dando atenção especial aos gêneros que são previstos para o bimestre na Proposta Curricular da rede de ensino, no entanto não limitando o trabalho a esses gêneros textuais.

O professor, em um primeiro momento, tinha por orientação dar autonomia para os alunos desenvolverem a atividade e, após o término da tarefa, solicitaria a entrega para correção. Os resultados de cada turma eram sintetizados em uma planilha específica e analisados, continuamente. Essa análise era, sobretudo, realizada por mim, enquanto pesquisador e coordenador da disciplina em questão, e permitia que fosse realizado um retrato do desenvolvimento das onze turmas selecionadas.

Após todos os estudantes realizarem a atividade da Aula D, o docente deveria, de acordo com a proposta de trabalho da pesquisa, empreender a leitura coletiva de cada texto com os estudantes, salientando as pistas que os leitores podem recolher durante o momento de leitura. Era o momento de intervenções do próprio professor, ensinando os estudantes as estratégias de leitura para que pudessem retirar o máximo de compreensão de cada texto analisado, entendendo a função dos pontos da

gramática que estavam sendo estudados.

Quanto a essa orientação dada aos professores, é importante lembrar as colocações de Franchi (1992, p.38):

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação.

Essas atividades constituíram um ponto crucial para que todos os estudantes envolvidos pudessem compreender como lidar efetivamente com cada habilidade de leitura. Por exemplo, nas questões que envolveram o descritor 3, que trabalha com a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, os alunos foram estimulados a deduzir o sentido de palavras destacadas pelo contexto de produção em que está inserida, o que muitas vezes se apresenta como um grande desafio, já que foram acostumados a bloquear a compreensão global do texto quando se deparavam com um termo desconhecido.

Por isso é importante que o professor adentre, para não dizer navegue, nos textos em conjunto com os estudantes, não só para checar a resposta correta, mas para que estes consigam perceber que há mecanismos que facilitam o entendimento da leitura e possam conhecer novas formas de lidar com o texto.

Um fator que muito facilitou e otimizou a utilização desse material, por parte dos docentes envolvidos na pesquisa, consistiu no fato de que as unidades escolares se dispuseram a fotocopiar as atividades disponibilizadas da Aula D, para que fosse possibilitado o trabalho em sala de aula. Os alunos também se sentiam motivados, visto que tinham uma devolutiva rápida de seu desempenho, possibilitando o esclarecimento de dúvidas.

Ressalto outra vantagem propiciada pelo desenvolvimento dessas atividades que é a de fazer com que todos entendessem que o momento da avaliação é também um ensejo ao aprendizado. Muitas vezes, a avaliação está tão fossilizada no cotidiano escolar como um momento de acerto de contas que não é mais possível aos professores e estudantes percebê-la como uma oportunidade real de aprender e se desenvolver.

A prática das atividades denominadas Aulas D contribuiu para esse

redirecionamento, criando uma cultura escolar voltada para a avaliação não só como checagem, mas no sentido de desenvolvimento. Cito, como exemplo, a fala de um professor da EM3: “*Até eu passei a encarar a hora da avaliação de uma forma mais tranquila*”. Essa fala também vai ao encontro da discussão relacionada aos objetivos da avaliação escolar.

Os resultados dessas atividades foram sintetizados em planilhas, como já mencionado acima, e encaminhados à coordenação da área de Língua Portuguesa, o que possibilitava que eu realizasse uma análise detalhada, de cada turma de 9º ano envolvida na pesquisa. Esse expediente permitia que fosse efetivada uma sondagem periódica da aprendizagem dos estudantes, traçando quais as fragilidades e pontos fortes de cada turma, o que retroalimentava a elaboração de outras atividades.

**Tabela 4:** Análise dos Resultados da Aula D (*print screen*).

Tabulação dos Resultados da Aula D - Língua Portuguesa										
Aula	Turma	1	2	3	4	5	Total de alunos	Média	Média de escola	
		D18	D15	D20	D9	D21				
4	9A	63,2	73,7	73,7	84,2	72,3	39	7,7	7,9	
	9B	90	65	80	80	75	20	7,8		
	9C	100	77,8	66,7	66,7	100	18	8,2		
	9D	75	50	87,5	87,5	100	16	7,9		
	9E									
	9F									
	9G									
	9H									
	9I									
	9J									
média %		82,05	66,625	76,975	79,6	86,825	73			

Aula	Turma	1	2	3	4	5	Total de alunos
		D18	D21	D27	D30	D36	
9	9A						
	9B						
	9C						
	9D						
	9E						
	9F						
	9G						
	9H						
	9I						
	9J						
média %	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0

Fonte: o próprio pesquisador

É importante destacar que ao realizar a formação inicial com os professores de Língua Portuguesa envolvidos na pesquisa, bem como nos momentos formativos presentes no HTPC, tive a possibilidade de dar indicações e referências de como podemos trabalhar, em sala de aula, para desenvolver cada habilidade, além de colaborar no entendimento da forma de como construir itens que envolvam os descritores.

Os professores da disciplina de Língua Portuguesa envolvidos na pesquisa passaram a trabalhar, em suas práticas regulares, com mais textos que envolvessem a combinação da linguagem verbal e não-verbal, assim como compreenderam que o trabalho com a análise linguística não se realiza à margem do texto, mas sim no texto, como tive a oportunidade de constatar na apreciação dos cadernos dos estudantes e nos modelos de avaliação dos professores, nos momentos das visitas pedagógicas às escolas envolvidas.

Abaixo, apresento um exemplo de modelo de avaliação de uma professora da

EM1, que no início da investigação enfatizou que não tinha como prática o trabalho com tirinhas e charge:

Figura 13: Modelo de avaliação (de um professor envolvido na pesquisa).

				<p>01. No primeiro quadrinho, o emprego da vírgula serve para:</p> <p>A) Separar elementos de uma enumeração          B) Indicar apóstrofo          C) Separar o vocativo          D) Indicar a omissão do verbo          E) Separar todas as palavras repetidas.</p>
<p>Leia o texto abaixo:</p> <p>Um adolescente chega da escola com os tênis cheios de barro. Sem tirar os tênis, vai direto para a sala. Lá encontra sua mãe, que havia acabado de limpar o chão. Ela lhe diz:</p> <p>— Luis, eu acabei de limpar o chão da sala!</p> <p>02. Sobre tal situação, é possível afirmar que</p> <p>A) A mãe de Luis apenas quis avisá-lo de que acabara de limpar a sala.          B) O objetivo da mãe foi pedir, implicitamente, que Luis a ajudasse em outras tarefas.          C) A mãe não se importou se Luis usava ou não seus tênis.          D) A mãe quis dizer, implicitamente, que Luis deveria ter tirado seu tênis antes de entrar.          E) A mãe queria que Luis deixasse o ambiente da sala para que ela terminasse de limpá-lo.</p> <p>Laila atentamente o texto a seguir, ele servirá como suporte para a questão 03:</p> <p>(...) Desce aos abajurantes — não sem um forte presentimento de desastre. De fato, todas as aparências me levaram a supor a aproximação do sismum. Da parte dos meus tenentes ao comandante, mas este não prestou a menor atenção às minhas palavras e deixou-me sem ao menos se dignar de responder. Todavia, a inquietação não me deixou dormir e, perto da meia-noite, subi ao convés. Ao colocar o pé no último degrau da escada, fui surpreendido por um forte ruído sustentado como produzido por rápida rotação de moinho e, antes que pudesse averiguar o seu significado, apercebi-me de que o navio estremecia na direção do seu centro. No instante imediato, um cachibó de espuma fez-nos adormar subitamente e, passando sobre nós, varreu todo o convés de popa a proa. (...)</p> <p>(Trecho retirado do conto "Mauvencio Encontrado numa Quarta" de Edgar Allan Poe. <a href="http://www.escritores.com.br">http://www.escritores.com.br</a>)</p> <p>Símbolo: vento quente que sopra do centro da África em direção ao Norte.          Cachibó: borbulhão; jorro forte.</p>		<p>03. Podemos notar que o parágrafo lido acima é um fragmento de uma narrativa de suspense porque:</p> <p>A) apresenta um narrador-personagem, fazendo com que a história se aproxime da realidade.          B) é composta por personagens estranhos, com o intuito de assustar e amedrontar o leitor.          C) não é possível identificar o tempo cronológico em que a história é contada, o que causa mistério.          D) os personagens não possuem nomes e o espaço em que a narrativa se desenvolve não pode ser identificado.          E) o enredo apresentado contém mistério e os acontecimentos narrados intimizam os personagens.</p> <p>Análise a charge abaixo:</p>	<p>04. Qual a crítica apresentada na charge acima?</p> <p>A) as pessoas acham a água cara e mesmo assim desperdiçam          B) 50% da água é desperdiçada em vazamentos.          C) usar a água para lavar calças, causa prejuízos.          D) a água não é um bem inesgotável, apenas custa caro.          E) as empresas responsáveis pelo tratamento e distribuição da água cobram muito caro ao consumidor.</p>	

Fonte: o próprio pesquisador.

Sobre essa importante consideração reflexiva, apresentada no parágrafo anterior, Antunes (2009, p. 92) aduz que “Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão”. Isto posto, para tornar o texto objeto real de análise em sala de aula, mais do que formação, foi preciso o acompanhamento que a função de coordenador de área me possibilitou realizar.

Esclareço, portanto, que essas visitas pedagógicas já faziam parte das atribuições do coordenador de Língua Portuguesa. Nessas oportunidades, reconheci, por meio da observação dos cadernos dos estudantes, a utilização de textos publicitários, charges e tirinhas com mais regularidade, visto que essa diversidade textual estava presente nos momentos em que se realizava às práticas de reflexão linguística, ou seja, o trabalho com a gramática, como tive a satisfação de constatar, passou a se dar nas mais variadas possibilidades de trabalho com o texto, inclusive envolvendo a leitura, no cotidiano pedagógico dos professores e estudantes envolvidos na pesquisa.

É preciso também esclarecer, com base na Matriz de Referência do Saeb (BRASIL, 2009), que há no tópico V, que trata da coerência e coesão no processamento do texto, uma habilidade que envolve as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por classes gramaticais, assim sendo, trazer o texto

como objeto de análise no trabalho com a questão gramatical representa o despertar da compreensão de que todo estudo gramatical existe em função do texto, não seu oposto (GERALDI, 1985).

Partindo dessa premissa, os momentos de visita pedagógica, em que me propus à observação de cadernos de estudantes, também consistem e respaldam as ações interventivas da pesquisa, pois estes instrumentos representam um retrato confiável do trabalho em sala de aula, seja da disciplina de Língua Portuguesa, ponto central da investigação, ou de qualquer outra disciplina.

Abaixo apresento reprodução do termo de visita de setembro de 2019, na EM3. Note que enfatizo a mudança conceitual dos professores em relação à utilização de diversos gêneros textuais em sala de aula, por meio da observação do caderno de estudantes:

**Figura 14:** Termo de Visita da EM3

TERMO DE VISITA <i>Coordenadoria de Ensino Fundamental</i>	
UNIDADE:	████████████████████
DATA:	04/09/2019
HORÁRIO:	Chegada: 9h30 – 12h 13h – 17h30

Na data de hoje, realizou-se visita à unidade escolar, onde foram tratados os seguintes assuntos:

- ✓ **Acompanhamento Pedagógico:** Algumas turmas apresentaram um percentual de rendimento insuficiente acima do esperado, em Língua Portuguesa e Inglês. Realizamos uma análise de alguns documentos para fazer uma sondagem e traçar estratégias junto à orientação da escola.
- ✓ **Diários de Classe:** Analisamos o campo 07 dos diários das turmas que apresentaram número elevado de alunos com baixo rendimento para fazer um diagnóstico do processo avaliativo.
- ✓ No aspecto geral, reforçamos a **necessidade de um processo contínuo de recuperação**. Ao contrário de uma avaliação de recuperação pontual, na contínua o aluno tem mais condições de recuperar sua aprendizagem.
- ✓ **Cadernos de alunos:** apreciamos alguns cadernos de alunos, por amostragem, do 8º e 9º anos, do período vespertino. As atividades desenvolvidas seguem a Proposta Curricular e partem de uma proposta discursiva, apresentando uma diversidade textual que certamente auxilia no trabalho com as habilidades leitoras.

Nada mais havendo a ser observado e/ou comunicado, encerra-se o presente termo de visita.

Guarujá, 04 de setembro de 2019.

Assinatura do Coordenador: \_\_\_\_\_

Ciência e concordância: \_\_\_\_\_

**Fonte:** *o próprio pesquisador.*

Associadamente à apreciação que realizava, por amostragem, do caderno dos estudantes de 9ºano nos momentos dessas visitas pedagógicas foi possível realizar a análise dos instrumentos de avaliação dos professores de Língua Portuguesa, visto que essa prática é um requisito na rede de ensino de Guarujá aos docentes que atuam em qualquer ano escolar.

Para melhor esclarecimento, todos os professores necessitam disponibilizar,

em tempo previamente determinado pela orientação pedagógica da unidade escolar, os modelos de avaliação que irão utilizar. Esses modelos de avaliação também são objeto contínuo de análise do coordenador de área e, portanto, também foram profícuos para a pesquisa, em razão de permitirem que fosse possível entender os reais impactos das intervenções da pesquisa na prática de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

A análise desses instrumentos (modelos de avaliação e cadernos de alunos) possibilitou a tomada de decisões, o redirecionamento de propostas de atividades nas Aulas D e, sobretudo, embasaram as orientações e referenciais aos professores.

À medida que as ações formativas e interventivas (que, de certa forma, também possuem uma finalidade formativa, visto que buscam uma mudança de direcionamento da prática) se sucediam, vi consolidar as transformações nesses instrumentos que a princípio se mostravam tradicionais, ao tratar análises linguísticas de forma estanque ao texto e de privilegiarem, no que se vinha a chamar interpretação de texto, a mera localização de informações. A respeito disso, Barbosa (2010, p.180) explicita:

Cabe afirmar que a gramática – entendida como descrição do sistema, deve, sim, ser ensinada a partir de uma metodologia que prima pela (re)construção de conhecimentos, conceitos e relações e pelo desenvolvimento de habilidades no interior das práticas de análise linguística (que devem envolver outros conhecimentos linguísticos).

Diante dessa mudança de foco, percebida também na análise desses modelos de instrumentos de avaliação, constatei que as intervenções estavam se consolidando na prática dos professores de Língua Portuguesa envolvidos na pesquisa, como um suporte teórico efetivo, entendendo que as estratégias adotadas para elaboração dos materiais pedagógicos que fizeram parte dessas intervenções constituíram ferramentas cognitivas para o desenvolvimento real de habilidades de leitura.

Não se tratou, em momento algum da investigação, de imposição ou limitação do fazer docente, ao contrário, as formações salientavam a necessidade de se lançar mão, na prática cotidiana do professor, de outras habilidades de leitura que não àquelas vinte e uma previstas na Matriz de Referência do Saeb e salientavam a importância do trabalho com textos literários.

Outro avanço significativo nessa mudança de enfoque do trabalho com o texto em sala de aula, que me foi possível perceber e buscar um alinhamento com os

professores envolvidos por meio das intervenções da pesquisa, foi o debate sobre a transcrição de textos. Cafiero (2010, p. 86) enfatiza que “a realização da cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto”.

Embora esse enfrentamento, no que tange ao problema da cópia, não tenha implicado, diretamente, todos os profissionais envolvidos, nos casos em que pude detectar e orientar ao longo da investigação, afirmo que a evolução metodológica nas práticas destes professores foi uma realidade. Posso, certamente, frisar que esse fator representou um dos grandes benefícios observado para a melhoria da qualidade da aula de Língua Portuguesa nas turmas das escolas envolvidas que as intervenções relativas e compreendidas nesta pesquisa me permitiram concretizar.

Para ilustrar o desenvolvimento das turmas das escolas envolvidas em relação às habilidades de leitura trabalhadas, apresentarei brevemente os resultados em termos percentuais de acerto. Alguns dados realmente apontam como esse instrumento de intervenção foi eficaz na prática pedagógica, outros possibilitaram a reflexão e o redirecionamento de ações.

Iniciei pela habilidade que propõe a identificação de efeitos de ironia ou humor em textos variados, indicada no descritor 16, da Matriz de Referência do Saeb, que todas as turmas das escolas envolvidas na pesquisa apresentaram elevado grau de dificuldade na avaliação diagnóstica inicial.

Dessa maneira, inseri na quarta atividade de Aula D uma questão que envolvia a identificação do efeito de humor em uma anedota, o resultado foi muito positivo. A saber: a média de acerto das quatro turmas da EM1 foi de 66%, a média das três turmas da EM2 foi de 78% e das quatro turmas da EM3 foi de 83%.

Esse desenvolvimento não se concretizou apenas pela aplicação das atividades, mas pela mudança de direcionamento da aula em si, dando mais visibilidade ao trabalho com gêneros textuais variados, entrando em cena os gêneros literários e na ênfase no desenvolvimento da competência leitora.

Não é que o texto não se configurasse como proposta em sala de aula, todavia ainda havia um empobrecimento da prática do eixo da leitura que as Aulas D permitiram que fosse aperfeiçoado. Esse trabalho, a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura, viabilizou a saída da zona de conforto em relação às atividades que visavam à compreensão do texto.

Sobre esse aspecto, relacionado à prática leitura, Cafiero (2010, p. 86) menciona: “É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante

hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação”.

Os resultados positivos apareceram tão logo se mudou olhar e a compreensão do trabalho contínuo das habilidades de leitura pelos docentes. Outro exemplo que acredito ser relevante destacar está ancorado em um descritor que apresenta uma complexidade alta, por exigir a habilidade de relacionar dois textos diferentes, uma prática que não era regularmente oportunizada, mas que passou a figurar entre as demandas dos estudantes, a partir das intervenções da pesquisa.

A questão que apresentarei, abaixo, utilizei na segunda aula D, em meados do mês de março de 2019. Inseri para análise dois textos, do mesmo gênero textual: carta de leitor. No primeiro texto, a leitora apenas elogia uma reportagem que leu na revista, já no segundo texto, que também inicia fazendo elogios a matérias publicadas, há (logo na sequência) uma crítica em relação à superficialidade da abordagem de um tema, essencialmente o tema da matéria que o leitor da primeira carta enalteceu. Abaixo, coloquei a questão e a análise:

**Figura 15:** Item 9 (utilizado na Aula Descritor 2 - março)

**QUESTÃO 1** D21 Leia os textos abaixo.

**Texto 1**

Achei muito interessante e de bom gosto a edição *Especial Mulher* (junho de 2007), principalmente a reportagem “10 coisas para ter antes de morrer”. A revista novamente nos brindou com um excelente presente. Parabéns pelo trabalho.

*Marcos Cesar Mattedi, Eunápolis, BA.*

**Texto 2**

Interessante a edição especial *Mulher*, com reportagens esclarecedoras e atuais, mostrando, principalmente a quem viaja com frequência, novidades para comprar. Apenas achei as últimas páginas desnecessárias (“10 coisas para ter antes de morrer”). Poderiam ter aproveitado melhor o espaço. Há tantas coisas que uma mulher contemporânea gostaria de saber e sobre as quais gostaria de ser informada.

*Rosiclér Bondan, Novo Hamburgo, RS.*

**Sobre a reportagem “10 coisas para ter antes de morrer”, esses textos apresentam opiniões**

A) complementares.  
B) divergentes.  
C) idênticas.  
D) similares.

**Fonte:** o próprio pesquisador

Faço lembrar que na EM3, as quatro turmas de 9ºano, envolvidas na pesquisa, apresentaram elevado grau de dificuldade no descritor que propõe o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao

mesmo tema. Após o trabalho com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, a média de acerto na questão supracitada foi de 82%. Nas EM1 e EM2, em que uma turma de cada unidade escolar apresentou dificuldade na avaliação diagnóstica, o resultado nessa atividade superou a média em todas as turmas.

Muitos avanços puderam ser observados, mas para não tornar essa etapa de apresentação dos fatores positivos dessa intervenção extenuante ao leitor desse trabalho, tampouco insistir em análises quantitativas, procurarei me limitar àquelas questões que demonstraram aparente fragilidade inicial e que observei grande evolução das turmas envolvidas na pesquisa.

Como, por exemplo, a questão que apresentarei abaixo, utilizada já no mês de junho, na atividade de aula D, retrata, de modo claro, o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes envolvidos na pesquisa.

**Figura 16:** Item 4 (utilizado na Aula Descritor 5 - junho)

**QUESTÃO 4** D6 **Leia o texto e responda:**

**EPITÁFIO**  
*Sérgio Britto*

Devia ter amado mais  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais  
E até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer...  
Queria ter aceitado  
As pessoas como elas são  
Cada um sabe a alegria  
E a dor que traz no coração...  
[...]  
Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr  
Devia ter me importado menos  
Com problemas pequenos  
Ter morrido de amor...

Fonte: <http://letras.terra.com.br/titas>

**O tema central da letra da música é**

(A) o amor como única solução para os problemas da vida.  
(B) o arrependimento por não ter aproveitado mais as coisas da vida.  
(C) a preocupação por não saber o que fazer nas diversas situações de vida.  
(D) o sentimento de alegria que perpassa todas as simples situações da vida.

**Fonte:** o próprio pesquisador

A habilidade que se procura avaliar, nesse item, está expressa no descritor 6 que propõe a identificação do tema de um texto. Na avaliação diagnóstica inicial, as turmas da EM2 tiveram uma média de 37% de acerto na questão, que envolvia essa

habilidade, já as turmas da EM3 apresentaram um percentual de 36% de acerto.

Depois de quatro meses de intervenção à prática pedagógica, nas escolas envolvidas na presente pesquisa, no momento em que essa habilidade foi checada (por meio do item acima) o resultado da EM2 foi de 80% de acerto e o da EM3 obteve um percentual de 83,5% de acerto na mesma questão, ou seja, um avanço muito significativo na qualidade da compreensão do texto.

Na EM1, em que apenas a turma C teve dificuldade nessa habilidade, apresentando 41% de acerto na questão que envolvia o descritor 6, que indica a identificação do tema de um texto, a mesma turma, após as intervenções ocorridas na pesquisa, apresentou um percentual de 88% de acerto na questão envolvendo a mesma habilidade de identificação da temática de um texto.

Ao longo das aplicações das Aulas D pelos professores envolvidos, muitos outros avanços puderam ser observados, como aumento da concentração dos estudantes nas atividades, motivação para o desenvolvimento das tarefas e mais seriedade aos momentos de avaliação.

Em relação à receptividade dessas sugestões de atividades pelos professores envolvidos, é preciso destacar que foi crescente ao longo das aplicações, sendo sua utilização consensual. Vale destacar que, antes de implementar essa prática, já havia realizado uma formação com os docentes envolvidos, o que foi determinante para que a finalidade desse recurso fosse compreendida.

Também o acolhimento da atividade pelos estudantes envolvidos, no sentido da receptividade em relação à adoção das atividades na prática de sala de aula, é outro fator que se faz necessário sublinhar, pois influenciou sobremaneira na forma como encararam esse momento. Segundo relatos de professores, alguns alunos solicitaram outras aulas utilizando a estrutura da Aula D ou elogiaram a atividade.

Essa estratégia revelou o aprimoramento dos estudantes em relação à compreensão de textos, favorecendo um trabalho integrado com as habilidades de leitura em sala de aula. Fator que pôde ser constatado na avaliação diagnóstica dos estudantes de 9º ano, que demonstrou que os envolvidos estavam atingindo um grau de compreensão maior em relação ao resultado da avaliação diagnóstica inicial.

Outro instrumento utilizado como ferramenta pedagógica foi um *Quiz*, atividade baseada em um jogo de perguntas e respostas, trabalhando com itens que envolviam os descritores. Essa técnica teve o objetivo de desenvolver e avaliar as habilidades de leitura dos estudantes de 9º ano, das turmas das escolas que foram objeto da

presente pesquisa.

A atividade foi elaborada no programa *Power Point*, no formato de um jogo de perguntas e respostas, inserindo *hiperlinks* com o intuito de dar mais dinamismo à atividade. Na ocasião, foi entregue a cada aluno placas com letras referentes às alternativas das questões, sendo A, B, C e D. Nesta atividade, os professores liam os textos, o enunciado e as alternativas, juntamente com os estudantes e, a partir da leitura, eles teriam um tempo para refletir sobre cada questão.

Os docentes aproveitavam a oportunidade para reforçar alguns critérios relevantes para o sucesso na compreensão de um determinado texto, como o movimento de voltar ao texto, depois da leitura inicial, em busca das informações presentes no enunciado ou confrontar as afirmativas contidas nas alternativas de respostas.

Nessa estratégia, os estudantes eram submetidos a oito questões, cada questão tratando de um texto específico, com os seguintes gêneros textuais: propaganda, tirinha, charge, biografia, carta do leitor, notícia e texto de divulgação científica.

Depois de transcorrido um tempo determinado para que os estudantes pensassem na questão, o professor solicitava que os mesmos levantassem as plaquinhas, todos de uma única vez, e fazia uma contagem de quantas respostas em cada alternativa, a fim de obter um sondagem da turma.

Conforme a maioria dos estudantes escolhesse uma alternativa, essa seria selecionada como a resposta da turma, no entanto sempre aproveitava para realizar explicações aos estudantes, ampliando o olhar das turmas para as pistas que os textos podem deixar. Essas dicas que os professores realizavam, sob a minha orientação, estão fundamentadas em Antunes (2009, p.83), que ressalta: “As palavras no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto”.

Por meio desse recurso, pude perceber que a maior dificuldade das turmas centrava-se em habilidades relacionadas ao reconhecimento da tese defendida no texto e aos argumentos que são oferecidos para sustentar a tese em um texto. A partir desse reconhecimento, pude direcionar os professores das turmas envolvidas a reforçarem essas habilidades de leitura com os estudantes, elaborando também atividades de Aula D com esses descritores.

Para enfatizar como essa ferramenta de intervenção foi positiva no sentido de

nortear futuras ações, irei apresentar alguns resultados para reflexão na presente pesquisa, em especial na EM1. Esses resultados não demonstraram o desenvolvimento das outras unidades de ensino, o que também serviu de base para análise e diálogo constante com os professores envolvidos na pesquisa.

Destaco, primeiramente, a habilidade de identificação da tese de um texto, caracterizada pelo descritor 7, na Matriz de Referência do Saeb. Após verificação da fragilidade dos estudantes, o trabalho com textos que apresentam a defesa de uma opinião e argumentos que sustentam um ponto de vista foi otimizado, o que proporcionou um real desenvolvimento nessa habilidade. Observe o item abaixo:

**Figura 17:** Item 3 (utilizado no Quiz dos descritores)

**QUESTÃO 3** D7 (SAEPE). Leia o texto abaixo e responda.

**Para entender as multidões**

O reino animal é uma fonte inesgotável de imagens incríveis. Peixes e aves, por exemplo, quando organizados em cardumes e bandos, formam grupos cuja sincronia é inexplicável.

No entanto, existe uma lógica por trás desse tipo de deslocamento, estudado há tempo por cientistas e biólogos. "O agrupamento de animais tem diversas funções, como, por exemplo, confundir o predador, encontrar mais alimentos e aumentar as chances de achar um parceiro reprodutivo", explica César Ades, pesquisador do Instituto de Psicologia da USP e especialista no estudo do comportamento animal. Agora, trabalhos sobre o tema estão ajudando pesquisadores a criar mais um novo campo de conhecimento: a nova ciência das multidões.

Os biólogos britânicos Jens Krause e John Dyer [...] realizaram uma série de experimentos cujo objetivo era comparar aspectos como liderança e tomada de decisão entre grupos de animais e humanos. [...] Os resultados comparados a estudos anteriores feitos com animais apresentaram resultados semelhantes. Os pesquisadores observaram que, quando pelo menos 5% dos indivíduos têm uma posição definida, os restantes tendem a seguir essa minoria, caracterizada como uma liderança.

IstoE, 25 nov. 2009, n. 2089, p. 120. Fragmento.

**A tese defendida pelos pesquisadores britânicos é que**

- A) os agrupamentos de animais têm a função de confundir o predador e encontrar alimentos.
- B) os animais e os humanos têm a tendência de seguir a minoria com posição definida.
- C) os animais se organizam em conjunto para procurar alimentos.
- D) os peixes e as aves se organizam em cardumes e bandos.

**Fonte:** o próprio pesquisador

Esse item foi desenvolvido para o material do Quiz de descritores, nele podemos entrar em contato com um texto que defende uma tese, ou seja, o ponto de vista de um autor, e o enunciado solicita que o estudante reconheça qual é a tese

defendida pelos pesquisadores britânicos. Mesmo depois de apresentar grande dificuldade na sondagem realizada na intervenção, realizada por meio de um *Quiz*, tive a oportunidade de constatar o pleno desenvolvimento das turmas de duas escolas envolvidas na pesquisa.

Na EM2, o resultado foi de 55% de acerto no item, indicando, contudo, uma turma abaixo da média e na EM3 o percentual foi de 57%, embora mais satisfatório, uma turma da escola também ficou abaixo da média de acerto no item. Os professores dessas turmas, que ainda não desenvolveram essa habilidade, nessa fase da pesquisa, foram orientados sobre a importância da proposta.

Destaco que a habilidade que propõe a identificação da tese de um texto fazia parte das expectativas de aprendizagem dos estudantes de 9º ano, das escolas municipais de Guarujá, o que, em si, já constitui objeto de trabalho dos docentes da área de Língua Portuguesa.

Percebi um bom avanço em relação a essa atividade, apesar das duas turmas que ainda demonstraram fragilidades, em relação à identificação da tese em um texto. Todavia, na EM1 o resultado não foi tão favorável, apresentando apenas 37% de acerto e indicando que as três turmas de 9ºano, envolvidas na pesquisa não desenvolveram a habilidade trabalhada.

Ainda que os estudantes da EM3 tenham trabalhado nas sugestões de atividade de Aula D, bem como na prática pedagógica na aula de Língua Portuguesa, essa habilidade, não conseguiram até essa checagem desenvolvê-la plenamente.

Esses resultados foram objeto constante de reflexão, pois, embora as mesmas ações interventivas tenham sido realizadas nas três unidades, as repercussões não foram as mesmas, o que devo afirmar ser esperado, haja vista os outros fatores próprios de cada unidade escolar inerentes à pesquisa. Mesmo com orientações e acompanhamento contínuo, não posso assegurar o grau de autonomia dos estudantes no desenvolvimento das atividades elaboradas, que constituíram os principais meios de intervenção da pesquisa.

Essas sondagens foram importantes também no mapeamento das turmas, identificando o que podia ser melhorado e quais estratégias poderiam ser utilizadas, pois cada questão trabalhada nesse jogo de compreensão envolvia uma habilidade de leitura específica.

Os resultados obtidos permitiram, sobretudo, consolidar uma interlocução mais efetiva com os professores envolvidos, pois contribuíram para o reconhecimento da

realidade em relação ao nível de interpretação de texto dos estudantes, das turmas implicadas na pesquisa.

É essencial enfatizar que a pesquisa comprovou que trabalhar habilidades de leitura na prática pedagógica representa, conceitualmente, mais que treinar os alunos, ter a consciência de que o processo de desenvolvimento da competência leitora é contínuo e deve ser estimulado por meio da leitura e análise de textos de diferentes gêneros textuais, inclusive aqueles que circulam socialmente e costumam ser desprestigiados no tratamento com o texto.

Fator que acredito de fundamental valor, trazido por meio do resultado da presente pesquisa, foi de comprovar que se movidos pelo empirismo na organização das demandas relacionadas ao que vem a denominar interpretação de texto em sala de aula, muitos dos professores acabam se limitando ao trabalho com os aspectos da superfície dos textos, não propondo atividade em que os estudantes possam adentrar essas barreiras, muitas vezes impostas pelos próprios livros didáticos.

Tantas habilidades importantes podem (e, de fato, são) desprestigiadas no tratamento do texto em sala de aula, quando se impede, conscientemente ou não, um trabalho na perspectiva do que propõe esta pesquisa. Habilidades essenciais para que os estudantes possam alcançar um entendimento mais próximo da realidade do texto, como a inferência. Sobre isso, vale esclarecer:

A habilidade de inferir vai além da busca pelo significado e alcança a expressividade, que só se adquire na utilização da linguagem em contextos reais de produção. Tais nuances vão além do que está explícito. É necessário buscar os elos de significação no enunciado, pois sabe-se que o locutor busca suas palavras não no sistema da língua mas em outros enunciados. Ou seja, “no gênero, a palavra comporta certa expressão típica” (BAKHTIN, [1952-53]1997, p. 312)

Acredito ser interessante expor um relato que tive a oportunidade de ouvir de uma professora, em um momento de troca de experiências em uma unidade escolar envolvida na pesquisa. Segundo essa professora, depois de compreender o sentido de se trabalhar, em sala de aula, no tratamento com o texto na perspectiva dos descritores, a profissional aproveitava os textos do livro didático adotado, contudo indicava novos caminhos no que tange às questões, favorecendo um trabalho mais alicerçado no desenvolvimento de habilidades de leitura.

Por fim, quero apresentar algumas considerações a respeito do simulado final, no esforço de realizar um comparativo à avaliação diagnóstica inicial e apresentar o

quanto essas intervenções foram, realmente, relevantes, tanto na relação com os professores que participaram dos encontros de HTPC, onde pude esclarecer a pesquisa, levar devolutivas e análises e ouvi-los em relação as suas práticas, como em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos envolvidos.

Esse simulado, ao contrário da avaliação diagnóstica inicial, buscou aprofundar, em grau de dificuldade, os descritores trabalhados no itens que compõem as questões do instrumento. Nesse momento, pretendia constatar se realmente os estudantes submetidos à pesquisa desenvolveram as habilidades de leitura trabalhadas ao longo das atividades que integraram as intervenções.

Para que tivesse, verdadeiramente, este retrato precisava analisar, mais uma vez, os estudantes de nono ano das onze turmas, que integram as quatro escolas envolvidas. Como já esclareci, em outros momentos desta análise, algumas ações também foram comuns a outras unidades de ensino que não compuseram essa pesquisa.

Dessa forma, não posso realizar comparativos a essas outras unidades, pois não tiveram o mesmo grau de acompanhamento e critérios de análise que as três unidades selecionadas para o recorte investigativo, que procurei chamar EM1, EM2 e EM3, ao longo do trabalho.

Outra questão que enfatizo, pois entendo relevante, é o fato de, deliberadamente, não pretender essa pesquisa realizar uma classificação por ordem de valorização dos resultados, nas escolas submetidas à pesquisa. Essa classificação foge aos reais objetivos dessa dissertação, que busca avaliar como se processa e quais intervenções são eficazes no desenvolvimento da competência leitora, em turmas de nono ano, de escolas de um município.

Os dados relacionados ao SAEB que foram objeto de análise e motivaram este estudo, é preciso destacar, são públicos e disponíveis para consulta, esses sim, por seguirem outros critérios e finalidades distintas, têm um viés classificatório, que justamente procurei combater, por meio de fundamentação teórica e reflexões constantes com os profissionais envolvidos na pesquisa.

Esses dados integram a pesquisa constituindo um disparador de ações, pois se estudantes podem ser (e, de fato, são) avaliados por uma matriz de referência, pilar fundamental da Prova Brasil, certamente, e essa é a proposta da investigação, pode-se retirar desse expediente o que há de pertinente à aprendizagem e ao desenvolvimento real da competência leitora dos estudantes, eliminando-se o caráter

classificatório e dando aos professores a consciência da importância desse trabalho.

Nesse ponto, acredito ser conveniente apresentar os resultados que presumo que sejam mais relevantes aos objetivos da pesquisa, não me fixando na análise detalhada das vinte questões que compuseram o simulado, entretanto evidenciando os avanços e pontos críticos que são pertinentes a esta investigação, atendo-me a paralelos da própria unidade de ensino<sup>9</sup>, ao longo do período de pesquisa.

Iniciarei evidenciando um comparativo da evolução dos estudantes da EM1, do resultados da avaliação diagnóstica, que chamarei intervenção zero, ao Simulado em que os alunos foram submetidos, após as intervenções relatadas na pesquisa. No esforço de permitir um paralelo mais autêntico que julgo possível, da avaliação diagnóstica ao Simulado, ancorei-me nos mesmos critérios para elaboração e complexidade dos itens implicados na pesquisa.

Abaixo, apresento a questão 6, que trabalhou o descritor 19, caracterizado pela habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. A EM1, como já mencionado nessa pesquisa, tem quatro turmas de 9ºano.

**Figura 18:** Item 6 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 6 - Leia, abaixo, um trecho da Declaração Universal dos Direitos da Criança:**

**OS DIREITOS DA CRIANÇA**

Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.  
Toda criança tem direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.  
Toda criança tem direito a um nome, a uma nacionalidade.  
Toda criança tem direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.  
Toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil.  
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes>

**Usando o termo “Toda” no início de cada frase, o texto**  
**(A) enfatiza a ideia de universalidade.**  
(B) estabelece maior vínculo com o leitor.  
(C) faz uma repetição sem necessidade.  
(D) reforça a especificidade de cada ideia.

Segue o detalhamento dos resultados das turmas, em termos percentuais, da questão 6, na EM1:

Turmas	Questão 6
9 A	70,0%
9 B	69,0%
9 C	40,0%
9 D	41,4%

**Fonte:** o próprio pesquisador (texto com fonte já citada).

As turmas A e B apresentaram um avanço considerável no desenvolvimento da

<sup>9</sup> É importante salientar que esses paralelos avaliativos consistem, sobretudo, no desenvolvimento dos estudantes que participaram da pesquisa em atividades próprias do cotidiano da disciplina de Língua Portuguesa.

habilidade em análise, ao passo que as turmas C e D continuaram demonstrando um elevado nível de dificuldade em relação a mesma habilidade. Saliento que, no resultado inicial da diagnóstica, que representa a intervenção zero da pesquisa, as quatro turmas apresentaram dificuldade em relação a esse descritor, o que podemos considerar ser um avanço significativo.

Nesse ponto, devo salientar que nas turmas A e B (que apresentaram avanço considerável) e nas turmas C e D (que apresentaram mais dificuldade), da EM1, atuam professores diferentes, fato que deve ser levado em conta, sobretudo porque essa é a única unidade de ensino, envolvida na pesquisa, em que ocorre esse fenômeno. Ressalto também que a professora das turmas C e D não participou da primeira formação, embora justificasse a ausência.

Contribuição igualmente relevante para os avanços destacados nessa pesquisa pôde ser sintetizada na disposição dos professores envolvidos para com a importância e seriedade no trabalho com a prática da leitura. Dessa forma, podemos compreender que:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1986, p. 53)

Acredito, também, ser oportuno, à presente investigação, a análise do item 3, uma questão que já fora utilizada em edições passadas pelo Saeb, que suscita uma importante reflexão.

Ao observar os termos percentuais de acerto dessa questão, das turmas da EM1, e compararmos à questão supracitada, veremos que enquanto no descritor 19, as turmas A e B apresentaram maior grau de compreensão, em detrimento das turmas C e D; no descritor 7, Identificar a tese de um texto, as turmas A e D apresentaram maior compreensão, ao passo que as turmas C e D demonstraram uma dificuldade mais acentuada.

Essa análise foi realizada ao longo de toda a investigação, buscando a compreensão do avanço dos estudantes em relação às habilidades que estavam sendo trabalhadas em cada etapa. É possível entender os motivos da dificuldade inicial dos estudantes em habilidades que trabalham com tese e argumentos,

caracterizadas pelos descritores 7 e 8, já que essa expectativa de aprendizagem só aparece na proposta curricular do nono ano.

Inseri, a critério de análise, o detalhamento da questão 4:

**Figura 19:** Item 4 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 4 - (Prova Brasil). Leia o texto abaixo:**

**O mercúrio onipresente**

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurge nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

*Jeffrey Kluger. IstoÉ. nº 1927, 27/06/2006.*

**A tese defendida no texto está expressa no trecho:**

(A) “O total controle dos venenos ambientais é impossível.”  
(B) “O chumbo da gasolina ressurge com a ação do tempo.”  
(C) “O mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.”  
(D) “As substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.”

Segue o detalhamento dos resultados das turmas, em termos percentuais, da questão 3, na EM1:

Turmas	Questão 4
9 A	73,3%
9 B	44,8%
9 C	40,0%
9 D	55,2%

**Fonte:** Saeb (2011) (texto com fonte já citada)

A proposição admitida, nesse diagnóstico, confronta o estigma de haver a turma fraca ou a turma forte, pois, a partir desses critérios, é possível concluir que o erro no trabalho com o desenvolvimento das habilidades de leitura representa um caminho, um campo de ação, em que a inércia e o caráter classificatório das atividades tradicionais com a leitura não encontram morada.

Diante disso, o trabalho com o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos deve ser, a contar desse resultado, devidamente retomado na turma D, por exemplo. Todavia, a identificação da tese de um texto é uma fragilidade mais pontual de alguns estudantes, nessa mesma turma, e deve ser considerada pelo professor responsável.

Caminhando em direção à interpretação dos resultados da EM2, no Simulado em que os estudantes foram submetidos, vale recordar que as principais fragilidades encontradas na sondagem inicial das turmas dessa unidade escolar foram relativas à identificação do tema de um texto, ao reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos e à identificação dos efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Apresento esse percurso comparativo, no intuito de observar os resultados das intervenções da pesquisa pelo item 3, segue detalhamento do item, juntamente com os resultados obtidos nas turmas, na EM2:

**Figura 20:** Item 3 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 3 - Leia o texto abaixo:**

**Mudanças climáticas e seus impactos potenciais**

“[...] Na África, por volta de 2020, entre 75 milhões e 250 milhões de pessoas ficarão expostas a um maior estresse hídrico. O produto da agricultura irrigada por chuvas em alguns países da África poderá ser reduzido em até 50%. Áreas similares a desertos podem se expandir entre 5% e 8% em 2080.”

*<http://amdro2003.blogspot.com>*

**O tema do texto é**

(A) a diminuição da produção agrícola.  
(B) a falta de água no continente africano.  
(C) a expansão de áreas similares a desertos.  
(D) o redução da agricultura irrigada.

Segue o detalhamento dos resultados das turmas, em termos percentuais, da questão 3, na EM2:

Turmas	Questão 3
9 A	48,4%
9 B	20,0%
9 C	22,7%

**Fonte:** o próprio pesquisador (texto com fonte já citada)

Neste item, construído por meio de um suporte de um fragmento de texto expositivo sobre as mudanças climáticas, exigia-se do estudante a habilidade de identificar o assunto central do texto, em consonância com o descritor 6, da Matriz de Referência. A EM2, na avaliação diagnóstica que indica intervenção zero da pesquisa, demonstrou grande dificuldade nessa mesma habilidade, nas três turmas avaliadas.

No resultado apresentado acima, essa habilidade específica ainda configura uma grande fragilidade, nas três turmas avaliadas, mesmo depois das ações pedagógicas realizadas.

Na turma A, submetida ao Simulado da EM2, é possível observar que quase a média dos estudantes avaliados conseguiu compreender a questão, demonstrando o desenvolvimento dessa habilidade, já nas turmas B e C, o percentual apresentado ficou aquém do esperado, indicando como a habilidade de identificação do tema de um texto constituiu, até esse momento da pesquisa, um desafio a ser encarado.

Um fenômeno muito distinto pôde ser observado em relação a outra habilidade que demonstrou ser de grande fragilidade para as turmas da EM2, que indica a identificação de efeitos de ironia e humor em texto diversos. Vale lembrar que no resultado inicial apresentado da avaliação diagnóstica, que demonstra a competência dos estudantes na intervenção zero, essa habilidade se apresentou muito abaixo da

média nas turmas avaliadas.

À vista disso, apresento a questão 6, do Simulado Final realizado nas escolas envolvidas na pesquisa e o percentual de acerto, por turma:

**Figura 21:** Item 6 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 6 - Leia a tirinha abaixo e, a seguir, responda a questão.**

Disponível em <http://qtohumor.blogspot.com.br>

**O efeito de humor nos quadrinhos é produzido a partir do**

- (A) emprego do advérbio "ai".
- (B) valor denotativo da palavra carro.
- (C) duplo sentido da expressão "carro de garagem".**
- (D) uso do ponto de exclamação na expressão "Não anda!".

Segue o detalhamento dos resultados das turmas, em termos percentuais, da questão 6, na EM2:

Turmas	Questão 6
9 A	96,8%
9 B	60,0%
9 C	86,4%

**Fonte:** o próprio pesquisador (texto com fonte já citada)

Esses resultados ilustram, sobremaneira, o avanço no desenvolvimento desta habilidade de leitura, inserida no tópico Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Faço sublinhar que o trabalho com gêneros textuais, que envolvam a linguagem mista, também foi pauta de formação nas ocasiões em que tive a oportunidade de usufruir do HTPC com os professores envolvidos, como já apresentado nesta pesquisa.

A turma A, que na avaliação diagnóstica inicial obteve um percentual de 29% de acerto no item apresentado acima, teve o excelente desempenho de 96,8% de acerto no Simulado Final, demonstrando que quase a totalidade dos estudantes da turma desenvolveram plenamente esta habilidade.

A turma B inicialmente apresentou 17% de acerto, avançou para 60% e a turma C que inicialmente teve 44% de correção no item que trabalhou essa habilidade, mostrou um grande desenvolvimento corroborando 86,4% de exatidão nesse item. Em termos gerais, pude constatar o desenvolvimento dos estudantes nas habilidades avaliadas nos itens.

Convém aproveitar o ensejo da análise desse item, para comentar e explorar o resultado da EM3. Nessa mesma habilidade, na ocasião da avaliação diagnóstica que

aponta para intervenção zero da pesquisa, a turma A teve 38% de acerto, a turma B, 35%, por sua vez a turma C demonstrou 36%, ao passo que turma D, visto que na EM3 há quatro turmas de 9ºano que foram avaliadas, teve 50% de acerto.

No simulado final, esses percentuais de acerto aumentaram consideravelmente, indicando o avanço obtido com as intervenções da pesquisa, em relação ao desenvolvimento dessa habilidade. Com efeito, a turma A apresentou 79% de acerto, a turma B atingiu 81%, a turma C obteve 79% e, por fim, a turma D apresentou 68% de acerto, no item que envolvia essa habilidade específica.

Na EM3, a habilidade de leitura que inicialmente apresentou maior dificuldade, nas quatro turmas de 9º ano da escola, foi a indicada pelo descritor 20, da Matriz de Referência, do tópico Relação entre textos, que trata do reconhecimento de diferentes formas de tratar um informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

Para esclarecer de forma mais detalhada, apresento o item que integrou o simulado, trabalhando com a habilidade de confrontar dois textos de gêneros textuais diferentes (sendo que, em um deles, havia a linguagem mista) e exigir que o leitor possa identificar os aspectos que os textos possam ter em comum na sequência, iniciarei as considerações:

**Figura 22:** Item 2 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 2 - A dengue é uma doença muito perigosa. Para refletir sobre o assunto, leia os textos que seguem:**

**TEXTO 1: Dengue: a partir de hoje, proprietários que não cuidam do seu imóvel serão multados**

O biólogo Josué Alcântara, da Vigilância Sanitária do município de Cáceres, informou que os 30 agentes de saúde que atuam em Cáceres, receberão o bloco de notificação para atuarem no caso dos reincidentes, que não cumpriram a notificação de limpar seu imóvel do 'lixo da dengue'. "Por determinação do prefeito - afirmou o técnico - a Lei 2.207, conhecida como Lei da Dengue, será aplicada com rigor. O proprietário do imóvel é notificado quando o agente encontra o local descuidado. Agora, se notificado e não cumprir o que determina a notificação, será autuado."

**TEXTO 2**



**O texto 1 e o texto 2 têm em comum o fato**

(A) de reforçar a ideia de que as autoridades são as únicas responsáveis por resolver o problema da dengue.

**(B) de enfatizar a importância dos proprietários na limpeza de suas casas para evitar a reprodução do mosquito.**

(C) de descrever ao público os sintomas típicos da dengue.

(D) de utilizar a linguagem verbal e não verbal.

**Fonte:** o próprio pesquisador (texto com fonte já citada)

Enquanto o diagnóstico inicial demonstrou que as quatro turmas da EM3

ficaram abaixo da média de acerto, no item que avaliou essa habilidade, por meio da análise do resultado desse simulado, que nos permite ponderar com mais precisão os benefícios constituídos a partir das ações interventivas dessa investigação, vemos que a turma A obteve 79% de acerto, a turma B alcançou 78%, ao passo que a turma C avançou para 75% e, por sua vez, a turma D apresentou 86% de exatidão.

Todas as turmas da EM3 avançaram consideravelmente, após as intervenções realizadas no decorrer da pesquisa. Este fato vem reforçar a importância de ações que possibilitem ao professores compreender a centralidade do texto em sala de aula, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências leitoras. Quando os professores envolvidos demandavam unicamente atividades em que consistiam na simples localização de informações, os estudantes permaneciam estacionados (em grande medida) na evolução das outras habilidades.

Outro indício da presente investigação que corrobora com a tese de que o coordenador de área pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos de 9º ano, está referido nos resultados apresentados em relação ao item abaixo, igualmente integrado ao Simulado em que os estudantes das escolas que fazem parte da pesquisa foram submetidos:

**Figura 23:** Item 3 (Simulado, após intervenção)

**QUESTÃO 3 - (PAEBES). Leia o texto abaixo e responda:**

**O gelo na Antártica está aumentando ou diminuindo?**

[...] o gelo da Antártica está aumentando e diminuindo ao mesmo tempo. Explica-se: a camada que está mais perto do ponto de fusão (o gelo mais quente) e fica mais ao norte do continente está derretendo de maneira relativamente rápida. “No entanto, isso representa menos de 2% do volume de gelo do continente. Enquanto isso, o gelo do manto, muito frio, algumas vezes abaixo de – 40°C, está aumentando.”

*<http://www.educacao.ma.gov.br/files>*

**No trecho “Explica-se: a camada que está...” ( l. 2-3), os dois pontos foram empregados para**

(A) acrescentar um argumento.  
(B) definir um conceito.  
**(C) introduzir um esclarecimento.**  
(D) questionar um dado.

**Fonte:** o próprio pesquisador (texto com fonte já citada)

No item em análise, que parte de um fragmento de texto expositivo sobre o aumento e diminuição do gelo na Antártica, os estudantes deveriam entender a utilização do sinal de pontuação que foi empregado para introduzir um esclarecimento.

Essa habilidade está expressa no descritor 17, que trata da identificação do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações. É preciso recordar que, na avaliação diagnóstica, que representa intervenção zero aos envolvidos na pesquisa, das quatro turmas de 9º ano, da EM3, duas classes demonstraram muita dificuldade em relação ao desenvolvimento dessa habilidade.

Nesse momento da investigação, já tive a oportunidade de constatar um real desenvolvimento em relação a mais esse descritor, pois no resultado atual do simulado, realizado após às intervenções principais (formativas e Aulas D), apenas uma turma ainda continuou apresentando grau acentuado de dificuldade. Ainda assim, a média geral das turmas ficou acima de 50% de acerto nessa questão, sinalizando uma grande evolução em relação ao desenvolvimento de mais uma habilidade de leitura trabalhada.

Em relação ao grau de complexidade dos itens comparativos, posso assegurar que segui os mesmos critérios para seleção dos suportes (gêneros textuais diversificados) e elaboração do enunciado e das alternativas de respostas, para que essas inadequações não pudessem interferir na investigação.

De fato, há uma comparação de resultados sendo realizada na pesquisa, partindo de resultados iniciais da proficiência na Prova Brasil, divulgados publicamente por meio do site *Qedu*, o que também serviu de base para seleção das escolas envolvidas na pesquisa, como já mencionado.

Não obstante, todos os comparativos foram realizados entre estudantes das mesmas turmas, em momentos distintos da pesquisa, para que, conforme já mencionado, a investigação não caminhasse para um aspecto classificatório, todas as idiosincrasias das unidades de ensino envolvidas na pesquisa foram respeitadas e consideradas na análise dos resultados e esse material que constituiu o corpus da trajetória da pesquisa, favoreceu e auxiliou discussões, reflexões e conseqüentes tomadas de decisões para a melhoria do ensino.

Destaco, outrossim, que tive a oportunidade, em vários pontos da investigação, de observar e comprovar o desenvolvimento das vinte e uma habilidades de leitura trabalhadas nas sugestões de atividades, ao longo das intervenções. É compreensível que por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo não se faz necessário expor, exaustivamente, percentuais e mais percentuais que de nada contribuirão para os objetivos deste trabalho.

Contudo, para buscar mais transparência na investigação, senti a necessidade

de realizar uma avaliação diagnóstica, visto que os dados iniciais eram de turmas anteriores às selecionadas para a pesquisa, o que contribuiu para que fosse possível enxergar as condições reais de competência leitora dos estudantes das três escolas envolvidas ainda sem nenhuma interferência do pesquisador.

A partir disso, todas as intervenções foram realizadas, sendo caracterizadas por ações formativas em contato direto com os professores das turmas envolvidas, subsidiando-os pedagogicamente com a elaboração de materiais pedagógicos, sobretudo a sequência de atividades com os descritores de leitura, e auxiliando-os por meio de encontros de discussão, reflexão e análise de resultados.

Dessa forma, foi possível verificar a evolução da proficiência leitora dos estudantes das turmas avaliadas, comparando os resultados iniciais da avaliação diagnóstica com o simulado final, bem como analisando o avanço das classes no decorrer das atividades propostas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor um trabalho diferenciado a professores que atuam há décadas no ensino de Língua Portuguesa requer, sobretudo, sensibilidade e parceria. Demonstrar que o que se busca, na realidade, não é somente o crescimento de um número com peso político, que está ligado ao resultado da avaliação realizada pelo Saeb, conhecida por Prova Brasil, é uma necessidade que deve ser enfrentada por todos os sistemas educacionais de nosso país.

Na coordenação da área de Língua Portuguesa, no decurso da realização da pesquisa, (como não poderia deixar de ser) precisei demonstrar, por meio do diálogo, da análise e da ação, o valor e significado de cada etapa do processo de intervenção. Respeitando o espírito crítico e o profissionalismo de cada professor envolvido e, conseqüentemente, assegurando que a investigação visava comprometer-se em desvendar estratégias reais e práticas no desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes das três escolas envolvidas na pesquisa.

Para efetivar a pesquisa fundamentei-me, a princípio, em resultados pré-existentes em bancos de dados de domínio público, relativos ao aprendizado dos estudantes do município em que atuo como coordenador de ações educacionais, que apontam que apenas 43% dos estudantes de 9º ano do ensino fundamental aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos no período avaliado, que compreende a (então) última aplicação da avaliação de larga escala que teve seus resultados publicados.

A partir disso, caminhei em direção a desenvolver uma proposta de trabalho com os descritores de leitura do Saeb, numa perspectiva linguístico-discursiva, privilegiando ações em que o texto fosse sempre o ponto de partida, tendo como referencial teórico a questão do desenvolvimento de habilidades e competências, presente, sobretudo, na obra de Perrenoud (2009).

O primeiro grande desafio foi consolidar um recorte que pudesse fornecer um retrato confiável do nível real de proficiência leitora dos estudantes de 9º ano, das escolas da rede municipal de Guarujá. No esforço de incorporar, geograficamente, as regiões da cidade, na presente pesquisa, sem negligenciar àquelas unidades escolares que apresentaram mais fragilidades nos resultados, divulgados pelo Saeb, selecionei, seguindo esses critérios, três unidades escolares para participar da pesquisa.

Dessa forma, realizei a sondagem inicial nas escolas envolvidas, que denominei, na presente pesquisa, a seguinte nomenclatura: EM1 (escola municipal 1), EM2 (escola municipal 2) e EM3 (escola municipal 3), preservando os nomes das unidades de ensino e, conseqüentemente, mantendo o sigilo ético da pesquisa. Das três escolas selecionadas para o recorte da pesquisa, são onze turmas de 9º ano que estão envolvidas nas ações de intervenção. Sendo que quatro turmas na EM1, três turmas na EM2 e quatro turmas na EM3.

Essa sondagem inicial, realizada por meio de uma avaliação diagnóstica, com questões envolvendo habilidades de leitura, permitiu-me analisar quais as maiores dificuldades dos estudantes das escolas implicadas na pesquisa, a fim de que as ações investigativas pudessem ser realizadas.

Ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa, procurei sintetizar os principais resultados para ilustrar de forma mais definida como se processou esse percurso, contudo sem dar ênfase excessiva em relação aos aspectos quantitativos, pois não representam os objetivos propostos.

Os resultados, é importante salientar, também foram apresentados aos professores das escolas envolvidas, o que estruturou a tomada de ações e o redirecionamento de algumas práticas, sobretudo no que tange ao tratamento cotidiano do texto, em sala de aula, foco principal das intervenções.

Avalio de forma positiva os momentos formativos que compuseram as ações interventivas relacionadas à pesquisa, mesmo observando alguns contratempos iniciais, como: a dificuldade de interlocução com os professores, a inflexibilidade de alguns docentes diante de orientações metodológicas e a forte cultura da rigorosidade do cumprimento curricular, ainda quando isso seja prejudicial à aprendizagem. Essas agruras conceituais também constituíram enfrentamento e tiveram, em grande parte, de ser superadas.

Percebi, na formação inicial que ministrei, como algumas práticas fossilizadas no cotidiano escolar são árduas para serem combatidas, contudo exigem disposição e confronto contínuos, sem, jamais, perder a sensibilidade que faz com que os profissionais comprometidos deem as mãos para buscar objetivos em comum.

Muitas vezes, o trabalho com o texto, como tive a oportunidade de constatar, limitava-se à localização de informações e a busca mecânica de palavras no dicionário. Tornar esse trabalho efetivo e não esvaziar a beleza e encantamento que podem trazer a leitura representaram um grande embate nesta investigação.

Tive a oportunidade de identificar, na mudança de prática dos docentes, como o texto ganhou espaço em suas aulas. As análises textuais ganharam novos contornos e extrapolaram o eixo da escrita, permitindo que fossem propostos debates, seminários e jogos literários, ou seja, a leitura literária entrou em cena, no trabalho diário com as habilidades de leitura.

Vale ressaltar que a elaboração de materiais pedagógicos exerceu o principal mecanismo de intervenção à prática escolar na disciplina de Língua Portuguesa, ao lado da formação docente, e fortaleceu a parceria com o professores envolvidos, que não mediram esforços em aplicar as aulas formatadas com itens que visavam o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Esse fato pôde ser constatado na observação aos instrumentos de avaliação elaborados pelos próprios docentes, que revelaram uma transformação qualitativa muito grande, deixando de figurar como foco a análise de frases desconexas e à valorização descabida à nomenclatura e trazendo à luz o texto como objeto central de análise.

Na apreciação a cadernos de estudantes, nas ocasiões das visitas pedagógicas, também esse redirecionamento ficou evidente, apresentando atividades mais ricas, a partir de uma diversidade de gêneros textuais, mas com o cuidado de dar à leitura seu momento assegurado de fruição.

Outra grande vantagem, associada ao desenvolvimento das ações da pesquisa, foi a compreensão, no grupo investigado, de que o processo avaliativo não é estanque ao processo de ensino, mas complementar, ou seja, avaliar é também é oportunidade de aprendizado, não “acerto de contas”, como (infelizmente) alguns profissionais ainda pensam.

Por fim, os avanços significativos que foram possíveis constatar no simulado final, que representou o diagnóstico após as intervenções da pesquisa, demonstrou como as turmas envolvidas das três escolas haviam desenvolvido habilidades complexas de leitura, que inicialmente apresentavam muita dificuldade.

Todos esses resultados comprovaram que um trabalho que tenha por finalidade o desenvolvimento de habilidades de leitura deve ser considerado em toda rede de ensino, pois o que se deve buscar não é um número, mas sim a melhoria da aprendizagem de estudantes no que lhes é mais caro na vida escolar (e, por extensão, na vida social): a competência leitora.

A partir de tudo que foi apresentado nesta pesquisa e com base nos referenciais

teóricos e nos conhecimentos que foram possíveis de constatar, encaminhado para a elaboração do produto, que será caracterizado por ser um material educacional que apresentará uma proposta de formação continuada em HTPC, com o intuito de auxiliar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental II no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, G. (org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. "O Problema do Texto". In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de Estética e Literatura: a teoria do romance**. SP: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. (Voloschinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP:HUCITEC, 1988.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo, Loyola, 2009.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. Bakhtin: **dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**. Ensino Fundamental. PDE / Prova Brasil. Brasília: MEC / SEB / INEP, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRANDÃO, H. M. **Texto, gêneros do discurso e ensino**. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2ª

edição. São Paulo: Cortez, 2001.

BROOKE, N. CUNHA M. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais, GAME/FAE/UMG. Fundação Victor Civita, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística.** 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, Ma. da G. N. (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

CASSANO, M. G. **A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino** – aprendizagem na Educação Fundamental. Tubarão, v. 3, nº 2. Universidade Federal Fluminense, 2003.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CASTRO, M. O aprendizado da docência: processos de observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, Cecília Pescadores. SASS, Odair. (org.). **Formação de professores e campos de conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros.** São Paulo: editora Global, 2014.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

\_\_\_\_\_. **Os gêneros escolares** – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999. Disponível em:  
[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf).  
Acesso em: 17 jul. 2019.

DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, S. **Avaliação de Competências e Habilidades no Ensino Médio: uma contribuição para os cursos de licenciatura.** Criciúma, Setembro de 2006. Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: IMESP, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GUARUJÁ. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação – Prefeitura de Guarujá, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S. e MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

JAPIASSU. H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto, in **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. ZILBERMAN, R. **Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos**. São Paulo: Global ed., 1986.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo; Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da Inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Braziliense, 2007.

NÓVOA, A. **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nem escritor, nem sujeito: autor**. In: Leitura: teoria e prática. Campinas: Mercado Aberto, n. 9, p. 13-7, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo**. Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 julho 2019.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**, 1997 Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QUEDU. **Distribuição de alunos por nível de proficiência**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/proficiencia>> Acesso em: 08 de mar. 2019.

RAMOS, M. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Niterói, 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ROJO, R. H; RANGEL, E. O. (org.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Coleção Explorando o Ensino**. Vol.19. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, V.L.F. DOS. **Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente.** (CPTL/UFMS). Interface da Educ. Paranaíba v. 1 n. 1 p. 5-19, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. **Criticidade e Leitura Ensaio.** São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 5º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** São Paulo: Artmed, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TORQUATO, Cristina. **O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental.** 2017. 143 páginas. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.



**MESTRADO PROFISSIONAL**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

2020

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HTPC: A LEITURA NA  
ESCOLA – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DIEGO SOUZA DOS SANTOS**  
CEUBAN - Santos



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS  
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DIEGO SOUZA DOS SANTOS  
ORIENTADORA: Profa. Dra. IRENE DA SILVA COELHO**

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HTPC – A  
COMPETÊNCIA LEITORA – ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**1ª Edição**

**SANTOS**

**CEUBAN  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UNIMES,  
com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

S234a Santos, Diego Souza dos

A atuação da coordenação da área de  
Língua Portuguesa no desenvolvimento da competência  
leitora de estudantes do 9º ano da Rede Municipal do  
Guarujá / Diego Souza dos Santos. – Santos, 2020.  
203 f.

Orientadora: Professora Dra. Irene da Silva Coelho  
Dissertação (Mestrado Profissional),  
Universidade Metropolitana de Santos, Programa de  
Pós- Graduação em Práticas Docentes no Ensino  
Fundamental, 2020.

1. Língua Portuguesa. 2. Habilidade de leitura.  
3. Formação. I. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Angela Mª Monteiro Barbosa - CRB-8/7811.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>160</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>162</b>
<b>2 O DESAFIO DE FORMAR OS FORMADORES.....</b>	<b>165</b>
<b>3 A LEITURA QUE A ESCOLA PRECISA.....</b>	<b>168</b>
<b>4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM HTPC.....</b>	<b>172</b>
<b>4.1 CRONOGRAMA.....</b>	<b>174</b>
<b>5 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>188</b>
<b>6 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS DO PRODUTO.....</b>	<b>190</b>

## APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O presente material intitulado **“Proposta de Formação Continuada em HTPC – A Competência leitora – Anos Finais do Ensino Fundamental”** é o produto educacional da pesquisa realizada durante o curso do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

A pesquisa realizada no mestrado “A atuação da coordenação da área de Língua Portuguesa no desenvolvimento da competência leitora de estudantes de 9º ano, da rede municipal de Guarujá” teve como objetivo evidenciar a importância do desenvolvimento da competência leitora na prática escolar de estudantes do ensino fundamental, construindo caminhos possíveis de trabalho, no que tange à construção de material pedagógico, numa concepção linguístico-discursiva e, dessa forma, desenvolver uma proposta de aplicação didática, a partir da utilização dos descritores de leitura da Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil.

É importante frisar que o desenvolvimento desta proposta foi resultado de uma profunda investigação em três unidades escolares, ao longo do ano de 2019, das necessidades formativas direcionadas ao campo da leitura que foram possíveis de serem percebidas nas etapas da pesquisa.

Este material visa colaborar com o trabalho dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação à formação continuada em tempo de trabalho, otimizando os espaços de discussão já existentes no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo das escolas que, muitas vezes, acabam por não configurar oportunidades reais de formação para os envolvidos.

As discussões que integram a presente proposta formativa foram estruturadas em torno da temática abordada para serem desenvolvidas no tempo dos encontros de HTPC, com espaço para a leitura inicial (metodologicamente selecionada), para a discussão coletiva e para a reflexão em grupos menores, finalizando com a socialização desses conhecimentos para todo o grupo.

Para que essa proposta formativa pudesse proporcionar aos professores envolvidos embasamento teórico, no final de cada encontro há uma leitura como tarefa, também metodologicamente selecionada, e que visa a ensinar a discussão do

próximo encontro.

Espera-se, dessa forma, que o professor da educação básica possa utilizar essa proposta a fim de ampliar a visão do grupo de docentes das unidades escolares onde atuam, mediando as discussões relativas ao tema da competência leitora, subsidiando esses profissionais com textos previamente selecionados de autores que reconhecidamente se debruçaram e trouxeram contribuições significativas à temática apresentada.

Por fim, que os conhecimentos gerados a partir dessas formações possam atingir positivamente os estudantes nos objetivos em que foram propostos, auxiliando os professores no desenvolvimento das habilidades de leitura dos seus alunos e oportunizando que todos os docentes possam compreender que o trabalho com a leitura não se restringe a somente o componente curricular de Língua Portuguesa, mas que deve ser coletivo e contínuo no contexto escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

Subsidiar o trabalho com a leitura na escola não é, nem nunca foi, uma tarefa fácil, ao contrário, os resultados das principais avaliações externas, que têm por finalidade conhecer a realidade da proficiência leitora dos estudantes, demonstram que muito ainda precisa ser realizado para que esses alunos possam se tornar leitores competentes e que as secretarias de educação e unidades escolares precisam tratar esse assunto com a urgência que merece.

Muitas vezes, a forma como é trabalhada a leitura nos diversos componentes curriculares do ensino fundamental reforça essa fragilidade e transmite ao professor e ao próprio aluno uma falsa impressão de que a escola forma leitores, contudo como formar leitores competentes se, na realidade, o que se vê nas práticas escolares são atividades em que a exigência está limitada à simples e superficial habilidade de localizar informações em textos?

Outra questão a ser encarada e discutida, pois dificulta o avanço qualitativo da prática da leitura na escola, é a crença de que o planejamento sistemático que vise ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes deva estar a cargo somente do componente curricular de Língua Portuguesa, como se nas demais áreas do conhecimento a leitura configurasse apenas como uma coadjuvante ou como mera ferramenta para auxiliar na abordagem aos assuntos tratados.

Diante desses desafios é que surge a necessidade de transformar os momentos de discussão oferecidos em horário de trabalho coletivo em reais oportunidades de formação aos docentes, propiciando que os professores consigam se perceber como pesquisadores de suas práticas, compreendendo que na reflexão com seus pares que podem construir caminhos possíveis de enfrentamento às dificuldades de sala de aula e dando protagonismo aos docentes.

Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada, apresentada nesse material educacional, tem por objetivo auxiliar os professores dos diversos componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental a redirecionarem o trabalho com a leitura em suas aulas, primeiramente compreendendo os aspectos fundamentais relacionados ao processo de compreensão de texto para, a partir desses conhecimentos, criar estratégias de trabalho, dentro de cada disciplina, que vise ao desenvolvimento da competência leitora.

A princípio essa proposta de formação em HTPC será iniciada nas três escolas de ensino fundamental que participaram da pesquisa, nas quais os professores de Língua Portuguesa tiveram a oportunidade de participar de formações e trocas de experiências no decorrer da pesquisa subsidiarão o desenvolvimento das discussões, pois irão ser os mediadores, nos encontros formativos.

A partir disso, o planejamento visa a multiplicar essas formações nas outras unidades escolares que atendem a etapa dos anos finais do ensino fundamental do município, sempre contando com a mediação dos professores de Língua Portuguesa das escolas, que serão os responsáveis pelo desenvolvimento da proposta.

Com isso, a proposta irá apresentar ao professor um breve panorama teórico, iniciando pela discussão sobre formação e o desafio de formar os formadores. Enfatizando, desse modo, a complexidade e necessidade da formação continuada estar conectada à realidade prática da sala de aula de cada professor.

Na sequência, em consonância com o a temática em pauta, será apresentado o referencial teórico que enfatizará a necessidade do trabalho sistemático e efetivo com a leitura, jogando luz na dimensão da textualidade para a prática pedagógica e ressaltando o papel do leitor no processo de construção de sentido dos textos.

Dessa forma, partindo desses referenciais, serão detalhadas as propostas de oficinas que deverão ser desenvolvidas em horários destinados ao trabalho coletivo, respeitando que, nas escolas do município de Guarujá, semanalmente, um HTPC é pedagógico e o outro destinado a temas desenvolvidos pela equipe gestora, ou seja, haverá um encontro formativo por semana.

Fora os encontros presenciais, como é possível verificar ao longo da leitura desta proposta, há uma parte formativa a ser cumprida ao longo da semana, com o direcionamento da análise de textos essenciais para o trabalho com a leitura. É preciso salientar que todo o material mencionado nas pautas será encaminhado, com antecedência para análise, aos professores mediadores.

Esse expediente, que na proposta é chamado de “tarefa”, constitui parte importante das formações, pois os encontros irão discutir essas leituras e, a partir disso, traçar estratégias de trabalho.

Além das tarefas que os envolvidos irão desenvolver durante a semana, a proposta irá detalhar seis títulos de livros (ao menos) para recomendação de leitura e dois títulos para leitura complementar. Todos os títulos indicados foram selecionados com base nas contribuições de seus autores para o tema que estará sendo discutido.

Espero que esta proposta possa ir ao encontro da necessidade de muitos outros professores, no sentido de implementar um trabalho coletivo com a leitura no meio escolar e que isso possa despertar em centenas, talvez milhares, de estudantes a essencialidade da leitura para suas vidas.

## 2 O DESAFIO DE FORMAR OS FORMADORES

Em um mundo em constante transformações, não há como negar que a formação inicial do professor não seja o suficiente para que este profissional possa desenvolver com ampla eficiência as múltiplas demandas que surgem. Segundo PIMENTA (1999, p.19) a instituição educacional em seu desenvolvimento acelerado não tem acompanhado os objetivos propostos na procura do social, o que busca novas exigências na formação do professor.

No entanto, como conciliar a árdua carga horária desses profissionais com programas de formação continuada que não sejam apenas de caráter estritamente teórico? Imbernón (2010) tece críticas sobre essas possibilidades de formação que não consolidam mudanças reais, sobretudo pela impossibilidade unir teoria e prática.

Para a prática docente, o ideal seriam programas que pudessem refletir sobre a prática e buscar caminhos reais de intervenções. De acordo com o autor supracitado, a proposta deveria girar em torno de se:

[...] potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo (IMBERMÓN, 2010, p.42).

Esse “estudo da vida de sala de aula” se fará de modo mais rico, na medida em que a aproximação do contexto das salas de aula de cada professor for uma realidade formativa. Na visão de Zeichner (1993, p.18) “Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas”.

Tematizar a prática certamente constitui a melhor abordagem metodológica no sentido de que os envolvidos conseguem enxergar suas identidades, seus modos de fazer e assim possibilitar mudanças reais.

Sacristán (1999, p. 37) ressalta essa construção do educador e o sentido do que nas práticas pedagógicas deveria ser essencial, que é a intencionalidade.

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que

leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

É necessário que as práticas formativas de professores, sobretudo as continuadas, pois sintetizam o momento em que o professor já está em atuação, sejam oportunidades de se problematizar o cotidiano pedagógico de cada envolvido, de se trazer situações vividas em sala de aula, angústias em relação aos objetivos traçados e que não puderam ser atingidos, para que tudo isso possa ser discutido.

Pereira (2011, p, 69) salienta que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Em uma atividade tão complexa, não se pode esperar, sob pena de se compactuar com o fracasso, que a tão sonhada formação de qualidade aconteça, é necessário todos os agentes envolvidos no processo escolar possibilitem isso, no sentido de que “formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população” (PIMENTA, 2001, p.73).

Essa questão será possível se houver a compreensão de que a escola é o principal *lócus* de formação do professor. É nesse espaço em que as dificuldades surgem, em que a reflexão ganha sentidos práticos, em que os conflitos se tornam reais e os estudantes ganham mais do que um número, um rosto e uma história. “Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação” (ZEICHNER, 1993, p.16, *grifo do autor*).

Não há um espaço mais coerente para que o professor se torne um pesquisador de sua prática, buscando a melhoria. Segundo Almeida (2002, p.28) “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica”.

Nesse sentido, “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação” (SILVA, 2002, p.28). E como cada professor tem em sua prática questões essenciais a serem discutidas, o momento mais proveitoso seriam as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo).

Essas reuniões devem se converter em oportunidades formativas e investigativas reais sobre a prática do professor. Em consonância com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, os HTPC's são assim definidos:

São reuniões pedagógicas contabilizadas na jornada de trabalho do professor das escolas públicas de alguns estados brasileiros. Estas reuniões têm o objetivo de servir como espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos, principalmente os referentes à metodologia de ensino. As HTPCs também são utilizadas para outros objetivos, estabelecidos na proposta pedagógica das escolas, inclusive para a capacitação dos professores (MENEZES e SANTOS, 2002, s/p).

Infelizmente, essas ocasiões tão importantes são metodologicamente muito mal aproveitadas, em muitas unidades escolares. Geralmente os próprios professores já não depositam nesse expediente a crença de que possa, de fato, ensejar algo de valioso para sua prática. De acordo com Begnami (2013, p. 51):

A atividade do HTPC, visa, em sua concepção originária, ser um espaço que estimula o desenvolvimento das atividades coletivas na própria unidade escolar, desta forma, abrindo espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções dos colegas, com o contexto escolar, provocando uma reconfiguração, um outro sentido para o agir pedagógico no individual e no coletivo, que possibilite transformações no trabalho pedagógico e gere autonomia formativa.

Essa prática é (ou deveria ser) uma ocasião propícia para ao diálogo e para a reflexão, conseqüentemente uma possibilidade de formação continuada em tempo de serviço, considerando as necessidades da escola e o desejo do grupo de docentes em discutir temas relevantes e significativos, que possam auxiliar a todos em suas práticas de ensino.

Diante do que foi exposto, é necessário salientar que o desafio de se formar os formadores pode ser encarado com sobriedade e planejamento, considerando os momentos em que os docentes em conjunto com a gestão da escola onde atuam dispõem. Temas cruciais para todas as disciplinas escolares, como a questão da importância do desenvolvimento da competência leitora podem ser trabalhados coletivamente, tendo como ponto de partida a própria realidade da instituição escolar.

### 3 A LEITURA QUE A ESCOLA PRECISA

Um consenso entre pais e educadores em geral é a essencialidade do trabalho com a leitura em sala de aula, muito embora a forma como isso deva acontecer, em muitos casos, não seja tão clara para os envolvidos, tampouco o perfil de leitor que se deseja formar seja tão nítido, gerando grandes equívocos, como o fato de um estudante ter a habilidade de localizar informações em um texto representaria, por si só, um leitor competente.

Em relação a essa discussão, Orlandi (1999) traz considerações importantes, na medida em que apresenta o papel do leitor na construção de sentidos do texto. De acordo com a autora, emergirão três tipos de sujeito:

*O sujeito do enunciado, derivado da análise do contexto linguístico e marcado linguisticamente no texto; o sujeito da enunciação, derivado da análise do contexto de situação, no qual se instala a perspectiva pela qual a história é contada; o sujeito textual, derivado da análise do contexto textual (ORLANDI, 1999, p. 53-4, grifo do autor).*

Nesse sentido, é importante que os profissionais envolvidos na elaboração de práticas de leitura na escola, entendam essa questão, que de fato requer análise e verdadeira intencionalidade pedagógica. A compreensão desses diferentes tipos de sujeito presentes no texto permite o entendimento dos tipos de leitura, discussão essa muito importante para a proposta que apresento.

Em conformidade com a autora supracitada, há dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica. Nesse sentido:

*Na instância da paráfrase, temos a reprodução, o reconhecimento, o clichê, o ideológico; no da polissemia, dispomos da multiplicidade, do diferente. A primeira é o espaço da retomada e das reformulações de enunciados, “coloca menos do conhecimento extra-texto, do conhecimento de mundo, dos jogos de poder, de outros textos, etc.”; a segunda rompe com esses limites, abrindo espaço para a pluralidade dos sentido (Orlandi, 1983; 1987, p. 201-202).*

É indispensável que o tratamento com a leitura na escola considere esses dois tipos de leitura para que possa se desenvolver uma trabalho efetivo de formação de leitores, em todas as disciplinas curriculares. Ainda há o grande engano de acreditar que a leitura seja uma prática exclusiva de um só componente curricular, atribuição de apenas um professor, como se em todas as disciplinas ela não estivesse viva e

presente.

Durante toda vida escolar, os estudantes são apresentados a textos, dos mais simples aos mais complexos, porém as demandas em decorrência dessa leitura não podem se limitar à superficialidade habitual, contudo alicerçar uma prática consciente e coerente na construção de possibilidades de desenvolvimento de leituras polissêmicas.

Antunes (2009, p.69) enfatiza que “todo texto tem um percentual maior ou menor dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto”. Desse modo, ler não é somente ler o texto, mas estar aberto à compreensão de todas as experiências vividas para completar as informações e atribuir sentidos.

Com o intuito de exemplificar essa discussão, a autora (ANTUNES, 2009, p. 69) esclarece: “Da mesma forma, se chegamos atrasados a uma reunião e dizemos: *O trânsito está horrível*, não estamos simplesmente trazendo uma informação, mas estamos desculpando-nos de um atraso indesejável”.

O leitor que consegue desenvolver a leitura polissêmica, consegue ultrapassar o dito e chegar ao pressuposto ou até mesmo ao subentendido dos discursos em que participa socialmente, porém isso não ocorre de maneira espontânea, é imprescindível apresentar leituras críticas aos estudantes, de modo que consigam enxergar as possibilidades de leitura que existem.

Mais uma vez, recorro a autora Antunes (2009, p. 81) que detalha essa questão da seguinte forma:

A leitura se torna plena quando o leitor chega a interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença.

Outra questão envolvida nesse anseio de se fazer um trabalho significativo com a leitura está centrada nos encaminhamentos relativos ao texto literário: Deve-se trabalhar com os clássicos? Em que momento ela (a literatura) deve ser apresentada? De que forma deve ser encaminhado um trabalho com esse fim? Muitas são as dúvidas e angústias relacionadas ao tema.

Colomer (2007) acredita que uma aula em que se oportunize a leitura literária e que se converse a respeito dos enredos que compõem as histórias, já é, em si, o centro de uma atividade literária.

Desse modo, a leitura literária não precisaria estar aprisionada a uma só disciplina na etapa do ensino fundamental II, e sim permear todas elas. Imagine um livro como o clássico “Viagem ao Centro da Terra”, do autor Júlio Verne, as múltiplas possibilidades de abordagens nas diversas áreas do conhecimento que o enredo permite.

O trabalho com o texto literário possibilita que o estudantes possam compreender de forma mais prazerosa os jogos de sentidos dos textos e tomar parte desse mundo incompleto que o texto literário apresenta e ainda permite que o professor possa ser o mediador dessas descobertas. Nesse sentido:

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. (COSSON, 2009, p.26).

Nessa prática dinâmica, que tem por pressuposto o inacabamento do mundo e de si, o leitor vai tecendo as significações dos textos com que entra em contato, dialogando com o outro e consigo mesmo, e redescobrendo as teias complexas que enredam os mais diversos gêneros textuais. Geraldí (1984, p. 81) diz que “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mero testemunha deste diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis”.

É necessário que o professor entenda esse papel, um papel que é muito mais de provocador e instigador da leitura que de proprietário exclusivo da interpretação ideal do texto. Não é raro, nas aulas em que há a presença do texto literário, aplicar-se a velha fórmula da busca pela resposta que o professor espera. Diante disso:

(...) a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p.59-60).

Essa experiência estética não pode ser esvaziada pela instituição escolar, ou seja, a escola não pode contaminar o contato com o texto, mais uma vez ressalto os literários, sempre atrelando a uma exigência prática, mesmo o trabalho com o desenvolvimento da competência leitora deve ser realizado com a sensibilidade que exige.

A rigor, uma das grandes contribuições do trabalho com o desenvolvimento de habilidades de leitura é descentralizar o tratamento do texto. Sobre isso, Antunes (2009, p.23):

[...] as questões em torno de competências textuais têm trazido a dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica ou, pelo menos, conseguiram tirar do centro de interesse a análise puramente metalinguística que prevalecia nos programas de ensino.

Sair do lugar comum da análise puramente mecânica de nomenclaturas e desvendar no texto suas camadas, seja na comparação de textos de gêneros diferentes, na percepção de que nenhum texto é neutro ou na compreensão de que o leitor é fundamental no processo de construção de sentidos do texto. É dessa leitura que a escola, desesperadamente, precisa.

#### **4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM HTPC**

A proposta de Formação Continuada será dividida em dezesseis encontros, realizados nos horários destinados ao HTPC, em que os professores de todos os componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental da unidade escolar irão participar. A princípio, quem conduzirá os encontros formativos serão os professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa, em seus respectivos horários de trabalho.

Os encontros formativos abordarão temas que envolvem a leitura e a competência leitora. Cada tema em pauta será dividido em dois momentos, de modo a propiciar o tempo necessário para o envolvimento e participação do grupo. Todas as discussões serão acompanhadas pelos orientadores de ensino das unidades escolares.

Cada temática será desenvolvida seguindo uma sequência determinada: iniciará por uma leitura compartilhada, com a finalidade de fruição, já indicada nesta proposta (no primeiro momento). Esse texto selecionado para leitura foi pensado de modo a trazer uma reflexão inicial sem adentrar na temática do encontro em si.

Nesta etapa, o professor que irá conduzir a formação pode realizar a leitura ou dar a possibilidade para que outro participante leia em voz alta para o grupo. É importante que o material impresso esteja à disposição dos participantes.

Após a leitura compartilhada, o professor que conduzirá o encontro formativo irá apresentar os objetivos da formação, também já delineados na elaboração de cada pauta. Para isso, pode fazer uso de equipamento de projeção de imagem disponíveis na escola.

Na sequência, será proposta uma discussão sobre um tema relacionado à formação, em que todos terão a oportunidade de fazer considerações. A discussão partirá de perguntas já formuladas e questionamentos dos participantes. Essa primeira discussão coletiva, embora tenha as perguntas norteadoras como ponto de partida, não necessita de respostas definitivas (até mesmo pela impossibilidade disso).

Após a discussão da temática, será realizada uma outra leitura, também previamente selecionada, dessa vez como suporte para a discussão que seguirá. Nesse ponto, o professor mediador pode, com base no tempo previsto para a reunião, indicar que as próximas etapas serão realizadas no outro encontro, previsto para a semana seguinte, se este for o caso.

Serão indicadas leituras relativas às temáticas em pauta, para que os professores realizem durante a semana. Esse material indicado será disponibilizado, via fotocópia, com observação à legislação de direitos autorais, aos professores que desenvolverão as formações.

Antes de finalizar a primeira etapa do encontro, é importante disponibilizar aos professores participantes a indicação da leitura que irão realizar durante a semana. Algumas leituras demandam atividades como: mapa mental, descrição dos pontos principais, etc. Essa é uma etapa importante, pois tem o objetivo de desenvolver a prática da pesquisa nos envolvidos.

Os professores que mediarão esses encontros formativos serão orientados a controlar o tempo do HTPC, de modo que cada tema proposto possa ser discutido e encerrado em dois encontros formativos, assim como as devolutivas dos textos indicados como tarefa possam ser realizadas nesse prazo.

No segundo momento da formação, em outro dia de HTPC, o professor mediador iniciará com a discussão coletiva da leitura realizada durante a semana. Se for o caso, solicitará que alguns professores apresentem a tarefa desenvolvida, propondo a reflexão de todo o grupo. É importante, nessa etapa, estimular os participantes para o engajamento com a leitura.

Como dica, para o segundo momento de discussão da reunião, que representa a sequência do tema em pauta, o professor mediador pode solicitar, por indicação voluntária, que um participante leve a leitura compartilhada ao próximo encontro. Essa prática desperta o engajamento do grupo e possibilita a todos os participantes, inclusive aos professores mediadores, ampliarem o leque de leituras.

Na continuidade da formação, o professor mediador formará grupos de quatro professores, tentando sempre alternar para que não sejam os mesmos grupos toda a semana, o que certamente iria empobrecer a troca e o diálogo entre os participantes. Com os grupos formados, o mediador proporá a discussão, que será denominada “Rede de ideias”. Para esse processo e discussão nos grupos, será reservado o tempo de quinze a vinte e cinco minutos, dependendo do andamento observado.

Nesse segundo momento da discussão, será apresentado o resultado da discussão interna dos grupos. Para que essa etapa tenha mais efetividade, se a discussão tiver sido realizada na semana anterior (caso tenha havido tempo), é indicado ao mediador propor novamente a formação dos grupos (os mesmos da reunião anterior) para que os integrantes possam repassar os pontos discutidos e,

caso sintam necessidade, enriquecer com as ideias relacionadas à leitura realizada durante a semana.

Então o professor mediador solicitará que um membro de cada grupo socialize o resultado da discussão. Essa etapa deverá ser monitorada pelo mediador, não só em relação ao tempo, mas também no auxílio para que o tema não seja desviado e o foco perdido. É importante para quem conduz o encontro ter algumas perguntas-chave em mente para que os professores possam expor de forma mais eficiente os resultados das discussões realizadas.

Por fim, na etapa “tematizando a prática”, cada professor receberá um papel em que escreverá, brevemente, as reflexões pertinentes à questão central do encontro, que será sintetizada em uma pergunta já elaborada, presente na pauta. Esse procedimento será realizado nos dez minutos finais do HTPC, que totaliza cinquenta minutos na rede de ensino de Guarujá.

**Público-Alvo:** Professores de componentes curriculares diversificados que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

**Número de participantes:** 60 (considerando as três unidades escolares envolvidas na pesquisa).

**Tempo estimado:** 4 meses (16 encontros de HTPC, sendo um por semana).

**Carga Horária:** 16 horas/aula (presenciais) e 8 horas (EAD).

## 4.1 CRONOGRAMA

### 1º e 2º Encontros: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ESCOLA

#### Objetivos

- ✓ Apresentar a proposta de formação e os objetivos gerais dos encontros;
- ✓ Refletir sobre importância da leitura no contexto escolar;
- ✓ Compreender o papel de cada professor na promoção da formação de leitores.

## Encaminhamentos

- **LEITURA COMPARTILHADA:** “Ler devia ser proibido”, texto de Guiomar de Grammon, disponível em: <http://www.leialivro.com.br/>.
- Apresentação dos objetivos da formação.
- No segundo momento, iniciar pela discussão do artigo que foi indicado para a leitura.
- **DISCUSSÃO:** “A importância do ato de ler”
- O que é leitura?
- Ler e decifrar (diferenças).
- O que é ser um bom leitor?
- Qual é importância da leitura na sociedade?
- **REDE DE IDEIAS:** O que a escola pode fazer, e não tem feito, para formar bons leitores?
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** Minhas práticas favorecem a formação de bons leitores? Em caso afirmativo, cite exemplos.
- **TAREFA:** Ler o artigo “A importância do ato de ler”, do livro homônimo, de Paulo Freire.

## Bibliografia recomendada

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas**. 2. Ed. São Paulo: Ática: 2002.

## Bibliografia complementar

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006. KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas. SP: Pontes, 1998.

"**A Formação de Leitores**" em *Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2020. Consultado em 22/07/2020 às 19:40. Disponível na Internet em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/formacaoleitores/>

## 3º e 4º Encontros: LENDO O MUNDO, LENDO A PALAVRA

### Objetivos

- ✓ Ampliar a noção de leitura no sentido de perceber que o ser humano está a todo momento lendo;
- ✓ Compreender que não há neutralidade nos textos que lidamos socialmente e que, por isso, é importante que o professor seja um provocador de leituras.

### Desenvolvimento

- **LEITURA COMPARTILHADA**: “Perguntas de um operário que lê”, Bertold Brecht, disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br>.
- Apresentação dos objetivos do encontro formativo.
- Retomar, para iniciar a discussão no segundo momento, o entendimento do artigo lido durante a semana.
- **DISCUSSÃO**: “Leitura de mundo vs leitura da palavra”
- Considerações sobre o artigo (abrir para que os professores falem);
- O que seria ler o mundo?
- A leitura é um ato político?
- O texto e o contexto.
- **REDE DE IDEIAS**: De que forma a leitura pode ser considerada uma alavanca de mudanças sociais?

- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** Que atividades relacionadas à leitura eu oportunizo em minha prática para desenvolver a criticidade de meus alunos?
- **TAREFA:** Ler o capítulo “Ampliando a noção de leitura”, do livro “O que é leitura”, da autora Maria Helena Martins.

### **Bibliografia recomendada**

AMORIM, G. (org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual**. Revista PEC, Curitiba. 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Braziliense, 2007.

MORAIS, José. **A arte de ler**. UESP, São Paulo, 1996.

SILVA, E. **Criticidade e Leitura Ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

### **Bibliografia complementar**

CASTLE, Marieta. **Ler e reler o mundo** – Pátio, revista pedagógica. ArtMed. Fev/abril – 2005.

FRASCOLLA, Anna. FÈR, Aracy Santos. PAES, Naura Silveira. **Lendo e interferindo**. São Paulo: Ed. Moderna. 1999.

## **5º e 6º Encontros: O PROFESSOR COMO REFERENCIAL DE LEITOR**

### **Objetivos**

- ✓ Refletir sobre a importância de ser leitor para formar leitores;
- ✓ Planejar mudanças valorativas em relação a como é encarada a leitura nas aulas das diversas disciplinas;

- ✓ Propor o desenvolvimento de ações (esporádicas e permanentes) para que a leitura seja uma realidade na escola.

## **Desenvolvimento**

- **LEITURA COMPARTILHADA:** “Os direitos imprescritíveis do leitor”, do livro “Como um Romance”, do autor Daniel Pennac.
- **DISCUSSÃO:** “O professor como modelo de leitor”
- Considerações sobre o texto lido durante a semana (abrir para os professores).
- O professor é um modelo de leitor para o aluno?
- Na escola, se lê por prazer? Em que momentos?
- Os projetos que a escola desenvolve com o intuito de valorizar a leitura e formar leitores cumprem seus objetivos? Por quê?
- **REDE DE IDEIAS:** O que a escola poderia fazer, que ainda não faz, para a leitura ser vista de uma forma mais interessante para os estudantes?
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** Posso me considerar um referencial de leitor para os meus alunos? Cite três justificativas para a sua resposta.
- **TAREFA:** Ler e elaborar um mapa mental do texto: “O professor: um ator no papel de leitor”, presente no capítulo 4, do livro “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, da autora Delia Lerner.

## **Bibliografia recomendada**

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto, in **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROSSI, Maria Aparecida L. **Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas.** Revista Presença Pedagógica. V.15, N 87, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: O Mediador em Formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.  
**Bibliografia complementar**

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

## **7º e 8º Encontros: CONHECENDO A REALIDADE DA LEITURA**

### **Objetivos**

- ✓ Conhecer os resultados de proficiência leitora dos estudantes da escola e suas repercussões.
- ✓ Analisar e propor possibilidades de melhoria da proficiência leitora dos estudantes.

### **Desenvolvimento**

- **LEITURA COMPARTILHADA:** Texto “Paciência Histórica”, de José Renato Poli (disponível em: <http://viradareflexiva.com.br/paciencia-historica/>).
- **DISCUSSÃO:** Proficiência leitora.
- No segundo momento, iniciar com as considerações sobre o artigo lido durante a semana.
- Apresentar os resultados relacionados à proficiência leitora das turmas de 9º ano da escola, na última edição do SAEB.
- De quem é a responsabilidade do trabalho com a leitura na escola?
- Qual é a importância da melhoria da proficiência leitora dos estudantes para cada componente curricular?
- Como acompanhar, na escola, a aprendizagem relacionada à leitura?

- **REDE DE IDEIAS:** Tendo como ponto de partida os resultados de proficiência leitora dos estudantes, como será possível cada componente curricular contribuir para o trabalho com a leitura? (cada professor deve falar à luz do componente curricular em que ministra aulas)
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** De que forma posso, em minha prática pedagógica, auxiliar no desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes?
- **TAREFA:** Ler e destacar os pontos principais do artigo “Prática da Leitura de Textos na Escola, do livro “O Texto na Sala de Aula”, do autor João Wanderley Geraldi.

### **Bibliografia recomendada**

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**; Brasília, 2011. Disponível em: Acesso em 20 jun. 2020.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. – 2ª ed – São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

GOODMAN, Kenneth S. **O processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In FERREIRO, E. e PALACIOS, M. G. Os processos de leitura e escrita. Novas Perspectivas. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1989.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: Reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa**. Florianópolis: Fórum Linguístico v. 9, n. 1, jan./mar. 2012.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al.(Orgs.). Leitura e Mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

### **Bibliografia complementar**

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

## 9º e 10º Encontros: DESENVOLVENDO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

### Objetivos

- ✓ Sistematizar os conceitos de “habilidades” e “competências” relacionadas à leitura à luz do autor Philippe Perrenoud;
- ✓ Compreender o que é o descritor de leitura e como é possível extrair subsídios para a prática pedagógica.

### Desenvolvimento

- **LEITURA COMPARTILHADA:** Texto “Há escolas que são gaiolas e escolas que são asas”, do autor Rubem Alves.  
(Disponível em: <http://portifoliodeaprendizagem>)
- **DISCUSSÃO:** Competências e habilidades.
- Considerações sobre o artigo lido durante a semana (selecionar três professores para leitura dos pontos que foram destacados).
- Qual é a diferença entre competência e habilidade?
- O que é um descritor de leitura?
- Como construir uma questão que avalie uma habilidade de leitura?
- Ler um trecho do artigo: Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências.  
(Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos>)
- **REDE DE IDEIAS:** É possível um trabalho que vise ao desenvolvimento da competência leitora em todos os componentes curriculares? Como isso seria possível? Elabore um plano de aula (conteúdo, objetivos e desenvolvimento, público-alvo).
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** O trabalho que desenvolvo, em minha prática pedagógica, possibilita que meus alunos desenvolvam habilidades de leitura? Aponte em que momentos você percebe isso.

- **TAREFA:** Leitura do texto: “Os textos dialogam entre si”, do livro “Construindo o leitor competente”, das autoras Regina Maria Braga e Maria de Fátima Barros Silvestre.

### **Bibliografia recomendada**

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PERRENOUD, Phillippe et al. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_, Phillippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. **Da qualificação à competência:** deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. Niterói, 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

### **Bibliografia complementar**

BRAGA, R.; SILVESTRE, M. **Construindo o leitor competente:** atividades de leitura interativa para a sala de aula.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

## **11º e 12º Encontros: LEITURA: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR**

### **Objetivos**

- ✓ Conhecer os vinte e um descritores de leitura da Matriz de Referência do SAEB;

- ✓ Avaliar as possibilidades de incorporar na prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades de leitura.

## Desenvolvimento

- **LEITURA COMPARTILHADA:** Texto “A Moça Tecelã”, da autora Marina Colasanti, disponível em: [http://releituras.com/i\\_ana\\_mcolasanti.asp](http://releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp).
- **DISCUSSÃO:** Matriz de Referência de Descritores de Leitura
- Considerações sobre o texto lido durante a semana.
- Os descritores que compõem a Matriz de leitura são importantes? Por quê?
- Dentre as habilidades prescritas nessa Matriz de Referência, qual(is) já eram uma realidade no trabalho pedagógico cotidiano?
- O trabalho com a leitura na escola deve se limitar a uma lista de habilidades?
- **REDE DE IDEIAS:** Descreva quais descritores de leitura são possíveis de trabalhar, dentro de cada componente curricular.
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** Faça uma lista das habilidades de leitura que, em suas práticas cotidianas, são trabalhadas.
- **TAREFA:** Ler e destacar três pontos do artigo “O leitor seletivo: uma necessidade do presente”, do livro “Críticidade e Leitura”, do autor Ezequiel Theodoro da Silva.
- **2)** Para o próximo encontro formativo, selecione e traga uma atividade realizada em sala de aula em que você considera efetiva no desenvolvimento de habilidades de leitura.

## Bibliografia recomendada

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores.** Ensino Fundamental. PDE / Prova Brasil. Brasília: MEC / SEB / INEP, 2011.

BROOKE, N. CUNHA M. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais, GAME/FAE/UMG. Fundação Victor Civita, 2011.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social**. In: Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira. UFF, Niterói, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra e KLÜSENER, Renita (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas** – 7ª Ed – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. (org.), São Paulo: Ática, 2005.

### **Bibliografia complementar**

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## **13º e 14º Encontros: OFICINA DE DESCRITORES DE LEITURA**

### **Objetivos**

- ✓ Compreender os elementos que compõem um item (questão que avalia uma habilidade de leitura);
- ✓ Criar, coletivamente, um item com base em um suporte (texto) pré-selecionado.

### **Desenvolvimento**

- **LEITURA COMPARTILHADA:** Texto “Elogio do Aprendizado”, do autor Bertold Brecht (disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com>).

- **DISCUSSÃO:** Os elementos que compõem o item
- Considerações sobre o artigo lido durante a semana.
- Selecionar três professores para a leitura dos pontos destacados.
- O enunciado e o comando (elementos que compõem o item);
- Como deve ser a seleção do suporte?
- Como devem ser elaborados os distratores (alternativas erradas)?
- **REDE DE IDEIAS:** Cada grupo receberá do mediador uma habilidade de leitura da Matriz de Referência e deverá escolher dentro os textos à disposição um que seja possível de elaborar um item. Na socialização, cada grupo lê o item que foi criado.
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** O tempo dedicado à leitura e a forma como é trabalhada em minhas aulas têm sido suficiente para a construção de habilidades pelos alunos? Comente.
- **TAREFA: 1)** Ler e fazer um mapa mental do texto “O Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora”. Capítulo 3, do livro “Estratégias de Leitura”, da autora Isabel Solé.

### **Bibliografia recomendada**

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013a.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

PERINI, Mário A. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático**. In *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

### **Bibliografia complementar**

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. Paulo: Cortez, 2012.

## 15º e 16º Encontros: COMO TRABALHAR AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA?

### Objetivos

- ✓ Conhecer diferentes estratégias de leitura;
- ✓ Desenvolver, em situações didáticas, atividades que lancem mão de estratégias de leitura;
- ✓ Compreender que a leitura é um processo de construção de sentidos.

### Desenvolvimento

- **LEITURA COMPARTILHADA:** Texto “Uma oração para os novos tempos”, da autora Martha Medeiros (disponível em: <https://www.pinterest.cl/pin/>).
- **DISCUSSÃO:** Estratégias de leitura.
- Selecionar três professores para apresentação do mapa mental do livro “Estratégias de Leitura”, da autora Isabel Solé;
- Como promover perguntas sobre os textos lidos?
- Estabelecer previsões sobre o texto;
- Ativar conhecimento prévio: o que eu sei sobre o texto?
- Por que devemos ensinar estratégias de leitura?
- **REDE DE IDEIAS:** Cada grupo receberá um texto diferente e deverá desenvolver atividades de acordo com as estratégias aprendidas. Transcorrido o tempo destinado à elaboração da atividade, um integrante de cada grupo deverá socializar os resultados com os demais.
- **TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA:** Descreva estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura de textos em suas aulas.
- **TAREFA:** Ler e anotar três ideias que considera relevantes no texto “Quem é o leitor criativo?”, capítulo 1 do livro “O Leitor Criativo”, do autor Gabriel Perissé.

## **Bibliografia recomendada**

ESPEJO-SAAVEDRA, I. A. **Estratégias para uma leitura reflexiva**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura**: noções básicas ao professor. Revista Unimar, Maringá, 1995.

PERISSÉ, G. **O Leitor Criativo**: A busca da leitura eficaz. São Paulo: Ômega, 2004.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura** – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TAGLIEBER, L.K; PEREIRA, C. M. **Atividades de pré-leitura**. Niterói, 1997.

TEBEROSKY, A. **A compreensão de leitura**: A língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## **Bibliografia complementar**

DELL'ISOLA, R. L. P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. In: MAGALHÃES, I. (org.). As múltiplas facetas da linguagem. Brasília: UNB, 1996.

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

## **5 MATERIAIS E MÉTODOS**

As formações serão expositivas, dando ênfase ao diálogo e a troca de experiência, nesse sentido os professores multiplicadores responsáveis pelos encontros farão uso de aparelho para projeção de imagens ou lousa digital que deverá estar à disposição desses profissionais no horário combinado.

As indicações de texto para leitura inicial e como sugestão de leitura das tarefas semanais serão encaminhadas às unidades escolares, pela coordenação de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação de Guarujá, aos orientadores pedagógicos, que por sua vez encaminharão aos professores envolvidos.

As obras que compõem as recomendações para cada temática abordada não necessitam de estar, inicialmente, à disposição, devendo o grupo de professores formar uma rede de empréstimo de livros para que possam ter acesso às leituras que despertaram mais o interesse de cada professor participante dos encontros.

Os demais materiais de papelaria e as fotocópias a serem utilizados deverão ser fornecidos pelas próprias unidades escolares, ficando à responsabilidade do orientador pedagógico a prévia seleção e organização desses materiais que os professores multiplicadores farão uso ao longo dos encontros.

## 6 AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua ao longo dos encontros formativos e se dará, sobretudo, em três aspectos: registro de presença dos participantes, envolvimento nas discussões propostas e devolutiva das tarefas solicitadas nas oficinas.

Todos os encontros serão supervisionados pelos orientadores pedagógicos das unidades escolares envolvidas, que serão responsáveis por assessorar no que for preciso os professores multiplicadores e registrar a presença a cada encontro.

Ao término do oitavo e do décimo sexto encontros formativos de HTPC, o orientador pedagógico distribuirá uma ficha de avaliação (APÊNDICE 6) aos participantes, com o intuito de colher as impressões dos professores. Não haverá a obrigatoriedade de o professor se identificar nesse documento.

Após o último encontro formativo, em data a ser agendada, os professores multiplicadores se reunirão com a coordenação de área do componente de Língua Portuguesa para troca de experiência sobre as oficinas ministradas e deverão sintetizar as impressões dos participantes, por meio da observação, registro e resultados apresentados na ficha de avaliação.

Ao longo do ano letivo, cabe a orientação pedagógica de cada unidade escolar avaliar se os objetivos propostos na formação estão sendo atingidos, fazendo registros mensais e encaminhando à Secretaria de Educação. Essa análise deverá nortear as ações relacionadas a futuros projeto de leitura nas escolas e ao envolvimento dos professores nas ações já existentes que visam ao desenvolvimento da competência leitora.

Decorrido um bimestre do término das formações, se os resultados observados forem positivos, a proposta será estendida às demais unidades escolares da rede de educação de Guarujá.

## REFERÊNCIAS DO PRODUTO

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEGNAMI, M. L. V. **Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano. Americana, SP, 2013. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**. Ensino Fundamental. PDE / Prova Brasil. Brasília: MEC / SEB / INEP, 2011.

BROOKE, N. CUNHA M. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais, GAME/FAE/UMG. Fundação Victor Civita, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

DELL'ISOLA, R. L. P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas facetas da linguagem*. Brasília: UNB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ESPEJO-SAAVEDRA, I. A. **Estratégias para uma leitura reflexiva**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

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**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.
- GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições Asa, 1993.
- GIL NETO, A. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_ e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Braziliense, 2007.
- MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista Unimar, Maringá, 1995.
- MENEZES, E. T. & SANTOS, T. H. "HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. **Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social**. In: Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira. UFF, Niterói, 1996.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. UESP, São Paulo, 1996.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

PERINI, Mário A. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático.** In *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (orgs). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

PERISSÉ, G. **O Leitor Criativo: A busca da leitura eficaz.** São Paulo: Ômega, 2004.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura Ensaio.** São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura – 2ª Ed.** – São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** São Paulo: Artmed, 2018.

TAGLIEBER, L.K; PEREIRA, C. M. **Atividades de pré-leitura.** Niterói, 1997.

TEBEROSKY, A. **A compreensão de leitura: A língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas.** EDUCA, Lisboa, 1993.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** (org.), São Paulo: Ática, 2005.

## APÊNDICE 2: QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - 2019

### 1) Leia a charge abaixo para responder à questão.



O humor da charge decorre, principalmente,

- Ⓐ da forma como se mostrou um juiz de direito protestando de modo similar a um sem-teto.
- Ⓑ da maneira como se indicou, através da caricatura, a igualdade social existente no país.
- Ⓒ do duplo sentido com que a palavra “teto” foi empregada nos dois quadrinhos.
- Ⓓ do olhar de desentendido do sem-teto para o juiz, indicando sua admiração.

### 2) Leia o texto abaixo:

O jornal da cidadezinha do interior mineiro noticiava que os cidadãos poderiam se orgulhar do seu clube local, pois havia conquistado o campeonato da região. Segundo o jornal, o clube **é mais do que um grande time: é um time que faz um desagravo à arte do jogo, é um time que regenera o prazer de se jogar futebol.** O clube havia batido o bravo time da cidade vizinha por 1 a 0, nos últimos minutos da prorrogação da final.

A função da pontuação (dois pontos) no trecho destacado é de

- Ⓐ sinalizar uma citação.
- Ⓑ indicar uma hesitação.
- Ⓒ introduzir um esclarecimento.
- Ⓓ marcar o final da frase.

### 3) Leia o poema abaixo:

#### Trilhos urbanos

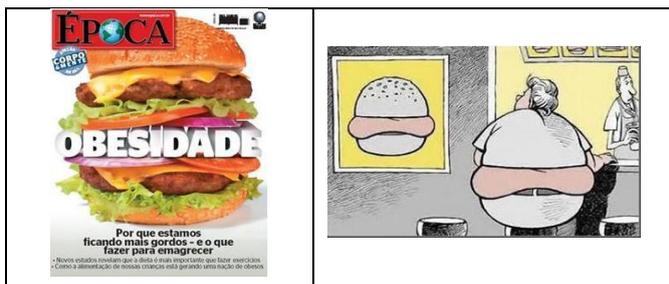
O melhor o tempo esconde  
Longe, **muito** longe  
Mas bem dentro aqui,  
Quando o bonde dava volta ali.  
No cais de Araújo Pinho,  
Tamarindeirinho,  
Nunca me esqueci.  
Bondes da Trilhos Urbanos  
Vão passando os anos  
E eu não te perdi.

FONTE: <http://goo.gl/Lzf7K>

O vocábulo “muito” modifica o advérbio “longe” acrescentando a ele a ideia de:

- Ⓐ finalidade.
- Ⓑ intensidade.
- Ⓒ necessidade.
- Ⓓ possibilidade.

### 4) Leia os textos abaixo:



A semelhança entre o tratamento dado ao tema da obesidade na capa de revista e na charge ocorre por meio do(a)

- Ⓐ abordagem do tema por meio de argumentos.
- Ⓑ associação entre o *fast food* e a obesidade.
- Ⓒ enfoque na fala de especialistas no assunto.
- Ⓓ explicação pautada em dados científicos.

**5) (SAERS). Leia o texto abaixo.**

**Horas a mais, horas a menos**

*Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.*

**Texto 1** A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliaria as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

**Texto 2** O professor José Pastori disse ao portal G1 que “a redução da jornada de trabalho pode acelerar a automatização das linhas de produção e provocar demissões”.

Revista Semana. Ano 2, n. 24. 26 de junho de 2008.

**Em relação à redução da jornada de trabalho, os dois textos apresentam opiniões**

- A complementares.       B contrárias.  
 C favoráveis.       D semelhantes.

**6) Leia o texto para responder à questão abaixo:**

**Mente quieta, corpo saudável**

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003.

**O texto “Mente quieta, corpo saudável” tem a finalidade de**

- A criticar.       B conscientizar.  
 C denunciar.       D informar.

**7) Leia o texto abaixo:**

**Quase um brasileiro**

A questão que mais atormenta os usuários brasileiros do Twitter nas últimas semanas é: será que o tradicional #FF “Follow Friday” passará a ser chamado de #SS “Siga Sexta”? Brincadeiras à parte sobre a prática de indicar perfis a seguir na sexta-feira, a recente versão do Twitter em português divide opiniões e gera polêmicas na “tuitosfera”. Há quem diga que as traduções ficaram estranhas.

Segundo dados da comScore, empresa de pesquisa de mercado na internet, o Brasil está entre os três países que mais utilizam o site. Para mudar sua página para o português, basta ir nas configurações (settings), idioma (language) e escolher entre as 10 opções oferecidas.

([www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/](http://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/))

**O termo “tuitosfera” está entre aspas porque**

- A apresenta grafia aportuguesada.  
 B é utilizado como uma ferramenta.  
 C facilita o acesso às redes sociais.

Ⓓ gera polêmicas e divide opiniões.

**8) (Prova Brasil). Leia o texto abaixo:**

**O que é ser adotado**

Os alunos do primeiro ano, da professora Débora, discutiam a fotografia de uma família. Um menino na foto tinha os cabelos de cor diferente dos outros membros da família.

Um aluno sugeriu que ele talvez fosse adotado e uma garotinha disse:

- Sei tudo de filhos adotados porque sou adotada.
- O que é ser adotado? – outra criança perguntou.
- Quer dizer que você cresce no coração da mãe, em vez de crescer na barriga.

DOLAN, George. *Você Não Está Só*. Ediouro

**O aluno sugeriu que a criança da foto tinha sido adotada porque:**

- Ⓐ os cabelos dela eram diferentes.
- Ⓑ estava na foto da família.
- Ⓒ pertencia a uma família.
- Ⓓ cresceu na barriga da mãe.

**9) Leia a charge abaixo:**



**O assunto tratado na charge é a**

- Ⓐ dificuldade masculina com a linguagem verbal.
- Ⓑ influência das redes sociais no universo pessoal.
- Ⓒ necessidade de ampliação do autoconhecimento.
- Ⓓ relação entre um cliente e um psicoterapeuta.

**10)** Este infográfico mostra os 8 principais objetivos, definidos pelos líderes de 189 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que devem ser atingidos até o ano de 2015, como parte de um compromisso compartilhado de dar sustentabilidade ao Planeta.

**8 Maneiras de Mudar o Mundo**



**O contexto de produção do infográfico, a linguagem nele utilizada e sua função comunicativa revelam que se trata de um texto do tipo prescritivo, pois**

- Ⓐ quer persuadir o leitor.
- Ⓑ transmite ao leitor as características de algo.
- Ⓒ indica o procedimento para realizar algo.
- Ⓓ relata uma narrativa curta.

## APÊNDICE 3: QUESTÕES DA AULA DESCRITOR - JUNHO

1) Leia o texto abaixo:



1) O anúncio acima sugere que

- A) a realidade não tem graça.
- B) as propagandas são enganadoras.
- C) as propagandas são eficazes.
- D) as pessoas gostam de propaganda.

TEXTO 1



TEXTO 2



2) As propagandas são textos que são produzidos para persuadir as pessoas a comprar determinado produto. Uma característica desse gênero, presente nos dois textos é:

- A) Apresentar diálogos e personagens.
- B) Utilizar adjetivos para atrair.
- C) Mostrar uma pessoa famosa.
- D) Empregar verbos no imperativo.

3) Leia a propaganda abaixo:



3) O objetivo principal do texto é

- A) Ensinar a conjugar um verbo.
- B) Vender um produto ao público.
- C) Incentivar a doação de órgãos.
- D) Conscientizar sobre a adoção.

4) Leia o texto instrucional abaixo:



4) O texto apresenta algumas instruções para evitar a dengue. Os verbos, no imperativo, utilizados para isso são

- A) *mantenha, coloque, remova e encha.*
- B) *caixa, água, calhas e plantas.*
- C) *caixa, mantenha, impedir e pratinhos.*
- D) *dengue, mosquito, água e casa.*

3 - Pronto, agora sua tela está limpa, livre de poeira, de marca de dedo e de todo tipo de sujeira.

### Precauções:

- Conserve fora do alcance das crianças e de animais domésticos.
- Evite a inalação e aspiração, contato com os olhos e contato com a pele.
- Em caso de contato com os olhos, lavar com água em abundância.
- Não ingerir. Em caso de ingestão não provoque vômitos, procure um médico.

5) O texto apresenta advertências sobre um determinado produto, sendo considerado prescritivo. Na frase: “*Em caso de contato com os olhos, lavar com água em **abundância.***” A palavra destacada só não poderia ser substituída por

- A) escassez.
- B) demasia.
- C) excesso.
- D) profusão.

**APÊNDICE 4: ANÁLISE DAS AULAS D PELOS PROFESSORES**

**ESCOLA:**

**PROFESSOR(A):**

**ANÁLISE DAS AULAS DESCRITOR 2019**

1) A aula D tem como proposta instituir o hábito de leitura durante a realização de avaliações/atividades, criando assim autonomia no desenvolvimento da resolução das questões, bem como possibilitar reflexão/intervenção no processo de correção. Diante disso, a proposta foi alcançada?

(    ) sim                      (    ) não                      (    ) parcialmente

2) No decorrer da aplicação das aulas foi observada alguma evolução em relação ao envolvimento/autonomia dos estudantes envolvidos?

(    ) sim                      (    ) não                      (    ) parcialmente

3) A aula D foi formatada de modo a ser desenvolvida no tempo de uma aula. Você acredita que esse tempo é suficiente para o processo de realização, que envolve a aplicação e correção?

(    ) sim                      (    ) não                      (    ) parcialmente

4) Sobre a elaboração das questões das aulas D, você acredita que os itens foram bem elaborados?

(    ) sim                      (    ) não                      (    ) parcialmente

5) Como você avalia os resultados obtidos nessas aulas D aplicadas?

(    ) sim                      (    ) não                      (    ) parcialmente

6) Esse diagnóstico permitiu que você fizesse algumas intervenções na sua prática?

(    ) sim                      (    ) não

## APÊNDICE 5: PRINT SCREEN DO QUIZ DESCRITORES

QUIZ 3 LP MAT - Microsoft PowerPoint

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Colar Novo Slide Seção Layout Redefinir

Fonte: 40, A, A- A+ Direção do Texto Alinhar Texto Converter em SmartArt

Parágrafo

Desenho: Organizar Estilos Rápidos Efeitos de Forma Contorno da Forma Preenchimento da Forma

Localizar Substituir Selecionar Edição

1 2 3 4 5

QUIZ

JOGAR

SAIR

Descritores

SLIDE 1 DE 44 PORTUGUÊS (BRASIL)

QUIZ 3 LP MAT - Microsoft PowerPoint

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Colar Novo Slide Seção Layout Redefinir

Fonte: 17, A, A- A+ Direção do Texto Alinhar Texto Converter em SmartArt

Parágrafo

Desenho: Organizar Estilos Rápidos Efeitos de Forma Contorno da Forma Preenchimento da Forma

Localizar Substituir Selecionar Edição

1 2 3 4 5

(SPACE). Leia o texto abaixo.

**Internetês: modismo ou real influência sobre a escrita?**

[...] Sobre isso, Caiado (2007) acredita que o internetês afeta os adolescentes que ainda não têm total domínio sobre a língua padrão. Assim como Komesu (2005) que também acredita que em parte o internetês impede o aluno do reconhecimento das normas aprendidas na escola. [...]

Contudo, Araujo (2007) e Xavier (2005) não apontam consequências negativas no que se refere à aprendizagem da escrita ideal, pois consideram o internetês como uma modificação das línguas naturais. Acreditam que os alunos conseguem adequar-se à escrita dos gêneros sem prejudicar a aprendizagem das normas gramaticais...

ALMEIDA, Anna Larissa et alii. Disponível em: <http://www.julioaraujo.com/chip/internetes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010

No trecho "Contudo, Araujo (2007) e Xavier (2005)...", o termo destacado estabelece, com o parágrafo anterior, uma relação de

A) adição.

B) conclusão.

C) consequência.

D) oposição.

SLIDE 2 DE 44 PORTUGUÊS (BRASIL)

**APÊNDICE 6: AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES EM HTPC**

**Avaliação dos Encontros de Formação em HTPC: Competência Leitora**

ESCOLA:

**1)** Qual é sua área de especialização?

**2)** Sobre a pauta desenvolvida no encontro de formação:

a) Ela atendeu suas necessidades de formação?

Sim (    )      Não (    ) Justifique sua resposta:

---

---

---

b) O texto escolhido para a sessão de estudos foi adequado?

Sim (    )      Não (    ) Justifique sua resposta:

---

---

---

c) As atividades promoveram uma reflexão sobre a sua prática?

Sim (    )      Não (    ) Justifique sua resposta:

---

---

---

**3)** Este encontro de formação foi:

Muito bom (    ) Satisfatório (    ) Insatisfatório (    ) Justifique sua resposta:

---

---

---

**4)** O que você vai levar desse encontro para a sua prática pedagógica?

---

---

---

## ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, Rg \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ESTUDANTES DO 9º ANO**” a ser realizado na rede municipal de Guarujá .

Este projeto trata da formação continuada do professor de língua portuguesa, ressalta a relevância deste assunto no contexto do Brasil dos anos 2017-2020, insere-se, portanto, na área de Ensino de Língua Portuguesa, de formação de professores de Língua Portuguesa - área que provoca no pesquisador- professor da educação básica grande interesse, já que atua no ensino e vivencia o dia a dia da sala de aula, ocupando grande parte da carga horária escolar, sendo corresponsável por auxiliar os estudantes a desenvolver autonomia para, assim, analisar criticamente os diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Diego Souza dos Santos e Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 991396093.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para [cpq@unimes.br](mailto:cpq@unimes.br)).

Santos, 16 de março de 2018.



Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene Silva Coelho

## ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE  
METROPOLITANA DE SANTOS  
- UNIMES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** "A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ESTUDANTES DO 9º ANO"

**Pesquisador:** IRENE DA SILVA COELHO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 29165520.7.0000.5509

**Instituição Proponente:** Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.954.478

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto trata da formação continuada do professor de língua portuguesa, ressalta a relevância deste assunto no contexto do Brasil dos anos 2017-2020, insere-se, portanto, na área de Ensino de Língua Portuguesa, de formação de professores de Língua Portuguesa - área que provoca no pesquisador-professor da educação básica grande interesse, já que atua no ensino e vivencia o dia a dia da sala de aula, ocupando grande parte da carga horária escolar, sendo corresponsável por auxiliar os estudantes a desenvolver autonomia para, assim, analisar criticamente os diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

#### Objetivo da Pesquisa:

\*Elaborar um percurso formativo para professores de Língua Portuguesa na rede municipal de Guarujá;  
\*Discutir os resultados desse percurso formativo-formação continuada e em serviço; \*Propor ações para a melhoria da competência leitora; \*discutir as intervenções pedagógicas para a melhoria da competência leitora dos estudantes de Ensino Fundamental II, do município de Guarujá, tomando como base os resultados da proficiência em leitura, divulgados da Prova Brasil e de outras avaliações promovidas pela secretaria.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:** Riscos mínimos que podem ocorrer em qualquer pesquisa, como algum participante solicitar sair ou se negar a responder a algum questionário.

Endereço: Av Conselheiro Nébias 538

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

Continuação do Parecer: 3.954.478

**Benefícios:** Trará indicadores que contribuirão para permanência ou melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa bem estrutura, clara, relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os Termos necessários de um projeto científico.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não apresenta pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1484577.pdf	17/02/2020 16:54:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Diego2.pdf	17/02/2020 16:53:30	IRENE DA SILVA COELHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Diego.pdf	17/02/2020 16:51:02	IRENE DA SILVA COELHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DIEGO.pdf	14/02/2020 16:35:28	IRENE DA SILVA COELHO	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Diego.pdf	14/02/2020 16:31:59	IRENE DA SILVA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Diego.pdf	03/11/2019 17:59:37	IRENE DA SILVA COELHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTOS, 04 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**Sandra Kalil Bussadori**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

**ANEXO C: MEMORANDO SOLICITANDO PERMISSÃO À SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO DE GUARUJÁ**

Memorando/Interno

Guarujá, 17 de agosto de 2018.

**Assunto: Utilização do Projeto “Foco na Aprendizagem” como pesquisa de mestrado.**

De: Coordenação de Língua Portuguesa  
Para: Diretoria de Ensino

Prezada Senhora,

Considerando a relevância das ações formativas que envolvem o Projeto “Foco na Aprendizagem”, que vem consolidando um trabalho qualitativo no desenvolvimento das habilidades leitoras de estudantes da rede municipal de Guarujá, solicito a vossa senhoria, a permissão para poder utilizá-lo como tema central de minha pesquisa de dissertação, no mestrado profissional em “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”, na Universidade Metropolitana de Santos.

Para tanto, comprometo-me a não revelar nenhum dado sigiloso em minha pesquisa, apresentando e enfatizando a abordagem humanizada do trabalho que é desenvolvido em relação às avaliações externas. O título que pretendo desenvolver é “*Projeto Foco na aprendizagem: Um trabalho com descritores na prática pedagógica*”. Informo, também, que na modalidade profissional de mestrado, é mister apresentar a prática que o acadêmico vivencia, sendo muito comum aparecer no quadro de defesas da Universidade projetos ligados a outras redes de ensino, dessa forma, sentiria-me honrado com a oportunidade de apresentar o trabalho de nossa rede de Guarujá.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Diego S. dos Santos  
Coordenador de Língua Portuguesa