



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DA HABILIDADE DE
INFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JUCLÉCIA DA SILVA DIAS

CAJAZEIRAS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DA HABILIDADE DE
INFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

JUCLÉCIA DA SILVA DIAS

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional Em Letras
(PROFLETRAS), como requisito parcial para
obtenção de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz
Olegário.

CAJAZEIRAS

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

D541e Dias, Juclécia da Silva.
O ensino da leitura na escola: análise da habilidade de inferência no desenvolvimento da compreensão leitora no 9º ano do Ensino Fundamental II / Juclécia da Silva Dias. - Cajazeiras, 2018.
147f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG, 2018.

1. Ensino de leitura. 2. Leitura – ensino fundamental II. 3. SAEPE – Sistema de Avaliação do Ensino de Pernambuco. 4. Leitura – ensino e aprendizagem. 5. Formação de leitores. I. Olegário, Maria da Luz. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 028:37(043.3)

JUCLÉCIA DA SILVA DIAS

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DA HABILIDADE DE
INFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional Em Letras
(PROFLETRAS), como requisito parcial para
obtenção de título de mestre, sob a orientação
da Profa. Dra. Maria da Luz Olegário.

BANCA EXAMINADORA

Maria da Luz Olegário

Profa. Dra. Maria da Luz Olegário (UFPB/UFCG)
Orientadora

Maria Nazareth de Lima Arrais

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)
Examinadora interna

Patrícia Guedes Corrêa Gondim

Profa. Dra. Patrícia Guedes Corrêa Gondim (UVA/UNAVIDA)
Examinadora externa

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Matriz de referência para descritores de Língua Portuguesa .	30
FIGURA 2:	Padrão de desempenho	38
FIGURA 3:	Matriz de referência	39
FIGURA 4:	Padrões de desempenho	40
FIGURA 5:	TRI-teoria de resposta ao item	42
FIGURA 6:	TCT – teoria clássica dos testes	43
FIGURA 7:	Etapas de trabalho SAEPE	45
FIGURA 8	Item de avaliação	46
FIGURA 9	Escala de proficiência	47
FIGURA10	Níveis de desempenho	48
FIGURA 11	Desempenho das turmas por descritor	49
FIGURA 12	Desempenho da escola participante	51
FIGURA 13	A construção do sentido	57
FIGURA 14	Esquema de produção da leitura	71
FIGURA 15	Pistas contextuais empregadas para a interpretação de enunciados	73
FIGURA 16	Quadro geral das inferências	75
FIGURA 17	Quadro geral das interpretações	76
FIGURA 18	Horizontes de interpretação textual	79

Àquele que fez quem eu sou:

Deus, sem Ti não seria nada. Sua misericórdia e amor para comigo são
infinitos.

Àqueles que são parte de mim:

Nélia da Silva Dias, Benjamim Sebastião Dias e Juliane Aparecida da Silva
Dias. Meu amor, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia e bondade, que me mostrou e me mostra todos os dias, que nada é impossível para aqueles que creem. E que, com firmeza e amor, conduziu-me em todas as etapas desta caminhada: “Ainda se vier, noites traiçoeiras, se a cruz pesada for, Cristo estará contigo”.

À minha eterna e maior saudade, meu pai Benjamim Sebastião Dias, que não pôde fisicamente acompanhar a minha vitória até aqui, mas o seu amor se faz presente todos os dias.

À minha mãe Nélia da Silva Dias, exemplo de perseverança, fortaleceu-me e encorajou-me por meio do amor incondicional, da oração e da fé.

À minha irmã Juliane Aparecida da Silva Dias que, por ser meu farol, guia nessa caminhada e em todas na minha vida. Sem você não seria possível.

Ao meu cunhado Romilson Wladson de Sá, por não me deixar esmorecer e acompanhar-me sempre nas longas madrugadas de espera na rodoviária.

À professora Dr^a. Maria da Luz Olegário, pelo carinho, paciência, dedicação e compreensão diante das minhas limitações.

Aos nossos professores do Programa PROFLETRAS pela dedicação, incentivo e contribuição para minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos.

Aos amigos cuja amizade fortaleceu meu caminho: Leila Kaline, Maria Celma e sua família. Meu muito obrigada por tudo.

Agradeço também aos amigos anjos que encontrei tão longe de casa que me encheram de carinho e amor, ajudando-me, partilhando e fazendo valer a pena toda essa jornada.

Às professoras da escola que possibilitaram a realização da pesquisa, recebendo-me sempre com carinho e respeito ao meu trabalho.

Aos amigos e família aqui não nomeados, mas sempre presentes, com seu amor e carinho: obrigada pelo incentivo e pelos abraços.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho, procuramos analisar e problematizar o ensino da leitura no Ensino Fundamental II, bem como a habilidade de compreensão e inferência que estão sendo desenvolvidas nas avaliações externas, em especial o SAEPE (sistema de avaliação do ensino de Pernambuco). Buscamos, assim, apresentar uma breve discussão teórica a respeito das avaliações externas, principalmente as realizadas no estado de Pernambuco SAEPE e como esta aborda e trabalha o ensino de leitura, como também refletir sobre como os resultados obtidos por essas avaliações podem contribuir e influenciar essencialmente para a realização de metodologias e ferramentas que contemplem a melhoria dessas habilidades e competências leitoras de compreensão e inferência e, conseqüentemente, formar leitores conscientes na construção de sentido, dando um real e verdadeiro significado aos textos.

Para isso, respaldamo-nos toda a pesquisa com fundamentações de vários estudiosos sobre os aspectos aqui abordados: a leitura e o trabalho com os processos de níveis de compreensão e inferência para a formação de um sujeito leitor socialmente atuante e as avaliações externas suas perspectivas e contribuições para processo de ensino e aprendizagem escolar no campo da leitura. Posteriormente, foi feito um plano de intervenção cujo objetivo é trazer novas possibilidades e estratégias de metodologias com a leitura e os processos de compreensão e inferência, que poderão ser utilizados em sala de aula, a partir do diagnóstico feito pelo professor através das avaliações externas e ou por ele mesmo, em quais níveis de aprendizagem, leitura e compreensão se encontram os alunos e quais estratégias utilizar para que consigam alcançar o parâmetro desejado e assim tentar diminuir suas deficiências durante o processo.

Palavras chave: Leitura; Inferência; Avaliação Externa; SAEPE.

ABSTRACT

In this work, we try to analyze and problematize the teaching of reading in Elementary School II, as well as the comprehension and inference skills that are being developed in the external evaluations, especially the SAEPE (Pernambuco teaching evaluation system). We therefore seek to present a brief theoretical discussion about external evaluations, especially those carried out in the state of Pernambuco SAEPE, and how it deals with reading teaching, as well as to reflect on how the results obtained by these evaluations can contribute and influence essentially for the accomplishment of methodologies and tools that contemplate the improvement of these abilities and reading competences of understanding and inference and, consequently, to train conscious readers in the construction of sense, giving real and true meaning to the texts.

For this, we support all research with the foundations of several scholars on the aspects discussed here: reading and working with the processes of levels of understanding and inference for the formation of a socially active reader subject and the external evaluations their perspectives and contributions to the process of teaching and learning in the field of reading. Subsequently, an intervention plan was designed to bring new possibilities and strategies of methodologies with reading and comprehension and inference processes, which can be used in the classroom, based on the diagnosis made by the teacher through external evaluations and or by themselves, at what levels of learning, reading, and understanding are students and what strategies to use to achieve the desired parameter and thus to try to reduce their deficiencies during the process.

Keywords: Reading; Inference; External Evaluation; SAEPE

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	17
2.1. Universo da pesquisa.....	18
2.2. Os sujeitos da pesquisa	19
2.3. Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa	21
3. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	24
3.1. As avaliações externas no Brasil	26
3.2. As avaliações externas em Pernambuco	31
3.3. A relação das Avaliações Externas com a compreensão leitora e a inferência	49
4. A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CONSCIENTE	53
4.1. Leitura na concepção do Letramento	61
4.2. Concepção interacional da linguagem	63
4.3. Concepções de linguagem que pautam o trabalho	65
4.4. Leitura na escola	66
4.5. Compreensão e inferência textual	70
5. ANÁLISE DE DADOS	83
5.1. Análise da prática docente.....	83
5.2. Análise da participação discente.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	100
Apêndice A: Proposta de intervenção.....	101
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido	139
Apêndice C: Instrumento I (Questionário para o aluno)	141
Apêndice D: Instrumento II (Questionário para o professor)	144

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação, pensamos com propriedade sobre a sua importância e a certeza de que ela é o norte principal para qualquer indivíduo traçar a sua trajetória durante a sua vida, tanto acadêmica como social, buscando ampliá-la e vivenciá-la de maneira atuante, compreendendo assim o seu papel enquanto cidadão. E, dentre os mais variados e mais importantes papéis, para quem ensina mostrar e fazer com que esse sujeito perceba e escolha melhor esses caminhos, que vão além dos muros da escola, tem uma enorme responsabilidade nas mãos.

O professor, antes de tudo, deve ser sempre um estudante, um curioso sobre aquilo que ensina, mantendo viva a curiosidade do saber para que sua prática seja embasada e fortalecida pelas teorias que à cerca e consiga superar as dificuldades dessa tarefa. E quando vamos analisar a nossa realidade, o cotidiano escolar, percebemos que o professor de Língua Portuguesa acaba recebendo involuntariamente uma responsabilidade excessiva nesse caminhar, porque deste se exige a função de conduzir o aluno à leitura do texto, sua produção e interpretação, o que, de certo modo, está ligada também à leitura que este faz do mundo.

Um dos eixos que vem sendo bastante analisado, mas que, por vezes, não é devidamente trabalhado em sua totalidade, é o da leitura. Ela é ainda vista e avaliada por muitos docentes como uma simples ferramenta de ensino que serve tão somente para a decodificação de signos linguísticos, reproduzindo e oralizando a escrita; anula, assim, sua verdadeira e fundamental importância no ensino porque, para ser trabalhada verdadeiramente e, de maneira eficiente, a leitura deve ser vista para além desses signos, o que demanda tempo, dedicação e adequação às individualidades e criatividade para que se desperte no aluno a vontade de ler e paciência para que sejam feitos leitores proficientes. Martins (1994) afirma que prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, e assim vai se impossibilitando que se saiba o verdadeiro papel da leitura na vida do indivíduo e da sociedade.

No exercício da docência, pode-se perceber que, quando se trata de leitura e compreensão leitora, ainda que o debate acadêmico sobre ambas venha sendo ampliado, são encontradas dificuldades para serem eficientemente trabalhadas, seja por falta de acesso à leitura e suas ferramentas de suportes na escola e na comunidade, ou pelo professor fazer uma abordagem restrita sobre leitura, numa perspectiva decodificadora que não leva o aluno a uma postura crítica, de reflexão e interação, ou seja, ser protagonista em seu processo de aprendizagem.

Isso pode acontecer principalmente quando se quer levar esse discente a um campo de habilidade mais abrangente e complexo, como é o da inferência, que demanda deste e também do professor um campo de armazenamento de informações muito vasto, acionado durante esse processo.

Essas deficiências podem se tornar mais conhecidas e públicas para os professores de língua portuguesa e os estudiosos na área, de modo que as mesmas possam ser mais bem estudadas e analisadas e, através de pareceres e diagnósticos, as soluções possam ser refletidas na prática docente. Podemos dizer que essas perspectivas são criadas quando o Estado faz uso de avaliações externas cujas questões foram criadas com o intuito de exigirem do aluno uma leitura mais consciente para uma interpretação mais aprofundada e que possa atingir as exigências esperadas nos resultados finais. Essas avaliações foram idealizadas, a princípio, para que se pudesse ter e fazer um diagnóstico cada vez mais real e preciso do ensino no Brasil em geral, e assim apontar as falhas e deficiências e tentar solucioná-las. Posteriormente, alguns estados baseados no Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB adotaram a sua própria metodologia avaliativa para a obtenção de resultados mais próximos à realidade.

Mesmo com esse objetivo de se aproximar, cada vez mais, da realidade escolar e ser assim mais um subsídio de auxílio e parecer educacional, as avaliações externas são analisadas de maneira crítica por alguns pesquisadores, a exemplo de Alavarse, Bravo e Machado (2013) porque não abordam de maneira eficiente as diferenças encontradas no cotidiano escolar. Outra crítica é que os resultados obtidos são calculados de maneira muito abrangente; de forma quantitativa; a análise das notas obtidas nos testes pelos alunos não leva em consideração as particularidades ligadas muito mais à

gestão escolar, por exemplo, o cumprimento de prazos pela secretaria escolar, falta de funcionários, evasões e transferências, deixando o cálculo final difícil de se compreender, principalmente quando se divulga *rankings* de notas entre as escolas, cujas notas nas avaliações não foram tidas como ruins, mas mesmo assim se encontra em uma posição desfavorável.

Esses resultados, por vezes, acabam não sendo divulgados e debatidos em cada escola em tempo hábil; assim, não se podem levar em conta as necessidades de cada uma, nem traçar estratégias específicas de longo e curto prazo para tentar encontrar e solucionar as deficiências. A falta de uma utilização dessas avaliações mais voltadas para um trabalho pedagógico, acaba criando mesmo que, involuntariamente, entre as escolas uma disputa, para saber qual será considerada a melhor de acordo com a posição obtida no *ranking* e quem ganhará o bônus em dinheiro que alguns estados entregam como premiação para a escola, como é o caso da avaliação externa de Pernambuco analisada nesta dissertação.

Neste trabalho, será discutido como contexto maior o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco- SAEPE, mais precisamente das séries finais do ensino fundamental II, pelo fato de a pesquisadora fazer parte dessa rede de ensino, que é uma escola estadual de Pernambuco, o campo dessa pesquisa. Dessa forma, poderá analisar os resultados finais obtidos pelas provas aplicadas aos alunos que apontaram deficiências e déficits na área da leitura e compreensão; vivenciar todo o processo em que são realizadas, e buscar dialogar e entender a importância que as avaliações externas têm no ensino e aprendizagem da leitura e como os seus dados podem auxiliar no trabalho durante esse processo, buscando oferecer informações que auxiliem e ajudem no avanço do sistema educacional, no contexto explicitado.

Apesar de ser considerado um importante meio de diagnóstico e estudo no processo de ensino, as avaliações externas ainda são vistas, como já apresentado, em uma perspectiva duvidosa quanto ao seu papel na ajuda efetiva de mudanças educacionais, por entenderem esses críticos como Moraes (2012) e Munhoz (2012), entre outros, que estas possuem diversas lacunas, já explicitadas em diversas pesquisas acadêmicas, inclusive do estado Pernambuco onde foi adotado esse sistema e vem ganhando força ao longo dos anos. Para além das críticas já apontadas, foi apontada a lacuna no que

diz respeito a estudos mais aprofundados com relação ao efeito-escola que essas avaliações causam; mesmo dando informações pertinentes para o aperfeiçoamento e também da elaboração de novas políticas públicas educacionais. Estas avaliações, segundo os autores citados, não mostram caminhos para isso ser feito, já que possui um efeito de caráter amostral e, que, por vezes, não condiz com o cotidiano real que a escola vivencia, e, acaba por não construir um diálogo, de maneira que abranja mais essa necessidade. Acrescentam ainda que, mesmo possuindo questionários socioeconômico com o intuito de conhecer melhor os alunos e a realidade em que vivem, as avaliações acabam não atingindo esse propósito e, com isso, por vezes, finda fazendo a relação do fracasso escolar do aluno com as diferenças na origem familiar e condição financeira, e não as diferenças e deficiências pedagógicas e estruturais que a escola e esse aluno enfrentam, fazendo com que essa realidade demore a mudar.

Ainda que reconheçamos essas falhas apresentadas pelos autores, partimos da visão de que essas avaliações atendem a demandas muito variadas, fornecendo dados e perspectivas que nos possibilitam conhecer, diagnosticar as deficiências existentes, podendo assim traçar estudos sobre as deficiências e aspectos positivos por ela mostrados, conseguindo assim buscar estratégias, cada vez mais específicas, que atendam essa realidade fornecendo ferramentas para que sejam feitas políticas públicas que ajudem a melhorar o ensino. Nesse sentido, o nosso olhar para os dados da SAEPE são creditados pela experiência, que vem a se comprovar nesta pesquisa, como será demonstrado mais adiante.

Pernambuco, assim como os outros estados que fazem uso das avaliações externas, procurou, através dos dados adquiridos, estabelecer critérios para oferecer, através de políticas educacionais, melhorias educacionais para o estado, que foi reforçado e atualizado com a implantação do chamado Pacto pela Educação, criado em 2010, com o intuito de melhorar cada vez mais e englobar as ferramentas didáticas pedagógicas que auxiliem nesse aprimoramento da educação básica do estado, e com isso, reforçar o ensino e a gestão das escolas que não obtiveram um bom desempenho dentro do próprio estado de Pernambuco e também uma boa colocação no *ranking* nacional da educação.

A Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco é um desses subsídios educacionais que foi criado baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN que buscou unificar o planejamento didático estadual para que todas as escolas seguissem esse plano, tentando assim unificar os conteúdos em todo o estado, de modo a aprimorar e reforçar outro meio para o conhecimento e diagnósticos dos problemas educacionais e melhoria nos resultados obtidos, que é o Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco- IDEPE. Para que isso se realizasse, foi criado o SAEPE, anteriormente ao Pacto e foi idealizada com base na já existente e aplicada nacionalmente que é o SAEB e na Prova Brasil. Como Soares (2007, p.284) nos explica:

As avaliações externas como o SAEB, além de informar e trazer dados sobre os níveis que se encontram os alunos com relação às diversas competências das matrizes de matemática e português a exemplo a leitoras, elas fornecem importantes subsídios para a compreensão de fatores associados diretamente ou não ao ensino e aprendizagem.

O SAEPE virou para o estado um dos principais mecanismos de constatação das deficiências educacionais e pedagógicas a serem corrigidas; dentre estas, está a dificuldade com leitura e com suas habilidades; os dados evidenciam a necessidade de se estudar mais detidamente essas questões de forma mais cooperativa e participativa. No foco dessa discussão, deve estar o professor, visto como agente de letramento, que possibilita o aluno a ler interagindo, dialogando, discutindo e, assim, também, inferir. E isso não é um trabalho fácil a se fazer, pois ao professor de língua portuguesa é atribuída toda a responsabilidade de se formar um aluno atuante e ainda ter habilidades multidisciplinares para poder abranger e trabalhar com esse aluno, não só a língua que se fala, mas também fazer com que esse aluno adquira e aperfeiçoe as suas habilidades básicas no que se referem à leitura e à interpretação, de acordo com os níveis exigidos.

O SAEPE vem ganhando cada vez mais força e espaço em Pernambuco, por ser visto como uma das principais ferramentas para a melhoria da educação do estado, trazendo informações mais próximas da realidade das escolas onde são aplicadas, diante das deficiências e resultados

positivos já mostrados no SAEB que, por ser uma prova em nível nacional, não esteja realmente atentando para a realidade da escola e do aluno. Pernambuco tem criado algumas políticas públicas para tentar sanar as deficiências do estado, apresentadas nesses resultados, como é o caso da competência leitora, ainda que com dificuldades em alcançar tanto êxito.

Diante de vários estudos, a exemplo de Solé (1998) e Bortoni-Ricardo (2012), sobre a prática docente vem se percebendo cada vez mais que o trabalho com a competência leitora vai além do que simplesmente se munir de um livro e decodificar palavras ali escritas e achar que está sendo feita uma leitura. Demanda uma série de estudos e aplicações didáticas variadas para que o aluno possa se tornar um leitor competente, que possa interagir com o texto e não o utilizar somente para dar seguimento a uma atividade já programada sem o objetivo da leitura.

As perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes: qual o diagnóstico feito pelo SAEPE sobre a leitura realizada na escola estudada? Qual a colaboração dessas avaliações externas para que o trabalho docente possa ajudar de maneira eficiente na compreensão dos níveis de inferência e compreensão textuais? Quais são as concepções que norteiam as práticas de leitura utilizadas para despertar o interesse do aluno na leitura e posterior inferência do texto?

Com essas indagações, destacamos o objetivo geral: analisar como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula para que os níveis de inferência e compreensão textuais possam ser atingidos, a partir das avaliações externas do SAEPE. Como objetivos específicos, temos: identificar como as avaliações externas abordam e diagnosticam as deficiências sobre leitura; citar as colaborações dessas avaliações externas para que o trabalho docente possa ajudar de maneira eficiente na compreensão dos níveis de inferência e compreensão textuais; verificar as concepções de leitura que norteiam a prática do ensino dos professores de Língua Portuguesa da escola e apresentar uma proposta de intervenção, a partir dos dados coletados.

Para que consigamos entender o processo de ensino da leitura e sobre a habilidade de inferência, utilizamos a pesquisa documental inicialmente, quando da coleta e análise de dados contidos nas avaliações externas, em

especial os do SAEPE (2016)¹ e, num segundo momento, pesquisa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cuja abordagem qualitativa nos ajudará a compreender como está sendo desenvolvido o trabalho com a leitura e suas habilidades e, em especial, a inferência por já ser uma habilidade conferida a esse nível que o aluno está inserido e pedido também nas provas externas.

Mais adiante, no segundo capítulo, falaremos sobre a metodologia escolhida para este trabalho, definindo assim o contexto da pesquisa: os passos utilizados e a natureza da abordagem; os instrumentos para a geração dos dados, sujeitos e o local em que foi realizada, e como esta irá nortear durante todo o processo de investigação.

No terceiro capítulo, foi apresentado o suporte teórico e histórico sobre o surgimento das avaliações externas na educação básica, fazendo uma análise e discutindo sobre quais eram suas finalidades, quais as suas contribuições, bem como a necessidade de modificações nos critérios, como estas chegaram ao Brasil e quais impactos foram causados a partir da implantação dessas avaliações. Buscamos criar assim, um retrato analítico e histórico, debatendo seus principais aspectos, as técnicas e os instrumentos e como e para quê são utilizados os resultados. Abordamos também o surgimento do SAEPE, no estado de Pernambuco, sua elaboração e finalidade, como os resultados são trabalhados com os docentes e discentes e também suas ferramentas, que serão analisadas também neste capítulo.

O quarto capítulo teve como foco a leitura; a concepção que pauta esse trabalho dissertativo; como esta é trabalhada na escola; seus níveis; as habilidades leitoras. Em separado, trouxemos um tópico para discutir a inferência que foi estudada nesta dissertação, de forma mais aprofundada; as dificuldades encontradas para um ensino de qualidade e transformação do aluno em um leitor proficiente que saiba interpretar textos e inferir sobre questões que necessitem dessa capacidade leitora; como esta é vista e abordada na avaliação externa do SAEPE, avaliando os resultados obtidos nos descritores que se referem à leitura.

No quinto capítulo, foi feita a análise e discussão dos dados, ou seja, como estes são trabalhados nas escolas e em sala de aula, e posteriormente,

¹ DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.PORTALAAVALIACAO.CAEDUFJF.NET/](http://www.portalaavaliacao.caedufjf.net/). ACESSO EM MAIO/2017.

analisados os questionários aplicados com os professores e com os alunos selecionados para fazer parte desta pesquisa e o que eles também nos revelam.

Nas considerações finais, apresentamos as análises e reflexões sobre os aspectos levantados durante todo o processo de construção e estudo desta pesquisa, e quais os caminhos que podem ser apontados diante das questões levantadas.

E, por fim, foi apresentada, como nos orienta o Mestrado do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, uma proposta de intervenção em forma de planos de aulas com atividades para serem aplicadas, caracterizando uma proposta pedagógica frente aos problemas levantados nesta pesquisa. O foco se estabeleceu no processo de leitura e inferência, numa abordagem mais ampla e não somente baseadas em questões de múltipla escolha como acontece, na maioria das vezes, quando esse trabalho é realizado visando o domínio e o acerto nas avaliações externas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi pensada e realizada sob a perspectiva qualitativa pelo constante debate sobre a importância da leitura, o papel que ela exerce e realmente ela ocupa em sala de aula e principalmente o porquê de ser tão difícil o trabalho na perspectiva da inferência. Como aborda Bortoni (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa procura “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, que é o que buscamos, ao realizar este trabalho.

A metodologia utilizada procurou entender, de uma maneira que levasse em conta, não só dados estatísticos apresentados pela Avaliação Externa, mas também como o professor e o aluno se encaixam nessa dinâmica de aplicação de provas externas e o trabalho realizado em sala de aula com a leitura e sua compreensão.

A fim de uma compreensão mais objetiva das etapas da pesquisa, sistematizamos os procedimentos para coleta de dados em duas etapas: num primeiro momento, utilizamos de pesquisa documental, no período de março a outubro do ano 2017 cujos dados são de 2016 do SAEPE disponibilizados pelo

mesmo, divulgados depois em um período que varia de seis meses a um ano em que a prova foi aplicada.

Esse período é necessário para que os dados sejam coletados e analisados em tempo necessário para um aprofundamento e, assim, chegar a um perfil mais fiel de cada aluno e de cada escola avaliada e, posteriormente, sejam trabalhados de maneira adequada a partir dos resultados finais.

Os documentos utilizados foram retirados dos sites disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e pelo Centro de Apoio a Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- CAED UFJF, órgão responsável pela aplicação do SAEPE, bem como da coleta, análise e divulgação dos dados, que são distribuídos nas escolas dentro de um período de um ano, onde podem ser conferidos nessa plataforma digital.

Depois dessa coleta dos dados documentais, estes foram analisados para que assim pudessem ser discutidos juntamente com outros obtidos no campo empírico da pesquisa.

Num segundo momento, foram realizadas duas entrevistas com 10 (dez) questões cada, sendo uma destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (escolhidos de maneira aleatória através de sorteio por serem público alvo das avaliações externas como o SAEPE) e 10 (dez) questões endereçadas aos professores de língua portuguesa que trabalham com as turmas avaliadas. Elas foram elaboradas de maneira que levassem à reflexão sobre a prática docente e sobre os procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor para que o aluno obtenha êxito escolar tanto na perspectiva da leitura, quanto dos resultados finais das avaliações, bem como perceber como esses dados chegam para o aluno, se esses alunos os entendem e se surte o resultado esperado quando são avaliados.

A partir dos questionários aplicados aos sujeitos de pesquisa, o professor e o aluno, traçarmos um perfil mais dinâmico e próximo, já que os sujeitos são ouvidos e participam de maneira a analisar seus papéis diante das avaliações externas como também do processo de leitura e inferência, de acordo com a realidade em que estão inseridos. Possibilitou também percebermos quais as dificuldades que fazem com que as notas finais dos alunos e da escola conseguem ou não alcançar os níveis desejáveis e refletir

como podem ser sanadas; quais etapas realizar para que isso aconteça sem que virem reféns de um sistema mecanicista onde há somente treino para as avaliações e sobrecarga de trabalho e cobrança ao professor.

2.1 Universo empírico da pesquisa

A escola escolhida para ser o universo desta pesquisa foi a Escola Wilma Wzely Cunha Coelho Amorim, situada na zona rural no projeto de irrigação Núcleo de Moradores 5, na cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco, localidade carente de recursos estruturais e de lazer, sendo a escola um dos únicos locais onde acontecem atividades de ensino e socialização.

A referida escola possuía, no segundo semestre de 2017, ano da realização da pesquisa, 586 alunos matriculados no total, sendo deste montante 34 (trinta e quatro) no 9ºA matutino e 40 (quarenta) no 9ºB vespertino.

Considerada de pequeno porte, quanto à sua estrutura, ela possui 6 (seis) salas, sendo 4(quatro) de alvenaria, 1(uma) com capacidade para 40 (quarenta) estudantes, e metragem padrão; 3 (três) com a metragem mínima com capacidade para 25 (vinte e cinco) alunos, mas que possuem, em média 35 (trinta e cinco) discentes, cada; há também duas com estrutura em plástico PVC, o que para a região e seu clima, se torna inviável devido ao forte calor, ambas sem ar condicionado. Estas têm capacidade para 40 (quarenta) alunos, chegando a esse total de matriculados. Toda essa inadequação da estrutura das salas de aula contribuem para o aumento com problemas de indisciplina e deficiência na aprendizagem, uma vez que os alunos se sentem desmotivados a estudarem em um ambiente apertado, abafado e muito quente, sem recursos e suportes que cativem e facilitem o cotidiano escolar.

Possui ainda uma sala dos professores, cozinha, secretaria com um banheiro para os funcionários, pátio e dois banheiros para os estudantes com apenas dois sanitários e uma pia em cada. As quadras utilizadas pela escola são as da comunidade, que ficam fora das dependências escolares e são descobertas. Seu quadro de funcionários da parte administrativa é composto

por 17(dezessete) professores, uma diretora e 1(uma) adjunta, 1(uma) secretaria, 1(uma) assistente de direção, 3 (três) auxiliares administrativos, 2 (dois) porteiros, 2 (duas) merendeiras e 1 (uma) auxiliar de limpeza. Atende segundo informações da gestora, a todo público vindo da escola municipal de Ensino Fundamental I pertencente ao mesmo projeto de irrigação, o Núcleo 5 (N5), e alguns oriundos dos projetos ao redor. E por estar em uma área rural, há uma entrada considerável de alunos de outras cidades, que acompanham os pais de acordo com o período da safra, ocasionando, por essa razão, a evasão a escolar.

Sem possuir uma biblioteca ou área destinada à pesquisa escolar e à leitura, caracterizando, assim, uma lacuna que afeta no desempenho da competência leitora dos estudantes como aponta Oliveira (2010, p.34):

A falta de estrutura das escolas é muito séria e deve ser levada em consideração na discussão sobre o fracasso dos estudantes da construção das competências da leitura e escrita. Se pensarmos em escolas públicas, não há como não considerar a estrutura um fator determinante no desempenho dos estudantes.

Podemos perceber, a partir da citação acima, a importância das estruturas das escolas na relação ensino-aprendizagem.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os alunos escolhidos para participarem da pesquisa fizeram parte das duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, dos turnos matutino e vespertino, públicos-alvo da avaliação e também da pesquisa, por estarem fazendo há algum tempo atividades relacionadas à compreensão e, especificamente, com processos de inferência, que é o foco dessa pesquisa. Eles foram identificados pela nomenclatura AL, seguida da numeração 01, 02, 03, 04 e 05, respeitando a ordem em que concederam as entrevistas, e da identificação da turma a qual pertencem, a por exemplo, AL 01-9º B (identificando o primeiro aluno entrevistado no nono ano “B”), como forma de manter suas identidades em sigilo. Foi restrito a esse ano de ensino, por

fazerem parte também dos sujeitos avaliados pelo SAEPE, tema abordado neste trabalho.

Foi feito um recorte sobre o número de alunos e destes, elencamos cinco de cada turma, escolhidos mediante sorteio. Esse procedimento (o sorteio) foi adotado a fim de evitarmos a indicação premeditada de algum deles por quaisquer motivos, colaborando, assim, para a legitimidade e imparcialidade da presente pesquisa.

Os outros sujeitos que foram escolhidos para serem analisados nesta pesquisa foram professores de Língua Portuguesa. Estes foram identificados como P. 01, P. 02, numeração que respeita apenas a ordem em que foram realizadas as entrevistas, de modo a garantir a ocultação de suas identidades.

Os professores de Língua Portuguesa que compõem o corpo docente da escola analisada são seis, e atuam nos seguimentos Ensino Fundamental II e Médio da escola em questão. Cinco deles pertencem ao quadro efetivo da rede estadual, e dois atuam em regime de contrato temporário. Foram escolhidos dois para serem entrevistados e analisados.

P1 professor licenciado há 28 (vinte e oito) anos em Letras Inglês e Língua Portuguesa pela UPE Universidade de Pernambuco, pós-graduada em Língua Portuguesa e suas Literaturas, com experiência de mais de 20 (vinte) anos na Educação básica, pertencente ao quadro efetivo nas esferas Estadual e Municipal em Pernambuco. Participa ativamente das formações sobre ensino e aprendizagem fornecidas especificamente sobre o SAEPE.

P2 professor licenciado há 7 (sete) anos pela UPE, em Letras Língua Portuguesa e suas literaturas; possui experiência em ensino na Educação Básica há 8 (oito) anos, possui pós-graduação em Metodologia da Língua Portuguesa e é professora em regime de contrato pelo Estado de Pernambuco.

Os professores P1 e P2 estão adaptados e familiarizados com a Política Pedagógica do Estado de Pernambuco no trabalho avaliativo e diagnóstico adotado por ele, o SAEPE, bem como o trabalho com a leitura através dos resultados de desempenho mostrados na prova, e procuram ferramentas para sanar possíveis deficiências na aprendizagem dos alunos. Esse foi o critério de escolha.

Com a participação colaborativa dos professores, podemos analisar como o seu papel como mediador das práticas com o trabalho com a leitura

são realizadas, como lembra Pietri (2009, p. 10), que reconhecer: “a mediação do professor é fundamental para a formação do leitor proficiente, pois ele ocupa o mesmo lugar do editor em seu trabalho histórico de formação de objetos e de práticas de leitura.”.

Para conhecer os sujeitos da pesquisa e entender o papel que cada um desenvolve, foram aplicados dois questionários diferentes, um direcionado ao professor e outro ao aluno, com dez perguntas em cada, sendo compostas com perguntas semiabertas e abertas, para que cada um pudesse dar o seu parecer sobre como eles veem a leitura na escola e qual o papel fora dela, estabelecendo uma interação entre os participantes. E juntando-se a esse questionário, foram utilizados dados fornecidos pelo SAEPE, que é a avaliação externa escolhida feita, anualmente, com as quais esses profissionais estão familiarizados.

2.3 Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa e dos procedimentos adotados

Em resumo, a investigação para levantamento dos *corpora* foram utilizados dois instrumentos: a pesquisa documental e entrevistas com os sujeitos participantes, sendo realizada em três etapas:

- a) Pesquisa documental: coleta e análise dos dados do SAEPE (2016);
- b) Aplicação de questionário para os professores de Língua Portuguesa;
- c) Aplicação de questionário para os alunos do 9º ano do Ensino fundamental.

De posse dos dados da pesquisa documental fornecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco juntamente com o CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF e disponibilizados, através de seus sites², na primeira etapa, analisamos quais os resultados obtidos pela escola campo da pesquisa nos descritores que trabalham com a inferência, e se o que eles

² Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>. e <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>

mostram condiz com a realidade vivenciada pelos alunos em sala de aula, e o que é feito posteriormente com eles e, conseqüentemente, se as avaliações externas ajudaram a melhorar o desempenho da competência leitora e inferência ou interferem de maneira negativa.

Para que o objetivo traçado para a primeira etapa fosse completada, foi preciso complementar as informações coletadas através de uma segunda etapa que se seguiu com a aplicação de um questionário voltado ao professor com uma sequência de perguntas que visaram compreender como cada professor conduz sua prática, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e na construção da compreensão leitora e o processo de inferência, quais as estratégias que ele seleciona para melhor conduzir o aluno para tal atividade e, em especial, qual é o a contribuição que a avaliação externa SAEPE traz para o processo de inferência, e como os dados obtidos ajudam na melhoria de sua prática em sala de aula.

A decisão pelo questionário veio como um instrumento de coleta mais ágil e abrangente, já que os primeiros dados são somente os números dos resultados finais das avaliações aplicadas, e sentimos a necessidade de obtenção de dados mais próximos à realidade da escola analisada, bem como uma participação mais efetiva de professores.

Seria mais difícil acompanhar o conjunto das aulas de leitura de cada professor de Língua Portuguesa da escola, uma vez que a ocorrência dessas aulas obedece ao cronograma de planejamento deles ou poderia coincidir os horários dos professores participantes, ocorrendo a negativa de um deles de terem suas aulas analisadas mesmo que sua identidade fosse mantida em sigilo. Ao mesmo tempo, não queríamos que o docente criasse um planejamento não condizente com suas práticas reais e cotidianas mediante nossa interferência, podendo tornar assim os dados coletados irreais.

A terceira etapa foi a aplicação de um questionário elaborado para o aluno, mesmo ele participando ativamente dos dados analisados durante a primeira etapa, vimos a necessidade de entender como ele participa e vê os processos da leitura realizadas em sala de aula pelo professor, suas dificuldades no processo de compreensão e inferência, investigando também o papel que o professor exerce na mediação da competência no processo da leitura com o aluno, bem como é percebida e entendida a avaliação externa por

eles e se há alguma contribuição dessa avaliação para a melhoria do processo de compreensão e inferência.

Vimos, através desse processo de etapas para coleta e análise, que a pesquisa se torna mais completa com a junção dos dados já existentes obtidos através do SAEPE, e com a coleta de dados, por meio dos questionários aplicados, enriquece ainda mais o trabalho. A diversidade das respostas e a personalidade de cada entrevistado, professor e aluno, mostram as diferentes percepções sobre o mesmo objeto de pesquisa, abrindo um leque de possibilidades, causando um maior interesse de quem pesquisa, concordando, discordando ou confrontando as diferentes hipóteses que possam surgir.

Coletados todos os dados, passamos à tarefa de confrontar os dados obtidos nos documentos e os dados obtidos na empiria, sendo esses dados costurados pela teoria.

Todos os documentos mencionados e os instrumentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa estão elencados como apêndices e anexo desta dissertação.

3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A educação, ao longo dos anos, com o intuito de se coletar dados e informações mais concretas, começou a passar por um processo de conhecimento da realidade e avaliação, no século XX, de acordo com pesquisas realizadas pelo professor Vianna (1995). Considerado pai da avaliação educacional do Brasil, foi responsável pela criação da primeira revista, dentre outras publicações, a respeito do tema, traçando um panorama histórico, partindo da evolução dos Estados Unidos, no campo da avaliação, por serem estes grandes influenciadores na implementação no Brasil do sistema de avaliação em grande escala. Segundo esse estudo, a avaliação externa americana surgiu como uma tentativa de recuperar todo o tempo educacional desperdiçado devido à constatação de carências tecnológicas associadas à carência educacional e institucional presentes, em grande parte, nos países do Ocidente.

Os Estados Unidos da época não conseguiam formar e qualificar pessoas para desempenhar todos os papéis que as novas perspectivas

necessitavam, em especial, durante a corrida espacial, perdendo campo para a Rússia, constatada com o lançamento do foguete Sputnikem 1957, e com as grandes transformações estruturais advindas da Revolução Industrial, cujos impactos foram muitos em sua sociedade e, por consequência, toda a sociedade capitalista, que dependia dos Estados Unidos, incluindo o Brasil. (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013)

Devido a esse grande impacto, os americanos precisavam se estruturar educacionalmente, influenciados pelos novos enfoques metodológicos, com base no surgimento de novos conceitos teóricos, novas propostas de atividades práticas. Assim, precisavam primeiro pesquisar o que e como mudar, e avaliar o que estava sendo feito para poder traçar um diagnóstico preciso sobre todo processo de ensino, levantando questões fundamentais que enriqueceram e ampliaram os currículos escolares. Dessa forma, a avaliação se tornou um fundamental instrumento para se desenvolver novas estratégias de ensino, metodologia aplicada, que influenciou bastante o Brasil.(VIANNA, 2003)

Ainda, segundo esses estudos encabeçados por Vidal *et al* (2003), nas três décadas iniciais do século XX, a vida social americana sofreu forte influência de elementos que fortaleciam a visão industrial: sistematização, padronização e eficiência que afetaram a sociedade como um todo, inclusive a educação, que passou a se interessar pelos métodos que ajudassem a medir a eficiência de professores e de suas escolas e de sistemas educacionais instigando, assim, a competitividade. A avaliação servia tão somente para levantar estatísticas e dados; não havia preocupação com o humano e suas as transformações ocorridas, com o passar dos anos.

A avaliação estava sendo associada ao processo educativo, já existente; ela só foi adquirir a natureza formal, quando se iniciou a coleta de dados para fundamentar decisões de políticas públicas educacionais por Horace Mann em 1845, em cuja época houve uma politização dos dados obtidos através de provas escritas, surgindo assim procedimentos utilizados até hoje, porque se baseiam na obtenção de escores dos alunos para avaliar a eficiência de programas educacionais, traço característico da avaliação americana que influenciou as avaliações externas brasileiras (VIANNA, 2003).

Entretanto, é importante ressaltar que as avaliações externas devem ser usadas para diagnosticar e auxiliar o combate às deficiências da educação, e não como meros coletores de dados para definir o ranking das melhores escolas e melhores professores, inserindo uma disputa entre estes; ainda mais colocando pressão para obtenção de melhores resultados, atrapalhando o planejamento didático e toda prática e metodologia escolar em que professores se veem obrigados a pararem os conteúdos previamente planejados para trabalharem especificamente questões referentes à prova, quando se aproxima a data de sua realização. Devem ser utilizadas de uma maneira que haja um aprofundamento dos tópicos e descritores e não para “treinarem” os alunos para responderem questões de maneira mecânica, para não correrem o risco de ter uma má nota e ser pressionado cada vez mais por isso.

Quando esse trabalho mecânico acontece, e o aluno passa para a série/ano seguinte sem realmente ter aprendido ou aprofundado de maneira efetiva aqueles conteúdos; o professor vê questionada sua competência, pois o conteúdo da avaliação é trabalhado de maneira dissociada do conteúdo cotidiano escolar e, por vezes, não é feito um planejamento ou formação para, em conjunto com os professores, orientá-los a trabalharem e traçarem estratégias para reverter as deficiências apontadas. Como nos mostram Vianna (2003, p. 45):

Em um trabalho desse tipo, a imagem de conhecimento como construído coletivamente é particularmente impactante: o conhecimento emerge do entendimento conjunto de professores e outros que estão comprometidos com observação e documentação sistemáticas, e de longo prazo, dos estudantes e de seu processo de atribuir significados. Para gerar conhecimento que dê conta de múltiplas camadas de contexto e múltiplas perspectivas de significado os professores dependem de um largo espectro de experiências, e de sua história intelectual, dentro e fora das escolas.

A coleta desses dados deve servir não como um instrumento de competitividade acirrada entre os governos, que a utilizarem e suas escolas, numa busca por uma melhor colocação no ranking educacional, pressionando cada vez mais as instituições e os professores por resultado pelo resultado, mas que a avaliação possa servir como um instrumento de melhoria para a real busca pela qualidade educacional e que os alunos saiam preparados para a

convivência em uma sociedade letrada e possam atuar de forma crítica, enquanto sujeitos sociais.

3.1 As avaliações externas no Brasil

O sistema de avaliações externas vem ocupando, cada vez mais espaço no sistema educacional de várias partes do mundo, sendo amplamente defendido e debatido como uma importante ferramenta na busca de melhorias na qualidade de ensino. Sob o olhar institucional e governamental também é bem avaliado porque dá grande visibilidade à situação da educação. Nessa perspectiva, há grande interesse nos resultados obtidos para, a partir deles, terem um melhor posicionamento nos chamados rankings de rendimentos, em que os envolvidos, na idealização e elaboração das provas que são aplicadas, buscam uma unificação curricular que ajude o aluno a desenvolver habilidades e competências para que se consiga responder ao questionamento de como ensinar e como aprender.

Segundo Gatti (2009) o Brasil discutiu e adotou o sistema de avaliação há pouco tempo. Foi motivado pelo oferecimento obrigatório de vagas para alunos na faixa-etária entre 7 e 14 anos na década de 1960 e, em virtude dessa cobertura, o enfoque mudou de quantitativo para qualitativo, na década de 1980, para impulsionar um salto na qualidade de ensino devido ao fracasso no rendimento escolar, nos anos anteriores, buscando soluções para melhoria do sistema escolar.

Começaram a crescer as discussões sobre quais seriam os objetos educacionais e como adequá-los ao currículo, ao final dos anos de 1980, como também sobre as práticas pedagógicas diferenciadas, investimento na formação e capacitação dos professores, juntamente com políticas de valorização do magistério e integração do sistema de ensino. Acrescente-se também o papel participativo dos pais e da sociedade no espaço escolar. Como Gatti nos fala, essa discussão perdurou até os primeiros anos da década de 1990, em que dão destaque a autonomia educacional e a busca por novos e melhorados padrões de gestão escolar.

Maluf (1996) faz uma contextualização sobre a origem e a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), principal sistema de avaliação brasileiro, que se deu através das demandas do Banco Mundial em ter um sistema que avaliasse o desenvolvimento educacional em acordo com o MEC/ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD- Brasil 1988), que queriam implementar um sistema mais amplo de avaliação, culminando na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP em 1988 aplicado no Paraná e Rio Grande do Norte como testes que, por falta de verbas, só pôde deslanchar em 1990 quando a Secretaria de Educação Básica obteve recursos para o primeiro ciclo do SAEB.

Essa influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais causa discussões sobre como a educação pode ser afetada, e se as avaliações externas não estão em busca do resultado pelo resultado, acirrando a competitividade entre regiões e estados na busca por melhores recursos financeiros, sem se preocupar com a qualidade da educação em si e, muito menos, com a realidade e as dificuldades enfrentadas todos os dias pela escola e pelo aluno, o que dificulta a obtenção de melhores resultados e desempenhos.

Com o objetivo de possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, foi idealizado e criado o SAEB (Sistema Avaliativo do Ensino Básico) procurando também delinear fatores já existentes no sistema, conduzindo para o aumento da qualidade e do desempenho, ou seja, sendo um instrumento político para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro, como, por exemplo, segundo Maluf (1996, p. 38), em documentos do MEC, necessário se fazia:

Desenvolver e/ ou aperfeiçoar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumentos, seja de planejamento ou monitoração.

A avaliação concebida para ser adotada pelo SAEB tem por objetivo avaliar o rendimento escolar do aluno, levantando um grande número de variáveis para contextualizar os resultados, procurando obter o conhecimento

mais profundo das condições que interferem na produtividade das escolas. Para que pudesse contemplar todas as necessidades demandadas, foram estabelecidos para a validação da avaliação destinada ao SAEB, três eixos: Qualidade de ensino, valorização do magistério e democratização da gestão, que foram decompostos em dimensões de análise e trazidos em indicadores, conforme demonstra o quadro adotado pelo Ministério da Educação. (MALUF, 1996).

A consolidação da avaliação externa no Brasil se deu, segundo Guimarães(2009), a partir de 2005, quando a metodologia do SAEB passou a ser utilizada para a realização da Prova Brasil, que é de caráter censitário cujos resultados visam à verificação da situação da aprendizagem em todas as escolas públicas do país, oferecendo assim uma avaliação mais detalhada. Essa avaliação é utilizada, em conjunto com o SAEB, desde 2007, para os alunos do 5° e 9° ano do ensino fundamental com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

Para medir os níveis de proficiência em Língua Portuguesa, foram elaboradas pelo SAEB as matrizes de referência, que são também, aproveitadas com algumas alterações pelos municípios e estados que aplicam suas avaliações externas (a exemplo de Pernambuco), em que se concebe a linguagem como sendo, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre os indivíduos. Elas privilegiam a atividade da leitura por entender que esta contempla todas as deficiências possíveis que o aluno tenha, por conseguir ativar todos os níveis de conhecimentos necessários para que ele tenha um bom desempenho, não só na avaliação, mas também durante seu ensino escolar, de acordo com o próprio relatório do SAEB de 2001:

No SAEB 2002, na área de Língua Portuguesa, optou – se por avaliar somente habilidades de leitura. Um bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados, e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos linguísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções – implícitas e explícitas – do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente. (BRASIL, 2002).

A leitura é vista também, no âmbito das avaliações externas, como base fundamental para que o aluno compreenda todos os outros fundamentos necessários para seu desenvolvimento intelectual, pois ela vai além da escola ou da disciplina de língua portuguesa, ela ajuda a construir suas competências e habilidades gerais, fazendo com que esse aluno consiga interagir, debater, analisar, dialogar e inferir, através da interação com o mundo e estímulo do professor durante esse processo. E é com essa perspectiva que a matriz de referência foi criada, como vemos na figura abaixo:

Figura 1 Matriz de referencia para descritores de Língua Portuguesa SAEB (2001)

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001

TÓPICOS	HABILIDADES
I. Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas em um texto
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	Identificar o tema de um texto.
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto, etc.)
	Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre textos	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele for produzido e daquelas em que será recebido
	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	Identificar a tese de um texto
	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão [8ª e 3ª]
VI. Variação linguística	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos
	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Marcuschi (2008)

Quadro explicativo sobre a matriz de Língua Portuguesa, com seus tópicos e habilidades que são avaliadas no SAEB.

3.2 As avaliações externas em Pernambuco

Paralelo às discussões, no âmbito federal, segundo Horta Neto (2007), foram realizadas diversas pesquisas em avaliação educacional, destacando-se dentre elas o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Estadual de Pernambuco porque o governo do estado discutia maneiras de melhorar a qualidade do ensino da rede estadual, começando por discutir, no início dos anos 1980, e implementada as avaliações externas estaduais em 1991, ganhando mais destaque e autonomia com a criação do Sistema de Avaliação

da Educação Básica de Pernambuco SAEPE, que foi realizado, primeiramente, no ano 2000; no ano de 2005, foi realizado pela segunda vez, passando a utilizar o método resposta ao item como também a utilizar a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo dados fornecidos pelo Estado de Pernambuco em parceria com o CAED UFJF (Centro de Apoio à Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), que é o responsável pela elaboração, desenvolvimento, aplicação e divulgação dos resultados junto ao estado, seus resultados foram se consolidando e sendo divulgados a níveis nacionais em 2007. Em 2008, o SAEPE ganhou mais espaço e se consolidou como uma das principais ferramentas de ensino, junto a medidas que avaliam o desempenho da escola como um todo, contribuindo para a nota global geral das escolas e Gerências Regionais de Educação. Assim, foi possível traçar um perfil mais abrangente e identificar quais políticas públicas poderiam ser adotadas, por exemplo, as formações semanais de professores por área de conhecimento; e aulas de reforço escolar em língua portuguesa e matemática que são avaliadas pelo SAEPE. As avaliações passaram a ser aplicadas anualmente e com mais ênfase na participação dos alunos para avaliar melhor desempenho e rendimentos nas séries finais (5º ano do fundamental I, 9º ano fundamental II e 3º ano do ensino médio).

Para que possamos entender e compreender como funciona o SAEPE, seus limites e possibilidades e, assim utilizar, de maneira realmente eficiente e hábil os resultados produzidos por ele, o CAED UFJF e a Secretaria do estado de Pernambuco disponibilizaram, em seus *sites*, a divulgação dos resultados das avaliações de maneira geral e individual para que cada escola pudesse conhecer e discutir seus resultados, de maneira mais próxima, e dentro de sua realidade, pois assim é possível conhecer e entender todo o processo em que as etapas se constituem para que seja realizado um processo de avaliação educacional em larga escala. Ele possibilita assim aos participantes a compreensão e discussão dos resultados da avaliação, tanto de modo geral por escola, chamado TRI (Teoria de Resposta ao Item), que é uma avaliação mais robusta e permite assim atribuir um peso diferente a cada item proposto, estimando a capacidade do aluno de acordo com cada acerto, quanto por aluno individualizado; o TCT (Teoria Clássica dos Testes), que se aproxima mais da

maneira como a avaliação é realizada em sala de aula pelos professores, no dia a dia escolar, levando em conta os percentuais de acerto em relação aos itens propostos.

De acordo com os resultados avaliativos obtidos em anos anteriores, a Secretaria de Educação estabelece uma média de nota a ser alcançada pela escola no ano seguinte, como também da Gerência Regional em que ela está inserida. Essa meta estabelecida, porém, acarreta uma pressão maior por buscas de resultados satisfatórios, em que mais uma vez a ideia de *ranking* é posta em dúvida quanto a sua eficiência, por trazer a ideia de competitividade. E, quando essa meta não é atingida, a escola entra para o grupo de escolas chamadas Prioritárias que, segundo a Secretaria de Educação, é uma medida de auxiliá-las durante o processo de melhoria de ensino e aprendizagem, recebendo um reforço nas medidas de rendimento escolar como o cumprimento de metas administrativas escolares, projetos escolares, capacitação de professores e reforço escolar de língua portuguesa e matemática para o aluno nas séries em que serão avaliados.

Além da prova avaliativa, no SAEPE, é aplicado, assim como no SAEB, um questionário socioeconômico, o chamado Índice Socioeconômico (ISE) que, segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco (2017) reúne informações sobre as condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes e de suas famílias. Levando em conta uma série de aspectos, como a escolaridade dos pais e a posse de bens (materiais e culturais). Sendo assim, o ISE é uma importante informação para a compreensão do desempenho escolar, tendo em vista que ele é influenciado por diversos fatores, entre eles, o contexto social da escola e as condições econômicas e sociais das famílias dos alunos para que assim possa ser traçado um perfil de cada aluno, que faz parte do seu universo escolar.

Para um melhor enquadramento e classificação de cada aluno analisado, o CAED UFJF, dividiu o ISE em cinco níveis como ele descreve em seus dados informativos disponibilizados em seu *site* oficial.³

Nível 1: Ter 1(um) ou mais banheiros, ter 1(uma) ou mais geladeiras, ter de 1(um) a 20 (vinte) livros, ter mãe com os anos iniciais do ensino

³ SITE DO CAED COM INFORMAÇÕES SOBRE O SAEPE: <http://www.caed.ufjf.br/>

fundamental completo, ter pai com os anos iniciais do ensino fundamental completo, ter coleta de lixo no domicílio.

Nível 2: Ter uma ou mais máquinas de lavar roupa; ter um smartphone; ter acesso à internet; morar em rua com calçamento; ter pai com os anos finais do ensino fundamental completo e ter mãe com os anos finais do ensino fundamental completo.

Nível 3: (1 e 2+3) Ter um ou mais micro-ondas, ter um ou mais computadores e ter um ou mais automóveis.

Nível 4: (1,2,3+4) Ter um quarto próprio; ter mãe com ensino médio completo; ter pai com ensino médio completo; ter dois ou mais smartphones.

Nível 5: (1,2,3,4+5) Não ter familiar que receba Bolsa Família; ter um ou mais videogames; ter um ou mais ares-condicionados; ter pai com ensino superior completo; ter mãe com ensino superior completo e ter mais de 21 livros.

O que chama a atenção na classificação do ISE é que ele leva em conta quantos livros o aluno possui em sua casa e não quantos ele leu ou lê durante o ano, não levando em conta, com isso, as leituras feitas na escola por aqueles que não possuem livros em casa por condições financeiras, que é um critério levado em conta no questionário socioeconômico.

O SAEPE, procurando uma melhor forma de avaliar e abranger o máximo possível os diversos alunos, e suas particularidades escolares, utiliza vários instrumentos indicadores de desempenho e, com isso, diversifica os meios de avaliação. Dentre esses instrumentos, a Matriz de Referência do SAEPE, que foi criada com base na utilizada pelo SAEB, e é a que norteia todo o trabalho desenvolvido para a realização da avaliação; é dividida em tópicos a serem levantados, de acordo com o eixo temático abordado em cada item e, para cada um deles, apresenta um descritor a ser alcançado pelo aluno, formando assim um conjunto de habilidades, cujos Itens que avaliam uma única habilidade são assim unidimensional.

A Escala de Proficiência é outro instrumento utilizado que mostra em quais itens o aluno obteve êxito nas respostas dadas, na avaliação e quais notas nessa escala de proficiência, o mesmo conseguiu alcançar. Padrões de Desempenho são dados que constituem e caracterizam as competências e também as habilidades que os alunos desenvolvem em determinada etapa

escolar, conseguindo assim verificar os níveis de desempenho adquiridos em uma disciplina/área do conhecimento específica, promovendo um melhor detalhamento de forma a se pode fazer uma interpretação didática pedagógica mais eficiente desses resultados.

Os padrões de desempenhos foram elaborados pelo CAED para possibilitar, a partir dos resultados obtidos na prova, a descrição do desempenho de cada aluno; qual a fase ou nível de aprendizagem ele se insere e quais deficiências o mesmo apresentou e o que deve ser trabalhado para que alcance o desempenho almejado. É elaborado para cada ano de ensino que contempla a rede estadual no Ensino Fundamental II até o nível Médio, que constam nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2014), sendo descritos aqui os padrões estabelecidos para o nono ano.

Diante dessas informações, entende-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, procura descrever o desenvolvimento dos seus estudantes baseados nas habilidades adquiridas durante o processo escolar e avaliadas, ao final de cada etapa fundamental II e médio, e estabelecer assim as medidas de aprendizagem correspondentes aos limites dos Padrões de Desempenho de cada aluno. O principal objetivo do SAEPE é a obtenção e o fornecimento mais proximal da cada escola, ou seja, informações de valor pedagógico relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes da sua rede de ensino. Em seguida, é associado a um determinado patamar de nível de desempenho, possibilitando assim a estipulação de metas concretas e mais reais adequadas às possibilidades de cada escola, que sejam de fácil compreensão para a comunidade escolar e pelo público em geral.

Para uma melhor assimilação, O CAED UFJF, juntamente com a Secretaria de Educação de Pernambuco, classificou os padrões de desempenho e dividiram em quatro níveis, aqui representados por cores: Elementar I (cor verde), Elementar II (cor amarela), Básico (cor laranja) e o Desejável (cor vermelha), que foram descritas e disponibilizadas no *site* do CAED da seguinte maneira:

● Elementar I: Estudantes que apresentam Padrão de Desempenho ELEMENTAR I para o 9º ano, que ainda não alcançaram as expectativas de aprendizagem consideradas básicas à conclusão, com sucesso, do Ensino

Fundamental. Caracterizam-se como leitores ainda não suficientemente maduros para interagir, não apenas com textos de Língua Portuguesa, mas também com textos que circulam em outros componentes curriculares, o que compromete seu desempenho acadêmico. As habilidades de leitura desenvolvidas por esses estudantes são aquelas que permitem uma leitura mais superficial dos textos, sem ainda permitir que percebam as relações entre partes de um texto, tese e argumentos ou, ainda, a comparação entre textos.

● Elementar II: O desempenho em leitura de estudantes que apresentam Padrão ELEMENTAR II para o 9º ano é compatível com o desempenho considerado básico para o 7º ano de escolarização. Esses estudantes ainda não alcançaram as expectativas de aprendizagem previstas nos PCPE para o 9º ano, relacionadas à análise linguística. Os textos com os quais esses estudantes são capazes de interagir com sucesso são aqueles de extensão mediana (entre 10 e 20 linhas) e que tratam de temáticas mais familiares aos contextos, mais diretamente relacionados às situações da vida cotidiana. Neste Padrão de Desempenho, como descrito no Padrão de Desempenho Básico para o 7º ano, destaca-se o fato de que os estudantes já apresentam condições de interação mais satisfatória com textos que circulam em diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, embora ainda não tenham alcançado as expectativas de aprendizagem em leitura requeridas para o ingresso no Ensino Médio, etapa subsequente àquela na qual se encontram.

● Básico: O desempenho em leitura dos estudantes que apresentam Padrão BÁSICO para o 9º ano é compatível com aquele descrito como Desejável para o 7º ano. Embora tenham alcançado expectativas de aprendizagem importantes para a interação com textos de diferentes gêneros, esses estudantes ainda não apresentam um desempenho Desejável para a etapa de escolarização em que se encontram. Reiterando o descrito no Padrão de Desempenho Desejável para o 7º ano, constata-se que esses estudantes não apenas são capazes de localizar informações em textos mais extensos ou inferir informações, a partir da leitura desses textos, como também são capazes de estabelecer comparações entre textos, identificando posicionamentos divergentes ou convergentes, a partir dessa comparação.

Esses estudantes, por exemplo, identificam elementos estruturais de um texto, por exemplo, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos

morfossintáticos, como uso do diminutivo, pelo uso de linguagem figurada e/ou de determinada seleção lexical. O repertório de gêneros textuais desses estudantes, que apresentam esse Padrão de Desempenho reconhece gêneros da ordem do relatar, do expor e do argumentar. Outro traço distintivo do desempenho dos estudantes que apresentam Padrão de Desempenho Básico para o 9º ano é o fato de que esses estudantes começam a reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto.

● Desejável: O Padrão de Desempenho em leitura DESEJÁVEL para o 9º ano é aquele no qual as expectativas de aprendizagem previstas para o Ensino Fundamental foram alcançadas. Esses estudantes já desenvolveram habilidades que permitem uma interação satisfatória com diferentes gêneros textuais no que concerne à localização de informações ou realização de inferências, a partir da leitura de textos de diferentes gêneros e de qualquer extensão, que tratam de temáticas variadas. No Padrão de Desempenho desejável para o 9º ano também estão consolidadas expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura de gêneros da ordem do expor, do narrar, do argumentar, do instruir, do relatar, do descrever, além de gêneros poéticos.

Exemplos das habilidades de leitura desses gêneros já desenvolvidas por esses estudantes são: reconhecer tese e argumentos em textos argumentativos complexos, como ensaios, assim como os argumentos que apoiam uma tese; reconhecer efeitos de sentido de recursos de elaboração poética (morfológicos, sintáticos e semânticos); identificar e caracterizar o narrador em narrativas complexas. Outra marca distintiva desse Padrão é o desenvolvimento da habilidade de estabelecer comparações entre textos de diferentes gêneros no que concerne a diversos aspectos, como tema, gênero e abordagem.

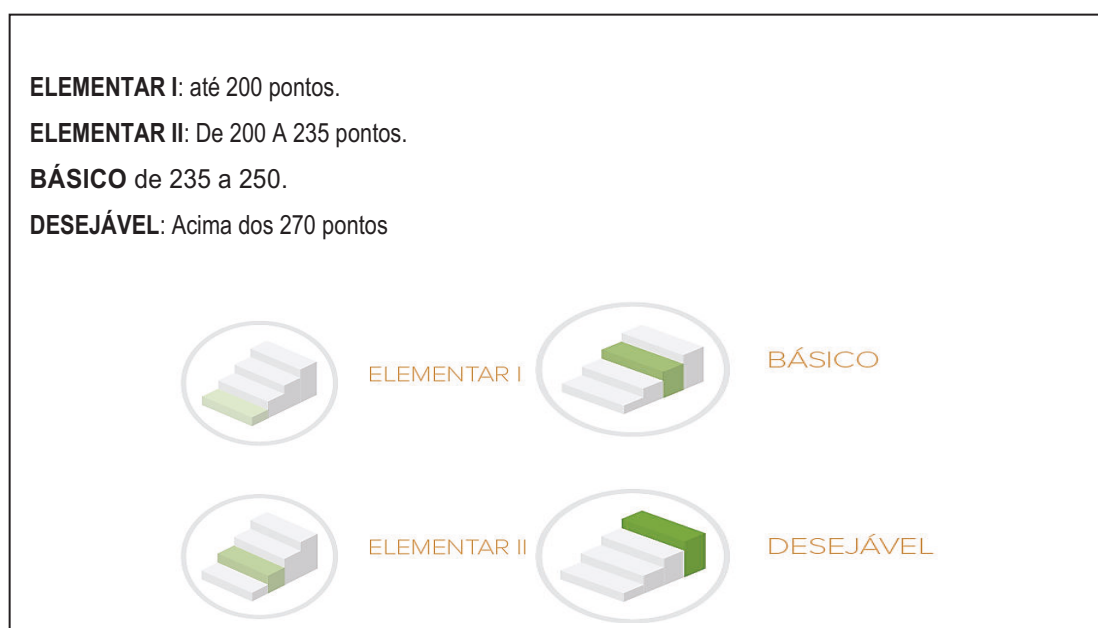
Os estudantes que apresentam Padrão de Desempenho desejável para o 9º ano demonstram ter desenvolvido, ainda, habilidades importantes de leitura de textos literários, como, por exemplo, relacionar o texto ao seu contexto de produção, inclusive no que se refere ao contexto histórico e o reconhecimento de metáforas literárias cotidianas. Nesse grupo, também é possível situar estudantes que não apenas alcançaram as expectativas de aprendizagem previstas para o Ensino Fundamental, como também já

começam a desenvolver outras, previstas para o Ensino Médio. Esses estudantes já consolidaram as expectativas de aprendizagem relativas à leitura de textos em diferentes discursos, interagem com situações linguísticas da ordem do narrar, do descrever, do argumentar, do instruir, de relatar e do poetar e de refletir sobre as estruturas típicas de cada uma dessas tipologias.

Entendemos, com essas descrições dos Padrões de Desempenho e seus nivelamentos, que esses padrões tentam diagnosticar as habilidades, mas principalmente, as deficiências que o aluno possui, ao final de cada etapa escolar; levam em consideração como os conteúdos devem ser trabalhados para tentar saná-los e colocá-lo no nível ideal de aprendizagem. Acabam também por levantar a questão da reprovação cujo sistema escolar, por vezes, faz com que o aluno seja aprovado com algumas deficiências para que a nota final da escola e, conseqüentemente das Regionais, não sejam tão baixas, levando esse aluno para o ano seguinte, adiando a resolução do problema de aprendizagem.

O padrão de desempenho é ilustrado para uma melhor compreensão e assimilação nas análises dos dados, em cada escola, em forma de escada em que cada degrau representa em que nível cada aluno está e onde ele deve chegar. É descrito também quantos pontos ele tem que adquirir e adquiriu para estar classificado no nível grifado na cor verde, como vimos na figura do quadro descrito à seguir:

Figura 2 Padrão de desempenho e classificação dos alunos



Fonte: CAED UFJF (2016)

A Matriz de Referência do Estado de Pernambuco para o SAEPE é baseada na utilizada pelo SAEB. É dividida em três tópicos: práticas de leitura, implicações do suporte do gênero e / ou do enunciador, na compreensão do texto, na coesão e na coerência. Existem também os descritores representados pela letra D que, de acordo com o eixo temático abordado para cada um deles, apresenta um item a ser alcançado pelo aluno, formando assim um conjunto de habilidades, sendo que cada descritor avalia uma única habilidade, sendo caracterizado como unidimensional, à exemplo da figura abaixo que nos mostra a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEPE para o 5º ano do ensino fundamental:

Figura 3 Matriz de referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA

D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

TÓPICO III - COESÃO E COERÊNCIA

D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).

Fonte: CAED UFJF (2016)

A observação e análise dos resultados adquiridos possibilita um norteamento para que seja feita um diagnóstico e com isso orientar e elaborar planos de ações e cursos de formação para os professores, de maneira a respeitar as particularidades de cada escola. Dessa forma, trabalha de acordo com as deficiências apresentadas e traça possíveis metas, juntamente com um trabalho de reforço com os alunos buscando metodologias e estratégias, de acordo com a realidade.

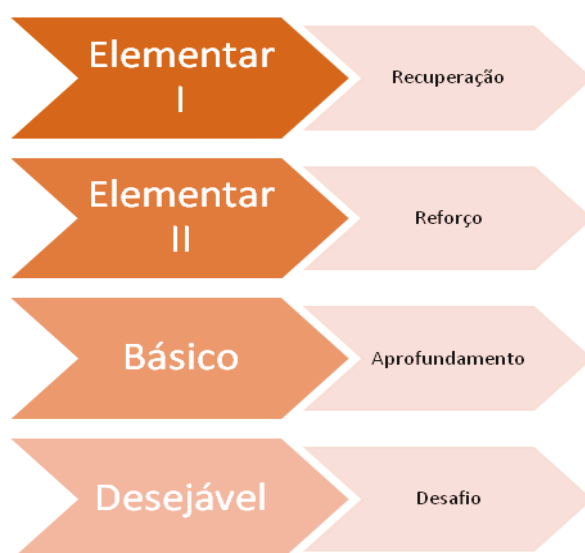
A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é a caracterização de competências e habilidades que são desenvolvidas pelos estudantes de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina/área do conhecimento específica que é

avaliada pelo SAEPE. Essas competências e habilidades são agrupadas a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala, em intervalos maiores de níveis de desempenho.

De acordo com essa caracterização, é possível avaliar qual necessidade pedagógica que cada aluno possui e quais os caminhos que o professor precisa tomar para saná-las, para que assim aluno possa ficar no nível desejável.

No ELEMENTAR I, significa que precisa ser feito um trabalho de recuperação para que o aluno consiga assimilar e aprender os conteúdos necessários para sua aprendizagem naquele ano; ELEMENTAR II deve ser feito um trabalho de reforço da aprendizagem baseados nos tópicos da matriz e no conteúdo curricular para que esse discente possa progredir e compreender o que é ensinado; BÁSICO, o aluno está adaptado ao ano de ensino corretamente e que pode ser feito um aprofundamento nos níveis de compreensão; DESEJÁVEL, o aluno está no nível elevado de aprendizagem, compreensão e inferência, sendo feito um trabalho pedagógico que desafie seu raciocínio, que são representadas pela figura abaixo:

Figura 4: Padrões de desempenho



Fonte: CAED UFJF (2016)

Teoria de Resposta ao Item é a avaliação mais robusta que permite atribuir um peso diferente a cada item, estimando a capacidade do aluno, de

acordo com cada acerto. Na Figura 5, do ano de 2015, último ano avaliado, analisado e divulgado os resultados, é mostrada a proficiência média: a quantidade de alunos que fizeram as provas e a evolução do estudante por padrão de desempenho, que são quatro: Elementar I (cor verde), Elementar II (cor amarela), Básico (cor laranja) e o Desejável (cor vermelha) de cada órgão avaliado, a saber: Escola, GRE (Gerencia Regional Estadual) e o Estado de Pernambuco. Abaixo vemos a figura que explica qual a escola analisada e os resultados junto com os níveis de resultado, através do TRI (teoria de resposta ao item).

Figura: 5 - Tri - Teoria de Resposta ao Item



Fonte: CAED UFJF (2016)

Logo após, aparece o gráfico informativo detalhando as informações descritas anteriormente, do desempenho da escola analisada divididos por: estado, gerencia regional e escola, com a proficiência média do estado, participação dos alunos e a evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho.

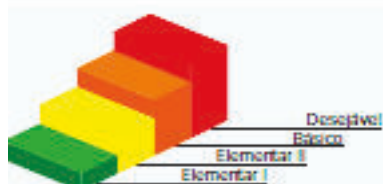
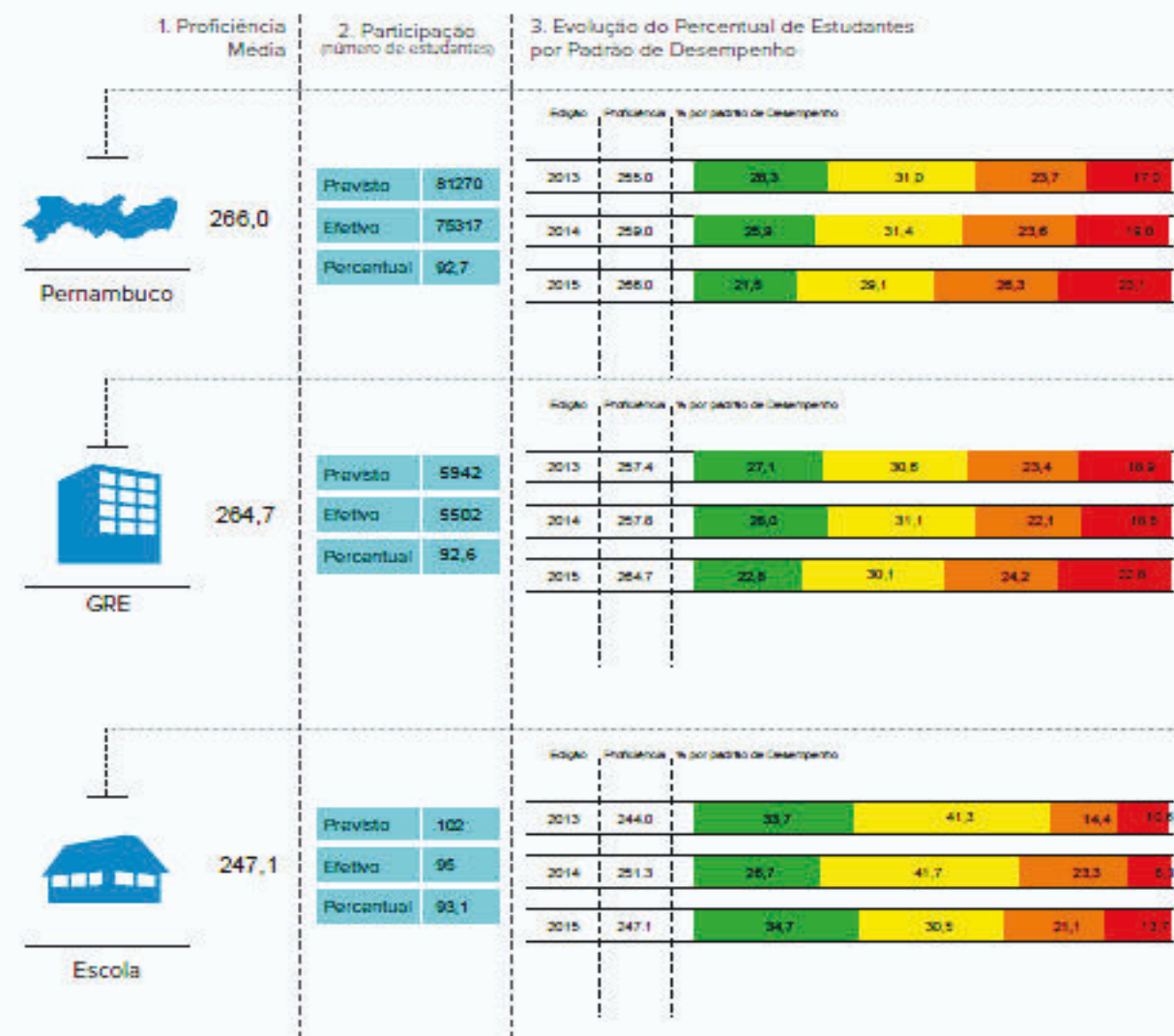
Figura 6: resultados obtidos por escola analisada

SAEPE 2015

REDE ESTADUAL

Os resultados desta escola

Escola:
Município:
GRE:
3º ANO EM
LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: CAED UFJF (2016)

A TCT (Teoria Clássica dos Testes) é a avaliação individual do aluno, que se aproxima da maneira como a avaliação é realizada em sala de aula, em que são levados em conta os percentuais de acerto em relação aos itens propostos, sendo classificado por nível de aprendizagem, de acordo com o ponto de corte de cada ano. O ponto de corte do 9º ano, adotado pelo SAEPE parte do mínimo até 200 para o Elementar I, de 200 a 235 para o Elementar II, 235 a 250 para o Básico e acima de 270 para o nível Desejável, como descritos na figura abaixo:

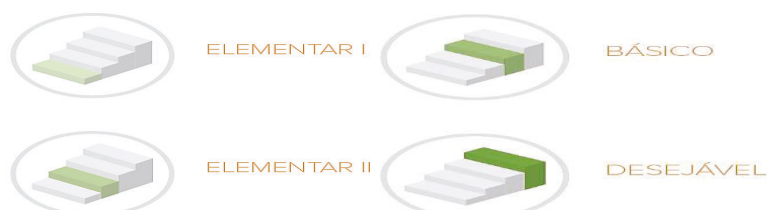
Figura 7: TCT -Teoria Clássica dos Testes

ELEMENTAR I: até 200 pontos.

ELEMENTAR II: De 200 A 235 pontos.

BÁSICO de 235 a 250.

DESEJÁVEL: Acima dos 270 pontos



Descritores avaliados, número de acertos e número de itens apresentados no teste de cada estudante

Hierarquia selecionada

SAEPE 2015 / 4ª SÉRIE / 5º ANO EF / LÍNGUA PORTUGUESA

Nome do aluno	Descrição	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D16	D17	D18	D21	D22	D23	D26	% de Acertos	C.D.	Proficiência	Padrão de Desempenho
	Nº de Acertos	0	1	0	-	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	13,64		113,53	Elementar I
	Total de Itens	2	1	2		1	3	1	2	1	1	1	3	1	1	2				
	Nº de Acertos	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1	2	1	63,64		186,11	Básico
	Total de Itens	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1				
	Nº de Acertos	0	1	0	0	-	0	-	0	0	1	2	0	0	0	1	22,73		126,24	Elementar II
	Total de Itens	1	1	2	1		1		2	2	2	3	1	2	2	2				
	Nº de Acertos	1	0	2	0	0	3	2	1	0	-	1	1	0	0	0	50,00		179,11	Básico
	Total de Itens	1	1	3	1	1	4	2	2	1		1	2	1	1	1				

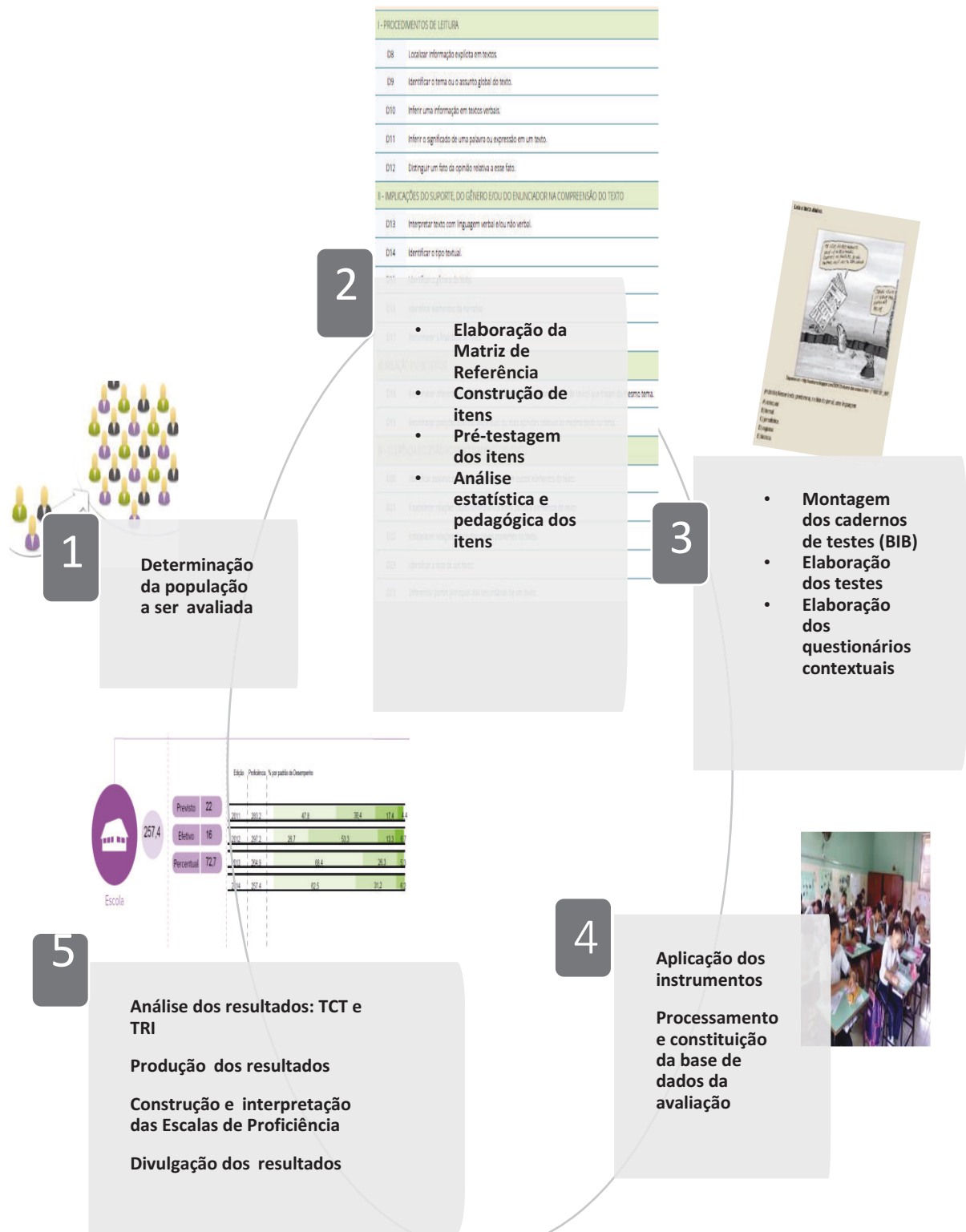
Percentual Médio de Acertos, Categoria de Desempenho, Proficiência e Padrão de Desempenho.

Fonte: CAED UFJF (2016)

A observação dos resultados serve como orientação na elaboração dos cursos de formação para os professores, levando em consideração todos os dados apresentados e, a partir disso, a escola pode trabalhar, de acordo com as deficiências apresentadas, traçando possíveis metas, a partir, por exemplo, de um trabalho de reforço com os alunos e um possível trabalho de formação para traçar metodologias e estratégias de acordo com a particularidade de cada escola.

O trabalho com o SAEPE é realizado, ao longo de todo o ano, através de formação de professores fornecida pela Secretaria de Educação e planejada, especificamente, em função desses dados. Também são feitas reuniões e formações para os gestores e aulas de reforço nas disciplinas avaliadas. Internamente, no que diz respeito ao estudo e elaboração das provas, para que se tenha uma melhor organização na coleta e análise dos resultados, a metodologia utilizada é através de cinco etapas distribuídas e executadas em conjunto com a Secretaria de Educação de Pernambuco e a instituição responsável por seu estudo, conceito e elaboração, o Centro de Apoio a Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora -CAED UFJF que vai desde a escolha do público a ser avaliado, onde foram escolhidos os anos finais de cada etapa de ensino (5º ano do Fundamental I, 9º ano do Fundamental II E 3º ano do Ensino Médio), por entender que o aluno precisa passar por todos os anos iniciais, de cada ciclo, para que possa adquirir conhecimentos e habilidades e, assim, ser avaliado com mais êxito. E por fim, a análise e estudo definitivo dos resultados adquiridos na avaliação, e divulgação durante todo o ano dentro da rede nacional de ensino, mas principalmente na estadual, para serem socializados e debatidos com cada escola participante, professores, alunos e todos que compõem o quadro escolar. Assim, é possível avaliar seu desempenho e traçar metas, a partir desses estudos, como também entre as Gerências Regionais, para compartilhar as experiências exitosas e trabalharem para ajudar as que não conseguiram obter um desempenho desejável. Todas as etapas que envolvem o trabalho com o SAEPE estão ilustradas na figura abaixo:

Figura 8 Etapas de trabalho SAEPE



Fonte: CAED UFJF (2016)

Os Itens de avaliação são questões do SAEPE, elaboradas para contemplar cada um dos descritores de desempenho que a avaliação procura contemplar, especificamente; e assim avaliar quais os níveis de desempenho o aluno consegue alcançar e classificá-los, de acordo com sua pontuação, nos itens de descritores que necessitam de um nível mais elevado de aprendizagem, como exemplificado na figura abaixo:

Figura 9 Item de avaliação

Leia o texto abaixo.

Curaçao, um simpático e colorido paraíso	
5	Há uma lenda que explica a razão de Curaçao ser uma ilha tão colorida. Consta que um governador, há muitos anos, sentia dores de cabeça terríveis por todas as construções serem pintadas de branco e refletirem muito a luz do sol. Ele teria então sugerido algo a seus conterrâneos: colocar outras cores nas fachadas de suas residências e comércios; ele mesmo passaria a usar o amarelo em todas as construções que tivessem a ver com o governo. E assim nasceu o colorido dessa simpática e pequena ilha do Caribe.
10	E quem se importa se a história é mesmo real? Todo o colorido de Punda e Otrobanda combina perfeitamente com os muitos tons de azul que você vai aprender a reconhecer no mar que banha Curaçao, nos de branco, presentes na areia de cada uma das praias de cartão-postal, ou nos verdes do corpo das iguanas, o animal símbolo da ilha.
15	Acostume-se, aliás, a encontrar bichinhos pela ilha. Sejam grandes como os golfinhos e focas do Seaquarium, os lagartos que vivem livres perto das cavernas Hato, ou os muitos peixes que vão cercar você assim que entrar nas águas da lindíssima praia de Porto Mari. Tudo em Curaçao parece querer dar um "oi" para o visitante assim que o avista.
	A ilha, porém, tem mais do que belezas naturais. Descoberta apenas um ano antes do Brasil, Curaçao também teve um histórico [...] que rendeu ao destino uma série de atrações [...], como o museu Kura Hulanda, ou as Cavernas Hato. [...]

Disponível em: <<http://zip.net/bhq1CS>>. Acesso em: 11 out. 2013. Fragmento. (P070104F5_SUP)

(P070105F5) De acordo com esse texto, qual é o animal símbolo da ilha?

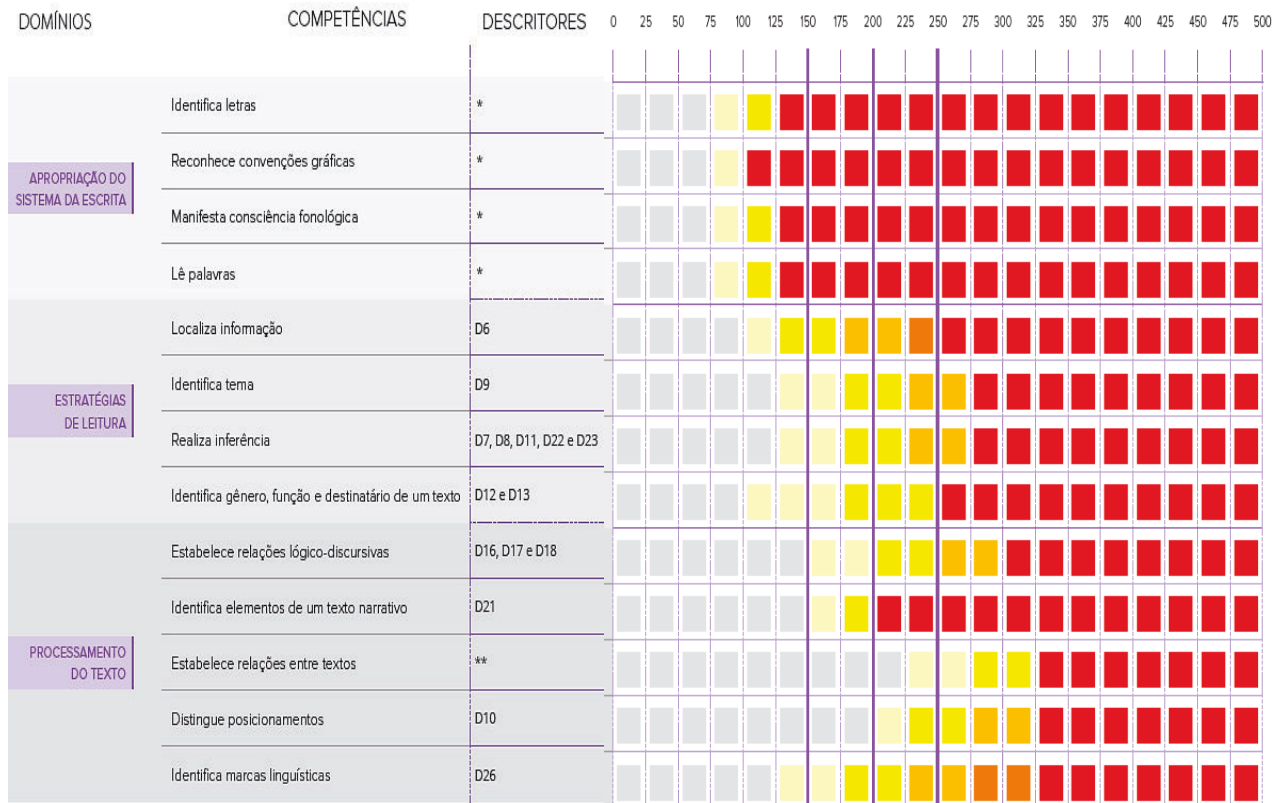
A) A foca.
 B) A iguana.
 C) O golfinho.
 D) O lagarto.

Fonte: CAED UFJF (2016)

A Escala de Proficiência foi elaborada para mostrar quais os domínios e competências que o aluno possui, quais itens obteve maior êxito em suas respostas e quais notas na escala ele alcançou, como também em quais ele precisa de reforço na aprendizagem: a cor azul clara simboliza que ele não possui ainda tal habilidade e o vermelho indica que o mesmo já está consolidado e já pode ser inserido no processo de inferência e estratégias com

textos. Essa análise é feita de acordo com o descritor e o nível estabelecido em cada questão que o aluno conseguiu contemplar como nos mostra o gráfico abaixo:

Figura 10 Escala de proficiência



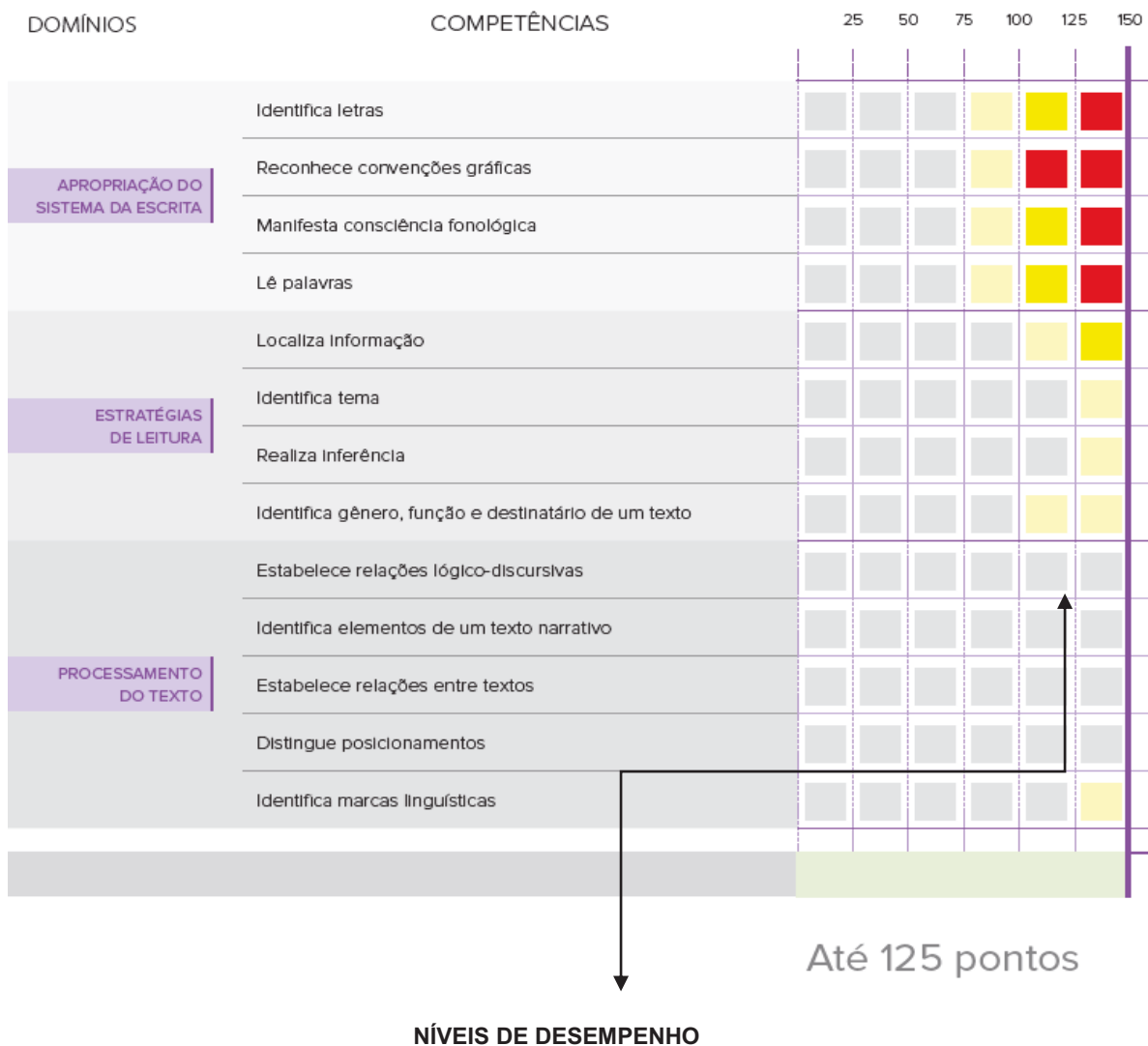
Fonte: CAED UFJF(2016)

- Ainda não desenvolveram a habilidade.
- Começam a desenvolver a competência. Identificam o tema de textos curtos, de linguagem simples, cujo tema vem indicado no título.
- Identificam o tema de um texto, valendo-se de pistas textuais.
- Identificam o tema, a partir da conjugação das pistas textuais e do conhecimento de mundo do leitor, desde que seja em textos de temática e gêneros familiares.
- Identificam o tema em textos menos familiares, que exijam a realização de inferências. Esses estudantes já consolidaram essa habilidade.

Depois de identificadas as habilidades que cada aluno já possui, de acordo com o resultado adquirido na avaliação e classificado na escala de

proficiência e de acordo com a pontuação adquirida, temos a demonstração em que nível se encontra esse aluno.

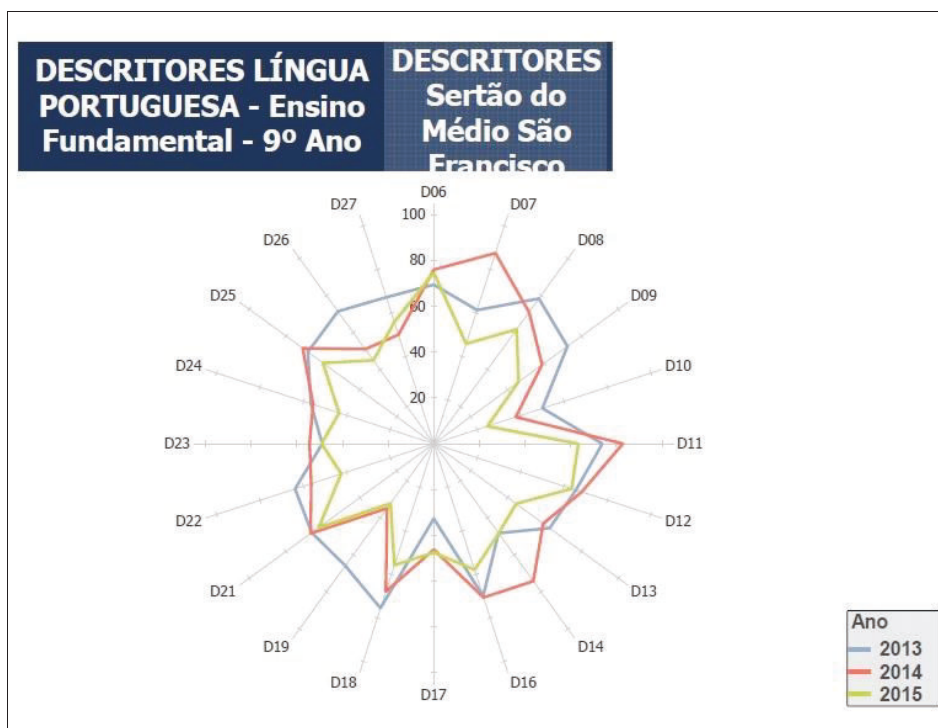
Figura 11 Níveis de desempenho



Fonte: CAED UFJF (2016)

O desempenho geral da turma avaliada também é ilustrado através de uma figura chamada de gráfico raio, que mostra o resultado em cada descritor de desempenho pedido em cada questão, no último ano em que foram feitas as provas; e em relação aos anos anteriores. Quanto mais próxima ao centro do raio, mais fraco foi o desempenho da turma, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 12 Desempenho das turmas por descritor



Fonte: CAED UFJF (2016)

Todas essas figuras mostram como o processo de avaliação do SAEPE é complexo e detalhista, desde a sua elaboração, aplicação até os diagnósticos finais, permitindo assim uma melhor visualização e entendimento de todo o mecanismo por todos os envolvidos.

3.3. A relação das Avaliações Externas com a Compreensão Leitora e a Inferência

Como vimos, as avaliações externas brasileiras abordam a Língua portuguesa de forma a privilegiar a atividade da leitura, por entender que esta contempla todas as deficiências possíveis. Entendem, assim, que, a partir da leitura, o aluno possa ativar todos os níveis de conhecimento necessários para que o mesmo tenha um bom desempenho, não só na avaliação, mas também durante seu ensino escolar.

Há um entendimento que, se não há uma compreensão leitora por parte do aluno, diante das questões, textos e problemas, o mesmo não irá conseguir obter êxito com as outras habilidades.

A compreensão é o elo que perpassa e une todas as questões, pois é através dela que são acionados todos os níveis de conhecimentos necessários; exige, nesse processo, habilidade, interação e trabalho, isto é, não é somente uma tarefa decodificadora, exige integração e diálogo com o texto e seus sujeitos, com as informações explícitas e implícitas e quais intervenções ele pode ser capaz de fazer ao elevar a compreensão a um nível de inferência. (MARCUSCHI, 2008).

Uma das questões já debatidas e estudadas pelo autor faz relação com a compreensão textual e como esta carece de ser trabalhada:

Um resultado obtido na avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA), mostrou que o Brasil ficou entre os cinco últimos países com note inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8, significando que os alunos com 15 anos que deveriam estar na 1º ano do ensino médio só responderam 40% das questões (MARCUSCHI, 2008, p. 42).

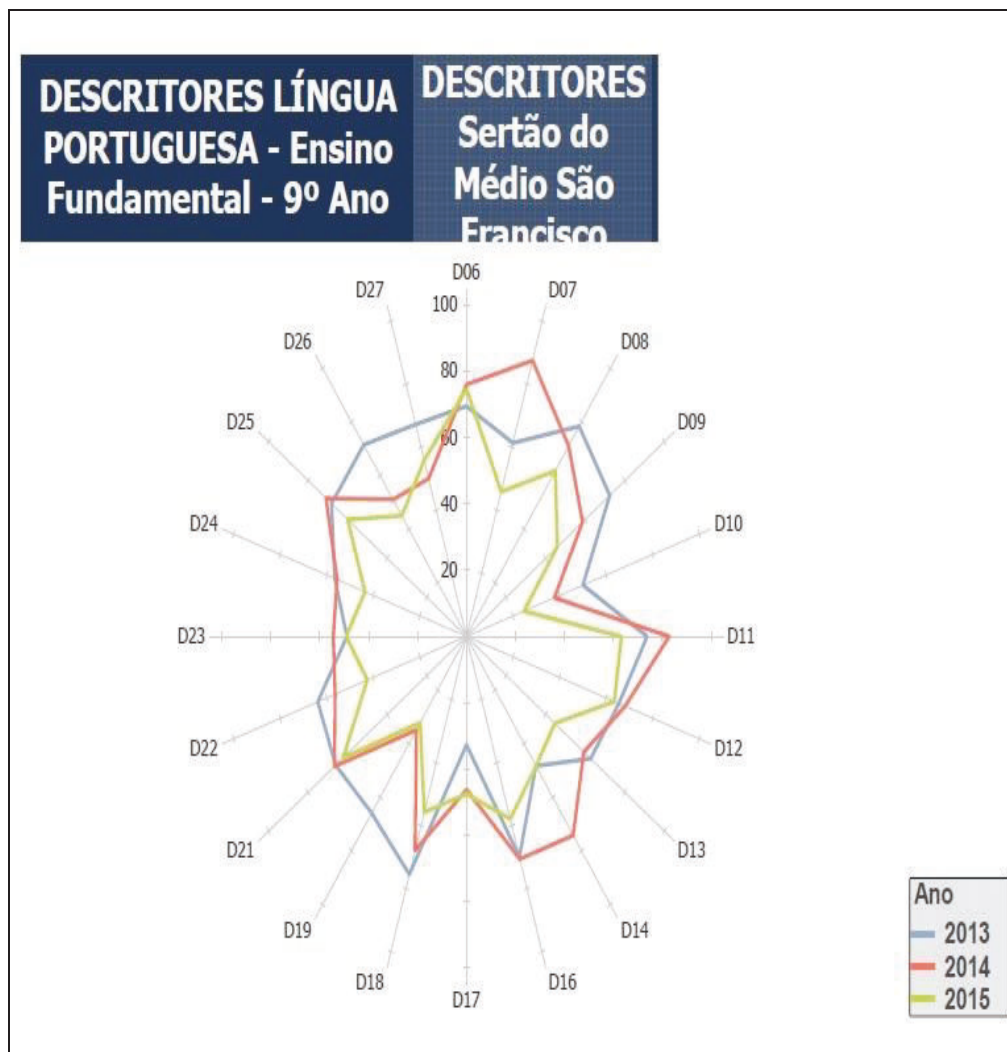
E esse resultado em menor gravidade se repetiu quando foi aplicado um teste que avaliava também a compreensão, no Brasil, pelo INEP, no teste do SAEB, em 2001, em que foi revelado que a compreensão em alunos do ensino básico chegou a apenas 50-60% das situações como nos fala Marcuschi (2008).

Mesmo com essa relativa melhora, ainda não foi suficiente para mudar significativamente a colocação do Brasil no *ranking* da educação em comparação com outros países. Um estudo feito por Sergei (2008) mostra que o ensino oferecido continua sendo de baixa qualidade na formação básica, seguido de um ensino médio insuficiente, em que se reduziu a desigualdade de notas existentes em matemática e ocorreu menos com relação à leitura.

Situação análoga a esse trabalho se deu quando pegamos os dados disponibilizados pelo SAEPE da escola, que é o campo da pesquisa. Vimos que os descritores que abordam a leitura são os que apresentam maiores deficiências (cujo aprofundamento foi realizado na análise dos dados da pesquisa). O gráfico abaixo, mostra através de raios os resultados obtidos pelas turmas analisadas nesta pesquisa e seu desempenho frente aos

descritores relacionados ao 9º ano do ensino fundamental. Quanto mais próximo ao centro, mais deficiente a turma se encontra nesse descritor:

Figura 13 Desempenho da escola participante



Fonte: CAEDUFJF (2016)

O gráfico raio acima mostra como foram os resultados dos desempenhos das turmas por descritores avaliadas nos anos de 2013, 2014 e 2015. Podendo visualizar claramente as deficiências dos alunos dos 9º anos do Fundamental II, no Tópico I dos descritores abordados pelas Práticas de leitura.

4. LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CONSCIENTE

Por ser uma das competências bases do ensino de Língua Portuguesa, alguns professores entendem que a leitura e suas competências foram bastante analisadas e debatidas e que, as dificuldades encontradas nesse quesito são contornadas com soluções simples, sem muitos aprofundamentos por exemplo, com repetição exaustiva de um texto para a familiarização, decodificação e registro do que está sendo lido. Porém, mesmo ainda utilizada, essa metodologia de ensino está sendo posta cada vez mais de lado, quando se compreende o que realmente é a leitura, para que ela serve e como o leitor deve se portar diante desse texto, que é de interação e diálogo. Assim, o leitor se torna atuante, por entender também que a leitura precisa dessa relação com quem está lendo, exigindo que ative seus conhecimentos prévios para que se alcance uma verdadeira compreensão e inferência textual, tanto contemplando os aspectos linguísticos e textuais, quanto o conhecimento de mundo, que juntos dão o embasamento necessário para se chegar a um leitor proficiente.

Diante dessa perspectiva de interação, o professor poderá fazer a mediação de forma concreta, conseguindo ajudar o aluno a construir conceitos, habilidades e interação com o texto, auxiliando nesse aprendizado, para que o mesmo consiga dar a devida abordagem em sua didática e, assim, transformar seu aluno em um leitor competente.

Porém, a falta de prática de leitura do professor, tanto para o lazer, quanto para o enriquecimento literário/ teórico e, desse modo, aprofundar suas práticas pedagógicas, torna o seu trabalho mais árduo pois limita suas abordagens de ensino, correndo o risco de tornar-se um leitor raso. Tornamos leitores lendo efetivamente, exercendo o ato de ler, como aponta Martins no livro *o que é leitura* (Martins, 1997, p.17):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – aí estamos procedendo leituras, as quais nos habitam basicamente a ler tudo e a qualquer coisa. Essa seria digamos o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura.

A leitura vista como uma obrigação torna-se chata, tira todo o brilho que a ela pertence, pois deve se entender que é de fundamental importância, não só no ambiente escolar. A sala de aula passa a ser reflexo também da leitura feita e aprofundada pelo docente. Sabemos que o ato de ler vai além de conceitos e normas, tornando assim quem o domina um legítimo sujeito consciente de seu papel e verdadeiramente letrado. Isso nos leva a refletir e analisar como devemos sempre ficar atentos em nossa prática docente, e procurarmos ampliar conhecimentos e aprimorarmos o que já tínhamos, enquanto conhecimento prévio. Quando voltamos nossos olhos para o estudo, ampliamos o que sabemos e vemos que o processo de leitura vai além de decodificar letras, mas sim perceber e inferir o que elas realmente querem dizer.

Assim, ajudaremos, enquanto professor, cada vez mais a desmistificar que o ensino da Língua Portuguesa é difícil e, por vezes, incompreensível aos olhos de nossos alunos. Por muitas vezes, os professores também encontram dificuldades em se adaptar às teorias aprendidas na faculdade, ao longo do curso. E essa dificuldade aumenta quando é necessário colocar em prática, fazer com que o seu aluno aprenda a gostar de ler.

A concepção de leitura é construída através de diversas visões e questionamentos que fazemos para tentar entender a importância que a mesma exerce e estabelece no dia a dia em nossa formação didática e acadêmica. Ela vai além do conceito que é tido como parte integrante de uma cadeia para uma interação social (escrita- texto- leitura), pois exige do leitor mais do que conhecimentos linguísticos e decodificação de signos. Requer desse leitor uma interação, que o mesmo dialogue, questione o que está escrito participando consciente e ativamente da construção desses sentidos, levando assim a estabelecer um processo de inferência textual, relação difícil de ser estabelecida, pois depende da maturidade leitora que esse leitor possui para entender o significado que o autor traz materializado no texto, entrando no jogo de sentido e intencionalidade (ORLANDI, 1988).

Quando estudamos Orlandi (1988), vimos que a autora nos fala que a interação consiste em três eixos norteadores do processo de leitura: autor-texto- leitor, ou seja, é necessário que esse diálogo entre as partes aconteça

de maneira efetiva, para que a leitura seja feita e aconteça de maneira efetiva e real e cujo leitor possa ativar esse trabalho, a partir de seus objetivos, o que ele busca estabelecer através do que está lendo, isto é, sujeito ativo.

Essa perspectiva é compartilhada também por Koch (2011), quando ela conceitua leitura como uma atividade de produção de sentido em que nos mostra a importância de haver a interação do leitor com os interlocutores e o diálogo entre o leitor real e o leitor imaginário, que só existe quando há uma interação e compreensão elevada para ser estabelecida com eficiência. Acrescenta, ainda, que a leitura acontece efetivamente quando realmente há interação entre a tríade autor – texto - leitor, em que o leitor foca no texto e em sua linearidade.

A falta de acesso e interesse pela leitura acarreta um problema sério de ensino aprendizagem, que transpassa para outras disciplinas, interpondo assim uma barreira de compreensão e entendimento sobre o que é lido, deixando assim de existir a completude que um texto necessita para ser realmente um texto. Sabemos que a leitura é compreensão, conseguir se ver, se posicionar com o que está lendo, interação, diálogo, suas experiências e o conhecimento que o leitor possui antes da leitura desse texto, a chamada maturidade leitora, exigindo dele bem mais que decodificações. Esse problema se inicia na formação do professor. Martins (1997, p. 23) aborda esse problema:

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume a decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalentes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Em sua análise, Orlandi (1988) também abre um leque de percepções acerca da leitura e os vários sentidos que ela adquire, deixando claro o papel que a polissemia exerce na leitura, debatendo a atribuição de sentidos que o texto ganha, pois, partindo da ideia de que o leitor é um sujeito com papel social e ideológico, que dá ao texto a ter funcionalidade real, concreta e, na

medida em que esses atributos são acionados através da leitura, o leitor se torna atuante quando consegue estabelecer estratégias para acioná-los de maneira eficiente, compreendendo seu movimento.

O ato de leitura completa o texto, na medida em que é atualizado, operado linguisticamente e tematicamente por um leitor. E é nessa completude que acontece a polissemia que é quando essa construção de sentidos acontece, numa dinâmica social dialógica e polifônica cujas vozes são somadas ao texto, junto com outras memórias e outros sujeitos, extrapolando assim os sentidos da escrita e da oralidade (da fala culta/ fala popular), relacionando a leitura aos acontecimentos reais, em que o leitor aprende a ler o mundo, dá sentido a ele, se vê nele.

Tendo a percepção de que a leitura é a ponte para um ensino de qualidade, não só em língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas de maneira eficiente, porque o aluno se percebe sujeito atuante nesse processo e constrói sua identidade, é de fundamental importância que o professor atue de maneira mediadora e que seu trabalho busque metodologias que facilitem essa interação. É preciso também que ele compreenda os papéis e as noções das diversas concepções de leitura, captando as contribuições que estas trazem para a construção de uma didática mais eficiente, assim atribuindo sentido ao texto. Importante seria também utilizar essa perspectiva nos eixos da oralidade e da escrita, fazendo assim uma leitura mais profunda, com uma concepção de interação e leitura de mundo, abrangendo tudo o que ele já conhece, deixando espaço para refletir sobre as ideologias que constroem seu entendimento.

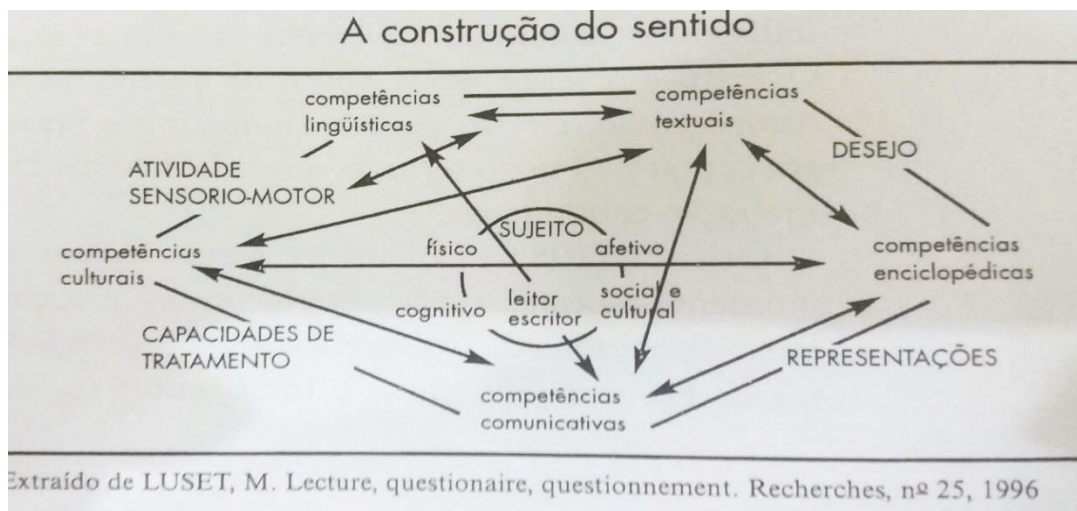
Dessa maneira aprofundada de trabalhar a leitura, esse aluno leitor conseguirá inferir, o que muitos chamam de ler nas entrelinhas cujo conceito vai de encontro ao trabalho teórico clássico, que busca a construção de conhecimento de base, numa visão mais restrita e acadêmica, em que vale somente a resposta do professor. Nele, a leitura é resumida ainda mais aos termos de escolaridade; é vista meramente como uma ferramenta de aprendizagem formal, vinculada à alfabetização, ao ato de decodificar letras, ler fragmentos para complementar o ensino de gramática, um auxílio à escrita, ou seja, é trabalhada apenas para ser uma ferramenta decodificadora.

Nesse processo de interação e leitura, vêm os questionamentos de como tornar essa prática agradável e acessível, fazer crescer o nível de leitura do aluno e seu entendimento do que é lido, sua participação nesse ato. Mais ainda, assegurar sua legitimidade, quanta bagagem ele possui, seu contexto e uso, respondendo a essa leitura dependendo de inúmeros fatores que estão presentes no ato de ler, como Martins (1997, p. 132) diz: “principalmente porque nosso diálogo com o objeto lido se nutre de inúmeras experiências de leitura anteriores, enquanto lança desafios e promessas para tantas outras”.

Quando a leitura é realmente realizada, podemos perceber que é o ápice da constituição do texto como deve ser feita, é o momento privilegiado da interação verbal, tendo, na perspectiva do discurso, uma noção relevante que é a do papel social cujo indivíduo passa a ser visto como um sujeito em seus mais diversos papéis sociais; um lugar entre a singularidade individual e universal, em que o leitor tem que ser atuante na construção de sentido, estabelecendo relação com a exterioridade do texto, contexto de enunciação e contexto sócio histórico, e não simplesmente como um espectador do texto, que só está lá para decodificar, permanecer na superficialidade, sem extrair e nem inserir informações que o deixe realmente conectado ao que lê. (ORLANDI, 1998).

O trabalho do leitor é muito mais complexo e profundo, na medida em que ele se torna consciente do seu papel, devendo, portanto, tornar o texto legítimo para ele, mostrando a capacidade de compreender esse objeto lido e decodificar esses signos, reconhecendo e os indícios textuais, captando como se constrói esse sentido, isto é, ir além do que é dito, tomar posse do texto, e interagir com ele. É ainda tornar a leitura um hábito prazeroso, uma conversa com outros sujeitos cuja relação se estabelece na construção dos sentidos; a leitura requer em todo o processo, posse do que é lido, por parte do leitor; retirar dele o que nos interessa; refletir e construir sentidos como nos mostra o esquema construído por Silva (2005):

Figura 14 A construção de sentido



Fonte: Silva (2005)

NA IMAGEM TEM UMA FONTE E VOCÊ COLOCA OUTRA.

Entendemos também que esse processo de compreensão e interação na busca de novos significados não é feito somente com o texto, mas com outros sujeitos que existem ao seu entorno, estabelecendo uma relação social e histórica, fixando-se assim na mediação do processo de significação do texto, em uma interação entre o leitor real e o leitor imaginário, em que um diálogo é construído com as diversas falas do texto (ORLANDI, 1998).

Compreender os tipos de sujeitos e o contexto em que estão inseridos e trabalhados é importante para a compreensão do trabalho com a leitura e sua constituição como um todo, bem como saber quais relações são estabelecidas entre esses sujeitos (locutor e interlocutor), para que não haja uma quebra de sentidos e o diálogo não seja interrompido. Entendemos que existem os sujeitos do enunciado que são ligados ao contexto linguístico; o sujeito da enunciação que está ligado ao contexto da situação e o sujeito textual que vê o texto como um todo, de maneira geral. Todo esse conceito é importante para que se possa corresponder e estabelecer estratégias de leituras diferentes que correspondem a diferentes modos de interação da leitura correspondentes aos diferentes tipos de discurso garantindo assim a dinâmica da interação mais dinâmica e eficiente. (KOCH, 2011).

Entender papel dos sujeitos envolvidos nesse jogo da leitura, em que as experiências de leitura se sucedem e em que buscamos saber como os indícios são construídos e armados, não significa que compreendemos o texto em sua totalidade, pois sempre nascem inúmeras possibilidades de novas leituras como nos afirma Martins (1997, p.30):

Assim como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações. Nessas ocasiões talvez ocorram mudanças de nível. Um poema ou uma canção ou uma canção que hoje não nos dizem nada, não fazem sentido, amanhã podem emocionar; agradar ao ouvido pela musicalidade e pelo ritmo, tempos depois; suscitar reflexões apenas após várias leituras.

Mesmo com essas várias possibilidades de leituras e perspectivas, o texto tem sempre uma concepção que o norteia, os chamados indícios textuais, para que o leitor não extrapole o explicado e estabelecido na relação do texto com o autor, que pode mudar, de acordo com o momento atual (dando ênfase aos modos de leitura possíveis: (propostos e pressupostos); da relação do texto com outros textos (intertextualidade); do texto com seu referente (a maneira com que se trabalha o texto); do texto com o leitor e do texto como e para quem se lê (pensa no outro; intenção de seduzir o autor).

De acordo com Koch e Elias (2014), saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas constitui significativamente, estabelecendo relação de posições histórica e socialmente determinada, construindo o texto, que não está pronto, pois depende da relação que se tem com ele: um completando o outro onde o simbólico (linguístico) e o imaginário se juntam para se produzir a leitura. Essa relação nos dá a noção de incompletude, evidenciada quando reconhecemos que, quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, que um texto pode conversar com outros textos (intertextualidade) multiplicando os possíveis sentidos. Tudo isso nos mostra a importância de se ter uma maturidade leitora para que se possa entender toda a complexidade que essa atividade possui e exige. Para Martins (1997, p. 27):

A leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler, Acima de tudo, precisamos ter presente que se não conseguimos de vez, dar o pulo do gato-bem, que se continue andando ainda um pouco, pois não é pecado caminhar.

O ato de ler depende de muitos aspectos e requer do leitor um aprofundamento constante em sua prática, e ainda mais do mediador durante esse processo de amadurecimento. Quando a leitura efetiva acontece, é efetivado o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa, cujo leitor se apropria do que é lido, tomando para si, numa tentativa de identificação com o texto e estabelecendo uma interação, a partir da identificação com os sujeitos constituintes desse texto, procurando entender e diferenciar o dito do não dito, acionando os conhecimentos pertinentes àquela leitura. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, a significação do texto é realizada. O leitor, assim, tem identidade para que possa emanar sentidos sobre o texto. A leitura é vista assim como uma prática social, quando o leitor adquire a maturidade, um letramento na leitura. Diante dessa consciência leitora, esse leitor é um privilegiado por conseguir construir um aparato teórico aguçado, um nível de criticidade, mobilizando assim seus conhecimentos prévios capazes de ultrapassar os limites pontuais do texto.

A história nos mostra estudos mais aprofundados sobre leitura; de acordo com o campo teórico em que foi estudada, tem seu foco específico em cada área. São várias as concepções que foram surgindo a respeito da mesma, o que nos traz um leque de estudos amplos sobre o assunto, desde a visão mais tradicional àquela considerada mais moderna. Cada área do conhecimento buscando contribuir na perspectiva de melhorar o trabalho com a leitura, sua compreensão e interação, buscando assim entender seus aspectos e atender às necessidades e desafios que surgem na formação de leitores eficientes. Outro interesse desses estudos é como a escola poderá trabalhar para atender as dificuldades encontradas pelos alunos, quando do ato de ler.

Diante de tantos conceitos, é de extrema importância que o professor analise e escolha o conceito que melhor possibilite ao aluno ser um leitor eficiente, pois a concepção de leitura precisa nortear a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar com a leitura.

É preciso definir quais estratégias de aprendizagem poderão ser utilizadas para efetuar a mediação e compreensão leitora que atenda às particularidades de cada aluno e turma a serem trabalhadas, elevando os níveis de aprendizagem. O professor pode prever e não determinar as dificuldades que o aluno tenha ou possa vir a ter em sua aprendizagem, entendendo, portanto, que o conhecimento adquirido por cada um é diferente e que a escola e a sala de aula são constituídas por públicos diferentes que possuem diferentes níveis de letramento, de leitura e compreensão, acontecendo assim várias leituras ou várias possibilidades de leitura, ou seja, uma pluralidade de leituras de sentido, que podem acontecer numa intensidade menor ou maior, a depender do texto e suas implicações.

4.1 Leitura na concepção do letramento

No campo do letramento, no contexto escolar, a leitura é compreendida como uma prática social que leva a interação entre os sujeitos atuantes, fazendo com que o leitor discuta com o texto, relacionando-o as suas vivências e experiências para torná-lo cada vez mais próximo de sua realidade tornando esse texto familiar e, assim, construindo sentidos. O letramento faz com que o leitor se veja no que está lendo, interaja a partir do ensino de estratégias e capacidades que se adequam aos diversos textos que circulam em diversos lugares e constituem as práticas sociais, passando assim a se ter, pelo menos, dois registros: o falado e o escrito.

No letramento, as estratégias de leitura utilizadas são de ordem cognitiva em que um mesmo leitor pode mobilizar de diferentes maneiras, habilidades, saberes e recursos de leitura, de acordo com as características que essas práticas são situadas. Quando se muda os objetivos também é necessário que se mudem as estratégias, isto é, o leitor letrado se adapta às situações e práticas leitoras, de acordo com o objetivo a ser alcançado; ele se molda aos modos de leitura e escrita em que estão inseridos, torna o texto real, conseguindo assim desenvolver as habilidades necessárias para alcançar os níveis de compreensão mais elevados, atingindo também as competências necessárias. E quanto mais a escola exerce seu papel social, tornando-se um lugar acolhedor, aproximando-se dos alunos e das práticas sociais de outras

instituições, mais os alunos poderão trazer os conhecimentos relevantes das práticas que eles já conhecem (o conhecimento de mundo).

Nessa perspectiva, a leitura é vista enquanto prática social, quando o leitor dá significado às marcas sociais, sendo estes leitores se constituindo enquanto autônomos, quer dizer, uma autonomia letrada. É nesse momento que os interlocutores se identificam como tal e quando o fazem, desencadeiam o processo de significação textual, em que é mostrado o texto em sua incompletude, dando espaço para a intertextualidade, isto é, o dialogo com outros textos, mostrando que tudo está interligado na relação de sentido. Fica evidente também a interação que a leitura estabelece, não só com outros textos, mas com os contextos e seus interlocutores.

Pietri (2009), Koch e Elias (2014), em seus trabalhos e discussões compreendem a leitura de forma diferenciada, têm concepções diferentes de leitura. Em ambos os trabalhos são defendidos direcionados para uma mesma análise, que vem nos mostrar que existem diferentes concepções de leitura cujo enfoque dado se diferencia, de acordo com o objetivo a ser trabalhado. Pode ser a concepção inspirada no processo cognitivo, focalizando o autor ou o texto, (língua como representação do pensamento e concepção de língua como estrutura) e na concepção de inspiração sociocultural (interacional dialógica da língua). Elas têm focos diferentes: autor, texto e interação. Enquanto uma vê o foco no autor, cujo sujeito é psicológico, atua no texto querendo que o interlocutor capte minuciosamente o que ele está dizendo, isto é, a intenção que o autor utilizou ao construir o texto, e como esse leitor vai captá-lo. É estabelecida, assim, uma relação em que o leitor é um mero coadjuvante, cabendo a ele somente o reconhecimento da intenção do autor, como abordam as autoras Koch e Elias (2014, p.10):

A leitura, assim, é entendida como atividade de capacitação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor – texto - leitor com propósitos constituídos sociocognitivos. O foco de atenção é, pois, o autor é suas intenções e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Essa concepção vê o leitor como passivo; a ele só é permitido assistir o texto, dizer exatamente o quê e como o autor fala, pois este (o autor) é visto

como o dono do texto. A outra concepção tem o foco centralizado sobre o texto, e onde a língua é vista como um mero instrumento de comunicação, correspondendo assim a um sujeito determinado, assujeitado, pois o texto não dialoga, só contém informações que devem ser decodificadas pelo leitor/ouvinte, não podendo haver nenhuma intervenção, pois tudo já é dito, cuja leitura deve ser focada na linearidade do texto, o que vale é o que está escrito. Esse conceito de leitura ainda é trabalhado e difundido nas escolas, a exemplo de como é feita a utilização nos livros didáticos distribuídos nas escolas cujos enunciados e questões só são permitidos como respostas corretas aquelas que são retiradas no texto, por vezes fragmentados. A leitura só é realizada nessas partes contempladas nos exercícios exatamente como foram escritas, estreitando, assim, o campo da interação do leitor com o texto e deixando o campo da compreensão restrita, pois está preso ao campo do explícito, onde o texto é o principal.

Porém, na concepção de interação, o leitor é levado a realizar uma atividade de reconhecimento do texto e de se reconhecer nele, como também de sua reprodução. Assim, tem de estar munido de uma maturidade da compreensão leitora e acionar seu conhecimento sobre o sistema linguístico e seu funcionamento, conhecimento textual e também seu conhecimento de mundo, mesclando-os, pois, desse modo, o leitor é levado a refletir e tentar solucionar os problemas apresentados a ele através do texto, superando-os, de acordo com o foco principal, autor ou texto, acionando, portanto, estratégias de leitura que o ajude a construir essa interação e que ele possa compreender os sentidos que são estabelecidos de acordo com o foco estabelecido.

4.2 Concepção interacional da linguagem

Nessa concepção, vemos que a leitura de um texto exige a atuação do sujeito leitor e não um mero conhecedor dos códigos linguísticos. Ele é ativo e construtor social da interação autor - texto - leitor, que é o foco desse conceito. Devido a esse diálogo entre as partes, o sentido é construído na interação texto- sujeitos, cabendo assim vários implícitos por haver espaço para a inferência do leitor com seus conhecimentos prévios e experiências na construção dos sentidos desse texto. Pietri (2009) diz ainda que essa

concepção dá ênfase no papel social dos agentes na elaboração, fabricação e disposição dos materiais escritos, processo decisivo para a prática de leitura em diferentes lugares e na sociedade. Nessa concepção, Koch e Elias (2014, p.11) nos diz que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Essa percepção da leitura como uma atividade de produção de sentidos é vista como a mais coerente, pois dá a possibilidade do leitor de interagir e dialogar com o texto e assim construir sentidos e poder perceber a possibilidade, não só de uma, mas de várias “leituras”, de acordo com a perspectiva em que se olha e aborda o texto, utilizando-se de várias estratégias.

Quando pensar em leitura, deve-se pensar também na produção da leitura como um processo de instauração de sentidos, em um sujeito leitor histórico e atuante, em que há vários modos de leitura, em que nossa vida particular e intelectual está intimamente relacionada a um modo e efeito de leitura, em cada época de nossas vidas, em que construímos sentidos, de acordo com nossas vivências e experiências.

A leitura deve ser vista e entendida muito além das práticas escolares; deve ser vista e trabalhada como um ato social e de diálogo entre dois sujeitos, leitor e autor cuja interação obedece, portanto, a objetivos e a necessidades socialmente determinados, pois para que o leitor consiga tomar posse do texto, é preciso que se construa um sentido no que está lendo, compreender para quê está lendo; é preciso se ver inserido e conseguir torná-lo real e familiar e assim compreender o que ele quer dizer para poder dialogar e não simplesmente decodificá-lo, havendo assim a interação dos diversos níveis de conhecimentos que esse leitor possui.

4.3 Concepções de leitura que pautam o trabalho

O conceito de concepção e de inspiração sociocultural (interacional dialógica da língua) sociolinguística, bem como a leitura na perspectiva do letramento, que vimos anteriormente, são os conceitos que nortearam esta pesquisa, por compreender que elas abrangem conceitos mais amplos sobre a leitura e possibilitam ao leitor, participar ativamente do processo de formação do mesmo, enquanto leitor competente, dando assim abertura a uma compreensão mais ampla cujos sentidos são debatidos e há uma interação entre autor – leitor – texto. Nessa perspectiva, podem-se utilizar diferentes estratégias de leitura que diversificam a construção de sentidos e a utilização dos níveis de conhecimentos mais variados: seleção, verificação, antecipação e inferência (essa com o enfoque maior a ser abordado na pesquisa). Entende que, para a formação de um leitor competente e atuante, no processo de interação, é importante que ele ajude a construir sentidos e não somente decodifique o que está escrito, mas construa ativamente sentido, ativando múltiplas habilidades e competências para isso.

É no leitor que se baseia o trabalho de mediação pedagógica. São estratégias que facilitam a compreensão leitora, em que o professor utiliza mecanismos para ajudar o aluno a ler, compreender, interagir e construir sentido ao texto, utilizando diferentes níveis de conhecimento, adequando-as às necessidades de seus alunos, desenvolvendo assim habilidades necessárias para obter êxito nessa interação. À concepção de língua aqui utilizada subjaz a atividade sociointerativa e cognitiva; a inferência é realizada como noção principal para a compreensão e a noção de texto, situando sempre o sentido que é negociado através da interação entre autor - leitor - texto que acontece.

Compreendendo esses conceitos, o professor deve buscar meios para que o aluno possa verbalizar suas dificuldades e, a partir daí, traçar ações de intervenção para o melhoramento e aprimoramento da leitura, fazendo assim uma mediação na perspectiva discursiva, se apropriando dessas estratégias, adequando e interligando as competências leitoras e comunicativas, uma vez que são elas que promovem essa compreensão textual. É possível, assim, formar leitores conscientes de seu papel histórico e social. Compreendemos

que cada texto exerce uma força e um papel social, basta o leitor entender quais são esses objetivos reais, ativando os seus conhecimentos sobre ele, e estabelecendo um diálogo, podendo, assim, estabelecer sentido. É levado em consideração suas experiências e seus conhecimentos. Ele, leitor, passa a ser um mediador, passando a tratar o texto, não somente como um produto a ser decodificado através da leitura, mas sim como um articulador dos sentidos. Como destaca os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o 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. (BRASIL, 1998).

O professor deve permitir que o leitor conheça como o texto funciona e que haja uma interação entre autor, texto e leitor; o aluno vai, então, entender o seu contexto de uso além do contexto de produção. De posse desses conhecimentos, ele irá além de um tão somente “ler bem”, mas poderá perceber e usufruir da indeterminação que o processo da leitura pode proporcionar e possibilitar a esse leitor, deixando em aberto várias possibilidades e atuará assim como um sujeito nesse processo de construção do ato de ler.

4.4 Leitura na escola

A leitura não é uma prática exclusivamente escolar, mas sabemos é função da escola ensinar essa prática. Mesmo que uma pessoa possa aprender a ler fora do espaço institucional, é no ambiente escolar que ela é aprimorada porque, sem dúvidas, a escola é o principal e maior agente de letramento na sociedade em que estão inseridos crianças e jovens e, por

vezes, é o único meio de acesso aos bens sociais e culturais que todo sujeito social necessita.

Entretanto as dificuldades que cercam a maioria das escolas públicas, por vezes, dificultam uma prática de ensino adequada, como por exemplo, a falta de bibliotecas, ou quando a tem, acaba por vezes virando o depósito da escola; a falta de material de leitura como os paradidáticos, sem falar na própria falta de estrutura física e humana da escola, impossibilitando assim uma ampliação de conhecimento leitor. Como nos diz Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p.50) sobre a importância da leitura na escola e a falta de um ambiente adequado para tal:

A escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas. Desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola. Escolas que mereçam esse nome precisam de material variado de leitura e de bibliotecas que também mereçam esse nome. Mas também precisam de histórias contadas, da conversa, da leitura e do mundo da voz alheia.

Algumas escolas enfrentam diversas dificuldades estruturais, faltando o mínimo para que se possa oferecer um ensino de qualidade aos alunos e, por vezes, isso é ignorado e, mesmo assim, são cobrados resultados satisfatórios como se as escolas estivessem adequadas à qualidade de ensino. A leitura precisa ser oferecida de maneira atraente e prazerosa, cujos alunos se sintam à vontade e sejam motivados a ler, o que não acontece em algumas escolas, a exemplo da escola estudada por esta pesquisa. Para tornar ainda mais complexo o trabalho com a leitura na escola, deve-se levar em consideração que esta possui um público plural, comportando alunos com diferentes níveis de letramento, leitura e escrita. Esse é um dos pontos que justifica a necessidade de um trabalho que abranja todas essas especificidades e seja estabelecida também uma relação de parceria entre a escola e a comunidade em seu entorno.

A não valorização do professor e sua formação são um dos grandes problemas que a educação enfrenta cuja imagem profissional está empobrecida, por não encontrar o apoio necessário para poder exercer seu

trabalho como deveria. Dentre de todas essas dificuldades, encontra-se o aluno que, por vezes, não vê nenhuma perspectiva de um futuro escolar de qualidade devido às condições precárias desse ensino. Esse aluno não se vê inserido, nesse contexto, como um sujeito atuante e participativo na construção desses saberes. Conhecendo todas essas perspectivas não favoráveis, se torna cada vez mais árduo o trabalho do professor que além de todo estudo pedagógico e planejamento de sua prática didática tem que se preocupar em driblar as barreiras estruturais que a escola enfrenta como endossam Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p.51):

Enfim, o mundo da escola precisa ser mais amplo que o mundo do aluno. Se não for assim, a escola não terá cumprido o seu objetivo de ampliar horizontes e mostrar que existe um outro mundo possível, melhor e mais interessante que o mundo do aluno por muitas vezes marcado, pobreza, carência, ausência. Isso vale para a leitura, e ela é um dos mais importantes instrumentos existentes na escola para conseguir tal objetivo.

Diante dessa perspectiva negativa em que a escola se encontra, ela é vista pelo aluno, tão somente como um espaço para decodificação e repetição, longe de contemplar e dialogar com sua realidade de maneira a ampliar suas perspectivas; até o material didático disponibilizado quando existe, não possibilita o uso de estratégias de facilitação da leitura e escrita, não atendendo, portanto, a pluralidade de vozes ali existentes, sendo trabalhadas por alguns professores de maneira fragmentada, em momentos restritos e separados, fazendo com que o aluno não consiga se inserir e atuar na construção de habilidades e competências leitoras como realmente deveria ser.

Essa ausência de recursos afeta diretamente o desempenho dos alunos e dos professores em suas práticas didáticas, havendo assim uma disparidade na qualidade do ensino entre as escolas que possuem recursos e infraestrutura e as que não têm, não contemplando toda a comunidade escolar existente no estado, mostrando uma diferenciação que foi estabelecida entre elas, dificultando assim um trabalho didático adequado, deixando o espaço para a leitura insuficiente, ou sendo feito como complemento para atividade escrita. Pietri (2009, p.12) alerta-nos sobre o perigo de as práticas de leituras serem realizadas de forma inadequada:

As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem com base nesses materiais as práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada.

Sabe-se também que há uma falta de conscientização do que é leitura, do seu papel social, de como é avaliada e trabalhada e do espaço que ocupa no planejamento escolar, elaborando melhor sequências didáticas que serão discutidas e realizadas. Diante dessas dificuldades, o professor deve planejar de forma a buscar o melhor modo de essa leitura acontecer, cada vez mais eficiente; deve se aproximar e conhecer seu aluno, traçando um perfil diagnóstico para saber quais as dificuldades que este possui e assim atender a essas particularidades, adequando os materiais que ele tem para utilizar na escolha de práticas norteadoras no fazer pedagógico.

O processo de compreensão na escola é bastante prejudicado, devido a esses e outros fatores que acabam atrasando ou não deixando acontecer um trabalho didático de excelência, mediador da leitura, feito pelo professor e, quando analisamos a noção de inferência, percebemos que é trabalhoso ainda, pela leitura rasa do aluno, pela falta de um planejamento adequado e pela disponibilidade e qualidade do material didático escolar que, por vezes, não possibilita respostas mais amplificadas quando as perguntas são de compreensão. Marcuschi (2008, p.248) esclarece que:

Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. No caso compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, como vimos o sentido está nem no texto nem no leitor nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de negociação.

É de fundamental importância que o professor estabeleça um papel de mediação e interação com o aluno; procurar fazer este se interesse e queira ler

cada vez mais e estabeleça, assim, uma relação de diálogo com esse texto de forma a contribuir para a construção de sentido a partir dos conhecimentos prévios que o aluno traz, possibilitando a construção de inferências, aumentando assim os níveis de compreensão. Mas, as dificuldades que eles enfrentam pra adquirir conhecimentos devem ser conhecidas pelo professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem. Este deve provocar o aluno estabelecer um diálogo com o que lê de forma que consiga adquirir uma maturidade leitora e interligue as competências leitoras às comunicativas, formando leitores conscientes de seu papel social. Lembra Pietri (2009, p 86) quando nos fala que, do mesmo modo que a leitura de um texto não se restringe a um texto, uma aula de leitura não se restringe a uma aula.

Esse processo de compreensão na escola, do qual falamos acima, é bastante prejudicado, devido a vários fatores que vão além das paredes da escola e da sala de aula, como a falta de interesse pela leitura, e o não acesso a materiais de leitura em casa e falta de incentivo dos responsáveis que, por vezes, não possuem o hábito de ler; quando chegam no ambiente escolar, somam essas às dificuldades enfrentadas por lá prejudicando ainda mais a transformação de um leitor raso para um leitor maduro e consciente.(NACARATO, SOUZA, BETERELI, 2013).

4.5 Compreensão e inferência textual

Trabalhar com compreensão e inferência textual é algo bastante complexo, pois exige uma maturidade leitora e níveis de aprendizagem entre o básico e desejável para que o aluno passe por todas as etapas que o processo contempla. Estas partem do conceito de que a leitura não é um ato de simples decodificação de letras e palavras para a elaboração e constituição de um texto. Ela vai à busca do entendimento dos significados que se tem sobre esses signos e, é aí, que esse leque de compreensão se amplia, pois envolve diversos fatores e variados níveis que podem ser estabelecidos, de acordo com o desenvolvimento que o leitor vai exercendo, tornando-se um sujeito atuante no ato de ler e tenha, assim, ferramentas para entender os mecanismos que uma leitura eficiente requer. O professor e o aluno têm de serem capazes de entender, ainda, que a leitura não é um ato individual isolado, mas sim, uma

ação social de interação estabelecida com os vários sujeitos envolvidos. É preciso que ambos reconheçam que existem outras vozes no texto, sendo possível de se conter e dialogarem com outros textos, sem deixarem de se atentar aos indícios textuais existentes, pois tem a consciência de que essa relação é social e histórica, pode mudar de acordo com o momento em que estão inseridos. E diante disso, saberem estabelecer modos de leituras variados, de acordo com as estratégias estabelecidas, para se ter uma boa interação e compreensão leitora, que envolve também o acionamento e direcionamento dos conhecimentos prévios variados, que interagem entre si e, que sem o engajamento deles, não haverá compreensão. São três os conhecimentos prévios essenciais para a leitura, utilizados pelo leitor, segundo Solé (1998):

1) Conhecimentos linguísticos- o leitor entende o funcionamento da língua com os elementos semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos, abrangendo, desde o conhecimento das pronúncias, passando pelo vocabulário e regras da língua, até o conhecimento de seu uso.

2) Conhecimentos textual- são aqueles que possuímos acerca do texto e seus elementos textuais, dos tipos e dos gêneros, que é o conjunto de noção e conhecimento sobre o texto.

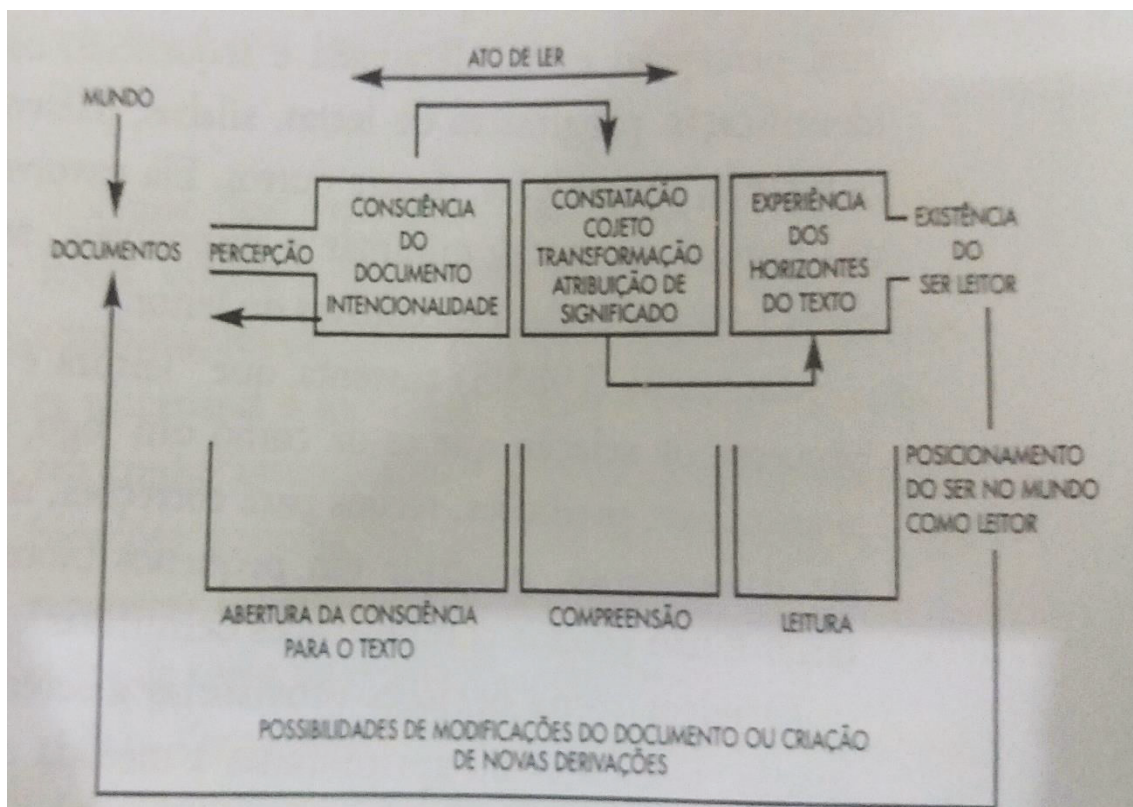
3) Conhecimento enciclopédico ou de mundo- conhecimento adquirido, formal ou informalmente. São conhecimentos gerais a respeito do mundo, tanto característicos do senso comum, como específico para haver a compreensão durante a leitura.

Com a utilização desses conhecimentos prévios que chamamos de conhecimento prévio, o leitor pode compreender melhor e fazer inferências ao longo do texto, que é a busca do não dito pelo texto e pelo autor, a partir do dito. Essa é uma das estratégias que é utilizada para que o aluno se torne um leitor eficiente, mas também é considerada uma das mais complexas por requerer um nível de inferência alta, um posicionamento como sujeito pelo leitor, em que ele toma posse do texto, conseguindo assim extrair mais informações presentes nas entrelinhas; o leitor precisa buscar os pressupostos importantes, ativando todos os seus conhecimentos para a construção dos sentidos, lançando mão, por exemplo, do vocabulário utilizado, que dialogue

com as diferentes vozes no texto. Assim, acionará os seus diferentes tipos de conhecimentos, fazendo a relação autor-leitor-texto.

Diante da complexidade que é entender o que é e como funciona a compreensão leitora e, assim, tentar melhorar o trabalho com ela em sala de aula, a fim de evitar mal-entendidos, é preciso que se faça uma análise mais detalhada a respeito do que se trata a leitura e sua compreensão. Dell'isola (2001, p. 23) defende que, “para entendermos como ocorre o processo de inferência, precisamos compreender o que é leitura e como é feita sua produção”. Ela não é uma coisa precisa, inerte; o leitor precisa interagir, fazer uma junção de pistas que vão sendo processadas e entendidas e adquirindo conhecimentos ao longo da leitura. É aí que se inicia o processo, como vemos no esquema feito por Silva (1991, p 3):

Figura15 Esquema de produção da leitura



Fonte: Silva (1991)

Podemos visualizar e entender através desse esquema que não podemos fazer uma análise sobre a leitura de maneira separada da esfera

humana, pois ela compreende o leitor que pertence a um contexto social, onde seus conhecimentos interferem na compreensão.

Diante de tantos conceitos e concepções existentes sobre a interação do leitor com o texto, e como acontece a busca para esse entendimento, Marcuschi (2008) tentou facilitar seu entendimento dividindo a compreensão leitora em dois conjuntos agrupados em duas hipóteses:

(a) compreender é decodificar (metáfora do conduto)

(b) compreender é inferir (metáfora da planta baixa)

A primeira tem como base a noção de língua como código e a outra tem a noção de língua como atividade, ampliando o campo da compreensão, dependendo da situação em que está inserida e de sua interatividade com o texto, atingindo a compreensão, desde que o leitor participe ativamente das atividades realizadas nos vários níveis. Essas duas perspectivas teóricas não são antagônicas, podendo estabelecer, sim, pontos de contato, mas cada uma terá noções e definições distintas na noção de língua, texto e funções de linguagem.

Nessa visão, a compreensão se dá de forma coletiva, acreditando-se ainda a capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva, mas nem por isso simplificada; é algo que depende de cada leitor e da maturidade leitora que possuem, poderá causar mal-entendidos, o que denotará atenção para as pistas norteadoras do texto, para evitar e não prejudicar o seu entendimento.

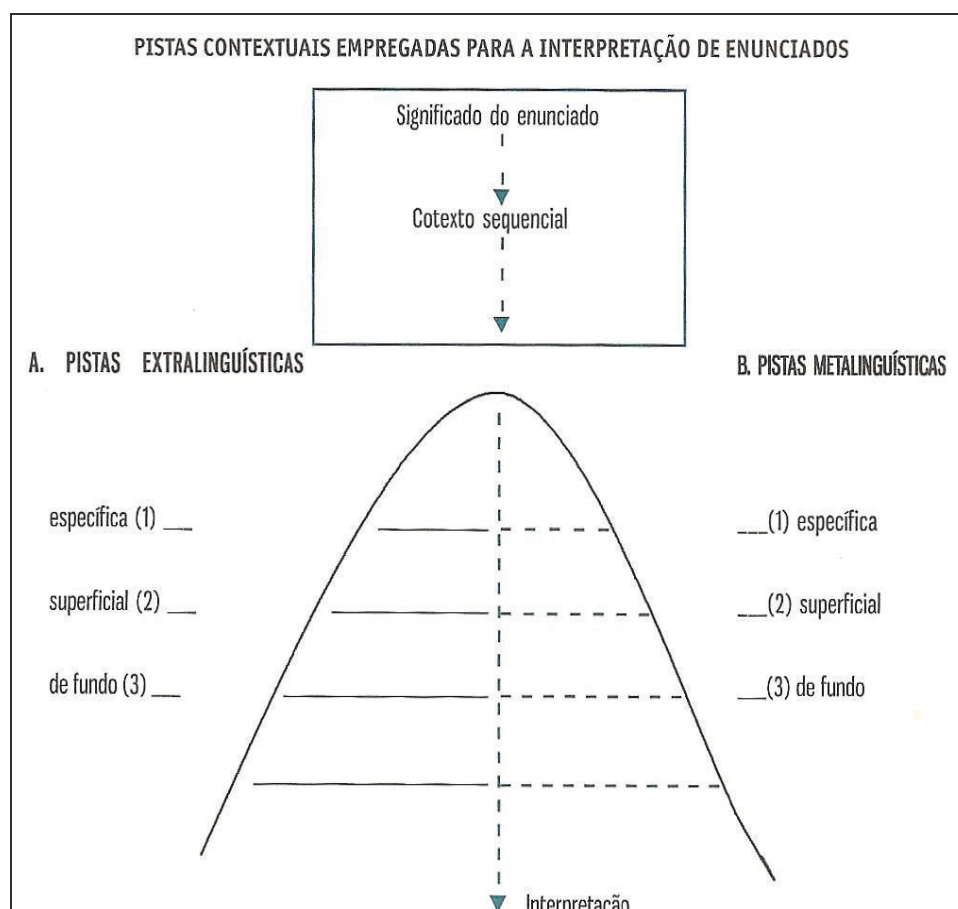
Como leitor consciente, vai percebendo que durante todo o processo que fazemos para buscarmos a compreensão é que passamos a desenvolver atividades inferenciais, a partir dos conhecimentos trazidos pelo texto (pistas textuais) e do conhecimento de mundo, que é a bagagem que o leitor carrega consigo, produzindo então um produto dessa leitura que é a inferência, situando essas informações encontradas no texto, em contextos mais amplos, e não simplesmente decodificando-o.

Continuando o estudo sobre essa visão, Marcuschi (2008) utiliza um modelo de análise criado e utilizado por Dascal e Weizman (1998, p. 35-39) que mostra que o texto é visto como uma proposta, aberta a vários sentidos de compreensão, sendo seus gêneros formas sociais que, dependendo das suas particularidades, vai tomando o contexto como ordenador interpretativo, dois tipos de informações contextuais influenciadoras para análise:

- (a) extralinguística;
- (b) metalinguística.

O leitor tenta desenhar as possibilidades de seleção mais relevantes para um enunciado específico, quando vai à busca de pistas (informações) que o levem a compreensão do texto que ele separa e utiliza, de acordo com as necessidades que o texto apresenta.

Figura 16 Pistas contextuais empregadas para a interpretação de enunciados



Fonte: Marcuschi (2008)

O Gráfico nos mostra o caminho que o leitor percorre quando faz o processo de uso das pistas contextuais extralinguísticas e metalinguísticas para se chegar à interpretação dos enunciados.

Para que ele atinja esse nível de compreensão e interação, com o que é lido, é requerida uma maturidade do leitor, o domínio e o entendimento para

acionar e utilizar as diversas estratégias e os níveis de conhecimentos ao longo do processo, sabendo assim, a hora certa de fazê-los.

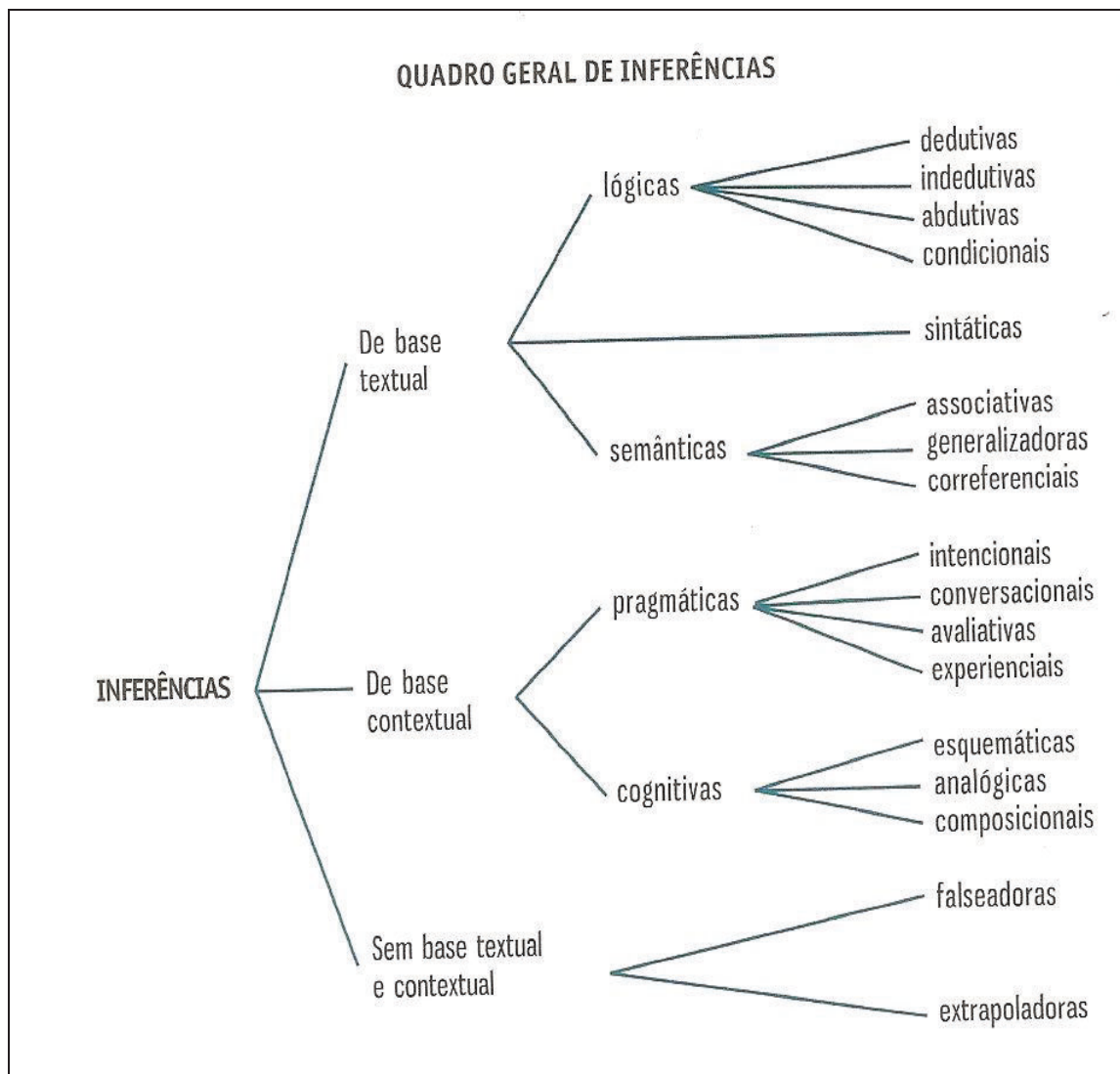
O processo inferencial e, quando ele realmente acontece, é amplamente discutido, pois depende da perspectiva em que a leitura é abordada e discutida. Mas, o mais importante, segundo Dell'isola (2001), é que, em algum espaço de tempo, essa leitura acontece; a depender do grau de certeza em que ela é gerada, com base no texto, as pistas encontradas podem levar a uma compreensão mais ou menos plausível. Afirma que as inferências se originam dos conjuntos das memórias que o leitor traz consigo, a sua bagagem de mundo, e que conseguem atuar, tanto na compreensão de um texto lido, como nos processos inferenciais. Para explicar como as memórias atuam nas configurações do conhecimento do leitor, classificou-as em quatro perspectivas denominadas frames (esqueleto, estrutura), schemas (esquemas), scripts (roteiros), e plans (planos).

Os chamados frames são os responsáveis pelas recuperações automáticas de lacunas com o texto; os schemas dizem respeito à progressão em que determinados elementos ocorrem, sintetizando o texto; os scripts são conhecimentos inter-relacionados em dependência conceitual e a quarta perspectiva indicada por Beaugrande (1980) apud KLeiman (2013) é o plan, que leva o planejador ao seu objetivo, em que o conhecimento é relevante a partir dos planos que o leitor tem. Com isso, ele deixa claro como os conhecimentos prévios ativam essas perspectivas e se reorganizam a todo o momento.

A inferência contribui na compreensão do texto sendo este gerador de informações semânticas, que são renovadas sempre, estabelecendo assim novas informações e dando continuidade à leitura do mesmo; funciona como hipótese coesiva que leva o leitor a esmiuçar o texto, influenciando condições textuais, pragmáticas e cognitivas, lidando assim com as relações dos conhecimentos, acionando-os quando necessário.

Marcuschi (2008) nos apresenta o seguinte esquema para explicar que a inferência resulta numa compreensão específica e se dá como fruto de uma operação contextual e cognitiva, regida por regras, que fazem com que o leitor não extrapole o texto:

Figura 17 Quadro geral de inferências



Fonte: Marcuschi (2008)

O quadro mostra a organização por esquemas dos tipos e processos de inferências, que são realizados durante o processo de leitura, como também para organizar todo e qualquer tipo de reprodução textual.

Figura 18 Quadro de interpretações

QUADRO DE OPERAÇÕES		
Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2008)

Esse quadro mostra a importância de um bom trabalho de mediação do professor na escolha, da melhor estratégia de leitura para a construção de

degraus que levem a subir cada vez mais os níveis de compreensão e de intimidade leitora.

Com toda essa abordagem temos a noção de que a compreensão é um processo que tem que ser feito durante a leitura, selecionando, reordenando e reconstruindo sentidos, dialogando e se relacionando com o outro. Diante dessa perspectiva, entendemos que o contexto e toda informação nela existente exercem grande importância para a realização de inferências aconteça e que, se posse entender a nossa língua e o funcionamento dela para uma compreensão leitora abrangente, como nos explica Elias (2014, p.54)

Contexto é a informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo particular, para interação com um processo particular em uma situação particular.

Os contextos que são constituídos de maneiras diversas, podem assim dificultar seu entendimento e funcionamento. Foram esses divididos por Dell'isola (2001, p102) em cinco tipos de contextos para que isso não aconteça e seus tipos possam ser compreendidos:

O cultural que é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam dentro de suas representações particulares; o situacional é formado por circunstâncias que cercam o texto; o instrumental que são as formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo; o verbal que envolve o conteúdo linguístico do discurso e o pessoal que inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor e ouvinte).

Assim, percebemos que um texto não é somente decodificação de palavras, incluem atitude, emoções e atitudes de quem o escreve, e os tipos de inferências realizadas são determinadas pelo contexto.

Marcuschi (2008) destaca quatro processos: o estratégico, em que as inferências mais comuns são as pragmáticas, semânticas ou cognitivas, cujas atividades estão voltadas para uma comunicação otimizada, já que a compreensão, nesse caso, não tem regras formais e lógicas; o flexível em que a compreensão pode acontecer num movimento de ir e vir do todo para as partes ou vice-versa, pois não há uma visão única; o interativo em que as

atividades interativas são negociadas, isto é feitas através do texto (tanto orais quanto escritos)com o interlocutor; e por fim, o inferencial, em que são usados vários conhecimentos que o leitor possui adquirido de diversas maneiras utilizadas, de acordo com o tipo de raciocínio que ele escolheu utilizar, e não meramente uma escolha de colheita aleatória de informações codificadas como nos diz Solé (1998, p. 42).

Diante de tudo o que dissemos até aqui, é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de valeduto. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinados textos, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto.

Isso mostra que o leitor, mesmo sendo sujeito atuante na construção de sentido, deve ter o cuidado de não extrapolar os limites do texto, para não danificar a relação do texto com o autor, se identificando com o que é lido, utilizando diferentes recursos facilitadores, reconhecendo assim os sujeitos e as vozes presentes no texto, bem como a presença de outros textos, sem deixar de ficar atento para os indícios textuais e marcas. O texto tem sentidos estabelecidos pelo autor, durante sua construção, para não correr o risco de perdê-los, e tirar a identidade que a ele foi dada pelo autor, entendendo que por ser uma relação social e histórica estabelecida entre eles, pode mudar, de acordo com o momento em que o leitor e o texto possam se encontrar. Assim, sai do campo da superficialidade e passividade leitora, e pode escolher qual modo de leitura será o mais adequado (possíveis, propostos ou pressupostos), para que seus conhecimentos integrem-se aos do texto, para que a compreensão aconteça.

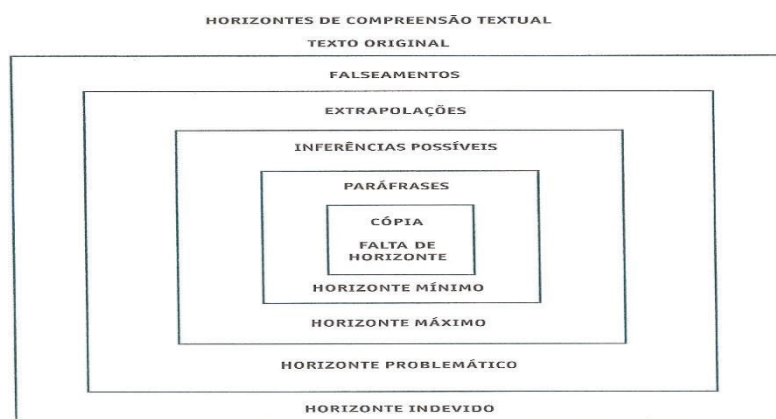
A metáfora de Dascal (1991) em que ele imagina o texto como uma cebola, é abordada tanto por Marcuschi (2008) quanto por Solé (1998). Explica de maneira esclarecedora todo esse processo porque o leitor precisa passar por várias etapas, caminhos e fazer um aprofundamento sobre o que está sendo lido para que o mesmo tenha uma boa compreensão leitora.

As camadas centrais mais rígidas são as informações objetivas do texto, em que qualquer um que lê o texto, compreende da mesma forma, por serem

informações já direcionadas, como lugares, nomes, que não ultrapassam cinquenta por cento do entendimento do texto. Podemos entender que elas seriam as informações explícitas do texto. A segunda parte é a intermediária, que pode receber várias interpretações diferentes, mas aceitáveis. É nessa parte que está o campo das inferências, pois estão presentes subentendidos e as suposições, implicaturas e intenções, podendo chegar a corresponder e a depender do texto, mais da metade deste.

A próxima camada corresponde às cascas mais longe do núcleo; são sensíveis, pois estão sujeitas a várias interpretações e equívocos, por ser a do domínio de nossas crenças e valores pessoais, como um texto de cunho religioso ou um poema. E, por fim, as últimas camadas, as últimas cascas que são extremamente sensíveis e vulneráveis, pois são de domínio das extrapolações, costumando surgir nelas equívocos mais evidentes nas interpretações textuais, por estarem mais expostas, fazendo com que as discussões tornem-se intermináveis, como podemos visualizar na figura ilustrada abaixo:

Figura 19 Horizontes de interpretação textual



Fonte: Marcuschi (2008, p. 258)

Quando recebemos um texto para ler, o chamamos de texto original. Sabemos que poderemos lê-lo de diferentes formas, chamando-as de horizontes ou perspectivas, podendo ser: falta de horizonte, em que o leitor apenas repete o que já está escrito, dito, não garantindo que existiu ali uma compreensão do que se leu; o horizonte mínimo ou leitura parafrástica, que é a repetição do já dito com outros vocábulos, podendo ser colocado algo novo,

mas a inferência do leitor será mínima, pois a leitura é entendida apenas como uma atividade de identificação de informações contidas no texto, um reconhecimento, uma reprodução de sentido dado pelo autor, como uma recepção assimilativa; o horizonte máximo, também chamado de polissêmico, considera as atividades inferenciais, pois nele atribuímos múltiplos sentidos no texto existentes ou a inserção de novas informações pessoais, ou outros não contemplados no texto; é uma leitura que vai além das entrelinhas, podendo acontecer, durante a leitura, uma alta capacidade individual de imaginação criativa; o horizonte problemático que vai além das informações fornecidas pelo próprio texto; situa-se no limite da interpretabilidade, sendo tratada como o âmbito da extrapolação; nas escolas, são chamadas de opinião pessoal, deixando à vontade para que se responda quase tudo; e por fim, o chamado horizonte indevido, tida como uma área imprecisa, nebulosa, como a área da leitura errada, pois é um terreno delicado em que se deve perceber as intenções do texto, chamadas por alguns estudiosos como máxima conversacional, em que explica como acontece as implicaturas. (KLEIMAN, 2013).

É importante que seja feito um trabalho de mediação pelo professor: primeiramente que o aluno tenha a vontade de ler e não se resume a fazer uma leitura rasa e, por consequência, acabar não conseguindo estabelecer uma ligação com o texto lido, não acontecendo com eficácia o processo de compreensão.

Necessário se faz ajudar esse aluno a atingir uma maturidade leitora e que o mesmo consiga se apropriar de estratégias mais adequadas, escolhidas por ele mesmo, de modo a interligar as competências leitoras com as comunicativas. É possível, assim, fazer com que esse leitor consiga também acionar os níveis de conhecimentos necessários e, conseqüentemente, consiga encontrar as pistas textuais, reconhecendo ali, não somente o uso de diferentes recursos facilitadores, como também as vozes dos sujeitos no texto, bem como a presença de outros textos (intertextualidade), os modos de leitura (possíveis, propostos e pressupostos) e, assim, consiga chegar ao nível de inferência.

Trabalhar com inferência requer o domínio de vários conhecimentos que o aluno possui e vai adquirindo ao longo de sua trajetória escolar, acionando

essas pistas textuais, de acordo com a necessidade e os níveis de compreensão que ele queira alcançar, saindo do campo do explícito e parta para o implícito. Utilizam desse modo, como degraus de subida, os conhecimentos norteadores de leitura e sabem utilizar as estratégias adequadas para cada nível.

Devemos estar atentos ao reforço da utilização constante de materiais didáticos inadequados, mas que, por vezes, é o único instrumento que os professores possuem para ser trabalhado que não condiz com a realidade do aluno e tampouco se adequam, por estarem atreladas à ideia de resposta única, deixando o campo da compreensão e inferência restrita ou até inexistente, por não trabalhar as habilidades que os alunos ainda têm dificuldade em conseguir utilizar.

Encontrar e diagnosticar as deficiências que a escola e os alunos enfrentam, é uma maneira de atentar diretamente para o problema e tentar encontrar a maneira de melhor solucioná-lo. O problema com a compreensão leitora vem se tornando, cada dia, mais evidente e comprovado através das avaliações externas aplicadas na escola, cujos dados apresentados, dão um parecer sobre as deficiências nessa habilidade, e fazem com que se tenha uma perspectiva de direcionamento voltado para a melhoria das práticas didáticas do professor.

A leitura é muito mais que uma apropriação de um conhecimento específico; ela é, sem dúvida, um instrumento essencial para o desenvolvimento individual e social do leitor, de maneira eficiente e atuante, em que cada fase que esse aluno tenha que passar seja respeitada para torná-lo verdadeiramente um leitor eficiente. É pela leitura que podemos construir e reconstruir conceitos que vão além dos muros da escola. Eles servirão como base para a nossa formação enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Ler é interagir, é construir significado para o texto, dar sentido a ele, é compreender para que a leitura realmente existe.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise e discussão dos dados coletados nesta pesquisa, foram escolhidas duas categorias de sujeitos, professor de Língua Portuguesa e os alunos das turmas dos 9º anos pertencentes à Escola Wilma Wzely Cunha Coelho Amorim, campo deste trabalho.

Para que consigamos entender o processo de ensino da leitura e sobre a habilidade de inferência, utilizamos a pesquisa documental inicialmente, quando da coleta dos dados fornecidos pelo estado de Pernambuco com as informações acerca da elaboração e estruturação da prova, quando e com quais públicos elas serão realizadas, e como se espera que os dados obtidos, ao final sejam utilizados na escola.

Partindo para a análise dos dados adquiridos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (professores e alunos do 9º ano), vimos que a maioria dos dados encontra-se nos sites oficiais do estado, e que eles pouco são divulgados aos alunos, chegando somente no ano seguinte de sua realização, dificultando sua socialização, uma vez que são realizados nas séries finais de cada ciclo escolar, ou seja, o aluno passa para outro ano e, por vezes, alguns irão para outra instituição de ensino ou concluem seus estudos; assim, os dados contidos nessas avaliações externas não chegam a ser de seu conhecimento (dos alunos) e não são trabalhados da maneira devida.

5.1 Análise dos dados dos docentes

Para poder colher dados informativos para a pesquisa, foram observadas em seis aulas de cada professor, como ele aplica sua metodologia de ensino voltada para a leitura e compreensão. Foi observado que os momentos destinados a leitura realizados pelos professores são, em quase sua totalidade, feitos em sala de aula, uma vez que alegam que a escola não possui uma biblioteca, encontram dificuldades para encontrar um espaço fora do ambiente da sala. O pouco material disponibilizado na instituição fica guardado na sala dos professores, mas estes utilizam mais textos xerocopiados de livros didáticos ou retirados e impressos de *sites* pesquisados

na *internet*. Os mesmos alegam facilitar mais a distribuição e a leitura feita em grupo do que os textos oriundos do livro didático.

Diante dessa perspectiva, é reafirmada a fundamental importância que o professor tem em buscar uma metodologia de ensino que se adeque e tente suprir as necessidades do aluno e do ambiente escolar, tomando uma posição crítica, avaliando o que é proposto nos livros didáticos, para assim tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

Na primeira pergunta do questionário: Com que frequência você costuma trabalhar a leitura com seus alunos? Foram obtidas as seguintes respostas:

P1: “De forma rotineira, tendo em vista a presença de vários gêneros no cotidiano e a necessidade veemente de atender ao processo de comunicação.”

P2: “Frequentemente, pois há uma necessidade constante devido os vários gêneros e as necessidades presentes na escola.”

Apesar de as respostas serem positivas quanto à frequência, o trabalho com a leitura é visto pelas duas professoras como uma ferramenta de ensino de aprendizagem dos diversos gêneros textuais.

Houve uma divergência nas respostas para a segunda pergunta que foi: Você encontra alguma dificuldade para desenvolver essa atividade? Se sim, quais? P2 respondeu que não, apesar de constatado a falta de recursos materiais e físicos que ajudariam e facilitariam a prática de leitura. P1, no entanto, respondeu que sim, pois “na maioria das vezes, desinteresse por parte dos alunos pela prática de leitura, insuficiência/ inexistência de material de suporte (livros paradidáticos, revistas, jornais, bibliotecas, etc.).” A falta desses recursos dificulta o desenvolvimento e o envolvimento da leitura com o aluno e, por vezes, limita o trabalho metodológico que o professor quer e precisa desenvolver.

Normalmente, que procedimentos você usa para encaminhar uma atividade dessa natureza? Descreva-os. Essa foi a 3ª pergunta do questionário, que procurou conhecer qual a metodologia que o professor utiliza no ensino da leitura. P1 respondeu que: “Diante da necessidade em atender o currículo escolar, inserindo os vários gêneros dentro de uma temática pré-estabelecida e ou dependendo do contexto em evidência, apresentando o gênero (leitura), suas especificidades, contexto (interpretação/ compreensão) e finalizando com

produção do aluno (dependendo do gênero)". E P2 respondeu que "trabalha com questionários voltados para os descritores".

Percebemos nessas respostas, que há uma preocupação para P1 em atender à demanda de todo o currículo escolar, e o trabalho com a leitura é confundido com um gênero, bem como por P2, há a preocupação com os descritores e, conseqüentemente, com as avaliações externas que os abordam. Há também, uma falta de procedimentos e embasamento teórico que ajudariam o professor a compreender o trabalho com a leitura e sua adequação às necessidades do aluno na utilização dos procedimentos metodológicos para tal finalidade, como nos lembra Oliveira (2010, p.15):

Os professores de português geralmente demonstram pouco interesse por questões teóricas. Geralmente, isso é reflexo da maneira como muitos professores de Letras, dos quais os professores de português foram alunos, abordam teorias linguísticas e literárias: sem a menor articulação dessas teorias com a prática pedagógica. Entretanto, todo professor, de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula.

Também foi levantado no questionário se a escola exerce um trabalho de orientação com os professores voltados para a leitura, compreensão e inferência que, é a 4ª questão. A resposta foi respondida pelos dois que sim, respondendo em seguida de que maneira era feito. P1 relatou que é através da "abordagem com gêneros de forma dinâmica e diversificada, tentando fomentar ou aprimorar o interesse pela prática de leitura, informando constantemente sobre a presença dos mesmos no cotidiano." Essa resposta nos leva a perceber que o que é mais enfatizado nessa orientação é o trabalho com gêneros textuais, e não com a leitura, compreensão e inferência.

A orientação para P2 vem através "trabalhar de maneira diversificada e dinâmica para buscar o interesse do aluno". Isto é, voltados para a prática de ensino e metodologia didática do professor como um todo, e não voltada para a leitura, percebendo que a orientação pedagógica na escola apresenta deficiências nesse sentido.

A 5ª questão é voltada para a avaliação externa: O SAEPE contribui de maneira positiva no trabalho pedagógico do professor: Você acha que o SAEPE contribui para a melhoria no seu trabalho? Por quê? Foi respondida de

maneira praticamente igual pelos dois professores, por entenderem que a avaliação é uma ferramenta de diagnóstico para auxílio e aperfeiçoamento da prática, diante dos dados encontrados por ela.

P2 respondeu que sim, pois “diagnostica os descritores em dificuldades para um melhor reensino”. Sendo também positiva para P1: “É um importante instrumento de avaliação, uma vez que, através do diagnóstico fornecido, conduz o professor a rever/aprimorar sua metodologia de ensino.”.

A 6ª pergunta feita aos professores tem os mesmos questionamentos que a 2ª feita aos alunos com algumas alterações: Seus alunos têm dificuldades para compreender e inferir? Quais os gêneros textuais que você percebe que os alunos encontram mais dificuldades? Por quê? P2 respondeu que sim, e os textos assinalados que, em seu parecer, eles encontram maiores dificuldades foram em contos, crônicas, charges e tirinhas. Para P2, isso acontece “por que há uma dificuldade presente desde os anos iniciais, que se arrastam ao longo dos anos, por falta de maturidade e atenção”. Essa resposta que P2 nos deu faz perceber a culpabilização que, por vezes, acontece do professor para com o aluno de suas próprias dificuldades, não refletindo, assim, sua prática e metodologia, para compreender possíveis falhas e tentar saná-las e ajudar eficientemente o aluno a alcançar os níveis de aprendizagens consideráveis.

“Sim” também foi a resposta dada por P1 a essa pergunta: os textos que os alunos sentem mais dificuldades, em seu parecer, são as charges, tirinhas, cartuns e gráficos. Essas dificuldades acontecem, para P1, porque “percebe-se uma dificuldade em relacionar a leitura verbal e não verbal em gêneros específicos, comprometendo a compreensão dos mesmos, o que requer um trabalho mais detalhado, tendo em vista, na maioria das vezes, pouca informação sobre os temas e contextos abordados nesses gêneros, como também o conhecimento de mundo desse alunado, devido a vários aspectos social, econômico e cultural”. Analisando a resposta, vimos que para P1 as dificuldades são atribuídas a fatores externos ligados ao aluno, o que requer do professor uma metodologia que trabalhe para sanar as barreiras de aprendizagem que esses aspectos produzem. Há uma preocupação nessa fala do docente em encontrar ferramentas para trabalhar a leitura e compreensão para com esses gêneros e suas especificidades.

A 7ª questão quer saber se o professor costuma fazer intervenções durante a atividade de leitura com o aluno e, em caso afirmativo, quais. P1 disse que intervém “destacando alguns pontos relevantes como pontuação, acentuação, tom de voz, postura, enfim, aspectos que comprometem a leitura, dificultando a compreensão”. Percebemos nessa resposta, que há uma preocupação maior com aspectos da ortografia e oralidade do que com os aspectos de compreensão. Não é citado um trabalho feito com propostas e procedimentos que levem o aluno a refletir e analisar o que está sendo lido, não há uma interação durante esse processo para que o aluno possa dialogar com o texto e assim conseguir realizar inferências sobre ele.

A negativa na resposta dada por P2 também nos faz analisar que não existe a preocupação em fazer um trabalho norteador com esse aluno, para que ele consiga interagir com o texto e mesmo assim espera-se que ele consiga fazê-lo com êxito, o que por muitas vezes não acontece, pois o papel do professor durante esse processo é de fundamental importância. Afirma Pietri (2009, p.34):

O professor é o mais importante mediador entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é quem decide, afinal, que material utilizar em suas atividades de ensino. Porém, dadas as condições de trabalho, geralmente o professor atribui a tarefa de organizar atividades de ensino ao autor do livro didático e paradidático.

As últimas questões foram elaboradas sobre as avaliações externas e suas interferências no trabalho da escola e quais os tipos de contribuições que estas trazem no processo de leitura compreensão e inferência. Os dados relativos à competência leitora no processo de inferência são socializados e debatidos na escola foi a 8ª pergunta elaborada para este questionário, e que fez surgir respostas opostas. Para P1, são sim debatidos, e para P2 não, fazendo surgir dúvidas em relação ao trabalho pedagógico de formação realizado na escola sobre como os dados obtidos com o SAEPE, em específico, é realizado na escola de maneira real e eficiente, e não como um modo de cobrança para o professor melhorar os índices educacionais da instituição e do estado, e não para um real aprendizado do aluno.

A 9ª pergunta formulada foi: Os dados obtidos nas avaliações externas contribuem para a melhoria do seu trabalho e por quê? P1 respondeu que sim, e que a contribuição acontece através dos resultados obtidos, requer uma tomada de decisão, desde a mudança de metodologia, material de suporte, estratégias, até a abordagem aos temas, objetivando diminuir as dificuldades apresentadas.

P2 também afirmou positivamente, pois “apresentam dados que representam as dificuldades para aprofundar e sanar as dificuldades”.

A última questão da entrevista queria saber se as avaliações externas, em especial o SAEPE, ajudam no trabalho com a leitura e inferência com o aluno. Através dela tentamos descobrir como a prova aborda esse eixo e todo processo de compreensão e inferência, que é realizado através dela. Para P1 sim, “há um foco maior, além do cumprimento do currículo escolar definido pelo estado. Essa avaliação reforça o compromisso com o nível de aprendizagem em relação a alguns eixos temáticos, fazendo com que o professor intensifique sua prática, uma vez que se faz um direcionamento aos descritores, tendo como parâmetro o resultado do SAEPE.”

A resposta de P2 é parecida com a escrita por P1, quando diz também que sim “pois intensifica o trabalho dos descritores sobre leitura e inferência constante em sala de aula”.

Percebemos, nas duas respostas, um trabalho preocupado com resultados e cumprimento do currículo e seus descritores, e não um trabalho voltado para a formação de um leitor eficiente e de seu lado humano e social. As avaliações externas precisa ser uma ferramenta para ajudar no processo de leitura e aprendizagem e não como mais um meio de pressionar e moldar o trabalho do professor de maneira negativa.

5.2 Análise dos dados dos discentes

No questionário realizado com os alunos, percebemos a dificuldade de argumentação e justificativas ao se posicionarem. Ao longo desse processo, a importância da figura do professor durante o processo de leitura é grande, mas que pode, em parte, acabar sendo prejudicial, por torná-los dependentes da

interferência e leitura dele para que consigam alcançar os níveis mais elevados de compreensão e inferência.

A primeira e segunda perguntas foram feitas em forma de alternativa, sem necessidade de justificativas, para introduzir e familiarizá-los com o questionário. Na primeira pergunta: você lê com frequência livros e / ou textos fora da escola? Os AL1 e AL2 responderam que “sim”, leem, enquanto o AL3, não.

Na segunda questão: Se você pudesse, leria com mais frequência? Quais textos você encontra mais dificuldade para compreender? Por quê? Na primeira parte da pergunta os três responderam que sim, embora na segunda parte AL2 e AL3 responderam que o único texto que encontram dificuldade na compreensão é a crônica, enquanto AL1, mesmo tendo respondido que lê com frequência, em 5 dos 7 perguntados: piadas, contos, crônicas, charges/tirinhas e notícias, gêneros textuais esses que denotam um maior nível de leitura para que o aluno consiga realizar todo o processo de compressão e inferências que esses textos exigem dos leitores.

A terceira pergunta foi: Você costuma encontrar dificuldades para ler na escola? Se sim, quais? Os AL2 e AL3 responderam que não encontram dificuldades, enquanto AL1 respondeu que sim atribuindo a fatores externos “muito barulho, bagunça na sala de aula.”

Entretanto, há uma discrepância nas respostas do AL1 quando na quarta pergunta: “Você consegue compreender os textos que são lidos em sala de aula?”, ele responde que não, mesmas respostas dadas por AL1 e AL2, mesmo dando a entender que a compreensão não acontece em sua totalidade devido a fatores respondidos na questão 3.

A quinta pergunta é um complemento da quarta: Se sim, como o faz para melhor compreender? As respostas foram:

AL1: “Prestar bem atenção na leitura do professor”.

AL2: “Prestar atenção, usar a imaginação, pensar”.

AL3: “Presto atenção, leio duas vezes ou mais”.

As respostas se equiparam quando eles falam em prestar atenção, manter o foco no que estão lendo, como reforça o AL3. Porém, o foco de atenção maior, segundo o AL1 é na leitura que o professor faz, o que acontece muitas vezes para suprir deficiências leitoras dos alunos e facilitar a

compreensão por parte deles. Mas pode acontecer também a dependência do próprio aluno nesse mecanismo utilizado em que só acontece a compreensão com a interferência do professor, fazendo com que as carências para uma leitura eficiente não seja obtida com a autonomia desse leitor.

Já a resposta dada pelo AL 2, vemos que os mecanismos para uma compreensão leitora mais aprofundada e assim realizar a inferência, estão sendo utilizadas, quando ele fala em usar “a imaginação, pensar”, dá a entender que ele levanta hipóteses e questionamentos sobre o que é lido.

A sexta questão: “O professor o orienta? O ajuda? De que forma?” Todos deram respostas positivas de que sim, a ajuda era feita. Na maneira de como era realizada, foram obtidas as seguintes respostas:

AL1 respondeu: “com atividades”.

AL2: “nos ensinando como se pronunciar corretamente, explica as concordâncias”.

AL3: “tirando as dúvidas”.

Percebemos que não há uma metodologia que trabalhe e enfatize o processo de compreensão, que possibilite o uso de ferramentas por parte desses alunos que possam ajudá-los na construção desse processo. Na resposta do AL2, vemos que o trabalho feito é mais voltado para a oralidade e para a gramática, e que só é realizado um processo mediador, quando o aluno pede ajuda ao professor, como mostra a resposta dada por AL3.

As perguntas referentes à avaliação externa SAEPE, a leitura e o processo de interpretação e inferência foram postas nas quatro últimas questões. As perguntas 7 e 9, foram feitas para tentar verificar como o aluno vê o trabalho feito com o SAEPE realizado pela escola, uma vez que o trabalho com a divulgação mais aprofundada com os alunos sobre a prova começou a ser realizado nos últimos três anos em que, por vezes, só eles só têm contato real com os dados no dia de sua aplicação. A única informação dada era que a Avaliação serviria tão somente para avaliar a qualidade de ensino e da aprendizagem deles e do estado de Pernambuco como um todo.

Assim, a sétima pergunta foi elaborada para tentar compreender como as provas externas são vistas através da perspectiva desses alunos que serão avaliados. Ela ficou assim: “As avaliações externas que são aplicadas na

escola ajudam ou atrapalham?” Todos os três alunos responderam que “ajudam”, entendendo que essas avaliações são mais um auxílio nas suas aprendizagens. Já na 9ª pergunta que foi dividida em duas partes, orientamos que, se eles sentissem a necessidade de justificar as respostas marcadas, eles poderiam fazê-lo no espaço lateral da marcação.

Quando perguntado a eles se o que é aprendido em sala de aula durante o ano, é contemplado nas avaliações externas foi afirmado que sim. E, se eles sentiram dificuldades para entender as questões do SAEPE, todos responderam que não. Disseram depois que isso se deve às aulas em que os simulados das provas são trabalhados e com as aulas de reforço que tiveram, apesar de terem ficado sem as aulas de português, desde junho de 2017 porque a professora que ministrava as aulas do reforço saiu da escola, e não foi disponibilizado outro docente para ocupar o lugar, ficando a cargo dos professores regulares da turma exercer também esse papel, além das aulas regulares por eles ministradas.

Como é feito o trabalho de compreensão e inferência nas leituras em sala de aula foi a 8ª pergunta cujas respostas que obtivemos foram:

AL1: “É feito de forma bem elaborada”

AL2: “Utilizando a imaginação, pensando e compreendendo a leitura, onde os alunos (nós) damos sugestões do que entendemos”.

AL3: “Lendo, fazendo inferências, tentamos a ajuda da professora”.

Entendemos nessas respostas que, apesar da dificuldade material encontrada na escola, há um esforço dos professores das turmas em fazer um trabalho que possibilite o aluno a compreender o que está sendo lido e fazer satisfatoriamente o processo de inferência. Esse trabalho de mediação é de extrema importância porque nele é que vão se montando estratégias facilitadoras de leitura que facilitam o desenvolvimento do aluno e se adequam às suas necessidades, como foi verificado na 10ª e última questão que pergunta se os auxílios do professor nas atividades com a leitura os ajudam a compreender e inferir no texto e por quê?

As respostas para essa questão foram todas positivas, com as seguintes justificativas:

AL1: “Sim, porque ajudam a entender melhor”.

AL2: “Sim, porque os professores usam sua forma de explicação para nos ajudar, dando exemplos em que torna os nossos entendimentos mais fáceis e ‘compreendores”

AL3: “Sim, porque a gente aprende a interpretar melhor os textos”.

A estratégia adequada para que o aluno consiga alcançar os níveis de compressão e inferência exigidas é essencial, cabendo ao professor ter o conhecimento metodológico para fazê-lo. No caso dessa última questão, vimos que a estratégia de inferência foi utilizada em sala de maneira correta, em que a mediação do professor, na busca do dito pelo não dito foi contemplada, e o porquê da leitura. Para não acontecer, segundo Oliveira (2010, p.67):

O professor tem de informar aos alunos quais os objetivos da leitura que eles vão realizar. Afinal, sempre se lê um texto com algum objetivo. Se o professor não fizer isso, ele corre o risco de deixar acontecer uma situação, infelizmente, frequente: o aluno acaba lendo sem objetivos, apenas porque o professor lhe disse para ler.

Cabe ainda ao professor ter o cuidado para não ser a única ferramenta auxiliar que o aluno utiliza e se tornar dependente, mas um mediador do conhecimento que ele já tem e vai adquirir ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos entender, ao longo deste trabalho, que as avaliações externas exercem um papel de fundamental importância para o diagnóstico e análise no processo de ensino e aprendizagem escolar, quando são utilizadas de maneira assertiva para esse fim, aliando-as as outras estratégias e metodologias.

Partindo dessa perspectiva vimos que, quando se trata da leitura e sua compreensão, elas também auxiliam o professor, quando são realizadas e o professor pode lançar mão dos dados por elas fornecidos e, a partir deles, estabelecer parâmetros para fazer com que as deficiências e dificuldades apresentadas pelos alunos sejam sanadas através de um trabalho adequado para cada nível de compreensão leitora relatado; assim, pode alcançar o mais elevado nível de inferência.

Mas para que isso aconteça, é preciso que as avaliações externas, em especial o SAEPE, por ser a estudada, sejam utilizadas, não como mais um objeto de cobrança por resultados excelentes no ranking de ensino com pressão sobre o professor, e sim que elas possam ser mais um auxílio para seu trabalho docente e passe a ser utilizada de maneira correta.

Diante disso, quando são aplicadas com questões voltadas para o ensino e trabalho com leitura esperamos, não que o professor e a escola, tão somente, capacitem o aluno para responder às questões e tirem uma boa nota, mas que realizem um trabalho em que o aluno não seja somente um decodificador. Que este possa se tornar um sujeito leitor e consiga atuar durante todo esse processo e que, a partir dos dados coletados, consigam traçar um perfil e diagnóstico mais proximal e eficiente.

Vimos que ainda hoje é bastante complexo o trabalho abordando as avaliações externas como um parâmetro de análise, diagnóstico e avaliação de desempenho de alunos, turmas e escolas, porque muitos ainda as veem como um recurso final meramente classificatório, e seus dados, por vezes, utilizados de maneira superficial. Por isso, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram pensadas de maneira a tentar compreender e analisar o porquê disso acontecer. E podemos perceber que elas ajudam a diagnosticar possíveis deficiências dos alunos, em quais níveis eles se encontram e assim tentar solucioná-las de maneira mais direta e específica.

As avaliações externas são vistas como ferramentas valiosas para diagnosticar as falhas no processo de ensino-aprendizagem e, através desses dados, nortear o trabalho a ser feito. Foi possível verificarmos que ainda precisam ser melhoradas e utilizadas para essa finalidade e não como mais um método de pressionar escolas e professores a obterem resultados satisfatórios ou para alavancar índices, o que pode ocasionar a utilização de uma metodologia ensino voltada somente para prova, e não para o conhecimento que o aluno realmente precisa adquirir. É preciso que essas provas não possam interferir negativamente nas práticas dos professores, como nos alerta Gomes (2009, p.25):

Os reformadores empresariais medem a boa educação por meio de provas padronizadas que decidem o destino de

estudantes, professores, diretores e escola, colocando a educação no mundo do mercado, onde se tem ganhadores e perdedores (fracassados); o saber virou moeda de troca e, os alunos, o produto.

Muito se discute se o SAEPE faz uma avaliação real do ensino no estado de Pernambuco ou se ela surgiu como meio de pressionar as escolas na melhoria dos índices, no ranking da educação no Brasil, obtendo, assim, números positivos para assumir a liderança no país. Essa dúvida surge porque o SAEPE não leva considera somente as notas e resultados obtidos nas avaliações, como também outros itens como índice de aprovação, transferências e desistências, organização escolar, dentre outros, que podem alterar os resultados, fazendo com que mesmo os alunos de determinada escola avaliada com uma excelente nota na prova, não significa que estará bem posicionada ao final de todo o processo.

Para que não restem dúvidas quanto a sua contribuição no processo da leitura, é preciso que se faça realmente um trabalho em parceria com o professor; que este possa realizar, em sala de aula, metodologias que ampliem o trabalho com a inferência, como vimos ao longo do trabalho. Essa necessidade ficou clara nas entrevistas com os alunos e professores, ou seja, que os dados adquiridos sejam utilizados para diagnosticar as dificuldades encontradas e quais os níveis de conhecimentos e de leitura que o aluno possui, norteados assim qual o procedimento e estratégia pedagógica o professor pode adotar.

O ensino da leitura vem sendo debatido ao longo do tempo, pois ela aborda várias perspectivas, e com isso inúmeras tendências surgiram buscando inová-la, tentando analisar e compreender como essa habilidade vem sendo trabalhada em muitas escolas durante as aulas de língua portuguesa. Além disso, essas discussões procuram promover mudanças positivas no ensino de leitura, e fazer com que cada vez mais o professor entenda seu precioso papel mediador, ou seja, procuram mostrar que um método de ensino desvinculado da concepção de que o aluno não deve interagir e nem dialogar com o texto não ajudam a construir conhecimentos.

Diante disso, compreendemos que o ensino de leitura deve estar fundamentado nas reais necessidades do aluno aproximando-o e

familiarizando-o com o ato de ler, transformando-o em sujeito atuante, um leitor eficiente e que esse papel cabe à escola, como nos diz Pietri (2009, p.52):

Se a função da escola é formar leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetos de leitura, é preciso realizar, na escola leituras de textos com referências as condições em que foram produzidos e aos envolvidos em sua produção. É necessário conhecer quando foram produzidos os textos, onde, por quem, para quem, com que objetivo.

É preciso ainda que o professor repense a sua metodologia e sua prática pedagógica e crie condições para a realização de um ensino interativo. Para atingir esse objetivo, é preciso, antes de tudo, que a escola e o professor analisem as suas posturas e façam as intervenções necessárias para que o aluno possa atingir os níveis mais elevados, pois, só assim, eles estarão superando o tradicionalismo que ainda predomina no seu fazer pedagógico e, por vezes, delimitam seu trabalho, deixando-o sem perspectiva para as inúmeras possibilidades.

Acreditamos que uma nova postura da prática de ensino de leitura seria bem mais satisfatória. Para isso, seria necessário considerar os diversos fatores que contribuem para a concretização de uma leitura proficiente. Em outras palavras, é preciso que os professores tenham consciência de que o leitor e o texto mantêm entre si uma relação de interação e que nessa troca diversos outros aspectos contribuem para a compreensão dos textos. Assim, cremos que motivar os alunos a estabelecerem metas para suas leituras (a partir de uma condição prazerosa de leitura) e que considerar seus conhecimentos prévios, é de fundamental importância para um ensino produtivo e motivador.

Entendemos, portanto, que a escola não deve limitar o aluno a seguir padrões de pensamentos e interpretações fixadas como correto para se chegar às respostas por ela desejada e padronizada. Ele deve ser estimulado a refletir e inferir, de acordo com o seu conhecimento de mundo.

Ratificamos assim, a necessidade de uma prática de avaliação externa, a exemplo o SAEPE, como real e motivadora, que proporciona meios de melhorar e ampliar, não só o ensino e a prática de leitura, mas a educação

como um todo, e que os dados e informações sejam sempre discutidos e utilizados, não como um meio de pressão aos educadores e escolas, mas como base para um estudo e diagnóstico sobre as deficiências e necessidades ainda existentes. Estas devem divulgadas e propagadas para sustentar os avanços que já aconteceram.

Por fim, que os debates sobre leitura sejam cada vez mais frequentes e estimulados, para que o professor se aproprie, cada vez mais desse saber e fortaleça a sua prática; o ensino da leitura precisa se tornar eficiente e atrativo para os alunos, transformando-os em sujeitos atuantes e competentes, fazendo com que a leitura ganhe cada vez mais sentido e significado e estejam sempre motivados para futuras leituras. Que todas as escolas tenham uma estrutura adequada para, assim serem capazes de fornecerem uma real qualidade de ensino, e possam ser avaliadas, a partir dessas melhorias, de maneira real e eficiente, se tornando assim um mundo de perspectivas melhores e possíveis aos alunos. E, assim, o professor possa fazer um trabalho catalisador, sem pressão por resultados e tenha as ajudas e subsídios necessários para melhorar e ampliar seu trabalho, ajudando assim a nortear as várias possibilidades de entendimento e inferências que o aluno possa construir e dialogar com o texto, formando leitores proficientes, cidadãos conscientes e criativos; que estes sujeitos possam compreender, analisar e atuar em seu meio social.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Tema em Destaque.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SAEB 2001: Relatório Nacional. Brasília, INEP, 2002. 303p.
- _____. Ministério da Educação. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil Ensino Fundamental, Brasília, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. Parâmetros Curriculares Nacional: Ensino Fundamental, Brasília, 1998.
- BROOKE Nigel. Alves, Maria Tereza Gonçalves, Oliveira, Lina Kátia de Mesquita. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo, SP: Parábola editorial, 2012.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo, SP: Parábola editorial, 2008.
- DELL'ISOLLA Regina Lúcia Peret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 2001.
- ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** 3ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- FERRAREZI JUNIOR Celso; DE CARVALHO, Santos Robson. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2009.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** São Paulo, SP: Saraiva, 2009.

GUIMARÃES, V. C. **Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo, SP: Contexto, 2011.

MARCUCHI, Antônio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção Primeiros Passos.

MORAIS, Antonio. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 551–572, .2012.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação)-Universidade de São Paulo. USP, 1996.

MUNHOZ, Durval. P. Província Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de Grandezas e Medidas. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência), Bauru, 2012.

NACARATO Adair Mendes; SOUZA, Daniela Aparecida de; BETERELI Kelly Cristina. **Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil:** das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 42/5 – 25 de abril de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ORLANDI, Eni Pucineli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo, SP: Parábola, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>. Data de acesso: 10 de abril de 2017.

PIETRI, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SAEPE: Site oficial de pesquisa e divulgação: www.saepe.caedufjf.net. Data de acesso em abril de 2017

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação, Recife, PE: SE. 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Site oficial: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/padrãodedesempenholivrolinguaportuguesa_web.pdf. Data de acesso em abril de 2017

_____. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Secretaria de Educação, Recife, PE: SE. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

_____. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Sergei. **A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil**. THEODORO, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial: 120 anos após abolição**. IPEA, Nov, 2008.

SOLÉ Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed.- Porto Alegre RG do Sul: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. UFJF. Centro de Apoio a Educação. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>. Acesso em abril de 2017.

VIANNA, E. M. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p.43, jan./jun. 2003.

VIDAL, Vera Maria, et al. **Avaliação Institucional**. Fortaleza: UFCE. Universidade Federal do Ceará, 2003.

APÊNDICES



APÊNDICE A

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O ATO DE LER: CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO E INFERÊNCIA

INTRODUÇÃO

O debate sobre a aprendizagem da leitura e seu processo de compreensão mais aprofundada para que se possa fazer do aluno um leitor com participação efetiva e construtiva, onde o diálogo exista e ele se torne assim um sujeito dentro de todo esse processo, bem como conduzir as práticas pedagógicas para alcançar tal intento, é de fundamental importância que haja uma análise e reflexão sobre o ato de ler e estar atento a todos os aspectos que o cercam. Para tanto, é necessário que exista um planejamento e elaboração, fundamentando-os e estreitando a relação da prática com teorias que norteiem e alicercem uma didática e pedagogia durante todo o processo das atividades de leitura.

O professor deve ser consciente que o ato do exercício da leitura se constrói todos os dias, com a familiarização da mesma, em que o aluno toma posse dessa construção e consegue dialogar e interagir com o texto em que está lendo. O papel que da escola vai muito mais além do que ensinar a decodificar letras e números; deve ser um espaço onde a interação e construção social aconteça, e conseqüentemente a essa visão, o professor exerce então o papel de mediador, considerando com isso todos os diferentes aspectos que abrangem, abordam e constituem os processos de leitura e níveis de compreensão que cada indivíduo possui e buscar diferentes maneiras de ensiná-los.

Não se pode deixar de lembrar e internalizar em nossa prática docente, de que ler é algo que precisa ser ensinado continuamente para ser aprendido que e só então poderá ser exigido e cobrado. Ou seja, o leitor tem que encontrar sentido no que está lendo, construindo sentido do seu mundo com a leitura que está realizando. O professor portanto, precisa atuar em sala de aula de maneira que o aluno se sinta seguro, encorajado a aprender, e não intimidado com sua presença.

O ambiente escolar deve ser um lugar acolhedor e motivador em que todos os conhecimentos prévios do aluno sejam acolhidos e que sejam estimulados a criar, a construir outros saberes, e que sua habilidade leitora seja cada dia mais desenvolvida, e que eles se tornem atores e se reconheçam nesse processo. A mediação da leitura como aborda Martins (1995, p. 68)

Acontece na dinâmica da interação. Mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Quando praticamos a leitura, fazemos por diversos aspectos e necessidade, dentre estes construir saberes, para entendermos e nos posicionarmos no mundo. E para isso, devemos tentar compreender o que lemos, e para que assim tomemos posse do texto e assim consigamos dialogar e interagir produzindo finalmente sentidos ao texto e conseqüentemente darmos início a todo processo de interação.

A concepção de leitura vem sendo ampliada, pois ela passou a ser vista não somente como decodificadora de signos, e sim como um processo interativo em que vários níveis de conhecimentos são aplicados. Porém, mesmo com essa ampliação, muitos professores encontram dificuldades em não vê-la mais sobre o prisma de decodificação, que tem importância durante o processo, mas é apenas a primeira etapa de um todo, que pede que um leitor eficiente vá além, tenha a capacidade de inferir e criticar de acordo com o conhecimento que ele já possui.

A compreensão leitora sem dúvidas é composta por um mecanismo muito complexo, que vai além dos muros que compõe o ambiente escolar, é uma atividade social que exige do leitor a sua participação atuante em que ele utiliza a partir desse entendimento, os mais variados níveis de conhecimento e aprendizagem que assim passam a interagir entre si. Como abordado por Kleiman (2012) de que ele se utiliza de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir das suas expectativas, em que há uma flexibilidade na leitura para que consiga existir uma compreensão de maneira consciente, reflexiva e intencional quando ele utiliza suas habilidades linguísticas para que o tornem um leitor proficiente.

Os textos, como unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções e significações dos interlocutores como informar, convencer, seduzir, entreter, divertir, dialogar com o leitor. Permitiremos explorar algumas possibilidades para melhorar a competência comunicativa diante da diversidade dos textos a partir de um referencial. Quando os estudantes têm contato com vários textos durante as atividades de sala de aula e fora delas, nos diversos suportes, e não apenas do livro didático, certamente, haverá um envolvimento maior para o desenvolvimento de uma competência leitora. É uma estratégia de extrema importância para a prática da leitura.

Quando buscamos entender o processo de compreensão de um texto, percebemos que ele não pode construir sentido sozinho. Como nos lembra Marcuschi (2008, p.248) “nenhum texto é capaz de provocar sentido somente por sua materialização linguística”. Tem que existir relações e interações entre o texto e com um outro sujeito acionando com isso, seu repertório de conhecimento dando sentido ao que é lido dentro de seu contexto social. A leitura, como esclarece ainda Marcuschi (2008, p.252),

É uma atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suas suposições, conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.

É nesse processo de apropriação, de intercâmbio ativo que se constroem as condições fundamentais para a compreensão dos implícitos, ou seja, o que o texto não disse. Provoca questionamentos, críticas, inferências, como arremata Freire (1982, p. 11) sobre o ato de ler, “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Entendemos, portanto, que o leitor tem que se familiarizar com o que está lendo, tomando para si, acionando e utilizando assim o conhecimento de mundo que ele carrega quando parte para o processo e de interpretação e compreensão. Consolidando assim, a leitura como prática significativa através do processo pedagógico da mediação, tendo o professor, não como um reproduzidor-leitor do texto escrito, mas sim como o leitor experiente e consciente para incentivar e guiar os leitores iniciantes a se tornarem proficientes capazes de atingir os níveis de compreensão desejável.

Partindo desse pressuposto, pensamos em uma proposta de intervenção que contemplasse e auxiliasse assim no processo de ensino de dois gêneros, os quais são os mais contemplados nas avaliações externas do SAEPE e estão presentes no currículo de ensino de Língua Portuguesa, e que de acordo com o parecer de professores e alunos coletados durante a entrevista realizada durante a pesquisa, e do diagnóstico apresentado por essa avaliação, apresentaram maiores dificuldades na aprendizagem no processo de leitura e compreensão. Esta proposta atende a um dos objetivos específicos dessa pesquisa que buscou entender como as avaliações externas do SAEPE influenciavam o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem de leitura, nos níveis de interpretação, compreensão, auxiliando a atingir os níveis de inferência, trabalhando na perspectiva de mediação da leitura.

O objetivo, portanto, da proposta em si, é proporcionar ao professor através de uma perspectiva que valorize o processo de mediação, subsídios a partir de um trabalho com gêneros com os quais os alunos possuam maiores dificuldades para que assim possam familiarizar-se e desenvolver a prática das estratégias de leitura e também dos conhecimentos prévios de seus estudantes intermediando sua interação com os gêneros textuais, conseguindo assim obter uma leitura mais eficiente, tornando-se sujeitos leitores e atuantes.

Foram contemplados dois gêneros na proposta – tirinhas e conto, mas podendo acolher outros, diante das necessidades apresentadas pelos alunos

durante sua aplicação. O professor poderá elaborar um diagnóstico, através da observação e aplicação de atividades em sala, bem como o uso dos resultados obtidos nas avaliações externas, diversificando assim os níveis das perguntas de acordo com os níveis de aprendizagem, conforme a escala de proficiência dos estudantes para que atinja os resultados desejados.

Os gêneros escolhidos, são trabalhados para o SAEPE sobre a perspectiva da leitura baseada em descritores de desempenho onde cada um aborda um tópico diferente como vimos na pesquisa, através de questões assertivas, e assim são trabalhados durante o ano, tanto nas aulas destinadas para o reforço, quanto em sala de aula. As tirinhas e o conto foram utilizados pelos professores durante a pesquisa e, aqui apresentaremos sob a perspectiva orientada pelo SAEPE, porém, de maneira mais reflexiva, voltada não somente para acertar itens, mas que contemple o ato da leitura e os mecanismos que levam a compreensão e inferência voltadas para a metodologia mediadora que o professor poderá utilizar.

Como entendemos que a leitura não é somente uma atividade exclusivamente linguística, pois ela é de natureza interacional como nos explica Oliveira (2010, p.60), e que por isso o professor deverá ajudar os seus alunos a construir conhecimentos além dos linguísticos. Diante dessa perspectiva, a apresentação desses gêneros se dará sob a abordagem de aspectos fundamentais na construção do sentido do texto: elementos linguísticos e extralinguísticos, as relações dialógicas com outros textos, os conhecimentos prévios e estratégias de leitura. Não devendo deixar de se considerar antes de tudo, a condição prévia do leitor/estudante/professor, que é construída com o próprio indivíduo, desde suas experiências de leitor iniciante, que começa a ser construída na sua infância, passando pela adolescência, deixando assim uma bagagem de conhecimentos, que são armazenados mentalmente através de esquemas, que são acionados de acordo com a necessidade e estimulação.

O professor precisa se munir de ferramentas adequadas para que ele consiga que o aluno leitor mobilize os conhecimentos adequados para realizar atividades de leitura e possa tomar posse sobre o que está lendo, compreendendo e inferenciando desencadeando assim um processo interativo. Sob essa visão de compreensão de leitura, é que nos debruçamos em uma

proposta que contemple o trabalho com gêneros, descritores e habilidades e que contemplem também o currículo escolar, fazendo com que o leitor tenha um envolvimento em um processo de previsão e inferência contínua, apoiada nas informações que são promovidas pelo texto, envolvendo também os seus conhecimentos prévios, bem como linguísticos, enciclopédicos e textuais, agregando-os em sua própria bagagem sociocultural e linguística, contribuindo para formação de leitores conscientes e transformadores da sociedade.

Sabemos que a escola deve proporcionar um ambiente adequado para que as atividades com a leitura sejam desenvolvidas de maneira adequada e mais eficiente como Bordoni e Aguiar (1998,p.17) nos fazem lembrar as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva quando diz que “os objetos de leitura, principalmente o livro passam por um processo de obscurecimento intencional” quando não é proporcionado o acesso a eles, dificultando o estímulo à leitura, retirando a possibilidade de interação dele com o livro e com o mundo em que estão inseridos. Esta é a realidade da escola em que foi desenvolvida a pesquisa. Por isso, a nossa proposta de intervenção consiste em orientações sugestivas ao professor sobre como burlar essa ausência, organizando os materiais de leitura de maneira que possibilite o acesso e a leitura dos alunos.

Posteriormente, sugerimos também um trabalho paralelo de auxílio ao processo, com um reforço no ato da leitura e interação textual, através de um trabalho de socialização e parceria entre os alunos, formando duplas e grupos, sob a perspectiva da monitoria intermediada pelo professor. Com isso, poder realizar a seleção e a condução do trabalho com o texto antes, durante e depois da leitura, ou seja, contemplando assim o diagnóstico das necessidades da turma e de cada aluno, o planejamento, o ensino e a avaliação interna, e conseqüentemente as externas, sem que necessariamente estejam de forma separadas.

O planejamento pedagógico possui orientações pontuais sobre procedimentos teórico-metodológicos de mediação em uma aula de leitura, proporcionando ferramentas e subsídios para que o professor possa aplicar estratégias de leitura que irá contribuir para o aumento da competência leitora e conseqüentemente nos níveis de compreensão e inferência.

Para que isso seja possível, é preciso que o professor estude e se aprofunde sobre a leitura e todo processo que a envolve e qual a metodologia que será mais adequada, conhecendo seus alunos e suas necessidades de aprendizagem para que possam desenvolver habilidades de leitura, sendo ele o elemento-chave dessa interação. Tendo em mente como atuar diante dos seus alunos, ele fará um trabalho eficiente na aplicação da metodologia, como Bordoni e Aguiar (1998, p.28) aponta que “só assim a tarefa educativa poderá contribuir para a formação de leitores capazes de transformarem a sociedade”.

Na parte que contempla o ensino, apresentamos duas propostas de atividades de leitura com enfoque no processo de inferência para o 9º ano, a qual pesquisa é voltada, com a exploração de algumas estratégias que exploram a análise de sentido do texto, com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e inferenciação, onde há interação entre o professor, o aluno e o texto lido, acontecendo com isso o compartilhamento de conhecimentos e aprimoramento nos níveis de compreensão leitora.

Os procedimentos de avaliação, que consistem na terceira parte, são sugestões de orientações sobre os procedimentos de avaliação de maneira interativa e colaborativa, dentro do processo de mediação. É quando essa interação efetiva acontece que o leitor compreende o texto e todos os mecanismos que o envolvem. Kleiman (2004. p.12) nos lembra que:

Muitas vezes a atividade de leitura exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise.

Portanto, é muito importante haver um real interesse do professor em se aprofundar sobre leitura, e tudo que a envolva desde seus aspectos, procedimentos e a maneira de avaliar seus alunos, bem como procurar a melhor maneira e a mais adequada metodologia para que haja o desenvolvimento e familiarização com ela, que possui vários elementos que

poderão confundi-los e, que sem uma orientação metodológica adequada, poderá prejudicar severamente a aprendizagem dos alunos.

A atividade de leitura é vista nessa proposta de intervenção como um conjunto de estratégias e caminhos que levem o aluno a construir e a melhorar as habilidades, níveis e competência leitora como a inferência. Ela poderá ser utilizada nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco por contemplar descritores trabalhados no currículo escolar do estado e na prova externa SAEPE, mas entendemos que também poderá ser utilizadas por outras escolas que não pertencem a essa rede de ensino.

Diante dessas perspectivas sobre a leitura e os processos e abordagens metodológicas existentes, esta proposta tem como justificativa de ser mais um olhar, um caminho para o professor, para que ele possa trabalhar com as avaliações externas de maneira prazerosa e parceira, sendo elas ferramentas integradas a todo processo que a leitura exige para que a proficiência dos alunos com a leitura aconteça, e ele possa assumir um papel de motivador e principalmente de mediador na perspectiva da interação, para que o aluno seja autor na construção do processo de conhecimentos e desenvolvimento da leitura, interpretação, compreensão e inferência. A leitura e sua compreensão ajudam a formar sujeitos autônomos como aborda Solé (2004, p. 47) “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender” já que ele saberá atuar ativamente na sociedade nas mais variadas situações.

Antes de iniciarmos as atividades, daremos duas dicas para ajudar no trabalho com a leitura:

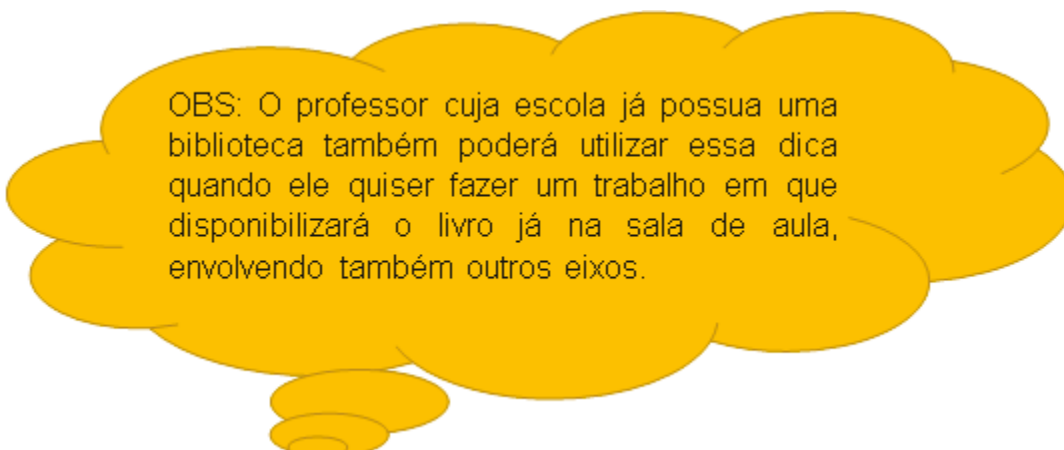
DICA 1:



Caixa da leitura/ Mala da leitura

Essa sugestão de atividade surgiu no ano de 2011 idealizadas pelas professoras Juclécia da Silva Dias e Fany Maiara Campos, lotadas na escola campo dessa pesquisa, como uma alternativa para driblar a falta de espaço físico da escola para uma biblioteca e tornar os livros e revistas mais acessíveis aos alunos e para facilitar o uso em sala de aula.

Essa sugestão didática serve também para as escolas que não possuem ainda, (como a escola em que o trabalho de pesquisa foi realizado), uma biblioteca ou não disponibilizam muitos livros para um trabalho com a leitura. Contempla assim uma nova perspectiva de como poder desenvolvê-la nessas escolas que não possuem ainda uma biblioteca, ou um espaço que poderá ser utilizado para leitura; os livros poderão ser organizados e demais matérias para o desenvolvimento do processo leitor em caixas customizadas para esse fim, ou para uma melhor locomoção para a sala de aula, uma mala ou caixotes de madeira com rodas. Assim, o material estará disponível e acessível para o professor e para o aluno ao iniciar a atividade.



OBS: O professor cuja escola já possua uma biblioteca também poderá utilizar essa dica quando ele quiser fazer um trabalho em que disponibilizará o livro já na sala de aula, envolvendo também outros eixos.

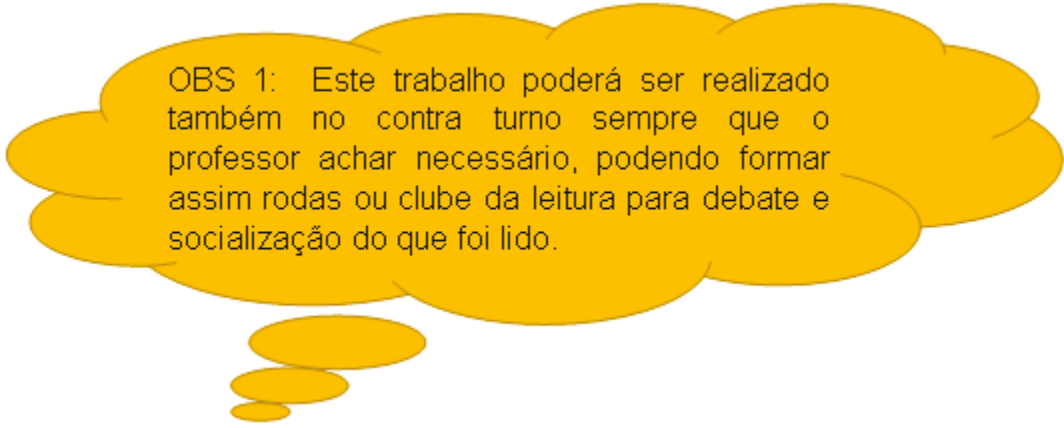


Anjo amigo

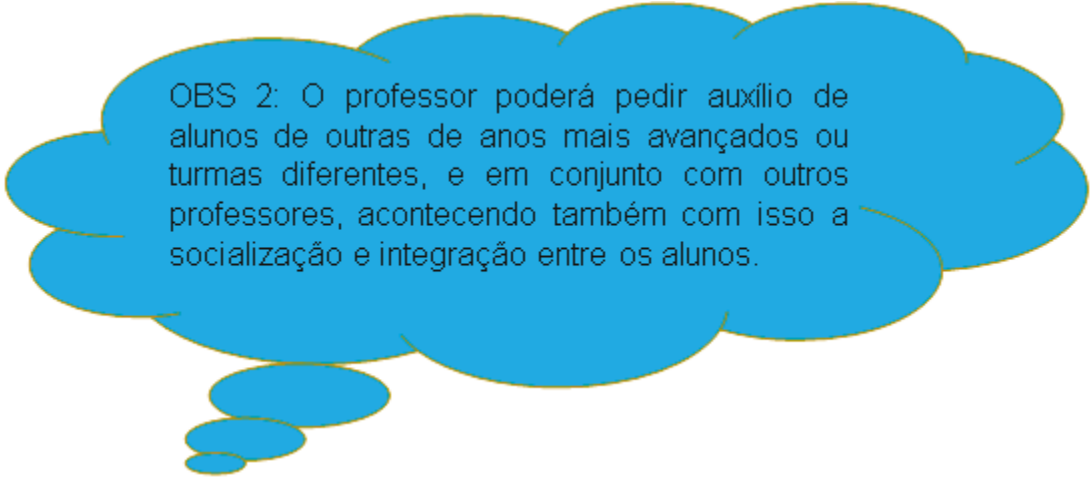
DICA 2:

O anjo amigo é o trabalho sugestivo de atividade que foi realizado por Juclécia da silva dias e Ilênia Evangelista na escola do estado de Pernambuco Wilma Wzely no ano de 2016 qual lecionamos. É uma proposta de monitoria de aprendizagem em que o professor atua através da mediação e intervenção exercendo esse papel juntamente com a turma em que trabalha, podendo envolver também alunos de outras series mais avançadas sendo assim co-monitores e possa estabelecer entre eles um novo sistema e metodologia de ensino para a melhoria da aprendizagem através das parcerias de leitura e estudo didático.

É feito inicialmente um trabalho diagnóstico onde o professor observa e analisa quais os alunos possuem maiores dificuldades na leitura e realização de atividades a ela relacionada (quais alunos estão abaixo dos níveis desejados), e quais aqueles que correspondem as expectativas de aprendizagem. Depois desse parecer, o professor estabelece as duplas que trabalharão juntas sempre com a sua monitoria e mediação, adequando conforme as necessidades e o andamento do trabalho, formando também rodas de leitura e debates para que possam conversar e debates as várias perspectivas que os textos podem trazer, e ampliar e desenvolver assim sua capacidade de compreender e inferir o que está sendo lido e socializado.



OBS 1: Este trabalho poderá ser realizado também no contra turno sempre que o professor achar necessário, podendo formar assim rodas ou clube da leitura para debate e socialização do que foi lido.



OBS 2: O professor poderá pedir auxílio de alunos de outras de anos mais avançados ou turmas diferentes, e em conjunto com outros professores, acontecendo também com isso a socialização e integração entre os alunos.

ATIVIDADE 1

Professor, iniciaremos a atividade apresentando a tirinha aos alunos, observando as imagens e linguagem não verbal presentes. Apresentando posteriormente os aspectos psicológicos e o contexto social dado pelo autor aos personagens.

OBJETIVO ESPECÍFICO: analisar e realizar leitura da tirinha sob a ótica interacionista para a realização da compreensão e inferência.

MATERIAL UTILIZADO: data show e/ou xerox contendo o texto

Mafalda e a TV



Quino. Mafalda e a TV. 1973

HORA DA SOCIALIZAÇÃO:

Professor! Agora você poderá conversar com a turma sobre a tirinha e indagar se eles conhecem os personagens, se viram em algum lugar, se gostaram e o que acham das imagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I - DISCUSSÃO E ANTECIPAÇÃO DA LEITURA: abordagem sobre o título e os possíveis temas através da socialização e debate, levando em consideração inicialmente dos conhecimentos prévios que cada aluno possui, através da análise da linguagem não verbal.

PREVISÃO SOBRE O TEXTO/ ANTECIPAÇÃO: trata-se de uma estratégia na metodologia de ensino com a leitura que se baseia nos aspectos do texto: superestrutura, título, ilustrações, etc. E naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto. (SOLÉ, 1998)

Perguntas objetivas:

- Qual é o gênero textual?
- Quais os tipos de linguagens presentes?
- Quantos personagens estão presentes?
- Você gostou de ler o texto?
- O que é um automóvel?
- O que é cultura?

PERGUNTAS INFERENCIAIS:

- Qual desses sentidos a palavra veículo foi empregada no 1º quadrinho, em "veículo de cultura"
- As expressões faciais no 3º quadrinho demonstram algum tipo de reação? Qual(is)?
- Em que sentido essa palavra foi empregada no 4º quadrinho, em "saltava do veículo"?
- Por que Mafalda questionou a afirmação de que a televisão seria um veículo de cultura? Você concorda com ela?
- No 4º quadrinho há uma nova mudança na expressão de Mafalda. Porque ela reage assim?
- Porque Mafalda acha que a cultura deveria saltar longe do Leitura colaborativa – O professor faz a leitura junto com a turma, levando em consideração a entonação, pontuação e interpretação dinâmica das tirinhas para que o aluno possa perceber e captar as pistas textuais presentes.
- Análise e debate do papel social e cultural da televisão e como ela pode exercer influência em nosso cotidiano e como a tirinha aponta esses aspectos.
- Veículo seria a televisão? Você tem a mesma opinião?

IMPORTANTE:

A atuação e mediação do professor são fundamentais, pois além de possibilitar que o aluno consiga compreender a relação que a fala, através da entonação adequada com a escrita e a linguagem não verbal, ele também favorece a percepção da velocidade de leitura adequada, motivando-os a praticarem cada vez mais a leitura e conseguirem compreender a leitura mais rapidamente. Como nos fala Gomes (2009, p 143):

“Significa ter sempre o aluno em mente, antes de determinar a atividade. Escolha sempre um texto que seja compreensível, interessante, mas principalmente que seja significativo para aquela criança”.

Esse é um trabalho de motivação e interação. Ao fazer as perguntas norteadoras, dar ênfase maior as inferenciais para que consiga levá-los a refletir e analisar mais profunda do que foi lido, e assim possibilitar se ver no que está lendo, interagir, dialogar sobre o tema abordado na tirinha.

II - VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES E COMPREENSÃO DO TEXTO

FOMULAÇÃO DE HIPÓTESES:

Acontece quando um leitor ativo, realmente engajado no processo elabora hipóteses e as testa à medida que vai lendo o texto, que é determinado pelo seu objetivo e expectativa durante a leitura do texto, tornando certos aspectos essenciais à compreensão possíveis. (KLEIMAN, 2013)

A escolha de como será a apresentação realizada pelos alunos, será formulada e trabalhada após o professor analisar e diagnosticar para assim adequá-las as necessidades existentes dos alunos e da turma, podendo ser decidido entre ele e os alunos de maneira democrática.

Suas hipóteses foram confirmadas?

- O que você achou da tirinha?
- A história contada nela era como você imaginava?
- Você acha que a linguagem não verbal ajuda ou atrapalha na compreensão do texto?
- O texto atingiu sua expectativa?

- Você já tinha pensado na televisão como um veículo de cultura?
- Você conhecia mais significados para a palavra veículo?
- A atividade de leitura te ajudou a compreender melhor?
- Seu conceito sobre o papel a televisão na sociedade mudou? Por quê?

III ABRINDO DEBATE:

Professor, iniciaremos a atividade analisando o título do texto, e quais hipóteses que serão levantadas durante esse processo, quais as perspectivas que os alunos abordarão em relação a leitura do texto e qual seria o tema proposto e o que ele conhece sobre ele, para assim estabelecer inicialmente a interação e diálogo entre o aluno leitor e o que é lido ao longo do texto.

IV CONHECENDO E APROFUNDANDO O GÊNERO E O TEMA:

Para fundamentar a atividade de leitura e o debate sobre o tema abordado, o professor poderá fazer o trabalho de pesquisa em duas partes: Ele dividirá para um melhor planejamento e socialização posterior dos resultados, a turma em grupos para pesquisar sobre o gênero tirinha e suas características. A segunda parte, os alunos farão um estudo sobre o tema abordado pela tirinha, e quais programas atuais eles classificariam como culturais ou não.

V PARTILHA E SOCIALIZAÇÃO

Ao final da pesquisa, cada grupo apresentará através de apresentações ou seminário os resultados obtidos nas pesquisas, para finalmente levantarem suas reflexões e inferências realizadas sobre a tirinha analisada e o tema por ela abordado e debaterem todos juntos novamente sobre os aspectos levantados.



ATENÇÃO PROFESSOR:

A escolha de como será a apresentação a ser realizada pelos alunos, será feita de acordo com a necessidade da turma, podendo ser decidido entre você e os alunos de maneira democrática.

ATIVIDADE 2

Professor, iniciaremos a atividade analisando o título do texto, e quais as perspectivas em relação a leitura do texto que que ele levanta e qual seria o tema proposto e o que ele conhece sobre ele, para assim estabelecer inicialmente a interação entre o aluno leitor e o texto.

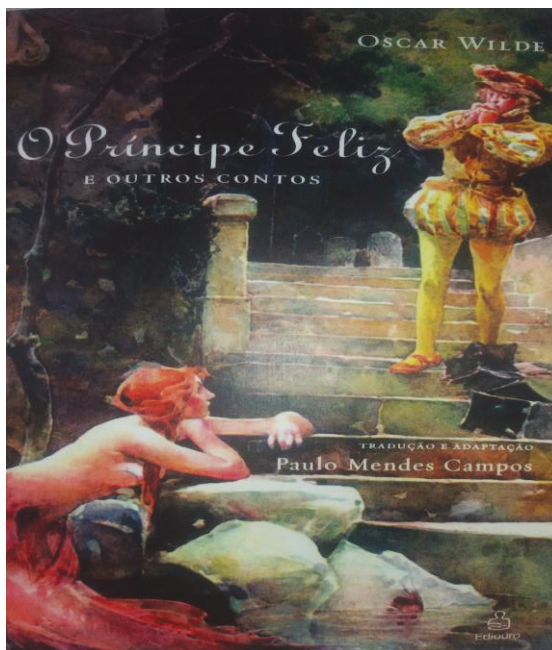
Objetivo específico:

Analisar os aspectos socioculturais presentes no texto e construir processos inferenciais sobre o texto.

Material utilizado:

Livros ou material xerocado com o texto

A sugestão de leitura nesta proposta de intervenção, é o conto O Príncipe Feliz retirado do livro “O Príncipe Feliz e outros contos” de Oscar Wilde, traduzido e adaptado por Paulo Mendes Campos, entre os anos de 2010 a 2012, e que está presente nas escolas do estado de Pernambuco (estado foco deste trabalho), e por ser um texto com uma linguagem que se adapta as faixas etárias diferentes, pode também ser trabalhado não só com turmas dos 9º anos do ensino fundamental, como também em todas as turmas do fundamental ao médio, através do planejamento e estratégias utilizadas pelo professor, e assim consiga dar foco diferentes de acordo com os níveis e necessidades de cada uma das turmas e dos seus alunos.



(Capa do livro O príncipe Feliz de Oscar Wilde com tradução de Paulo Mendes Campos fornecido pela rede estadual de Educação de Pernambuco)

O Príncipe Feliz

Oscar Wilde

Lá no cume da cidade, numa coluna muito alta, estava a estátua do Príncipe Feliz. Estava coberto com finas folhas de ouro maciço, tinha duas brilhantes safiras como olhos e um enorme rubi vermelho brilhava no cabo da sua espada. Era realmente muito admirado.

— Ele é tão bonito como um cata-vento — comentou um dos Conselheiros da Cidade, que queria ganhar reputação por ter gostos artísticos. — Só que não é tão útil — acrescentou, temendo que pensassem que ele não era uma pessoa prática, e realmente não era.

— Porque é que tu não és como o Príncipe Feliz? — perguntou uma mãe sensível ao seu filhinho que estava a chorar pela lua. — O Príncipe Feliz nem sequer sonha em chorar por alguma coisa.

— Fico contente por saber que há alguém no mundo que é muito feliz — murmurou um homem desapontado, enquanto admirava a maravilhosa estátua.

— Ele parece mesmo um anjo! — disseram as crianças do asilo ao saírem da catedral, nas suas capas vermelho-escarlata e nos seus bibes muito brancos.

— Como é que sabem? — perguntou o Professor de Matemática. — Vocês nunca viram um anjo.

— Ah! já vimos, nos nossos sonhos — responderam as crianças. O Professor de Matemática franziu as sobrancelhas e olhou-as severamente, pois não aprovava sonhos de crianças.

Uma noite, voou sobre a cidade uma pequena Andorinha. As suas companheiras tinham voado para longe, para o Egito, seis semanas antes, mas ela tinha ficado para trás, pois estava apaixonada por uma linda Cana. Tinham-se conhecido no início da Primavera, quando a Andorinha voava rio abaixo, atrás de uma mariposa amarela e sentiu-se tão atraída pela cintura estreita da Cana, que parou para falar com ela.

— Posso amar-te? — disse a Andorinha que gostava de ir direto ao assunto, e a Cana fez-lhe uma vénia. E assim, ela voou à sua volta, tocando a água com as asas e fazendo ondulações prateadas. Esta era a sua forma de fazer a corte e durou todo o Verão.

— É uma ligação ridícula — riam-se, trocistas, as outras Andorinhas. — Ela não tem dinheiro e conhece gente a mais.

E realmente o rio estava cheio de juncos. Depois veio o Outono e elas voaram para longe. Depois de elas partirem, a Andorinha sentiu-se sozinha, e começou a cansar-se da sua amada. «Ela não sabe conversar», disse a Andorinha, «e acho que é muito namoradeira, pois está sempre a namoriscar com o vento. » Realmente, quando o vento soprava, a Cana fazia os mais graciosos movimentos. «Aceito que ela seja caseira», continuou, «mas eu gosto de viajar, e a minha mulher também terá de gostar. »

— Vens comigo para longe daqui? — perguntou um dia à Cana; mas a Cana abanou a cabeça, pois estava muito ligada à sua casa.

— Tu tens estado a brincar comigo — gritou ela. — Eu vou--me embora para as Pirâmides. Adeus!

E foi-se embora. Voou durante todo o dia e à noite chegou a uma cidade. «Onde é que eu vou hospedar-me? » disse ela. «Espero que a cidade tenha feito os preparativos necessários. » Depois, viu a estátua ao alto da enorme coluna. «Vou hospedar-me ali», gritou ela. «É um ótimo lugar, com muito ar fresco. »

E, assim, pousou entre os pés do Príncipe Feliz.

«Tenho um quarto de ouro», disse ela para consigo, enquanto olhava em volta e se preparava para dormir; mas, quando estava a pôr a cabeça debaixo da asa, uma enorme gota de água caiu-lhe em cima. «Que coisa curiosa! » gritou ela. «Não há uma só nuvem no céu, as estrelas estão muito claras e brilhantes e, no entanto, está a chover. O clima do norte da Europa é realmente horrível. »

E então caiu outra gota. «Para que serve uma estátua se não consegue abrigar-me da chuva? » disse ela. «Tenho de procurar uma boa chaminé». E decidiu ir embora.

Mas ainda não tinha aberto as asas quando uma terceira gota caiu e ela olhou para cima e viu — Ah! O que é que ela viu? Os olhos do Príncipe Feliz estavam cheios de lágrimas e as lágrimas caíam pelas suas faces douradas. A sua cara era tão linda à luz da lua, que a pequena Andorinha ficou cheia de pena.

— Quem és tu? — disse ela.

— Eu sou o Príncipe Feliz.

— Mas então porque estás a chorar? — perguntou a Andorinha — Molhaste-me toda.

— Quando eu era vivo e tinha um coração humano — respondeu a estátua — não sabia o que eram lágrimas, pois vivia no Palácio Sem-Cuidados, onde não é permitida a entrada da tristeza. De dia eu brincava com os meus amigos no jardim, e à noite abria o baile no salão. À volta do jardim havia um muro muito alto, mas eu nunca me preocupei em perguntar o que estava do outro lado, pois tudo à minha volta era muito bonito. Os meus cortesãos chamavam-me o Príncipe Feliz e, realmente, se o prazer é felicidade, eu era

feliz. E assim vivi, e assim morri. E agora que estou morto, eles puseram-me aqui em cima, tão alto que consigo ver todas as coisas feias e toda a miséria da minha cidade, e apesar do meu coração ser feito de chumbo, não consigo deixar de chorar.

«Então não é feito de ouro maciço? » disse a Andorinha para consigo. Ela era muito educada para fazer comentários pessoais em voz alta.

— Lá longe — continuou a estátua em voz baixa e melodiosa, — lá, longe, numa rua pequena, há uma casa pobre. Uma das janelas está aberta e através dela eu posso ver uma mulher sentada à mesa. Ela tem um rosto magro e fatigado, e tem as mãos rudes e vermelhas, todas picadas da agulha, pois é costureira. Ela está a bordar flores da paixão num vestido de cetim para a mais bela das damas de honor da Rainha vestir no próximo baile da Corte. Numa cama, ao canto do quarto, o seu filhinho está deitado, doente. Ele tem febre e está a pedir laranjas. A mãe não tem nada para lhe dar, a não ser água do rio e, por isso, ele está a chorar. Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha, levas-lhe, por favor, o rubi do cabo da minha espada? Os meus pés estão presos a este pedestal e eu não posso mexer-me.

— Estão à minha espera no Egito — disse a Andorinha. — Os meus amigos sobem e descem o Nilo e falam com as enormes flores de lótus. Daqui a pouco irão dormir no túmulo do Grande Rei. O Rei está lá, no seu caixão pintado. Está envolto em linho amarelo e embalsamado com especiarias. À volta do seu pescoço está uma corrente de pálido jade verde, e as suas mãos são como folhas secas.

— Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe, — não queres ficar comigo por uma noite e ser a minha mensageira? O menino tem tanta sede e a mãe está tão triste!

— Eu acho que não gosto de meninos — respondeu a Andorinha. — No Verão passado, quando eu estava ao pé do rio, apareceram dois meninos mal-educados, os filhos do moleiro, e passaram a vida a atirar-me pedras. É claro que nunca me acertaram. Nós, as andorinhas, voamos muito bem para permitir que isso aconteça e, além disso, eu pertença a uma família famosa pela sua agilidade; mesmo assim, foi um sinal de desrespeito.

Mas o Príncipe Feliz estava tão triste que a Andorinha teve pena dele.

— Aqui está muito frio — disse ela — mas eu vou ficar contigo por uma noite, e ser a tua mensageira.

— Obrigado, pequena Andorinha — disse o Príncipe.

E assim, a Andorinha tirou o enorme rubi da espada do Príncipe e voou com ele no bico por cima dos telhados da cidade. Passou pela torre da catedral, onde estavam esculpidos anjos de mármore branco. Passou pelo palácio e ouviu o som do baile. Uma bonita rapariga veio à varanda com o seu amado.

— Como são bonitas as estrelas — disse-lhe ele — e que bonito é o poder do amor!

— Eu espero que o meu vestido esteja pronto para o baile da Corte — respondeu ela. — Mandei bordar flores da paixão, mas as costureiras são tão preguiçosas!

Passou pelo rio e viu as lanternas penduradas nos mastros dos navios. Finalmente, chegou à casa pobre e espreitou. O menino tossia febril na sua cama e a mãe tinha adormecido, pois estava muito cansada. Saltou lá para dentro e pousou o enorme rubi na mesa, ao lado do dedal da mulher. Depois, voou devagar à volta da cama, provocando uma certa aragem com as asas, para refrescar a fronte do menino.

— Que fresquinho — disse o menino. — Devo estar a melhorar.

E caiu num sono delicioso. Depois, a Andorinha voou de volta para o Príncipe Feliz e contou-lhe o que tinha feito.

— É curioso — notou ela. — Sinto-me tão bem, agora, apesar de estar tanto frio!

— Isso é porque fizeste uma boa ação — disse o Príncipe. E a pequena Andorinha começou a pensar e depois adormeceu.

Quando o dia amanheceu, ela voou até ao rio e tomou um banho. «Que fenómeno espantoso», disse o Professor de Ornitologia, quando passou pela

ponte. «Uma andorinha no Inverno! » E escreveu uma longa carta sobre isso para o jornal local. Toda a gente falou nele, pois estava tão cheio de palavras estranhas que ninguém percebeu nada.

— Esta noite vou para o Egito — disse a Andorinha, e ficou satisfeita com tal ideia. Visitou todos os monumentos públicos e pousou, algum tempo, no topo da torre da igreja. Onde quer que ela fosse, os Pardais chilreavam e diziam uns aos outros: «Que estrangeiro tão distinto! » E por isso a Andorinha estava muito satisfeita consigo própria.

Quando a lua apareceu, ela voou para o Príncipe Feliz.

— Tens alguma mensagem para o Egito? — gritou ela. — Eu vou agora mesmo.

— Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe — não queres ficar comigo só mais uma noite?

— Estão à minha espera no Egito — respondeu a Andorinha. — Amanhã os meus amigos voarão para a Segunda Catarata. Os hipopótamos escondem-se entre os juncos e o Deus Memnon está sentado num magnífico trono de granito. Ele observa as estrelas durante a noite e quando a estrela da manhã brilha, solta um grito de alegria e depois fica silencioso. Ao meio-dia, os leões amarelos descem até à beira da água para beberem. Eles têm olhos como o berilo verde e o seu rugir é mais alto do que o rugir da Catarata.

— Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe. — Lá longe, do outro lado da cidade, eu vejo um jovem num sótão. Ele está inclinado sobre uma secretária coberta de papéis e, a seu lado, num copo, está um ramo de violetas mortas. O seu cabelo é castanho e encaracolado, os seus lábios são vermelhos como uma romã, e ele tem olhos grandes e sonhadores. Está a tentar acabar uma peça para o Diretor do Teatro, mas sente muito frio e não consegue escrever mais. Não há chama na lareira e a fome deixou-o enfraquecido.

— Eu ficarei contigo só mais esta noite, disse a Andorinha, que no fundo tinha bom coração. — Levo-lhe outro rubi?

— Ai! Eu não tenho mais rubis — disse o Príncipe. — Só tenho os meus olhos. São safiras raras, trazidas da Índia há cem anos. Tira uma delas e leva-a. Ele vendê-la-á ao joalheiro e comprará comida e lenha para a lareira, e acabará a peça.

— Querido Príncipe — disse a Andorinha — eu não posso fazer isso.

E começou a chorar.

— Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe — faz o que eu te digo.

Então a Andorinha tirou um dos olhos do Príncipe e voou até ao sótão do estudante. Era muito fácil entrar, pois tinha um buraco no telhado. Passou através dele e entrou no quarto. O jovem tinha a cabeça enterrada nas mãos e por isso não ouviu o esvoaçar das asas do pássaro, e quando olhou para cima encontrou a linda safira nas violetas mortas.

— Começam a dar-me valor — gritou ele. — Isto é de algum grande admirador. Agora posso acabar a minha peça.

E ficou muito feliz. No dia seguinte, a Andorinha voou até ao porto. Sentou-se num mastro de um navio enorme e observou os marinheiros puxando grandes caixas com cordas, do porão.

— Puxem para cima! — gritavam uns para os outros quando as caixas subiam.

— Eu vou para o Egito! — gritou a Andorinha, mas ninguém lhe prestou atenção e, quando a lua apareceu, voou de volta para o Príncipe Feliz.

— Vim para te dizer adeus — disse ela.

— Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe. — Não queres ficar comigo só mais uma noite?

— É Inverno — respondeu a Andorinha — e a neve fria não tarda a chegar. No Egito, o Sol é quente nas palmeiras verdes e os crocodilos ficam na lama a olhar preguiçosamente à sua volta. Os meus companheiros constroem os ninhos no Templo da Baalbec, e os pombos cor-de-rosa e brancos

observam-nos e arrulham uns para os outros. Querido Príncipe, eu tenho de te deixar, mas nunca te esquecerei, e na próxima Primavera trago-te duas lindas joias para o lugar daquelas que tu deste. O rubi será mais vermelho do que uma rosa vermelha, e a safira mais azul do que o magnífico mar.

— Na praça, lá em baixo — disse o Príncipe Feliz — está uma menininha que vende fósforos. Ela deixou-os cair na sarjeta e estão todos estragados. O pai dela vai bater-lhe se ela não levar dinheiro para casa e ela está a chorar. Não tem sapatos nem meias, e a sua cabecinha não tem nenhum agasalho. Tira o meu outro olho e vai dar-lhe e, assim, o pai já não lhe baterá.

— Eu ficarei contigo só mais esta noite — disse a Andorinha — mas não posso tirar-te o teu olho. Assim, ficarás cego.

— Andorinha, Andorinha, pequena Andorinha — disse o Príncipe — faz o que eu te digo.

E assim, ela tirou o outro olho do Príncipe e partiu com ele. Desceu rapidamente e passou pela menina dos fósforos e deixou a joia na palma da sua mão.

— Que lindo bocadinho de vidro! — gritou a menina; e correu para casa, rindo.

Depois, a Andorinha voltou para o Príncipe.

— Agora tu estás cego — disse ela — por isso ficarei contigo para sempre.

— Não, pequena Andorinha — disse o pobre Príncipe. — Tu tens de ir para o Egito.

— Eu ficarei contigo para sempre — disse a Andorinha, e dormiu aos pés do Príncipe.

No dia seguinte, sentou-se no ombro do Príncipe todo o dia e contou histórias do que tinha visto em terras distantes.

— Querida pequena Andorinha — disse o Príncipe — tu falas--me de coisas de espantar, mas mais espantoso é o sofrimento dos homens e das mulheres. Não há Mistério maior do que a Miséria. Pequena Andorinha, voa pela minha cidade e conta-me o que vês.

E, assim, a Andorinha voou pela grande cidade e viu os ricos a divertirem-se nas suas lindas casas, enquanto os pedintes estavam sentados aos portões. Voou por becos e viu as caras pálidas das crianças que, cheias de fome, olhavam com indiferença para as ruas negras. Debaixo de um arco de ponte, estavam dois rapazinhos deitados, um nos braços do outro, a tentarem manter-se quentes.

— Que fome que nós temos! — disseram eles.

— Vocês não podem ficar aqui — berrou o Guarda Noturno, e lá foram eles para a chuva.

Então, a Andorinha voou de volta e contou ao Príncipe o que tinha visto.

— Eu estou coberto de ouro maciço — disse o Príncipe. — Tira-o, folha a folha, e dá-o aos meus pobres; os vivos acham que o ouro os faz sempre felizes.

A Andorinha tirou o lindo ouro, folha a folha, até o Príncipe Feliz ficar cinzento e sem graça. Folha a folha, ela levou o ouro aos pobres, e as faces das crianças tornaram-se mais rosadas, e elas riam e brincavam nas ruas.

— Agora temos pão! — gritavam elas.

Então a neve chegou e depois o gelo. As ruas tão claras e brilhantes pareciam feitas de prata; longos pingentes de gelo, que mais pareciam espadas de cristal, pendiam dos beirais das casas; toda a gente vestia casacos de peles e os rapazinhos vestiam capas escarlates e deslizavam no gelo.

A pobre Andorinha foi ficando cada vez com mais frio, mas não abandonou o Príncipe, pois gostava muito dele. Apanhava migalhas à porta do padeiro, quando este não via, e tentava manter-se quente, batendo as asas. Mas, por fim, percebeu que ia morrer. Só tinha forças para voar para o ombro do Príncipe, mais uma vez.

— Adeus, querido Príncipe! — murmurou ela. — Deixas-me beijar a tua mão?

— Fico contente por ires, finalmente, para o Egito, pequena Andorinha — disse o Príncipe. — Já ficaste aqui muito tempo; mas tu deves beijar-me nos lábios, pois eu gosto muito de ti.

— Não é para o Egito que eu vou — disse a Andorinha. — Eu vou para a Casa da Morte. A Morte é a irmã do Sono, não é?

E beijou o Príncipe nos lábios e caiu morta aos seus pés. Nesse momento, ouviu-se um barulho estranho, como se alguma coisa se tivesse partido dentro da estátua. A verdade é que o coração de chumbo tinha-se partido em dois. Estava um frio terrível.

Na manhã seguinte, bem cedo, o Prefeito andava a passear na Praça, na companhia dos Conselheiros da Cidade. Quando passavam pela coluna, ele olhou para a estátua.

— Meu Deus! Que maltrapilho está o Príncipe Feliz! — disse ele.

— Realmente! — gritaram os Conselheiros, que concordavam sempre com o Prefeito, e foram para cima observar bem a estátua.

— O rubi caiu da espada, os olhos desapareceram e ele já não é dourado — disse o Prefeito. — Na verdade, parece um mendigo!

— Parece um mendigo — disseram os Conselheiros. — E até tem um pássaro morto aos pés! — continuou o Prefeito. — Temos de fazer um decreto para proibir os pássaros de morrer aqui.

O secretário tomou nota da sugestão. E assim, deitaram abaixo a estátua do Príncipe Feliz.

— Como deixou de ser bonito, já não tem utilidade — disse o Professor de Arte da Universidade.

Depois, derreteram a estátua num forno, e o Prefeito convocou uma reunião com a Corporação para decidir o que fazer com o metal.

— É claro que temos de ter outra estátua — disse — e será uma estátua minha.

— Minha — disseram cada um dos Conselheiros da Cidade, e começaram a discutir. A última vez que eu ouvi falar deles, ainda estavam a discutir.

— Que coisa estranha! — disse o capataz dos trabalhadores da fundição. — Este coração de chumbo, partido, não derrete no forno. Vamos deitá-lo fora.

E, por isso, deitaram-no num monte de lixo onde já estava a Andorinha morta.

— Traz-me as duas coisas mais preciosas da cidade — disse Deus a um dos seus Anjos; e o Anjo levou-lhe o coração de chumbo e o pássaro morto.

— Escolheste bem — disse Deus — pois no meu jardim do Paraíso, este pássaro cantará para sempre, e na minha cidade de ouro o Príncipe Feliz far-me-á companhia...

(Wilde, Oscar. O Príncipe feliz e outros contos- Rio de Janeiro: Ediouro,2005

Professor, é hora de refletir!

A partir do título do texto, você pode levantar o seguinte questionamento:
O que é felicidade?

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**I – DISCUSÃO E ANTECIPAÇÃO DA LEITURA**

Levantamento de questões, hipóteses e da bagagem dos conhecimentos prévios a partir de aspectos que envolvem o texto: título, gênero, finalidade, dos sentimentos e personalidades que cada personagem representa.

Perguntas objetivas

- Você já viu ou conhece uma Andorinha?
- Já visitou ou viu alguma estátua de alguém importante/ conhecido?
- Qual o tipo de gênero que pertence a esse texto?

Perguntas inferenciais:

- Pra você o que é considerado ser feliz?
- Você se considera uma pessoa feliz?
- O que você acha que vai acontecer ao longo do texto?
- Você já conversou com alguém sobre a felicidade?
- O que uma pessoa deve ter para ser considerada uma pessoa feliz?
- Leitura colaborativa – O professor faz a leitura em voz alta com o acompanhamento da a turma, levando em consideração a entonação, pontuação e interpretação dinâmica das tirinhas para que o aluno possa perceber e captar as pistas textuais presentes.
- Análise e debater qual o tema do conto e como ele aborda aspectos sociais atuais.
- Pedir para os alunos grifarem a palavras desconhecidas ou que encontraram dificuldade para assimilar.
- Pedir para os alunos pesquisarem as palavras grifadas em um dicionário e analisar se depois de encontrados elas alteraram o sentido que eles tiveram com o texto inicialmente.
- Leitura em voz alta e mais ativa dos alunos com o acompanhamento secundário (auxiliar) do professor para que deem ênfase a entonação, pausas e pontuações.

II – VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES E COMPREENSÃO DO TEXTO

- O que você achou da tirinha?
- A história contada nela era como você imaginava?
- Você acha que a linguagem utilizada no texto ajuda ou atrapalha na sua compreensão?
- O texto atingiu sua expectativa?
- A atividade de leitura te ajudou a compreender melhor?
- Seu conceito sobre felicidade levantado antes da leitura do texto mudou? Por quê?
- O final foi o esperado?

III - LEITURA DRAMATIZADA PELA TURMA

Professor!

Você pode pedir que cada aluno ou grupo seja um dos personagens do conto e assim, leia dramatizando as vozes e as reações dos personagens, e assim a turma se familiarizará com o texto mais rapidamente e tornará a leitura mais dinâmica.

IV – ESTUDO DO GÊNERO CONTO

Professor:

Você pode pedir que os alunos pesquisem o conceito de conto nos dicionários físicos e ou virtuais e posteriormente debater se eles concordam com as conceituações encontradas, como por exemplo no conceito escrito:

O conto, segundo o site Wikipédia, é um texto do gênero narrativo e é escrito de maneira curta e de fácil aceitação e assimilação dos seus leitores pois é um dos gêneros em que as crianças tem os primeiros contatos no mundo da leitura, quando são contadas pelos pais em casa ou professores no começo de sua vida escolar. Possui um narrador, e um enredo, é dividida em começo, meio e fim, havendo uma identificação ou familiarização ao final da história lida.

LEVANTANDO CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

- Você sabia o que era conto?
- Quais os contos eu você já ouviu ou leu?
- Você gosta do gênero conto? Por que?
- Quais as características que o conto possui?
- Você já se identificou com algum personagem de conto? Por que?

V – RELEITURAS DO CONTO**PROFESSOR!**

Você pode pedir aos alunos que recriem o final da história dando um final diferente aos personagens principais. Se ele quiser dar ênfase a outro personagem, poderá fazê-lo. Você conduzirá os alunos para que não fujam do que foi proposto.

VI – PARTILHA DOS RECONTOS

Logo após o processo de reescrita do final, os alunos poderão se reunir promovendo assim uma roda de leitura sobre suas perspectivas em relação ao texto e debatendo entre eles sobre os finais propostos. O professor poderá novamente abordar a pergunta levantada no início da atividade (o que é felicidade?) para verificarem se as respostas permaneceram as mesmas e o que mudou, e como o conto ajuda a entender o que seria felicidade e como é o comportamento do ser humano na sociedade para alcançar o que para ele seria felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de intervenção nos fez perceber que o trabalho com a leitura, nos fez perceber como é de fundamental importância que o professor planeje, trace estratégias e metodologias para trazer o prazer de ler cada vez mais próximo do aluno e que consiga assim tentar melhorar os níveis de compreensão e competência leitora. Além de tudo isso ele tem que tentar driblar os problemas estruturais e de recursos físicos que algumas instituições de ensino enfrentam.

A leitura enfrenta ainda o não estímulo dela, vista por vezes como uma complementação das aulas de português, ou um auxílio nas aulas de gramáticas com o uso do texto como um pretexto para ser explorado regras e conceitos. Outra barreira enfrentada, é a falta de contato do aluno com a leitura em casa, seja por falta de estímulo em casa, ou por não possuir um livro para exercê-la.

O trabalho para que o aluno consiga alcançar o nível de compreensão leitora mais elevado que é a inferência, demanda um processo de mediação do professor bastante complexo, em que deve ser levado em conta a bagagem já existente desse aluno, e elevar seu nível de entendimento e maturidade leitora para que ele possa se tornar realmente um sujeito atuante e protagonista durante essa construção. É preciso que o professor realmente conheça o aluno para assim reconhecer suas deficiências e demandas de estratégias de ensino para que ele consiga alcançar os níveis de proficiência elevadas

As avaliações externas e seus resultados, servem também para auxiliar o professor a diagnosticar em quais níveis se encontra a turma, quais os alunos que precisam de um trabalho mais intensificado com a leitura e como fazer para conseguir alcançar os níveis que se esperam deles naquele ano de ensino em que estão inseridos.

A sala de aula é um ambiente diverso e plural que comporta cada aluno que detém particularidades e individualidades, e com isso torna o trabalho do professor na busca por um ensino e aprendizagem que contemple a todos não

de maneira única para todos, mas sim, que consiga atender essas particularidades para que o aluno consiga progredir com eficiência.

A proposta que apresentamos não é uma fórmula pronta, mas sugestões para ajudar ao professor em seu planejamento pedagógico para as suas aulas. Afinal, o professor dentro de sua sala de aula, é quem conhece seus alunos e pode fazer as adaptações necessárias para que as estratégias e planos de ensino deem certo.

Como vimos ao longo desse trabalho, a mediação do professor é de fundamental importância para que o trabalho com a leitura consiga ser feito com melhor qualidade e que o aluno consiga se ver durante esse processo, atinja os níveis de inferências ao atuar no processo da leitura, pois é levado a não só decodificar palavras e imagens, mas sim a analisar, refletir e debater, juntar conhecimentos e elaborar questionamentos sobre ele e assim se tornar um leitor protagonista, como nos fala Solé (1998, p.95):

No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar...

O trabalho do professor em ensinar a ler realmente e não apenas decorar ou decodificar é difícil, porque demanda tempo, planejamento, dedicação, paciência para driblar os problemas que estão além da sala de aula, mas que interferem diretamente nos resultados esperados, e das cobranças diárias. Mas quando os resultados dessa dedicação e planejamento começam a aparecer, ele percebe o quanto o seu trabalho foi e é relevante para que esse aluno cresça em suas capacidades e níveis de aprendizagem e vá além, se tornando não só um estudante qualificado, mas um sujeito atuante e protagonista não só no ambiente escolar, mas em sociedade, na vida.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2012.

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

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo, SP: Saraiva, 2009.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Conto>

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: **aspectos cognitivos da leitura**. 15.ed., Campinas, SP: Pontes, 2013.

MARCUCHI, Antônio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** - 3. ed.; São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. – Coleção Primeiros Passos.

MIGUEL, Sánches; PÉREZ, J. Ricardo; PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RG do Sul: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo, SP: Parábola, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009

SOLÉ Isabel; trad. Claudia Schilling. **Estratégias de Leitura**. 6. ed.- Porto Alegre RG do Sul: Artmed, 1998.

WILDE, Oscar; The **Happy Prince and Other Tales**: Adaptação em português: Mendes Campos Paulo; O príncipe Feliz e Outros Contos. Edição especial. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.



APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **O ensino da leitura na escola: análise da habilidade de inferência no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino fundamental II** sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Juclécia da Silva Dias**, a qual pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com a compreensão leitora na sala de aula, com vista na apresentação de uma proposta de intervenção.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário. Todas as informações fornecidas serão registradas mantendo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato através de algum dado contido na entrevista e/ou resposta ao questionário que eventualmente possa existir.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca desse ensino que possa gerar novos processos de ensino-aprendizagem da compreensão leitora, demonstrando que é possível aprimorar essa habilidade mediante o desenvolvimento de uma orientação para o trabalho com leitura e seus processos de compreensão, que respeite a dialogicidade e o caráter sociodiscursivo da língua. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por meio dos telefones **(74) 98855-4303** ou **(87) 3985-9123** (Escola Wilma Wzely Cunha Coelho Amorim).

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Formações de Professores encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (083) 3532-2000 – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n, Campus Cajazeiras, CEP: 58900-000 –Cajazeiras – Paraíba. Esse termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Petrolina, ____ de _____ de _____.

**Assinatura do (a) participante ou
de seu responsável**

Assinatura do (a) pesquisador (a)



UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 1

QUESTIONÁRIO – ALUNO

01. Você lê com frequência livros e / ou textos fora da escola?

Sim	Não

02. Se você pudesse, leria com mais frequência? Quais você encontra mais dificuldade para compreender? Por quê?

Sim	Não

Romances	Piadas	Contos	Fábulas	Crônicas	Charges/ tirinhas	Notícias

03. Você costuma encontrar dificuldades para ler na escola? Se sim, quais?

Sim	Não

04. Você consegue compreender os textos que são lidos em sala de aula?

Sim	Não

05. Se sim, como o faz para melhor compreender?

06. O professor o orienta? O ajuda? De que forma?

Sim	Não

07. As avaliações externas que são aplicadas na escola ajudam ou atrapalham?

08. Como é feito o trabalho de compreensão e inferência nas leituras em sala de aula?

09. O que é aprendido em sala de aula durante o ano, é contemplado nas avaliações externas?

Sim	Não

Você sentiu dificuldades para entender os enunciados das questões do SAEPE?

Sim	Não

10. O auxílio do professor nas atividades com a leitura te ajudam a compreender e inferir no texto? Por quê?



APÊNDICE D – INSTRUMENTO 2

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

01. Com que frequência você costuma trabalhar a leitura com seus alunos?

02. Você encontra alguma dificuldade para desenvolver essa atividade?

Sim	Não

➤ Se sim, qual (is)?

03. Normalmente, que procedimentos você usa para encaminhar uma atividade dessa natureza? Descreva-os.

04. Existe orientação para o trabalho com leitura, compreensão e inferência na escola?

Sim	Não

➤ Caso exista, de que forma você o faz?

05. Você acha que o SAEPE contribui para a melhoria no seu trabalho? Por quê?

06. Seus alunos tem dificuldades para compreender e inferir? Quais os textos que você percebe maiores dificuldades? Por quê?

Sim	Não

Romances	Piadas	Contos	Fábulas	Crônicas	Charges/ tirinhas	Notícias

07. Costuma fazer intervenções durante a atividade de leitura com o aluno?

Sim	Não

➤ Se sim, qual (is)?

08. Os dados relativos a competência leitora no processo de inferência são socializados e debatidos na escola?

Sim	Não	Ocasionalmente

09. Os dados obtidos nas avaliações externas contribuem para a melhoria do seu trabalho? Por quê?

10. As avaliações externas em especial o SAEPE ajuda no trabalho com a leitura e inferência com o aluno? Por quê?

