



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Jackeline Sousa Silva

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LEITURA E ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL**

Cajazeiras-PB

2018

Jackeline Sousa Silva

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LEITURA E ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Cajazeiras-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586r Silva, Jackeline Sousa.
A resignificação da prática docente em leitura e escrita sob a perspectiva da Prova Brasil / Jackeline Sousa Silva. - Cajazeiras, 2018.
164f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Prova Brasil. 2. Leitor proficiente. 3. Escrita. 4. Professor. 5. Aluno.
I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

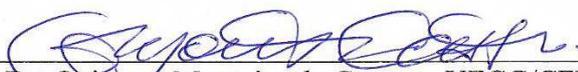
CDU - 37.016:003-028.31(043)

Jackeline Sousa Silva

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LEITURA E ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

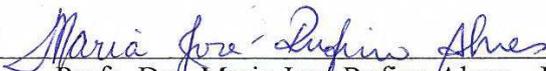
Área de concentração: Linguagens e Letramentos



Prof. Dr. Oniréves Monteiro de Castro – UFCG/CFP



Profa. Dra. Cristina Novikoff – UFCG/CFP



Profa. Dra. Maria Jose Rufino Alves – UECE

Profa. Dra. Maria Irsdene Batista Barreto – (FAFIC)

Cajazeiras-PB, 2 de fevereiro de 2018.

*Aos meus pais, por serem os responsáveis maiores
pela minha existência e educação.*

*Aos meus irmãos, pelo companheirismo e pelas doces
lembranças que construímos juntos.*

*Ao meu esposo, pelo amor que me tem dedicado e
pelo apoio incondicional a todos os meus projetos de
vida.*

*Aos meus filhos, por representarem o maior amor
que eu já conheci e por serem os motivadores de
cada passo que dou.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelo dom que me permitiu escrever cada palavra que compõe este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, por suas sábias indicações e por seu compromisso com a Educação que, para mim, tornou-se um grande exemplo.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, por me proporcionarem momentos de aprendizagem em sala de aula e por dispensarem esforços em prol da formação de outros professores.

Aos companheiros e companheiras do Mestrado, especialmente àquelas que compartilharam comigo os mais prazerosos e os mais angustiantes momentos dessa caminhada: Élide Maria do Nascimento e Raqueline Chaves de Araújo.

Às amigas e ex-companheiras do PROFLETRAS, Kriscia Lorena de Freitas Gonçalves e Maria Jeane de Noronha, que dividiram comigo parte da trajetória do Mestrado, incluindo as aventuras e desventuras que a vida lhes impôs.

À professora Josianne Ricarte de Araújo, que na função de Coordenadora Pedagógica da escola em que atuo, mostrou-se uma grande parceira em busca de uma educação de melhor qualidade aos nossos alunos, além de ter contribuído imensamente para a realização desta pesquisa, repassando-me informações preciosas que aqui constam.

Aos gestores, professores e alunos da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque que, muito mais que fornecerem números, apontaram-me o caminho a trilhar.

Às amigas e professoras Maria Elizangela de Azevedo, Maria José Diniz Martins e Karina Lígia Teixeira Barbosa, que não só repassaram conhecimento e carinho aos meus filhos, mas que contribuíram com sua compreensão e suas atitudes, para que eu viajasse tranquila para as aulas do Mestrado, em todas as vezes que precisei ser acompanhada por eles.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, pela disponibilidade e pelas riquíssimas contribuições para o enriquecimento do meu trabalho.

A todos aqueles que acreditaram e incentivaram para que eu chegasse à concretização dessa etapa que representa, para mim, não um final, mas um ponto de partida para novas ações em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos que Deus destinou a fazer parte da minha vida profissional.

Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos. [...]

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomamos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. [...]

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 1997, p. 25-26)

RESUMO

Esta pesquisa aborda questões relacionadas aos fatores que influenciam na formação do leitor e escritor proficiente, que muitas vezes são negligenciadas em detrimento do trabalho de preparação para as avaliações externas, entre as quais destacamos a Prova Brasil, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e avalia, em âmbito nacional, o desempenho escolar de alunos no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sua relevância justifica-se devido à importância da elaboração de uma proposta didática que promova situações e práticas de leitura, aliadas à escrita, e contemplem as competências e habilidades exigidas pelo teste, contribuindo para a melhoria dos resultados da escola que se constitui em nosso campo de pesquisa. A proposta elaborada tem caráter interventivo, destinada aos alunos matriculados no 9º ano. A questão norteadora desse trabalho é: se, atualmente, há incentivos para a formação inicial e continuada dos professores e disponibilização de livros didáticos e outros recursos voltados à melhoria da aprendizagem, por que os alunos apresentam baixo nível de proficiência leitora, e o que é possível fazer para elevá-lo? De forma geral, objetivamos: analisar comparativamente os resultados das edições anteriores da Prova Brasil e aplicar atividades interventivas que possam contribuir para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas por meio desse teste e para a formação do sujeito como leitor e escritor. Especificamente, pretendemos: refletir sobre a necessidade do estabelecimento de objetivos para a leitura a serem formulados pelo próprio aluno; sugerir aos docentes estratégias de leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação do leitor proficiente, tomando a escrita como uma dessas estratégias; conhecer e analisar as práticas docentes voltadas à formação do leitor proficiente; investigar o perfil dos alunos, bem como o seu entorno familiar e escolar; estruturar uma proposta didática composta de atividades que contemplem os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, nos quais os alunos apresentem resultados mais críticos. Utilizamos como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e participante, compondo um estudo de natureza aplicada. Para o referencial teórico, recorremos a Araújo e Luzio (2005), Soligo (2010), Brasil (2011; 2013), Solé (1998), Pietri (2009), Bortone e Martins (2008), Oliveira (2010), Cafiero (2010), Lerner (2010), entre outros. Como resultado mais significativo após a intervenção, destacamos o aprimoramento das habilidades leitoras e da escrita dos alunos. Concluímos que, para elevar o nível de proficiência leitora dos alunos, não basta que o aluno tenha à mão o livro didático e que o professor participe de formações continuadas; é preciso investir na oferta de cursos de formação acadêmica que forneçam ao professor conhecimentos específicos sobre a área que leciona e, principalmente, executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita e, ainda, que a responsabilidade por este seja de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ressignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas por meio da Prova Brasil.

Palavras-chave: Prova Brasil. Leitor proficiente. Escrita. Professor. Aluno.

RESUMEN

Esta investigación aborda cuestiones relacionadas a los factores que influyen en la formación del lector y escritor proficientes, que muchas veces son negligenciadas en detrimento del trabajo de preparación para las evaluaciones externas, entre las cuales destacamos la Prueba Brasil, que compone el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), y evalúa, en ámbito nacional, el desempeño escolar en el 5º y 9º años de la Enseñanza Fundamental y en el 3º año de la Enseñanza Media, en las disciplinas de Lengua Portuguesa y Matemática. Su relevancia se justifica debido a la importancia de la elaboración de una propuesta didáctica que promueva situaciones y prácticas de lectura, aliadas a la escritura, y contemplen las cualificaciones y habilidades exigidas por la prueba y contribuya para la mejoría de los resultados de la escuela que se constituye en nuestro campo de investigación. La propuesta elaborada tiene carácter interventor, destinada a los alumnos matriculados en el 9º año. La cuestión orientadora de este trabajo es: si, actualmente, hay incentivos para la formación inicial y continuada de los profesores y la disponibilidad de libros didácticos y otros recursos dirigidos a la mejora del aprendizaje, por qué los alumnos presentan bajo nivel de conocimientos lectores, y lo que es posible hacer para elevarlo. En general, objetivamos: analizar comparativamente los resultados de las ediciones anteriores de la Prueba Brasil y aplicar actividades interventoras que puedan contribuir para el perfeccionamiento de las competencias y habilidades contempladas por medio de esta prueba y para la formación del sujeto como lector y escritor. Específicamente, pretendemos: reflexionar sobre la necesidad del establecimiento de objetivos para la lectura a ser formulados por el propio alumno; sugerir a los docentes estrategias de lectura para el desarrollo de competencias y habilidades necesarias a la formación del lector proficientes, tomando la escritura como una de esas estrategias; conocer y analizar las prácticas docentes orientadas a la formación del lector proficientes; investigar el perfil de los alumnos, así como su entorno familiar y escolar; estructurar una propuesta didáctica consta de actividades que abordan los descriptores del lenguaje de referencia de la matriz portuguesa, en la que los estudiantes tienen resultados más críticos. Utilizamos como procedimientos técnicos la investigación bibliográfica, documental y participante, componiendo un estudio de naturaleza aplicada. Para el referencial teórico, recurrimos a Araújo y Luzio (2005), Soligo (2010), Brasil (2011, 2013), Solé (1998), Pietri (2009), Bortone y Martins (2008), Oliveira (2010), Cafiero (2010) (2010), Lerner (2010), entre otros. Como resultado más significativo después de la intervención, destacamos el aprimoramiento de las habilidades lectoras y de la escritura de los alumnos. Concluimos que, para elevar el nivel de competencia lectora de los alumnos, no basta que el alumno tenga a mano el libro didáctico y que el profesor participe de formaciones continuadas; es necesario invertir en la oferta de cursos de formación académica que proporcionen al profesor conocimientos específicos sobre el área que enseña y, principalmente, ejecutar en la escuela un trabajo efectivo y continuo que alie la lectura a la escritura y que la responsabilidad por éste sea de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resignificando así la práctica docente y contribuyendo para el perfeccionamiento de las competencias y habilidades contempladas por medio de la Prueba Brasil.

Palabras clave: Prueba Brasil. Lector proficientes. Escritura. Maestro. Alumnos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Produção escrita - Pré-teste.....	24
IMAGEM 2 – Produção escrita - Pré-teste.....	24
IMAGEM 3 – Oficina I - Texto 2.....	87
IMAGEM 4 – Imagem comparativa ao texto 2.....	87
IMAGEM 5 – Produção escrita - Oficina I.....	89
IMAGEM 6 – Produção escrita - Oficina I.....	89
IMAGEM 7 – Produção escrita – tese - Oficina II.....	91
IMAGEM 8 – Produção escrita - argumentos - Oficina II.....	92
IMAGEM 9 – Produção escrita - tese/argumentos - Oficina II	92
IMAGEM 10 – Produção escrita - Oficina III.....	94
IMAGEM 11 – Produção escrita- Oficina III.....	94
IMAGEM 12 – Produção escrita - Oficina IV.....	97
IMAGEM 13 – Produção escrita - Oficina IV.....	97
IMAGEM 14 – Produção escrita - Teste Final.....	105
IMAGEM 15 – Produção escrita - Teste Final.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa	22
QUADRO 2 – Resultado de aplicação do pré-teste por descritores.....	23
QUADRO 3 – Situação de leitura e escrita dos alunos dos anos finais	29
QUADRO 4 – Resultados da Prova Brasil – Anos Finais – Língua Portuguesa – 2005-2015	31
QUADRO 5 – Tópicos, descritores e habilidades avaliadas no 9º ano – Língua Portuguesa..	68
QUADRO 6 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano.....	72
QUADRO 7 – Descritores, habilidades e gêneros a serem contemplados na proposta	84
QUADRO 8 – Item 1 do Teste Final.....	99
QUADRO 9 – Item 2 do Teste Final.....	99
QUADRO 10 – Item 3 do Teste Final.....	101
QUADRO 11 – Item 4 do Teste Final.....	101
QUADRO 12 – Item 5 do Teste Final.....	102
QUADRO 13 – Comparativo entre os resultados do pré-teste e do teste final.....	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Nível de escolaridade dos docentes	33
TABELA 2 – Vínculo empregatício na Rede Pública Municipal	33
TABELA 3 – Experiência como professor de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental	34
TABELA 4 – Jornada de trabalho semanal como docente da escola	34
TABELA 5 – Frequência/atividades praticadas pelos docentes no tempo livre	35
TABELA 6 – Participação em curso de formação continuada, nos últimos 3 anos.....	35
TABELA 7 – Frequência de utilização dos recursos em sala de aula.....	36
TABELA 8 – Conhecimento, pelos docentes, das competências e habilidades contemplada pela Prova Brasil, ao final do Ensino Fundamental	37
TABELA 9 – Práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula (Frequência)	38
TABELA 10 – Estratégias de leitura utilizadas em sala de aula	39
TABELA 11 – Práticas de leitura utilizadas em sala de aula.....	40
TABELA 12 – Responsabilidade do trabalho com a leitura na escola	40
TABELA 13 – Procedimentos adotados juntos aos alunos que não leem ou escrevem, satisfatoriamente.....	41
TABELA 14 – Documentos norteadores do planejamento didático dos docentes.....	42
TABELA 15 – Número de irmãos que os alunos possuem.....	44
TABELA 16 – Com quem os alunos moram	44
TABELA 17 – Informação sobre atividade profissional dos pais ou responsáveis	45
TABELA 18 – Renda mensal familiar	45
TABELA 19 – Informação sobre recebimento de benefício social.....	46
TABELA 20 – Escolaridade dos pais ou responsáveis	47
TABELA 21 – Informação sobre já terem sido vistos lendo, pelos alunos.....	47
TABELA 22 – Atitudes de incentivo aos estudos dos alunos, pelos pais	47
TABELA 23 – Informação sobre ter cursado a Educação Infantil.....	48
TABELA 24 – Frequência com que os alunos leem materiais diversos	49
TABELA 25 – Forma de acesso à internet.....	49
TABELA 26 – Tempo gasto com TV, internet ou jogos eletrônicos, em dias de aula	49
TABELA 27 – Informação sobre trabalho fora de casa, pelos alunos	50
TABELA 28 – Informação sobre reprovação ou abandono à escola, pelos alunos	51

TABELA 29 – Gosto dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa.....	52
TABELA 30 – Autoavaliação da leitura, pelos alunos	52
TABELA 31 – Autoavaliação da escrita, pelos alunos	52
TABELA 32 – Acesso à Biblioteca ou Sala de Leitura na Escola, pelos alunos	53
TABELA 33 – Participação dos alunos em algum projeto ou ação da escola visando melhorar desempenho na leitura ou na escrita	54
TABELA 34 – Conhecimento dos descritores de Língua Portuguesa, avaliados pela Prova Brasil, pelos alunos.....	55
TABELA 35 – Preparação/Incentivo para a Prova Brasil	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico da Escola
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA	20
2.1	Critérios de <i>design</i> da pesquisa	20
2.2	Critérios de coleta de dados	21
2.3	Critérios de análise dos dados	25
3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	26
3.1	Caracterização da Escola	26
3.2	Panorama da situação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental ..	29
3.3	Panorama dos resultados da Prova Brasil (2005-2015)	31
3.4	Conhecendo os docentes e suas práticas pedagógicas	32
3.5	Desvendando o universo discente	43
4	REFERENCIAL TEÓRICO	57
4.1	Leitura e escrita: desde os primórdios até a inserção nas avaliações externas	57
4.2	A trajetória das avaliações em larga escala no Brasil	59
4.3	Prova Brasil: contexto e aplicação	64
4.4	As Matrizes de Referência: competências e habilidades contempladas pela Prova Brasil	66
4.5	A escala de proficiência de Língua Portuguesa	72
4.6	A formação do leitor proficiente	75
4.7	A escrita com ferramenta essencial para o desenvolvimento da proficiência leitora ..	78
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL	81
5.1	Os descritores contemplados pela proposta de intervenção	81
5.2	A proposta	84
5.3	Relato de aplicação da proposta	85
5.3.1	Oficina I – Descritor 5	86
5.3.2	Oficina II – Descritores 7 e 8	90
5.3.3	Oficina III – Descritor 9	93
5.3.4	Oficina IV – Descritor 10	95
5.3.5	Teste final	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	116
APÊNDICE A: Questionário aplicados aos professores	117
APÊNDICE B: Questionário aplicados aos alunos	120
APÊNDICE C: Pré-Teste.....	123
APÊNDICE D: Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de Atividades.....	130

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências fundamentais à formação do cidadão, sendo cada vez mais exigidas pela sociedade, para torná-lo de fato capaz de compreender e promover transformações no ambiente em que está inserido, e participar ativamente de tais práticas.

Formar leitores e escritores competentes quer dizer formar sujeitos que compreendam o que leem, que sejam capazes de fazer inferências, de estabelecer relações entre textos, que compreendam que diversos sentidos podem ser atribuídos a um texto, entre outras habilidades exigidas dentro e fora da escola, tanto pela sociedade quanto pelas instituições responsáveis pela aplicação de avaliações externas, entre as quais, ressaltamos a Prova Brasil, por ser um teste de aplicação e divulgação em âmbito nacional.

Cientes disso, optamos por desenvolver esta pesquisa que tem como título *A ressignificação da prática docente em leitura e escrita sob a perspectiva da Prova Brasil*. Quando falamos em ressignificação, pensamos em dar um novo sentido à prática pedagógica relacionada ao trabalho com as habilidades que se constituem no objetivo maior da escola, que está intrinsecamente ligado a ensinar ao aluno a ler e a escrever de forma proficiente. Nesta pesquisa, essa ressignificação se propõe a atribuir um novo olhar docente sobre o trabalho com essas práticas, à luz da Prova Brasil.

Como avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), e avalia o desempenho escolar no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa – com foco em leitura – e Matemática – com foco na resolução de problemas. Os resultados da Prova Brasil, somados às informações prestadas no Censo Escolar compõem, atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Enquanto docentes de Língua Portuguesa, de turmas de 9º ano do ensino fundamental, durante os quatro últimos anos, temos convivido e participado diretamente da preocupação da escola em realizar um trabalho que amenize as dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito às habilidades exigidas pelo teste, visto a abrangência da implicação dos resultados, além de presenciar dificuldades nas atividades de leitura, compreensão e produção escrita, desenvolvidas rotineiramente.

Temos presenciado, também, nessas turmas, a negligência do trabalho com a escrita, e o foco voltado totalmente para atividades de múltipla escolha com os descritores, visando

alcançar o avanço nas médias de proficiência leitora, e com isso as dificuldades dos alunos com esse eixo vão se alastrando e acompanhando-os em seus estudos posteriores.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se devido à importância da elaboração de uma proposta didática que promova situações e práticas de leitura, aliadas à escrita como ferramenta de auxílio à compreensão leitora, que contemplem as competências e habilidades exigidas pela Prova Brasil e contribua para a melhoria dos resultados da escola pesquisada que, embora seja uma das maiores escolas do município em que está inserida, em se tratando de espaço físico e de quantitativo de alunos e professores, é carente de projetos voltados para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

A proposta didática elaborada tem caráter interventivo, para atender aos alunos matriculados no 9º ano, da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque, situada no município de Acopiara, estado do Ceará, visto que esse ano escolar é um dos atendidos pela Prova Brasil, por ser concludente de uma etapa de ensino, no caso, do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos a partir das avaliações diagnósticas realizadas pela escola não divergem muito dos resultados obtidos por meio da aplicação da Prova Brasil, os quais apresentamos ao construir um panorama da situação de leitura e escrita na escola.

Assim, a questão norteadora desse trabalho é: se, atualmente, há incentivos para a formação inicial e continuada dos professores e disponibilização de livros didáticos e outros recursos voltados à melhoria da aprendizagem, por que os alunos apresentam baixo nível de proficiência leitora, e o que é possível fazer para elevá-lo?

Em nosso percurso, buscamos resposta para essa indagação, a partir da confirmação ou refutação das seguintes hipóteses, elaboradas com base em observações prévias da realidade da escola e sujeitos constitutivos e/ou pensados desta pesquisa: a maioria dos alunos é oriunda de famílias iletradas, tendo somente a escola como responsável por seu processo de letramento; os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental com uma deficiência em leitura, que já provém desde que ingressam na segunda etapa do ensino fundamental, considerando referencial de diagnóstico; os professores não desenvolvem ações eficazes voltadas para sanar as deficiências leitoras apresentadas pelos alunos da segunda etapa do ensino fundamental; a formação docente não é adequada para o trabalho com a Língua Portuguesa; as atividades que objetivam o desenvolvimento das competências e habilidades em leitura, contempladas pela Prova Brasil, são executadas, essencialmente, no ano escolar em que ocorre a avaliação.

Ao percorrer um longo caminho para a investigação dessas hipóteses, pretendemos

alcançar como objetivo geral desta pesquisa: analisar, comparativamente, os resultados das edições anteriores da Prova Brasil e aplicar atividades interventivas que possam contribuir para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas por meio desse teste e para a formação do sujeito como leitor e escritor.

Como objetivos específicos, pretendemos: refletir sobre a necessidade do estabelecimento de objetivos para a leitura a serem formulados pelo próprio aluno; sugerir aos docentes estratégias de leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação do leitor proficiente, tomando a escrita como uma dessas estratégias; conhecer e analisar as práticas docentes voltadas à formação do leitor proficiente; investigar o perfil dos alunos, bem como o seu entorno familiar e escolar; estruturar uma proposta didática composta de atividades que contemplem os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, nos quais os alunos apresentem resultados mais críticos.

A fim de atender a esses objetivos, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. Após a introdução, fazemos, no segundo capítulo, a exposição da metodologia científica adotada, baseada, predominantemente, na sequência apresentada por Prodanov e Freitas (2013), esclarecendo sobre os critérios de *design* da pesquisa, os critérios para coleta de dados e os critérios para análise e interpretação desses dados.

No terceiro capítulo, apresentamos uma detalhada caracterização dos sujeitos da pesquisa, discorrendo sobre a escola, abordando sobre sua estrutura e funcionamento, a situação dos alunos em relação à leitura e à escrita e à avaliação aqui discutida, os docentes e suas práticas pedagógicas e os discentes, a fim de conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos mesmos.

No quarto, fazemos uso de um vasto referencial, a fim de ampliarmos nossos conhecimentos, à luz de teóricos que muito têm contribuído com suas pesquisas sobre o tema. Para fundamentar nossa compreensão sobre a Prova Brasil, nascida em decorrência de uma longa trajetória das avaliações externas, bem como seu contexto de aplicação, nos reportamos a Araújo e Luzio (2005), Soligo (2010) e a dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio dos Cadernos Pedagógicos da Prova Brasil (2011; 2013).

Ao tratar sobre a leitura e a escrita, nos baseamos nas publicações de Solé (1998), Pietri (2009), Bortone e Martins (2008), Oliveira (2010), Cafiero (2010), Lerner (2010), entre outros, que nos guiaram nas descobertas em busca da ressignificação do trabalho docente, voltado ao desenvolvimento da proficiência leitora e da escrita, como ferramenta essencial para esse fim.

No quinto, apresentamos a Proposta de Intervenção, e relatamos sobre a aplicação desta, que culmina com uma análise sobre os resultados obtidos ao final do processo.

Por fim, expomos nossas Considerações Finais, que se constituem em uma reflexão sobre todo o processo investigativo realizado e as contribuições oriundas a partir deste, no que concerne ao alcance de melhores resultados dos alunos do ano final do Ensino Fundamental, na Prova Brasil.

Esperamos que as discussões teóricas e provenientes da aplicação deste estudo sejam suficientes para cumprir a função de contribuir para a ressignificação das práticas docentes em leitura e escrita, especialmente destinadas à melhoria dos resultados no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

Este capítulo objetiva delinear os caminhos da presente pesquisa, por meio da explanação dos critérios que definem a natureza deste estudo, do método de abordagem e dos procedimentos técnicos e, por último, dos critérios de coleta e análise dos dados investigados.

2.1 Critérios de *design* da pesquisa

Inicialmente, apresentamos os critérios de delineamento básico da pesquisa, com base na sequência lógica abordada por Prodanov e Freitas (2013).

O presente estudo é de natureza aplicada, uma vez que pretende produzir conhecimento para a aplicação prática, com o objetivo de solucionar problemas específicos.

Escolhemos como método de abordagem o indutivo, que parte de algo particular para uma questão mais ampla. A indução, segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 86) apud Prodanov e Freitas (2013, p. 28):

é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Ressaltamos que a configuração do método indutivo se deu a partir da forma como a pesquisa foi executada, pois partimos da investigação dos sujeitos participantes e sua realidade, incluindo suas características, documentos escolares, práticas pedagógicas e outros elementos abordados neste trabalho, para somente depois buscarmos o aprofundamento das teorias que nos ajudaram a ampliar nossos conhecimentos sobre a temática, a fim de nos conferir propriedade para a discussão dos resultados obtidos.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e, ao mesmo tempo, explicativa. É exploratória, visto que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele. Com base nos estudos de Cervo, Bervian e Silva (2006), ressaltamos ainda que a pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses.

É explicativa, pois procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno,

no caso, o baixo nível de proficiência leitora dos alunos de nono ano do ensino fundamental na Prova Brasil. A pesquisa explicativa, conforme Lakatos e Marconi (2011), visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica.

Utilizamos como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de materiais já publicados; a pesquisa documental, por meio da análise de documentos da escola, como: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica, Diagnóstico de Leitura e Escrita e Boletins de Desempenho da Prova Brasil, divulgados pelo INEP; e a pesquisa participante, desenvolvida a partir da interação entre pesquisadora e membros das situações investigadas, por ocasião da aplicação dos instrumentais de pesquisa e da proposta de intervenção.

2.2 Critérios de coleta de dados

Para o processo de coleta de dados, utilizamos métodos que consideramos serem pertinentes à maior clareza do processo.

Escolhemos como sujeitos desta pesquisa os alunos do 9º ano, de ambos os sexos, da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque, considerando a necessidade de intervenção diante das dificuldades apresentadas com relação ao trabalho com os descritores que compõem a Prova Brasil.

No primeiro momento, aplicamos um questionário (Apêndice A), com questões voltadas para as práticas de leitura e escrita em sala de aula e aos possíveis aspectos que nela interfiram, aos professores de Língua Portuguesa das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

No segundo momento, aplicamos aos 30 alunos do 9º ano, que compunham a matrícula no ano de 2016, um questionário (Apêndice B) com questões de múltipla escolha, composto por aspectos linguísticos e extralinguísticos, visando obter informações que nos permitiram verificar algumas das hipóteses traçadas para a pesquisa.

Por último, aplicamos, também, um pré-teste ou teste-piloto (Apêndice C), com o objetivo de selecionarmos os descritores que compuseram a proposta de intervenção pedagógica (Apêndice D) aplicada à turma pesquisada.

O pré-teste foi constituído de questões elaboradas a partir dos descritores enquadrados no nível 5, da Escola de Proficiência da Prova Brasil.

A escolha desse nível deu-se a partir do conhecimento dos resultados alcançados pela escola, por nível de proficiência, na última edição da prova, aplicada no ano de 2015, que foram os seguintes:

Quadro 1 – Distribuição Percentual dos Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa

Nível	Percentual de alunos que alcançaram o nível
Nível 0: Desempenho menor que 200	8,45%
Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	10,59%
Nível 2: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	27,5%
Nível 3: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	21,18%
Nível 4: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	19,29%
Nível 5: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	12,98%
Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	0%
Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	0%
Nível 8: Desempenho maior ou igual a 375	0%

Fonte: INEP. Desempenho da sua escola. Prova Brasil. 2015.

A média de proficiência atingida pelos alunos foi de 255,83, o que os classificou no nível 3. Considerando que há uma pequena diferença entre o percentual de alunos que atingiram esse nível e o nível seguinte, resolvemos trabalhar com o nível 5, a fim de ajudar os alunos que participaram da edição aplicada em 2017, a alcançar um nível maior.

É importante ressaltar que os alunos participantes da pesquisa que gerou os dados coletados por meio dos questionários não são os mesmos que participaram da última aplicação da Prova Brasil. Em virtude disso, decidimos pela aplicação da proposta interventiva no ano de 2017, com a turma participante da avaliação, considerando que as atividades são produtivas e concernentes à aquisição das habilidades exigidas no nível 5, podendo se constituir num paradigma a ser utilizado, uma vez que todos são provenientes do mesmo contexto escolar, cultural e socioeconômico.

O pré-teste compôs-se por 12 questões de múltipla escolha e de uma atividade de produção escrita, cujo tema estava relacionado aos textos inseridos na última questão de múltipla escolha.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese do resultado por descritores, com foco na leitura, que mostram as habilidades que os alunos já adquiriram, bem como as que têm maior dificuldade em dominar.

Quadro 2 – Resultado de aplicação do pré-teste por descritores

Questão	Descritor	Habilidade	Acerto pela turma (%)
01	12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	93,3
02	12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	100,0
03	5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	56,6
04	9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	50,0
05	13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	63,3
06	7	Identificar a tese de um texto.	53,3
07	8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	53,3
08	10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	36,6
09	4	Inferir uma informação implícita em um texto.	93,3
10	17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	93,3
11	2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	76,6
12	21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	66,6

Fonte: Pré-teste aplicado aos alunos do 9º ano A – Agosto/2016 – Acopiara-Ceará

Devido à dimensão deste trabalho investigativo, selecionamos entre esse conjunto de descritores, aqueles que causaram maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos, atingindo percentual de acertos inferior a 60%. Conforme o quadro, constatamos que cinco descritores se enquadram nesse critério. Esses descritores, portanto, foram contemplados na Proposta de Intervenção, com o objetivo de contribuir para melhoria do domínio dos alunos sobre os mesmos, e, conseqüentemente, para a elevação da turma, nos resultados da Prova Brasil, a um nível superior ao alcançado e divulgado pelo INEP, no ano de 2015.

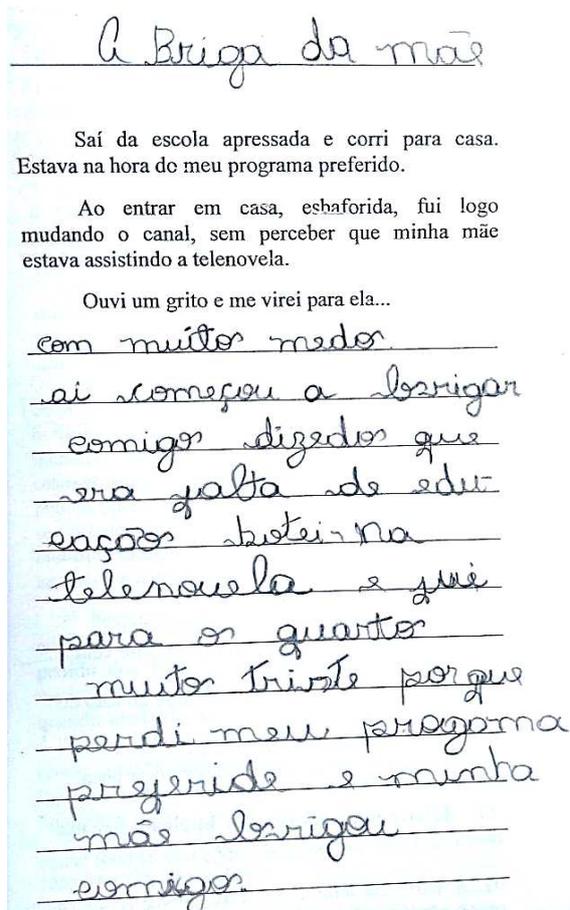
Além de responder às questões contemplando os descritores, os alunos também foram submetidos a uma proposta de produção escrita, à qual somente dois (02) alunos não resolveram, perfazendo um quantitativo de 93,3% alunos que escreveram o texto solicitado.

Nesta pesquisa, o objetivo do trabalho com a escrita aliada à leitura é mostrá-la como uma ferramenta eficaz para consolidar as habilidades leitoras, à luz que do que estabelecem

Calkins, Hartman e White (2008) ao considerar que as habilidades que o aluno utiliza para as duas atividades são essencialmente as mesmas, indicando a escrita como uma oportunidade perfeita para ensinar leitura. Portanto, ao analisar as atividades de escrita dos alunos, não focamos na estrutura do texto relativa ao gênero, mas em seu teor, uma vez que as propostas de atividades estão relacionadas ao tema dos textos previamente lidos, associadas às habilidades contempladas pelas atividades.

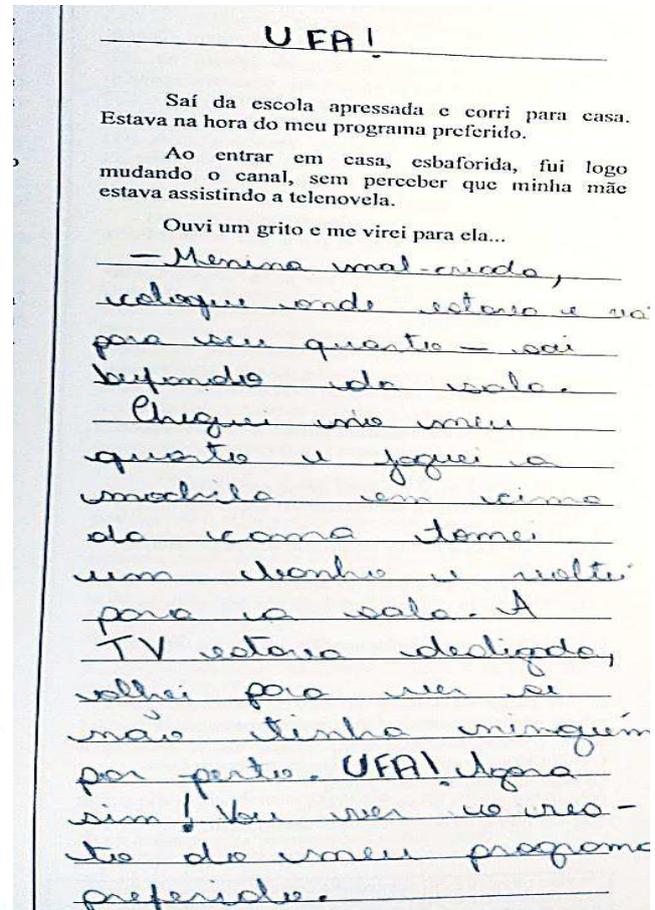
Com base nessa premissa, analisamos os textos produzidos pelos alunos e selecionamos dois para expormos aqui como representativos do pré-teste da turma, no que diz respeito à produção escrita, que solicitava que os alunos dessem continuidade a um texto, no gênero *crônica*, e lhe atribuíssem um título.

Imagem 1 - Produção escrita - Pré-teste



M., sexo masculino, 14 anos, 9º ano - 2016

Imagem 2 – Produção escrita - Pré-teste



S., sexo feminino, 14 anos, 9º ano, 2016

Na atividade solicitada, a proposta estava relacionada ao tema dos dois últimos textos, utilizados para leitura e interpretação de questões abordando os descritores. Analisando os

textos, constatamos que os alunos não fugiram ao tema e atenderam ao comando de criar um título.

Embora não seja o objetivo do nosso trabalho ao utilizar a escrita na atividade, não pudemos deixar de observar que: o aluno M. praticamente não faz uso da pontuação em seu texto, tendo feito-o apenas para encerrá-lo, utilizando o ponto final. Além disso, transcorrem-se poucas ações entre o ponto em que a narrativa foi interrompida, para que o aluno desse continuidade, e o desfecho criado; a aluna S também não fugiu ao tema, criou o título e teve a preocupação com a pontuação e com a paragrafação, bem como elaborou uma sequência de ações que culminaram com o desfecho.

Esses resultados nos mostram que a escrita não pode ser abandonada por nenhum motivo na escola. Caso contrário, a deficiência que chega com o aluno na turma de 9º ano o seguirá para os anos escolares seguintes. Por isso, nossa proposta pretende utilizar a escrita como forma de ressignificar o trabalho realizado na escola aliando a preparação dos alunos para a Prova Brasil e o desenvolvimento das competências de ler e escrever.

2.3 Critérios de análise dos dados

Os critérios tomados para a análise dos dados foram analíticos e descritivos, pois preveem a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados em tabelas. Essa análise, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 112) “deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa”.

Dessa forma, a análise e a interpretação são desenvolvidas a partir das evidências observadas nos dados coletados, de acordo com a metodologia aqui traçada, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

No capítulo seguinte, caracterizamos os sujeitos da pesquisa, a fim de conhecer o contexto em que estão inseridos os envolvidos nesse processo investigativo, e compreender os fatores que se associam e/ou contribuem para os resultados obtidos por meios da avaliação externa, que se constitui como foco deste trabalho.

3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, dos elementos nucleares da pesquisa, a partir da caracterização da escola e da construção do panorama da situação de leitura e escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como dos resultados alcançados na Prova Brasil, desde a edição de 2005 até 2015.

Na sequência, fazemos a identificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio da análise das informações coletadas sobre os docentes e os discentes, que serão apresentadas em tabelas, a fim de proporcionar melhor visualização e compreensão dos dados.

3.1 Caracterização da Escola

A Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque é pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino, localiza-se na Vila Esperança, bairro periférico do município de Acopiara, Estado do Ceará, e presta serviços educacionais à comunidade desde o ano de 1983, quando foi criada pela Lei Municipal nº 708, de 18 de fevereiro de 1983.

A instituição dispõe de ampla estrutura física, constituída por: 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 13 salas de aula (sendo 1 fora do prédio da escola, em casa alugada para essa finalidade), 1 almoxarifado, 1 cozinha, 1 despensa, 1 banheiro para funcionários, 4 banheiros para alunos (2 masculinos e 2 femininos), 1 pátio coberto e 1 quadra de esportes.

Para auxiliar o trabalho pedagógico, a escola dispõe dos seguintes equipamentos: 1 projetor multimídia, 5 aparelhos de som, 6 aparelhos de televisão, 2 aparelhos de DVD, 1 antena parabólica, 2 caixas de som, 1 câmera fotográfica e, para uso administrativo, 2 computadores e 2 impressoras multifuncionais.

Seu funcionamento ocorre nos turnos manhã e tarde, atendendo a 157 alunos na Educação Infantil, 319 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 237 alunos nos anos finais, perfazendo o total de 713 educandos, distribuídos em 25 turmas. Entre o total de alunos, 31 são pessoas com deficiência, inclusos no ensino regular e contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno de estudos.

O núcleo gestor é composto por 1 diretora, 4 coordenadoras e 1 secretária escolar. Seu quadro funcional compõe-se de 62 funcionários, entre os quais 42 desempenham funções docentes.

A gestão escolar atua de forma democrática, buscando parcerias para a melhoria da escola, por meio do compromisso com a comunidade – a escola está sempre aberta à comunidade, atendendo aos princípios do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP).

O PPP foi reelaborado no ano de 2016, sob orientação da Secretaria Municipal da Educação e com a participação de representantes da comunidade escolar e local, a partir de documento norteador do Conselho Estadual de Educação.

Segundo os preceitos do PPP (SME, 2016, p. 39-40), a Escola Francisco Uchôa tem como missão “garantir uma aprendizagem significativa que assista aos alunos em suas individualidades, trabalhando os saberes e o conhecimento, assegurando-lhes o acesso e a permanência, preparando-o para o exercício pleno da cidadania”.

A escola objetiva, em sua ação educativa, assegurar os princípios da universalização e igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar, visando à oferta de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres. (SME, 2016)

O objetivo traçado para o Ensino Fundamental, em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, é “proporcionar ao educando o acesso ao desenvolvimento intelectual, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de valores, da autonomia e da criatividade” (op. cit., p. 94).

Dentro do PPP (SME, 2016, p. 99-100), estão contemplados os seguintes projetos desenvolvidos na escola como instrumentais para se alcançar esses objetivos:

- Teatro na Escola – objetiva ampliar a ação social e intelectual dos educandos, melhorando a interação social com a vida e com o mundo ao redor para favorecer as relações harmônicas desses indivíduos em sociedade.
- Proerd - consiste em uma ação conjunta entre a Polícia Militar, Escola e Família, no sentido de prevenir o uso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem para o uso de drogas e a prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las.
- Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente – consiste na realização de um conjunto de ações voltadas para a promoção de debates sobre temas relativos aos direitos da criança e do adolescente, especialmente à erradicação do trabalho infantil e à proteção ao trabalhador adolescente.

- Projeto Flauta - visa ao desenvolvimento de habilidades através da educação musical, bem como incrementar, com estas atividades, a formação e a qualidade de vida dos alunos.

Além desses, estão contemplados pelo PPP os seguintes projetos, voltados ao aprimoramento da leitura e da escrita:

- Reforço Escolar – atende a alunos do 2º ao 5º ano, sendo mais intenso no 2º ano, funcionando em contraturno. Visa ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos trabalhados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental;
- Nas Ondas da Leitura – atende aos alunos de 5º ao 9º ano, sendo executado uma vez por semana pelos professores de Língua Portuguesa, com o uso material didático composto de leitura em diversos gêneros textuais. Busca oportunizar às crianças e aos jovens descobrirem sua capacidade de ler e escrever, estimulando as várias formas de leitura, democratizando o saber e transformando a aprendizagem num processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, adquirindo o hábito de ler por prazer.

Analisamos também o documento intitulado *Proposta Pedagógica*, que foi atualizada no ano de 2015, por um grupo de docentes de Língua Portuguesa, sob a coordenação de um técnico da Secretaria Municipal de Educação, que tem também a função de formador docente na área.

Segundo o documento, o ensino da Língua Materna é entendido como uma interação viva com as forças sociais, que nos permite apreender não só o sujeito contemporâneo, mas também as forças materiais e simbólicas a partir dos quais esse sujeito se exprime.

De acordo com a proposta analisada, para que seja garantido o uso apropriado de padrões da língua escrita e a reflexão sobre os fenômenos da linguagem, a escola deve focar na construção de projetos didáticos concretos, que propiciem a utilização real da linguagem, permitindo um trabalho com a multiplicidade de linguagens que serão utilizadas na produção textual dos alunos.

O documento orienta o trabalho com o eixo de *formação do leitor*, na escola, sob duas perspectivas: uma delas é o desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de leitura – compreensão, interpretação, inferência, avaliação – que estão inclusas no *eixo de leitura e compreensão textual*; a outra é o incentivo à leitura como prazer e lazer, o que se faz promovendo o convívio dos alunos com livros de diferentes gêneros – narrativas, poemas, histórias em quadrinhos, etc.

Para o *eixo de produção textual*, a proposta traz como objetivo: criar oportunidades para que os alunos “descubram” a expressão escrita como forma de comunicação e desenvolvam as habilidades de uso adequado da mesma, vivenciando momentos de conhecimento, elaboração (individual e em grupo), revisão e publicação de suas produções escritas.

Por fim, a proposta indica que as orientações nela contidas, dinamizadas pela competência do professor, promovam situações que permitam refletir sobre a linguagem, nos mais diferentes contextos de usos, procurando revelar práticas concretas de leitura e escrita.

Na sequência, apresentamos um panorama construído a partir da compilação dos dados obtidos do diagnóstico de leitura e escrita, realizado pela escola, juntos aos alunos de 6º ao 9º ano, a fim de obtermos uma visão geral da situação de aprendizagem referente a essas habilidades.

3.2 Panorama da situação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental

Nesse tópico, pretendemos dar a conhecer a situação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com relação à leitura e à escrita. Para isso, solicitamos à Coordenação da Escola uma cópia da compilação da Ficha de Sistematização do primeiro diagnóstico realizado junto aos alunos, de forma individual, no mês de março do ano de 2016. A escolha do primeiro diagnóstico justifica-se pela intenção de conhecer a situação de aprendizagem em que os alunos ingressam nos anos finais, cujos resultados apresentamos a seguir:

Quadro 3 – Situação de leitura e escrita dos alunos dos anos finais

Ano Escolar	Número de alunos	LEITURA			ESCRITA				
		Lê texto com fluência	Lê texto sem fluência	Não lê	Escreve com encadeamento lógico	Escreve sem encadeamento lógico	Escreve com domínio ortográfico	Escreve sem domínio ortográfico	Não escreve
6º ano	61	29	26	6	28	30	19	39	3
7º ano	72	29	38	5	47	20	0	67	5
8º ano	57	22	31	4	26	28	8	46	3
9º ano	56	26	29	1	45	11	12	44	0
Total	246	106	124	16	146	89	39	196	11

Fonte: E.E.F. Prof. Francisco Uchôa de Albuquerque – 2016 – Acopiara-Ceará

Diante desse quadro, percebemos quão crítica é a situação em que se encontra o corpo discente da Escola e a necessidade de um trabalho efetivo voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Atentando para os critérios que seriam desejáveis, constatamos que, de um total de 246 alunos:

- apenas 43,1% leem texto com fluência, ou seja, possuem a habilidade de ler rapidamente e sem erros (LEMOV, 2011);
- apenas 59,3% escrevem textos com encadeamento lógico. Com relação a esse encadeamento, Antunes (2003, p. 55) considera que “é relevante prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar, que sequência se vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer”;
- apenas 9,6% escrevem com domínio ortográfico. Sobre esse quesito, Antunes (idem, p. 60) estabelece que “as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica”.

Esse diagnóstico é realizado bimestralmente, pelo professor de Língua Portuguesa, que repassa os dados ao Coordenador. No entanto, de acordo com os dados que obtivemos a partir dos questionários aplicados aos docentes e aos alunos, não há um trabalho efetivo para modificar esse panorama.

Embora seja desenvolvido nos anos iniciais, a partir do 2º ano, um reforço escolar visando auxiliar a tarefa de decodificação da leitura e de compreensão textual, a fim de garantir melhores resultados nas avaliações internas e externas, os alunos ainda ingressam nos anos finais com sérias deficiências nas habilidades básicas, leitura e escrita, tão necessárias para o aluno, enquanto cidadão, por toda a vida.

Os projetos desenvolvidos no âmbito escolar, nos anos finais, são executados de uma forma global, ou seja, do mesmo modo para todos os alunos, sem considerar suas deficiências individuais. Com isso, a situação se estende e a deficiência acompanha o aluno pelos anos posteriores, causando-lhe prejuízos tanto como portador do direito ao acesso a essas habilidades, quanto nos resultados obtidos nas avaliações que requerem dele o domínio das mesmas, seja em âmbito interno ou externo.

Para investigar a relação dessas dificuldades com os resultados das avaliações externas, fizemos um levantamento dos resultados da Prova Brasil, que compreende os anos de 2005 a 2015. Vale ressaltar que o teste é aplicado com periodicidade bianual.

3.3 Panorama dos resultados da Prova Brasil (2005-2015)

Conforme os Boletins de Desempenho da Prova Brasil, divulgados pelo INEP, órgão responsável pela elaboração, aplicação e divulgação dos resultados do teste, a proficiência obtida pelos alunos dos anos finais da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque, na disciplina de Língua Portuguesa, são os expostos a seguir.

Quadro 4 – Resultados da Prova Brasil – Anos Finais – Língua Portuguesa – 2005-2015

Ano de aplicação	Proficiência Média	Nível Alcançado
2005	199,70,	Abaixo do Nível 1
2007	201,12	Nível 1
2009	210,86	Nível 1
2011	211,44	Nível 1
2013	236,32	Nível 2
2015	255,83	Nível 3

Fonte: Portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>.

Ao analisar esses resultados, constatamos que a escola veio superando, timidamente, sua média de proficiência nos anos de 2005 a 2011, mantendo-se dentro do nível 1. A partir de 2013, a escola obteve um avanço de 24,88 pontos na escala de proficiência, que a enquadrou no nível 2; e, em 2015, com mais um acréscimo de 19,51 pontos, alcançou o nível 3.

Apesar disso, os resultados ainda estão muito longe do ideal, que implicaria no alcance do nível 8, ponto mais alto da escala de proficiência, para que o aluno seja considerado um leitor proficiente. Ser um leitor proficiente significa, segundo Kleiman (2002) apud Moura e Martins (2012, p. 89), apresentar as seguintes habilidades linguísticas: “flexibilidade na leitura, não apenas em procedimentos, mas em ações que o façam chegar aonde queira, de forma consciente, reflexiva e intencional”.

Para uma melhor reflexão sobre esses resultados e sua relação com as práticas pedagógicas, expomos e analisamos a seguir dados coletados por meio da aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa.

3.4 Conhecendo os docentes e suas práticas pedagógicas

O Projeto Político-Pedagógico da Escola almeja que os docentes que integram seu quadro apresentem as seguintes características: conheçam seu educando e interajam com ele; sejam pesquisadores de educação; considerem os erros como patamares para uma melhor aprendizagem; sejam reflexivos sobre a docência e sua prática educativa, repensando e decidindo conforme suas intenções educacionais e as da proposta pedagógica das escolas municipais (SME, 2016, p. 89). Algumas dessas características poderão ser observadas a partir da análise dos dados apresentados a seguir, oriundos da pesquisa realizada junto aos docentes da escola.

Conforme traçado metodologicamente, aplicamos um questionário aos quatro professores da disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de traçarmos o perfil dos docentes e de conhecermos as práticas pedagógicas adotadas para a preparação dos alunos para a Prova Brasil, especialmente no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita.

Os dados obtidos são referentes ao ano de 2016, em que cada professor atendeu a duas turmas do mesmo ano escolar, no mesmo turno, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Na primeira disciplina, são ministradas, em cada turma, 06 aulas por semana, o que perfaz um total de 240 horas anuais, ultrapassando 40 horas sobre o valor mínimo estabelecido pela legislação educacional, no que concerne à Língua Portuguesa.

Todos os docentes têm um 1/3 da carga horária dedicada ao planejamento didático, resguardado pela Lei 1.719/2012, de 09 de abril de 2012, da Prefeitura Municipal de Acopiara. Essa lei foi criada com base na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, artigo 2º, parágrafo 4º, que assegura aos docentes o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, ficando o terço restante reservado a outras atividades pedagógicas essenciais ao bom desenvolvimento escolar, como a programação e o preparo dos docentes para a sala de aula.

A esse respeito, consideramos relevante citar o que diz a cartilha elaborada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SINDUTE, 2012, p. 7):

não há como pensar em qualidade da educação, melhoria no IDEB, melhor relação educador/ educando, processo de ensino-aprendizagem, efetivação e discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, sem que se garanta ao educador os momentos e espaços necessários à construção do conhecimento, avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento e construção dos mecanismos de intervenção pedagógica em função do educando.

Os dados coletados serão descritos a seguir e/ou apresentados em tabelas, quando forem convenientes para permitirem melhor visualização. Devido ao número de professores pesquisado ser baixo, composto de quatro, não utilizaremos percentual.

Iniciaremos com as questões que contribuem para conhecermos o perfil docente e, na sequência, abordaremos questões relacionadas à prática pedagógica.

De acordo com os dados obtidos, 01 dos participantes pertence ao sexo masculino e 03 ao sexo feminino, compreendidos em sua maioria na faixa etária de 25 a 29 anos.

Com relação ao nível de escolaridade, observemos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Nível de escolaridade dos docentes

Nível	Quantidade
Ensino Médio	01
Graduação em Letras	02
Graduação em Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Constatamos que apenas metade dos docentes possui habilitação adequada para o exercício da docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses dados nos remetem a uma reflexão sobre a importância formação docente, que Araújo e Luzio (2005, p. 63) tomam como “ponto central de uma discussão da melhoria da qualidade do ensino”, lembrando que “os gestores educacionais devem valorizar a formação inicial e continuada dos professores. Tanto em um como em outro caso, deve-se verificar se a formação oferecida está em consonância com as necessidades de aprendizado dos alunos brasileiros”.

Tabela 2 – Vínculo empregatício na Rede Pública Municipal

Tempo de experiência	Quantidade
Concursado	01
Contrato temporário	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

A partir desse questionamento, tomamos conhecimento de que a maioria dos docentes pesquisados é contratada em regime temporário. Araújo e Luzio (ibidem, p. 63) recomendam que:

os sistemas educacionais devem ter um quadro de professores permanente, diminuindo, assim, número de profissionais contratados em regime temporário, de forma a minimizar tanto a falta de docentes quanto a descontinuidade do trabalho pedagógico decorrente das constantes substituições ao longo de um ano letivo.

Apesar dessa recomendação, essa ainda é uma realidade na Rede Municipal, que justifica a contratação, principalmente, como forma de viabilizar o cumprimento do 1/3 da carga horária destinada ao planejamento escolar.

Tabela 3 – Experiência como professor de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental

Tempo de experiência	Quantidade (%)
1 a 2 anos	03
3 a 5 anos	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

De acordo com os dados, a maioria dos docentes possui de 1 a 2 anos de experiência no ensino dos anos finais. Esse dado é importante para compreendermos a (des)continuidade do trabalho realizado com os alunos que apresentam dificuldade na leitura e na escrita, desde que ingressam nessa etapa do ensino fundamental, conforme dados obtidos a partir do Diagnóstico de Leitura e Escrita (Quadro III), fornecido pela própria escola. Com relação a essas dificuldades, aprofundamos a discussão a partir da exposição dos dados do questionário aplicado aos alunos.

Tabela 4 – Jornada de trabalho semanal como docente da escola

Carga horária semanal	Quantidade
20 horas	03
40 horas	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Apenas 01 docente assume uma carga horária de 40 horas semanais em sala de aula, nesta escola. Ressaltamos que essa condição é atribuída ao docente concursado, citado na Tabela 2. Avaliamos como positiva a lotação do docente na mesma escola, nos dois turnos, o que permite a ele se apropriar da situação real vivenciada pelos alunos da escola, em seus avanços e dificuldades.

Tabela 5 – Frequência/atividades praticadas pelos docentes no tempo livre

Atividade	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Ler jornais e revistas em geral	01	03	
Ler livros	-	01	03
Ler sites na internet	-	-	04
Assistir a filmes ou jornais	-	01	03
Escrever textos em gêneros diversos	-	03	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

O avanço tecnológico é algo inquestionável, inclusive quando se trata de ocupar o tempo livre dos docentes pesquisados que, em sua totalidade, afirmaram praticar, com a frequência máxima, a leitura de sites na internet. Do total, 03 afirmam ocupar seu tempo livre, sempre ou quase sempre, com a leitura de livros e assistindo a filmes ou a jornais televisionados. Essa mesma frequência é atribuída à escrita de textos em gêneros diversos por apenas 01 dos docentes. Apenas 01 confessou nunca dedicar-se à leitura de jornais e revistas em geral.

Exaltamos aqui a necessidade de que o professor seja também leitor e produtor de textos. Nesse sentido, Bortone e Martins (2008, p. 82) afirmam que:

um bom professor de produção textual é aquele que pesquisa, lê, busca complementar as informações a serem trabalhadas nos textos e, principalmente, aquele que produz uma escrita atual e reflexiva. [...] O professor não leitor provavelmente terá dificuldade em ler e compreender reflexivamente os textos que circulam diariamente no contexto social, especialmente se ele não produzir habitualmente textos escritos: certamente estará distante dos diferentes processos de desenvolvimento da escrita e de aprimoramento do poder reflexivo sobre a própria língua.

Os questionamentos seguintes foram feitos com a finalidade de conhecermos as práticas docentes. Na tabela a seguir, expomos os dados sobre a participação dos docentes em cursos de formação continuada sobre leitura e escrita, nos últimos três anos.

Tabela 6 – Participação em curso de formação continuada, nos últimos 3 anos

Participação	Quantidade
Sim, e houve um pequeno impacto na minha prática docente	04

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

É inquestionável a importância da formação do professor para um trabalho efetivo com a leitura e a escrita. Todos os docentes da escola informam que participaram de formações continuadas nos últimos três, mas que houve um pequeno impacto na prática docente. Ressaltamos aqui que, conforme informações da própria escola, os professores do 9º ano participam de formações voltadas especificamente para a Prova Brasil, com frequência bimestral.

Quanto às formações docentes, Lerner (2002, p. 33) lembra que:

a capacitação não é condição suficiente para a mudança didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que eles estejam –, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais, que são a leitura e a escrita [...].

Para a autora, é necessário o diagnóstico e a intervenção, por parte dos docentes, sobre outros fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos, que vão além da formação dos professores. No entanto, pensamos que se os docentes receberem uma boa formação, as chances de conseguirem cumprir a tarefa de perceber esses fatores e ajudar seus alunos a se apropriarem das práticas de leitura e de escrita, serão bem mais significativas.

Tabela 7 – Frequência de utilização dos recursos em sala de aula

Atividade	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Livro didático	-	01	03
Jornais e revistas informativas	02	02	-
Livros literários	-	04	-
Projektor	-	04	-
Filmes, desenhos animados ou documentários	01	03	-
Programas/aplicativos pedagógicos de computador ou celular	03	-	01
Textos ou atividades extras (xerocados)	01	02	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

O professor, enquanto conhecedor dos objetivos traçados para suas aulas e das necessidades de aprendizagem dos seus alunos, é o principal responsável pela seleção dos materiais didáticos a serem utilizados em suas aulas, porém, muitas vezes o livro didático é o material primordial de uso. Fato é que, entre os materiais citados nessa questão, o livro didático foi o apontado com maior frequência de uso entre os docentes.

Pietri (2009, p. 34-35) justifica essa escolha, considerando que “dadas as condições de trabalho, geralmente o professor atribui a tarefa de organizar as atividades de ensino ao autor do livro didático ou paradidático”. Outros materiais apontados como utilizados com boa frequência pela maioria dos docentes foram livros literários, projetor, filmes, desenhos animados ou documentários, textos ou atividades extras.

Em contrapartida, jornais e revistas informativas, apontados com baixíssima frequência de uso, são materiais que muito podem contribuir para o aprendizado dos alunos, especialmente com relação ao conhecimento de diversas opiniões sobre um assunto, que contribuem para a construção da sua própria capacidade de opinar e argumentar. Alves Filho (2011, p. 89) destaca que “os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sendo as mais importantes a divulgação da informação e a expressão da opinião”.

O uso de programas/aplicativos pedagógicos de computador ou celular, oriundos do avanço tecnológico, ainda é pouco executado na escola, tendo sido o menos apontado entre os docentes. Marchushi (2008) salienta como aspecto nos gêneros emergentes virtuais o intenso uso da escrita. Nesse sentido, Silva (2012) recomenda que, nas formações de professores, se inclua espaço para demonstrar os gêneros virtuais e como podem ser aplicados em sala de aula, a fim de atenuar o impacto inicial daqueles que ainda não têm tanta familiaridade com as novas tecnologias.

Tabela 8 – Conhecimento, pelos docentes, das competências e habilidades contempladas pela Prova Brasil, ao final do Ensino Fundamental

Conhecimento	Quantidade
Conhecem vagamente	02
Conhecem e trabalham em sala de aula, conforme o nível dos alunos	01
Conhecem e desenvolvem um trabalho efetivo	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Apesar dos livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação apresentarem propostas de trabalho que atendem às Matrizes de Referência do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, em que se inclui a Prova Brasil, constatou-se que metade dos professores desconhecem as competências e habilidades contempladas por essa avaliação, e que somente 01 participante, que corresponde ao docente de 9º ano, realiza um efetivo trabalho com objetivo de desenvolvê-las.

Os dados obtidos a partir dessa questão comprovam, parcialmente, a hipótese de que as atividades que objetivam o desenvolvimento das competências e habilidades em leitura, contempladas pela Prova Brasil, são executadas, essencialmente, no ano escolar em que ocorre a avaliação.

Além disso, associamos esse resultado ao tempo de experiência dos docentes do ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, que não deixa de estar ligado ao vínculo empregatício, ocasionando uma descontinuidade no trabalho realizado nessa etapa de ensino. No entanto, apesar de reconhecer a interferência desses fatores, não podemos considerar justificável, visto que o desempenho das competências e habilidades exigidas pela Prova Brasil estão inseridas desde os primeiros anos, de acordo com as capacidades cognitivas dos alunos, sendo, portanto um trabalho contínuo e que requer conhecimento e empenho por parte de todos os docentes.

Tabela 9 – Práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula (Frequência)

Atividade	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Propor atividade de casa	04	-	-
Corrigir com os alunos a atividade de casa	04	-	-
Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula	01	02	01
Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro	03	-	01
Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	03	01	-
Produção de texto escrito	-	02	02

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Observamos, a partir da tabela, que as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes são várias: propor atividades para casa e corrigi-las, executadas diariamente pela totalidade dos informantes, cópias de textos e atividades do livro didático ou do quadro negro e expressão de opiniões pelos alunos, orientadas por 03 docentes, diariamente. No entanto, consideramos insatisfatória a frequência com que são desenvolvidas atividades de produção do texto escrito: semanalmente, por 02 dos docentes, e mensalmente, pela outra metade. A escrita, assim como a leitura, é uma atividade que deve ser executada diariamente na escola, independente do gênero ou da extensão do texto. Oliveira (2010, p. 109-110) alerta que:

aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço por parte dos alunos e do professor [...]. Por isso, a principal meta da escola, no que diz respeito ao ensino de português deve ser ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade.

Recomendamos, portanto, que o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, constituído de 06 aulas semanais, seja distribuído equitativamente entre as atividades de leitura e de escrita, a fim de que nem uma nem outra habilidade seja negligenciada.

Tabela 10 – Estratégias de leitura utilizadas em sala de aula

Estratégias	Quantidade
Predição do texto	03
Inferências durante e/ou após a leitura	02
Resumo do texto oral ou por escrito após a leitura	03
Marcações/anotações no texto	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Os docentes informaram utilizar estratégias antes, durante ou após a leitura do texto. No entanto, nem todos afirmam utilizar estratégias em todos esses momentos. Consideramos, ainda, pequeno o total de participantes que estimula os alunos a realizarem inferências sobre o texto, visto que esta é uma das competências e habilidades contempladas pela Prova Brasil.

A elaboração dessas alternativas como estratégias foi feita com base em Solé (1998), que orienta que elas não precisam ser utilizadas necessariamente numa sequência, que são passíveis de troca e que outras estarão presentes antes, durante e após a leitura, mas que é preciso ensinar estratégias que ajudem o aluno a compreender diversos tipos de texto.

Tabela 11 – Práticas de leitura utilizadas em sala de aula

Práticas	Quantidade
Leitura em voz alta pelo professor	04
Leitura silenciosa pelos alunos	02
Leitura em voz alta pelos alunos (individual)	04
Leitura coletiva	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Quanto às práticas utilizadas nas aulas de leitura, os professores indicaram fazer uso diverso, manifestando preferência pela leitura em voz alta, tanto pelo professor, quanto pelos alunos de forma individual. Lerner (op. cit., p. 95) afirma que para comunicar aos alunos os comportamentos típicos de um leitor, “é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação ‘de leitor para leitor’”.

Com relação à leitura feita pelo aluno, Leffa (1996, p. 80) considera “possível que a leitura oral tolha o desempenho do leitor, fazendo com que ele cometa erros que não cometeria numa leitura silenciosa”.

Vimos os dados obtidos nessa questão como parcialmente positivos, pois a leitura em voz alta, desde que não seja a única forma de leitura e que respeite as dificuldades individuais dos alunos, permite ao professor avaliar sua fluência e planejar intervenções, quando necessário. Porém, é necessário que o aluno seja capaz de ler silenciosamente, pois esta será a prática exigida por ocasião das avaliações, por se tratar de um momento que considera a coletividade, além de propiciar uma velocidade de leitura maior do que a leitura em voz alta. Contudo, esta prática foi apontada como utilizada somente por 02 docentes.

Tabela 12 – Responsabilidade do trabalho com a leitura na escola

Atribuição da responsabilidade	Quantidade
Tão somente ao professor de Língua Portuguesa	03
Desenvolvida pelos professores de todas as áreas	01

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Os dados obtidos por meio desse questionamento revelam um sério problema vivenciado no cotidiano escolar: a responsabilidade do trabalho com a leitura tem sido atribuída tão somente ao professor de Língua Portuguesa. Lemov (2011, p. 269) afirma: “qualquer que

seja a sua disciplina, você tem oportunidade e obrigação de assegurar que seus alunos leiam mais e melhor”. Nessa direção, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 16) complementam dizendo que:

a compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa. [...] é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna.

Para reforçar a importância de todos os docentes no trabalho com a leitura, trazemos as palavras de Kleiman (1999, p. 127): “deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. [...] ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos”.

Portanto, acreditamos estar claro que o trabalho, objetivando o desenvolvimento da leitura dos alunos, é de interesse e de responsabilidade de todos os professores, de todas as disciplinas.

Tabela 13 – Procedimentos adotados juntos aos alunos que não leem ou escrevem, satisfatoriamente

Procedimento	Quantidade
Direciona atividades diferenciadas, visando sanar a dificuldade do aluno	01
Informa à Coordenação Pedagógica para que tome providências	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

O ideal seria que, ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos não encontrassem grandes dificuldades para ler e escrever. No entanto, a realidade apresentada no panorama da situação de leitura e escrita nos dá a conhecer uma situação bem distante do ideal.

Ao detectarem tais situações, os professores, em sua maioria, revelam que informam os casos à Coordenação Pedagógica para que tome providências. Sabemos que é difícil conduzir uma sala de aula com alunos em fases diferentes de aprendizagem, porém, Oliveira (2010, p. 71) diz que “cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual”.

Essa mesma recomendação vale para a escrita. O professor é (ou pelo menos, deve ser) detentor do conhecimento dos avanços e das dificuldades de seus alunos e das metodologias adequadas para sanar as dificuldades de cada um, enquanto responsável por sua aprendizagem.

Ressaltamos que é importante direcionar atividades diferenciadas, visando sanar as dificuldades dos alunos, atitude tomada por apenas 01 participante desta pesquisa, mas faz-se necessário, também, que o professor destine maior acompanhamento em sala de aula na realização de atividades pelos alunos que apresentam dificuldades. Do contrário, as dificuldades acompanharão o aluno por todo o seu percurso escolar, resultando em resultados insatisfatórios em quaisquer avaliações, e em cidadãos que passaram pela escola, mas que tiveram seu direito de aprender negligenciado.

Ao serem indagados se a escola realiza algum tipo de acompanhamento da leitura e da escrita, 03 professores responderam que sim, e que a própria escola executa atividades interventivas. Sobre essas atividades ou algum projeto voltado para o desenvolvimento dessas habilidades, os professores referiram-se apenas ao projeto “Nas Ondas da Leitura”, cuja dinâmica abrange uma execução de forma global, e não considerando as dificuldades individuais dos alunos.

Tabela 14 – Documentos norteadores do planejamento didático dos docentes

Procedimento	Quantidade
Projeto Político-Pedagógico	01
Parâmetros Curriculares Nacionais	01
Manual do Professor, componente do livro didático	01
Plano de Curso	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes – Acopiara-CE - 2016

Apesar de elaborados a partir de conteúdos, cujo teor deve ser conhecido e refletido pelos docentes e utilizado como norteadores para o planejamento didático, documentos como o Projeto Político-Pedagógico, Parâmetros Curriculares Nacionais e o Manual do Professor, componente do livro didático) são lembrados por apenas 01 informante. A maioria norteia seu planejamento pelo Plano de Curso, elaborado no início do ano letivo, pelo coletivo de professores da disciplina. Consideramos necessário que os professores revejam suas escolhas no ato de planejar, pois o Plano de Curso deve ser utilizado, sim, porém, é um documento baseado apenas no livro didático e na sequência de conteúdos.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 40) alerta que:

muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado.

O planejamento deve ser um momento elaborado com cuidado e coerente com as necessidades dos alunos, que devem constar no Projeto Político-Pedagógico da Escola, e baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, o livro didático traz o Manual do Professor, com recomendações que também podem e devem ser avaliadas pelo docente.

Sobre esse assunto, o Projeto Pedagógico da Escola considera que o plano de gestão de sala de aula deverá estar embasado na proposta curricular para que a ação do professor seja executada com clareza e de forma efetiva. Lembramos, ainda, que o planejamento deve considerar o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, reformulada no ano de 2017, com o objetivo de vigorar a partir deste ano, estabelecendo as competências específicas para cada disciplina e etapa de ensino.

O último questionamento, respondido apenas pelo docente das turmas de 9º ano, buscou conhecer as ações propostas em sala de aula, com o objetivo de preparar os alunos para a Prova Brasil. As ações listadas foram:

trabalho com as práticas de leitura, assim como a interpretação e compreensão do texto; trabalho com as competências textuais; aplico o uso das regras gramaticais; trabalho com a produção textual; faço com os alunos o estudo dos descritores [...]; aplicação de simulado focado nos descritores acima (DOCENTE DO 9º ANO).

É bastante válido que o professor não foque somente nos resultados das avaliações, sob o risco de negligenciar conteúdos importantes para a formação do aluno, por isso, consideramos essencial que o professor elabore e execute um planejamento diversificado.

Na sequência, conheceremos os dados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos da turma selecionada para aplicação da proposta interventiva.

3.5 Desvendando o universo discente

Assim como o Projeto Político-Pedagógico expõe seus anseios em relação à postura esperada dos educadores, também esclarece o perfil de aluno que deseja formar. Nesse sentido,

a escola objetiva contribuir para a formação de alunos que sejam: construtores do conhecimento com os educadores; valorizados em suas experiências e conhecimentos prévios; potencializados em suas habilidades e expectativas no ato de aprender e refletir; e sensibilizados para a sua responsabilidade socioambiental (SME, 2016, p. 89).

Os alunos constituem-se, também, em sujeitos essenciais desta pesquisa, o que torna necessário, de nossa parte, o conhecimento do universo em que eles vivem, para nos proporcionar uma maior compreensão sobre suas ações e resultados vivenciados na escola. Para isso, aplicamos um questionário, que foi respondido de forma individual e sem identificação, cujos dados serão expostos e analisados a seguir.

De um total de 30 alunos na turma, 56,7% são do sexo feminino e 43,3% do sexo masculino. A maioria dos alunos, num percentual correspondente a 60% encontra-se na faixa etária de até 14 anos, 33,3% de 15 a 16 anos e 6,7% já completaram 16 anos ou mais.

A seguir, visualizaremos dados que se referem à composição familiar dos adolescentes.

Tabela 15 – Número de irmãos que os alunos possuem

Número de irmãos	Quantidade (%)
Nenhum	10
01 a 03 irmãos	56,6
04 ou mais irmãos	33,4

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 16 – Com quem os alunos moram

Número de irmãos	Quantidade (%)
Com o pai e a mãe	46,7
Apenas com a mãe	33,3
Apenas com o pai	13,3
Com avô/avó ou outro parente	6,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

A partir da leitura das tabelas 15 e 16, podemos conhecer a estrutura familiar dos alunos. Vemos que ainda é considerável o número de famílias que possuem mais de um filho, pois apenas 10% optaram por ter apenas um. Com relação à constituição da família, constatamos que a maioria não segue a formação tradicional – pai, mãe e filho(s).

Para fundamentar a análise desse aspecto, nos reportamos à Mandelbaum (2010), docente e coordenadora do Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), que, em entrevista concedida à Revista Nova Escola diz que "nunca houve um modelo definitivo de família. Ela muda constantemente com a sociedade".

A fim de direcionar a escola para a compreensão da estrutura de família encontrada em meio aos nossos alunos, e de que forma essa estrutura pode implicar no aprendizado escolar, Mandelbaum (2010, s/p) afirma, ainda, que:

o essencial é o estudante ter em casa alguém que exerça os papéis materno e paterno - mesmo que seja uma pessoa só. Os educadores que compreendem essa realidade melhoram o relacionamento da escola com os responsáveis, são capazes de fazer os estudantes se sentirem acolhidos e ainda aprendem a identificar os verdadeiros problemas que os afetam. É necessário saber o que angustia de fato a criança. E isso só ocorre se for estabelecido um diálogo honesto e livre de preconceito entre os envolvidos na Educação dela.

Para a especialista, não se deve culpar as dificuldades enfrentadas pelos alunos à estrutura familiar, pois “pais separados, casais homossexuais, mães solteiras, avós responsáveis por netos e tantas outras configurações familiares têm plenas condições de obter sucesso na Educação de crianças e jovens sob sua responsabilidade” (idem).

As três próximas tabelas nos trazem informações sobre o contexto econômico da família dos alunos.

Tabela 17 – Informação sobre atividade profissional dos pais ou responsáveis

Pessoa responsável	Sim (%)	Não (%)
Mãe/mulher responsável trabalha fora de casa	46,7	53,3
Pai/homem responsável trabalha fora de casa	53,3	46,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 18 – Renda mensal familiar

Renda mensal	Quantidade (%)
Até R\$ 440,00	26,7
De R\$ 441,00 a R\$ 880,00	56,6
De R\$ 881,00 a R\$ 1.320,00	16,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 19 – Informação sobre recebimento de benefício social

Renda mensal	Quantidade (%)
Recebem Bolsa Família	90
Não recebem Bolsa Família	10

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Percebemos, ao analisar as tabelas acima, que os alunos provêm de classe econômica baixa, onde uma minoria possui renda familiar acima de um salário mínimo, para sustentar famílias, em que 90% têm mais de um filho. O percentual de mulheres que trabalham fora de casa para ajudar no sustento não é muito distante do percentual de homens.

A renda, para 90% é complementada pelo Programa Bolsa Família, que é um programa instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, para atender às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, cujo valor repassado depende de critérios estabelecidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (BRASIL, 2007).

Segundo Araújo e Luzio (2005, p. 60-61):

os fatores extraescolares dependem de macropolíticas que interfiram nas condições das famílias e no combate à exclusão social; estariam *stricto sensu*, fora do âmbito de uma política educacional, muito embora possa haver políticas de combate à pobreza associado à Educação, tal como o Programa Bolsa Família.

Essa política de combate à pobreza, associada à Educação, reflete-se na exigência de que as famílias garantam a matrícula e a frequência das crianças, em idade escolar, às instituições de ensino.

A matrícula nas instituições escolares e a regularidade da frequência são acompanhadas por meio do envio de informações sobre a frequência escolar, bimestralmente, por meio de sistema criado pelo Governo Federal, especificamente para esse fim.

As tabelas a seguir mostram dados referentes ao nível de escolaridade e hábitos de leitura dos pais ou responsáveis pelos alunos e, ainda, às formas como estes incentivam os estudos dos adolescentes.

Tabela 20 – Escolaridade dos pais ou responsáveis

Nível de escolaridade	Mãe/mulher responsável (%)	Pai/homem responsável (%)
Não sei	40	63,4
Nunca estudou	-	3,3
Não completou o 5º ano	16,7	10
Completou o 5º ano, mas não concluiu o 9º	3,3	10
Completou o 9º ano, mas não concluiu o Ensino Médio	26,7	10
Completou o Ensino Médio, mas não concluiu a Faculdade	13,3	3,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 21 – Informação sobre já terem sido vistos lendo, pelos alunos

Pessoa responsável	Sim (%)	Não (%)
Mãe/mulher responsável	56,7	43,3
Pai/homem responsável	40	60

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 22 – Atitudes de incentivo aos estudos dos alunos, pelos pais

Atitude	Quantidade (%)
Incentivando a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola	80
Incentivando a não faltar às aulas	86,7
Incentivando a ler em casa, mesmo sem ser solicitado pelo professor	50
Conversam sobre o que acontece na escola	36,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, constatamos que boa parte dos alunos não dispõe dessa informação. Diante dos dados que nos foram respondidos pelos alunos, observamos que, dos sujeitos responsáveis pelos adolescentes, um pequeno percentual completou a escolarização básica, sendo este índice ainda menor, no que se refere aos sujeitos do sexo masculino.

Kleiman e Soares (1999, p. 96-97) consideram que:

as práticas de ler e de escrever dominantes são adquiridas, antes de entrar na escola, pelas crianças cujos pais têm escolaridade superior [...] porque participaram, em seus lares, de diversos eventos em que a escrita – a leitura de um jornal pelos adultos, um recado anotado num papel, a leitura de um livro de contos, o rabisco num papel – tem um papel central.

No que diz respeito ao modelo de leitor ou de leitora, considerando qualquer material escrito, advindo dos adultos responsáveis por eles, os adolescentes apontam que 56,7% das mães/mulheres e 40% dos homens/pais responsáveis por eles, já foram vistos lendo.

Embora os dados referentes à escolaridade e à prática leitora dos responsáveis pelos alunos não mostrem um percentual tão abrangente, quando questionados sobre as atitudes destes para incentivarem seus estudos, os alunos apontam altos índices de atitudes positivas, exceto no que concerne a conversar com eles sobre o que acontece na escola, apontado por apenas 36,7% dos alunos, e ao incentivo à leitura, apontado por apenas 50%.

A análise desses dados deixa clara a necessidade de que a escola atue como instituição promotora do letramento dos estudantes, visto que uma parte considerável provém de famílias iletradas. Em consequência disso, segundo Kleiman e Soares (1999, p. 97), “a criança não letrada depara-se, muitas vezes, com um código que não tem funções sociais [...]”. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 19) estabelecem que:

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.

A tabela seguinte consta de dados sobre o início da escolarização dos informantes.

Tabela 23 – Informação sobre ter cursado a Educação Infantil

Alunos que cursaram a Educação Infantil	Quantidade (%)
Sim	100

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Consideramos muito positivo o fato de que todos os discentes da turma investigada frequentaram a Educação Infantil, especialmente o nível pré-escolar (4 e 5 anos). Araújo e

Luzio (op. cit., p. 62), em suas análises sobre os fatores que contribuem para uma maior proficiência leitora dos alunos no SAEB, detectaram que alunos que “começam a ser alfabetizados antes do ensino fundamental apresentam maiores médias de proficiência na avaliação, corroborando a visão amplamente difundida da influência positiva da educação pré-escolar na progressão da criança no ensino”.

As informações apresentadas nas próximas tabelas referem-se aos suportes de leitura mais utilizados pelos discentes.

Tabela 24 – Frequência com que os alunos leem materiais diversos

Atividade	Nunca ou quase nunca (%)	De vez em quando (%)	Sempre ou quase sempre (%)
Livros em geral	43,3	46,7	10
Livros de literatura	33,3	50	16,7
Notícias na internet (<i>blogs</i> e outros sites)	26,7	50	23,3
Revistas sobre celebridades	83,3	10	6,7
Postagens nas redes sociais	10	46,7	43,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 25 – Forma de acesso à internet

Acesso	Quantidade (%)
Não têm acesso	6,7
Pelo celular	90
Pelo computador, em casa	3,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 26 – Tempo gasto com TV, internet ou jogos eletrônicos, em dias de aula

Tempo	Quantidade (%)
Menos de 1 hora	20
Entre 1 e 2 horas	26,7
De 2 a 3 horas	13,3
Mais de 3 horas	40

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Iniciamos com a análise da tabela 24, cujos dados nos mostram que os suportes mais utilizados para leitura, pelos alunos, são os digitais, que incluem notícias publicadas em blogs ou sites e postagens nas redes sociais. Quanto à forma de acesso à internet, que possibilita o uso desses suportes, 90% declaram ser pelo celular. Com relação ao tempo gasto com navegação na internet, uso da TV ou de jogos eletrônicos, 40% confessa ser mais de 3 horas por dia, mesmo em dias letivos.

Ao confrontarmos esses dados com os da tabela 07, que tratam dos recursos pedagógicos utilizados pelos docentes, em que apenas 25% afirmam utilizar aplicativos pedagógicos por meio de computador ou celular, e considerando o interesse dos alunos pelas ferramentas digitais, que viabiliza o trabalho com os gêneros emergentes virtuais, reforçamos a necessidade de que os professores busquem estratégias de inserir esses recursos em suas práticas. Vieira (2009) chama a atenção para o fato de que:

com a tecnologia eletrônica e a comunicação visual, leitores e redatores acumulam novos papéis, agindo intuitivamente, sem contarem ainda com apoio pedagógico para enfrentar os problemas e desafios desses novos modos de ler/escrever e construir sentidos. Por sua parte, a maioria dos professores não foi formada para lidar com tecnologias da informação e comunicação no ensino. Tudo é tão recente quanto urgente.

Outra questão investigada diz respeito à atuação dos adolescentes, enquanto estudantes, no mercado de trabalho.

Tabela 27 – Informação sobre trabalho fora de casa, pelos alunos

Atitude	Quantidade (%)
Sim (De 4 a 6 horas)	13,3
Não	86,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de dedicação exclusiva dos adolescentes aos estudos, questionamos sobre sua atuação no mercado de trabalho, e detectamos que 13,3% exercem atividade profissional em turno que não seja o da aula, num período de 4 a 6 horas por dia.

Considerando que os alunos compreendem a faixa etária de 14 anos, buscamos conhecer o texto da Lei nº 10.097 (BRASIL, 2000), da Presidência da República, que altera os

dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passando o artigo 403 a possuir o seguinte teor:

Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.

Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Não buscamos nos aprofundar sobre as condições de trabalhos dos adolescentes, visto não ser este o foco da pesquisa. No entanto, cabe inserir aqui a análise de Borges (2008, p. 158) apud Helal (2010, p. 86), que diz que:

[...] embora necessários e amplamente recrutados pelas empresas, a contratação dos jovens – sobretudo nas faixas de menor idade – com frequência é feita sob formas que fogem do contrato padrão, inclusive aquelas que implicam na burla de direitos, consideradas, pelos empregadores, como mais “adequadas” para trabalhadores ainda em fase de formação, de aprendizagem para a vida ativa e cujo trabalho tende a ser visto, na sociedade, como uma atividade secundária comparativamente a outras que desempenham, a exemplo dos estudos.

Buscamos, ainda, saber se os adolescentes já foram reprovados ou se já abandonaram a escola, e obtivemos os resultados a seguir.

Tabela 28 – Informação sobre reprovação ou abandono à escola, pelos alunos

Reprovação ou abandono	Sim (%)	Não (%)
Já foi reprovado	20	80
Já abandonou a escola	6,7	93,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Embora sejam pequenos os índices relativos ao histórico de reprovação e abandono por parte dos alunos pesquisados, consideramos relevante recomendar à escola uma atenção especial a esses alunos, com base nas recomendações de Araújo e Luzio (op. cit., p. 62):

a reprovação e o abandono são fatores de fluxo que interferem diretamente na aprendizagem. [...] O atraso escolar, consequência da reprovação e do abandono, figura como um dos fatores do baixo desempenho. [...] reduzir a reprovação e o abandono deve estar entre as principais preocupações dos gestores educacionais, pelo impacto que esses fatores têm na autoestima do estudante e no seu aproveitamento escolar.

As tabelas posteriores trazem informações ligadas exclusivamente ao ensino de Língua Portuguesa, enfocando o ensino da leitura e da escrita e a preparação para a participação dos alunos na Prova Brasil.

Tabela 29 – Gosto dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa

Afirmam gostar de estudar Língua Portuguesa	Quantidade (%)
Sim	93,3
Não	6,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Pode ser visto com positividade a resposta dada pelos alunos quanto ao gosto dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que 93,3% manifestam interesse pelas mesmas, pois, para Veiga (2008, p. 284), “a aula é espaço de pertencimento e de convívio”, e quanto maior for o gosto dos alunos pelas aulas, melhor e mais significativa tende a ser a aprendizagem nelas desenvolvida.

Nas tabelas abaixo, os alunos fazem uma autoavaliação sobre suas capacidades de leitura e de escrita.

Tabela 30 – Autoavaliação da leitura, pelos alunos

Autoavaliação	Quantidade (%)
Não sentem dificuldades na leitura	40
Sabem ler, mas precisam melhorar a fluência na leitura	40
Sabem ler, mas sentem dificuldade na compreensão de textos	20

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 31 – Autoavaliação da escrita, pelos alunos

Autoavaliação	Quantidade (%)
Sentem dificuldade em escrever as palavras corretamente	16,7
Sentem dificuldade para produzir textos	40
Não sentem nenhuma dificuldade na escrita	43,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Ao observar os resultados da autoavaliação dos alunos, constatamos que menos da metade da turma se reconhece sem dificuldades com relação à leitura e à escrita. Quanto à

leitura, 40% apontam maior dificuldade referente à fluência de leitura e, quanto à escrita, o mesmo percentual aponta dificuldades em produzir textos. Consideramos necessária essa autoavaliação por parte dos alunos, uma vez que, conforme Hoffmann (2014, p. 126), “todo estudante é capaz de analisar seu próprio percurso de aprendizagem. Ele cria expectativas a respeito de seu progresso e reconhece expectativas criadas sobre ele”.

Pensando na biblioteca como um espaço propício ao desenvolvimento das capacidades de leitura, questionamos sobre sua existência e utilização na escola pesquisada. Os dados coletados estão expostos na tabela a seguir.

Tabela 32 – Acesso à Biblioteca ou Sala de Leitura na Escola, pelos alunos

Acesso	Quantidade (%)
A escola não dispõe desse espaço, mas dispõe de livros paradidáticos para livre utilização pelos alunos	33,4
A escola não dispõe desse espaço, mas dispõe de livros paradidáticos para utilização apenas em sala de aula	13,3
A escola dispõe desse espaço, mas os alunos quase não têm acesso aos livros.	53,3

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

A análise dos dados expostos na tabela acima aponta informações contraditórias dos alunos quanto à existência e funcionamento de uma Biblioteca ou Sala de Leitura na Escola. Mediante observação executada no interior da escola, afirmamos que essa contradição advém da visão dos alunos sobre o conceito desse espaço físico.

Na realidade, a escola não dispõe desse espaço, porém conta com um acervo significativo de livros literários, bem como didático-pedagógicos, destinados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui obras voltadas aos diversos níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além de obras provenientes do PNBE do Professor.

O PNBE, segundo informações do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objetiva a “democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor”.

Esse acervo está organizado em prateleiras em um espaço que funciona como sala de aula regular, nos turnos manhã e tarde, o que inviabiliza sua utilização como Sala de Leitura pelas turmas de alunos da escola. Além disso, não há um profissional destinado exclusivamente à organização e condução desse material para empréstimos aos alunos, o que ocorre de acordo com a disponibilidade dos funcionários da escola. Nesse sentido, Araújo e Luzio (op. cit., p. 62), afirmam que:

a existência e a utilização efetiva da biblioteca, por exemplo, faz diferença. [...] quando há um responsável pela biblioteca escolar, a média aumenta, e quando os professores realizam atividades dirigidas nesse ambiente, há ganhos importantes e significativos na aprendizagem.

Os dados referentes a ações destinadas a melhorar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita foram condensados na seguinte tabela.

Tabela 33 – Participação dos alunos em algum projeto ou ação da escola visando melhorar desempenho na leitura ou na escrita

Participação	Quantidade (%)
Sim, para melhorar o desempenho na leitura	13,3
Sim, para melhorar o desempenho na leitura e na escrita	20
Não participam	66,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Apesar de se autoavaliarem com dificuldades na leitura e na escrita, 66,7% dos alunos afirmam não participar de projetos ou ações que visem melhorar seu desempenho nessas habilidades. Os demais consideram que o Projeto “Nas Ondas da Leitura”, já informado pelos professores, seja uma ação voltada para esse fim.

Pensamos que o quantitativo de alunos que afirma não participar de projetos ou ações interventivas requeira ações interventivas mais eficazes para sanar suas dificuldades. Hoffmann (op. cit., p. 117) considera que:

embora muitas situações de atendimento diferenciado ocorram espontaneamente em sala de aula, elas precisam adquirir o *status* de uma ação refletida e intencionalmente planejada pelo professor, que, por sua vez, precisa ter mais tempo para observar o aluno em ação, para registrar, refletir, decidir-se por estratégias didáticas coerentes, planejar novas e diferentes atividades articuladas às anteriores que contemplem estudos e atividades complementares que venham a contribuir para o avanço de diferentes alunos em diferentes direções.

As duas últimas tabelas apresentam dados sobre o trabalho de preparação dos alunos para participação na Prova Brasil.

Tabela 34 – Conhecimento dos descritores de Língua Portuguesa, avaliados pela Prova Brasil, pelos alunos

Conhecimento	Quantidade (%)
Conhecem	40
Não conhecem	40
Conhecem alguns	20

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE - 2016

Tabela 35 – Preparação/Incentivo para a Prova Brasil

Preparação/Incentivo	Sim (%)	Não (%)	Pouco (%)
Alunos sentem-se preparados para a avaliação	43,3	6,7	50
Alunos consideram que o professor esteja preparado para conduzir a turma a um bom resultado	86,7	-	13,3
Alunos sentem-se incentivados pelo professor para as atividades de preparação para a avaliação	83,3	10	6,7

Fonte: Questionário aplicado aos alunos – Acopiara-CE – 2016

De acordo com os dados expostos na tabela 34, 40% dos alunos dizem não conhecer os descritores contemplados pela Prova Brasil, o que ainda consideramos um alto percentual, visto a relevância da avaliação para a escola. Com relação à preparação para participar do teste, somente 43,3% se declaram preparados, e 50% confessam estar pouco preparados. No tocante a isso, é relevante lembrar, conforme Brasil (2011, p. 16) que:

a Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais e que, portanto, qualquer estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania.

Como dados bastante positivos, 86,7% consideram que o professor esteja preparado para conduzir a turma a um bom resultado e 83,3% afirmam se sentirem incentivados pelo professor para as atividades de preparação para a avaliação.

Essa confiança que os alunos demonstram no trabalho do professor é muito importante, visto que, segundo Hoffmann (op. cit., p.128):

quando o professor estabelece uma relação de confiança com o estudante e troca com ele mensagens pertinentes e significativas sobre seus processos, os primeiros passos estão dados na direção da metacognição. [...] Os professores são os melhores guias no caminho da aprendizagem, quando não apenas apontam a direção aos alunos ou estabelecem roteiros a percorrer, mas quando vivem com eles esse caminho, lado a lado, enfrentando obstáculos, dificuldades, ajudando-os todo o tempo a prosseguir, quando ambos enfrentam juntos a magia do inesperado, do inusitado a cada percurso.

Portanto, quando há um vínculo de respeito e confiança, aliado à responsabilidade e ao compromisso do professor na execução das aulas, são grandes as chances de resultados promissores oriundos dessa relação pedagógica.

No capítulo seguinte, compomos um referencial teórico baseado em estudos já publicados sobre leitura, escrita e avaliações em larga escala, com destaque para a Prova Brasil, que requer da escola a formação de leitores proficientes.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Leitura e escrita: desde os primórdios até a inserção nas avaliações externas

Inicialmente, apresentamos, sucintamente, a trajetória da leitura e da escrita, concentrando-nos em publicações de Chartier (2002), Fischer (2006) e Pietri (2009).

Historicamente, a sociedade se organizou com a ampliação das possibilidades de comunicação, facilitando, assim, o relacionamento entre os homens através da leitura. Contudo, o ato de leitura somente é possível a partir da existência de uma escrita, para a qual se estabeleceram relações próprias entre tipos de objetos, categorias de textos e formas de leitura.

Chartier (2002), cujas contribuições teóricas fundamentam esse percurso da história da leitura, relata que essas relações provêm de três inovações fundamentais: a invenção do códex – texto manuscrito em um tipo de suporte semelhante ao livro moderno – nos séculos II e IV (suporte que substitui o rolo); o surgimento do livro unitário (livro de um único autor, escrito em língua vulgar), nos séculos XIV e XV; e a invenção da imprensa, no século XV.

Antes desse último acontecimento, a produção e a reprodução do texto dependiam dos copistas, que garantiam que o texto, assim como o suporte, continuasse existindo mesmo em condições precárias, pois eram vários os fatores que influenciavam no trabalho de reprodução do texto escrito: a iluminação precária do ambiente de trabalho do copista; as condições do texto que seria reproduzido; os conhecimentos de escrita que o copista possuía, e até suas crenças e valores morais e religiosos.

Todos esses fatores interferiam, também, no sentido que o leitor atribuía ao texto que chegaria em suas mãos, e ainda prejudicava a identificação da autoria do texto, que só veio a ocorrer após a invenção da imprensa, pelo alemão Johannes Gutemberg, em meados do século XV. A partir desse feito, permitiu-se a circulação dos textos em uma escala bem maior que a anterior, além da possibilidade de que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros, assim como a reprodução de vários exemplares de um mesmo livro.

De acordo com Fisher (2006, p. 237), a ampliação do acesso à leitura se deu durante o século XVIII, quando “reis, príncipes, condes e bispos em toda a Europa iniciaram a construção de grandes bibliotecas no estilo de mausoléus clássicos para abrigar as obras que eles próprios passaram, às vezes, a ler e a estimar mais que todas as posses”. Pouco antes da Revolução Francesa, começaram a surgir milhares de volumes nas casas das ruas mais ricas de Besançon,

no leste da França. No mesmo período, surgiram também as bibliotecas públicas, e já no início do século, segundo o autor (*idem*), “bibliotecas e cafés iniciavam o costume de alugar livros mediante o pagamento de uma taxa, sendo os romances da moda os de maior circulação”.

Pietri (2009, p. 27) relata que “o critério para escolha dos textos se fundamentava no agrupamento segundo determinado gênero (novelas de cavalaria, por exemplo), determinadas práticas (coleção de receitas; cartilhas etc.) ou, ainda, segundo determinadas temáticas”. Esse agrupamento propiciava ao leitor maior facilidade ao escolher suas leituras.

Zilberman (1988) aponta a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, como um marco do desenvolvimento da leitura enquanto prática social, com a implantação de um sistema escolar único e gratuito. Assim sendo, a escola forneceu leitores para o mercado que gerou material a ser utilizado durante a fase de escolarização – o livro didático – e depois dela, assegurando seus efeitos ao longo do tempo.

Para Pietri (2009, p. 27), o livro como conhecemos hoje, resultado desse processo histórico, “possibilita práticas impensáveis antes da invenção da imprensa e de sua evolução técnica”. O autor cita como exemplo a necessidade do uso das duas mãos para segurar o suporte, no caso da leitura no rolo, ou no pergaminho, e ainda, os recursos de leitura, como as anotações que fazemos hoje à margem das páginas, ou destaques ao longo do texto.

Chartier (2002) acrescenta outro suporte de leitura, a partir da transmissão eletrônica dos textos e as formas de ler que ela impõe: o livro eletrônico, com a presença da *hipertextualidade*. Pietri (2009, p. 29) destaca que o leitor do hipertexto “trabalha com a expectativa de que haverá *links* para outros textos, e sabe que esses *links* lhe oferecem possibilidades de escolha durante a leitura”.

Nesse contexto, Chartier (2002) chama à atenção para a capacidade desse novo formato de livro para encontrar ou produzir seus leitores. O autor aponta que, por um lado, a longa história da leitura mostra que as mutações na ordem das práticas são, geralmente, mais lentas do que as revoluções técnicas, e sempre, em relação a elas. Por outro lado, o autor lembra que a revolução eletrônica pode aprofundar as desigualdades sociais, ao invés de reduzi-las, e alerta para o risco do “iletrismo”, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela falta de acesso ou de habilidades com as novas formas de transmissão do escrito.

Com o surgimento de novos suportes e com a ampliação do acesso à leitura e à escrita, percebe-se também um aumento do desafio imposto à escola, enquanto instituição responsável por garantir ao cidadão as ferramentas necessárias ao avanço contínuo da humanidade.

Esse desafio aumentou desde que a leitura se tornou objeto de avaliação promovida por entidades externas à escola, entre as quais destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que abarca a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) aplicada em caráter amostral, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), aplicadas em caráter censitário, sendo desta última o foco desta pesquisa.

A ANRESC, constituída pela Prova Brasil, é uma avaliação em larga escala, idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados obtidos por meio da Prova Brasil, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aliados ao fluxo escolar (indicadores de aprovação, reprovação e abandono), informados pelo Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado pelo governo como uma espécie de “termômetro” para mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras.

Na sequência, delineamos a trajetória das avaliações em larga escala no país até chegar à Prova Brasil, com suas Matrizes de Referência e Escala de Proficiência, seguindo com uma abordagem sobre a proficiência leitora e sobre a escrita como ferramenta de desenvolvimento necessária à formação do leitor.

4.2 A trajetória das avaliações em larga escala no Brasil

Neste tópico, fazemos uma breve retrospectiva da avaliação externa no Brasil, sob o cunho teórico de Horta Neto (2007), seguindo com uma objetiva explanação sobre a Prova Brasil, com base em Araújo e Luzio (2005), Soligo (2010) e pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio dos Cadernos Pedagógicos da Prova Brasil (2011; 2013).

As avaliações em larga escala têm, certamente, uma importância relevante no planejamento das políticas públicas educacionais, e possuem uma longa trajetória, constituída de aprofundados estudos e avanços, em busca de aperfeiçoamento.

Horta Neto (2007) aponta que as primeiras avaliações educacionais eram parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906, em que constavam dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: primário, secundário, profissional e superior, coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências.

Em 1925, foi criado o Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, por meio do Decreto 16.782. Em 1930, em substituição a esse órgão, o Decreto 19.402 instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, através do Decreto 19.560, entre outras medidas, houve a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, que seria a responsável pelo levantamento dos dados relativos à educação.

Em 1934, através do Decreto 24.609, foi implantado o Instituto Nacional de Estatística, que mais tarde veio a ser o atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com a função de coordenar os trabalhos dos organismos responsáveis pelos levantamentos estatísticos dos diversos órgãos do Governo Federal, entre eles, a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação.

A partir de 1936, os dados que antes eram coletados somente nas escolas do Distrito Federal, passaram a contemplar as instituições escolares de todo o Brasil.

Em 1937, por meio da Lei 378, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, que tinha por objetivo realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. No ano seguinte, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos desse órgão sofrem alteração e ele recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que de acordo com o artigo 2º, do Decreto 580/38, possuía as seguintes competências:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Somente em 1953, com a criação da Lei de nº 1.920, durante o segundo mandato constitucional de Vargas, aconteceu a separação entre as ações da educação e as da saúde. Com isso, foi criado o Ministério da Saúde, antigo Ministério da Educação e da Saúde passou a ser denominado Ministério da Educação e Cultura, que instituiu em seu organograma o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), com o objetivo de realizar os levantamentos estatísticos dos dados da Educação e da Cultura.

Em 1970, durante o governo Médici, o INEP ganhou autonomia administrativa e financeira e, em 1972, por meio do Decreto 71.407, passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, como é denominado até hoje. Entre suas atribuições, estava a de exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país (HORTA NETO, 2007), mas ainda não fazia parte de suas atividades a avaliação educacional.

Segundo Horta Neto (idem), a primeira experiência de avaliação na educação aconteceu em 1976, por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação, tendo como alvo os programas de pós-graduação existentes no país.

Com relação ao Ensino Fundamental, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como EDURURAL, lançado em 1980, com o objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos.

Esse programa foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987. Planejado inicialmente pela equipe do MEC, contou com a parceria do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição financeira do Banco Mundial, que se responsabilizou por 1/3 dos custos e trouxe como uma das modificações a aplicação de uma avaliação com o objetivo de medir o impacto do programa nos municípios participantes, a partir de pesquisas de campo que avaliassem o rendimento escolar dos alunos.

Os estudos e projetos da avaliação ficaram a cargo da Fundação Cearense de Pesquisa, encarregada dos aspectos institucionais do Programa – e da Fundação Carlos Chagas, encarregada dos aspectos referentes ao rendimento escolar (GATTI *et alii*, 1991). Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985 em 60 municípios de três estados: Pernambuco, considerado o estado mais desenvolvido, Ceará, considerado de desenvolvimento médio, e

Piauí, o menos desenvolvido, perfazendo uma amostra composta por 6% do universo total de escolas, correspondente a 603 unidades de ensino.

Segundo Gatti *et alii* (1991, p. 10), o desempenho dos alunos foi considerado como uma das dimensões da qualidade do ensino, “aferindo através de provas de rendimento acadêmico, o nível de domínio de habilidades básicas nas áreas de Português e Matemática em alunos de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental”.

Os resultados alcançados mostraram que não houve impacto do Programa sobre a educação nas cidades contempladas, uma vez que o desempenho geral dos alunos se mostrou muito aquém do mínimo esperado nas duas disciplinas avaliadas, nas duas séries, sendo que o resultado mais crítico foi na disciplina de Matemática.

Em 1988, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), decide criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo o Brasil, criando assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que utilizou os recursos de um convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura e o próprio MEC.

A instituição responsável pela elaboração e aplicação das provas também foi a Fundação Carlos Chagas, que teve uma preocupação referente à definição dos conteúdos das provas, já que não havia um currículo único e nacionalmente adotado em todas as escolas. Diante disso, Horta Neto (2007) relata que foi consultada uma amostra de professores com o objetivo de identificar os conteúdos que eles estariam desenvolvendo em sala de aula. Estes mesmos professores auxiliaram na elaboração de itens, que procuravam reproduzir o que estava sendo ensinado em sala de aula, e que depois seriam integrados à avaliação.

Em novembro de 1988, foi aplicado o teste piloto, utilizando-se como amostragem os estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional, que veio a ocorrer em agosto de 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da zona urbana. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os de 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em Redação.

A partir de 1991, o SAEP passou a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, atendendo às alterações feitas na Constituição Federal, e a partir de 1992, passou a ser coordenado pelo INEP, que se tornou responsável tanto pelas avaliações como pela divulgação de informações e resultados referente às mesmas. O INEP define o SAEB como um conjunto de avaliações externas em larga escala, com o objetivo de realizar um

diagnóstico do Sistema Educacional Brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

A segunda edição ocorreu em 1993 e, desde então, a avaliação passou a ser aplicada em periodicidade bianual. Como mais uma mudança, visando o aprimoramento da avaliação, a partir de 1995, o INEP adotou uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), “modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos” (ARAÚJO E LUZIO, 2005, p. 14).

Outra alteração foi com relação ao público avaliado, que passou a ser constituído pelas etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da Rede Pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da Rede Privada, e não foram aplicados testes de Ciências.

Na busca de contínua de aperfeiçoamento, para as edições de 1997 e 1999, os alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

A partir da edição de 2001, o SAEB concentrou a avaliação apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mantendo esse formato até hoje.

No período de 1990 a 2003, as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas, em caráter amostral, visando à geração de resultados para Unidades da Federação, Região e Brasil.

Castro (2016) ressalta como outra iniciativa importante o aperfeiçoamento da apresentação dos resultados do SAEB, pois a equipe do INEP responsável pela prova produziu boletins e relatórios direcionados especificamente aos diferentes públicos usuários do processo de avaliação, buscando divulgar as informações, em linguagem acessível, aos professores e diretores das escolas públicas.

Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, estabeleceu uma reestruturação do SAEB, que passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral e atende ao critério de, no mínimo, 10 alunos por turma da Rede Pública e Privada de Ensino; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, de caráter inicialmente amostral e, a partir de 2007, implantado em caráter censitário, atendendo a um critério mínimo de quantidade de alunos por turma, da rede pública de ensino e permite gerar resultados por escola.

Nasceu, assim, a Prova Brasil, que se constitui como foco desta pesquisa, sobre a qual faremos uma maior explanação, visando a um amplo conhecimento sobre sua elaboração, aplicação e impactos no cotidiano escolar.

4.3 Prova Brasil: contexto e aplicação

O *site* do INEP e o Caderno Pedagógico, elaborado em 2011, pelo MEC, disponibilizam informações sobre cada ano de edição da Prova Brasil, as quais sintetizamos a seguir.

Na edição de 2005, o público alvo da Prova Brasil foi constituído pelas escolas públicas urbanas, com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4^a série/ 5^o ano) e finais (8^a série/ 9^o ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (3^a série). A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas.

Consideramos pertinente esclarecer sobre a nomenclatura série/ano, que passou a vigorar de acordo com a última forma escrita, a partir de 2006, quando o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, com o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar.

No ano de 2007, a aplicação da prova foi ampliada às escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (5^o ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta etapa e, desde 2009, foram incluídas também aquelas que contam com alunos matriculados nos anos finais (9^o ano) do Ensino Fundamental, considerando também o quantitativo mínimo de 20 alunos por turma.

Em 2011, a aplicação foi estendida, abrangendo 55.924 escolas públicas, em caráter censitário, e 3.392 escolas públicas e particulares, em caráter amostral.

Em 2013, a Prova Brasil passou a ser censitária para todas as escolas da Rede Pública de Ensino, das zonas urbanas e rurais, nas turmas formadas por, no mínimo, 20 estudantes matriculados no 5^o e no 9^o ano do ensino fundamental regular, a fim de produzir informações a respeito da qualidade do ensino público, fornecendo resultados a cada unidade escolar participante e às redes de ensino.

Nessa edição, outra alteração foi a inclusão, no SAEB, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), avaliando de forma censitária todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril, o Ministério da Educação estabeleceu algumas alterações no formato do SAEB, que reduzem o número mínimo de alunos, passando a ser avaliadas os mesmos anos escolares de antes, que tenham a partir de 10 alunos matriculados e estendendo-se para o 3ª ano do Ensino Médio, de forma obrigatória para as escolas públicas, e facultativa, por meio de adesão e pagamento de taxa, para as escolas privadas.

A elaboração da Prova Brasil conta com 169 itens para cada um dos anos e disciplinas avaliadas. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (*Balanced Incomplete Block - BIB*). Esse modelo permite que o conjunto dos itens seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, o que faz com que se tenha, ao todo, 13 blocos. Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes.

Segundo Araújo e Luzio (2005, p. 14), essa forma de distribuir as questões da avaliação “assegura que sejam superados fatores intervenientes na resposta aos itens, como o cansaço do aluno ou a falta de tempo para responder às questões que aparecem no fim da prova”. Os autores informam, ainda, que são utilizados blocos de itens comuns entre os anos escolares investigados.

Por ocasião da aplicação da prova, são aplicados também questionários que objetivam coletar informações sobre os contextos sociais, econômicos e culturais dos alunos, bem como suas trajetórias escolares, cuja análise, na visão de Araújo e Luzio (2005, p. 15), “busca apresentar indicações do efeito dos fatores sobre o desempenho”.

A aplicação de questionários contextuais se estende ao professor de cada disciplina avaliada, ao diretor e à escola, sendo este último composto de perguntas sobre a estrutura física, equipamentos didático-pedagógicos e funcionamento da instituição, também respondido pelo diretor.

Para Castro (2016, p. 92), a aplicação desses instrumentais justifica-se pelo fato de que:

o pressuposto básico do SAEB reside na concepção de que nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino, uma vez que o processo de aprendizagem se deve a um conjunto de fatores. O cruzamento dessas informações com o desempenho

dos alunos passou a sinalizar as áreas nas quais os gestores educacionais podiam intervir para promover melhorias no ensino oferecido.

Em suma, o SAEB, incluindo a Prova Brasil, é considerado o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do país e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina (ARAÚJO E LUZIO, 2005). Assim, essa avaliação é considerada fundamental para o desenvolvimento de programas e projetos que visam melhorar os índices educacionais do Brasil e o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação brasileira.

4.4 As Matrizes de Referência: competências e habilidades contempladas pela Prova Brasil

As matrizes se constituem como referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil, ou seja, para as questões que compõem o teste. Sendo assim, é imprescindível que as matrizes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, sejam conhecidas pelos gestores e professores. Soligo (2010, p. 4) destaca que conhecendo as matrizes curriculares “torna-se possível analisar os resultados dos testes verificando o quanto os alunos aprenderam no percurso desenvolvido até então”.

A Matriz de Referência é constituída por competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, voltadas para a função social da língua. No processo de elaboração da Prova Brasil, “busca-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 17).

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular, isto é, o conjunto de descritores que indica o que será avaliado em cada disciplina e ano, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Competências, segundo Perrenoud apud Brasil (2011, p. 18) são definidas como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimento, mas sem se limitar a eles”; e habilidades (*idem*) referem-se, especificamente, “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”.

As primeiras Matrizes de Referência foram elaboradas em 1997, com vistas à aplicação do SAEB, a partir de uma consulta a um grupo professores, pesquisadores e especialistas sobre

as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada ano avaliado, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.

Segundo Castro (2016, p. 92):

os resultados do SAEB foram também um precioso subsídio para orientar a implementação dos PCN do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, que visavam reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na Educação Básica, incentivando um currículo mais voltado para solução de problemas, raciocínio lógico e desenvolvimento das competências e habilidades gerais.

Em 2001, no sexto ciclo de aplicação do SAEB, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2011). Para isto, foi utilizado o mesmo procedimento de sua criação, reunindo-se cerca de 500 professores, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais após a implantação dos PCN, que passaram a ser objeto de estudo em todas as escolas do país.

Durante esse processo, foram examinados os livros didáticos mais utilizados pela rede pública de ensino, nos anos avaliados, a fim de elaborar o conjunto de descritores a ser avaliado, numa perspectiva ideal sobre o que os alunos precisam aprender ao final de cada etapa do Ensino Fundamental.

Nery (2000) apud BRASIL (2011, p. 17) afirma que:

toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Para que o aluno seja considerado competente em Língua Portuguesa, é preciso que ele domine habilidades que o capacitem a viver em sociedade, isto é, que seja capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos, considerando a linguagem verbal e a não verbal e os diversos gêneros que circulam socialmente. Resumindo, para demonstrar competência nessa área, o aluno deve ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita no meio social.

Portanto, tendo em vista que “ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente

escolar”, conforme Brasil (2011, p. 19), é função da escola e, especificamente dos professores, promoverem o desenvolvimento, no aluno, “da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral”.

A Matriz de Língua Portuguesa, em sua estrutura, divide-se em duas dimensões. A primeira, denominada Objeto do Conhecimento, é constituída de seis tópicos, conforme listados a seguir:

- I- Procedimentos de leitura;
- II- Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto;
- III- Relação entre textos;
- IV- Coerência e coesão no processamento do texto;
- V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- VI- Variação linguística.

A segunda dimensão, denominada Competência, é constituída por vinte e um descritores, que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Para facilitar o entendimento sobre a associação entre os descritores e suas respectivas habilidades, elaboramos o seguinte quadro, a partir do texto constante no Caderno Pedagógico da Prova Brasil (BRASIL, 2011), onde estão expostos os descritores e as habilidades avaliadas.

Quadro 5 – Tópicos, descritores e habilidades avaliadas no 9º ano – Língua Portuguesa
continua

I. Procedimentos de Leitura		
Descritores		Habilidades
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	Localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	Identificar os sentidos que estão nas entrelinhas do texto (sentidos não explicitados pelo autor).
D6	Identificar o tema de um texto.	Identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem.

Quadro 5 – Tópicos, descritores e habilidades avaliadas no 9º ano – Língua Portuguesa
continuação

D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Localizar a referência aos fatos, distinguindo-a das opiniões relacionadas a eles.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores		Habilidades
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	Perceber a interação entre a imagem e o texto escrito.
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Compreender a função social do texto.
III. Relação entre Textos		
Descritores		Habilidades
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	Analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	Comparar dois textos do mesmo gênero e com a mesma temática e perceber características que não são comuns aos dois.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
Descritores		Habilidades
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Reconhecer as relações coesivas do texto, mais especificamente as repetições ou substituições, que servem para estabelecer a continuidade textual.
D7	Identificar a tese de um texto.	Reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	Reconhecer o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto.

Quadro 5 – Tópicos, descritores e habilidades avaliadas no 9º ano – Língua Portuguesa
conclusão

D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Identificar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Perceber a coerência textual, partindo da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
Descritores		Habilidades
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas utilizadas no texto pelo autor ou, ainda, pela utilização de pontuação e notações.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Identificar efeitos discursivos produzidos por notações como itálico, negrito, caixa alta etc. e pelo uso dos sinais de pontuação.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Reconhecer a alteração de significado de um determinado termo ou vocábulo, decorrente da escolha do autor em utilizar uma linguagem figurada.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	Identificar o efeito de sentido decorrente das variações relativas aos padrões gramaticais da língua.
VI. Variação Linguística		
Descritores		Habilidades
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como o grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive, bem como verificar quem fala no texto e a quem este se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros usados, vocabulário empregado, uso de gírias ou expressões ou níveis de linguagem.

Fonte: Caderno Pedagógico 2011 - PDE/Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores

Os descritores contemplados pela Prova Brasil buscam revelar a condição em que os estudantes se situam em relação à construção das competências linguísticas reunidas com foco em leitura. Assim, é importante ressaltar que:

as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade. Na verdade, são inúmeras as possibilidades que o professor pode lançar mão em sala de aula, e que, em uma avaliação como esta, devido às limitações operacionais e à metodologia utilizada, às quais permitem medir apenas uma habilidade por item, não são passíveis de serem mensuradas (BRASIL, 2011, p. 104).

O trabalho com os descritores permite ao professor abordar uma infinidade de gêneros textuais, que podem proporcionar aos alunos a familiaridade com temas, tipos e suportes variados, a partir de suas práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, considerando que a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se essencial que a escola promova situações de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor/escritor competente.

Araújo e Luzio (2005, p. 20) lembram que “o SAEB avalia do sistema educacional brasileiro apenas o básico, o mínimo necessário para a formação de leitores competentes [...]”. Os resultados da avaliação são expressos por meio de uma escala de proficiência, que é “uma régua construída com base em informações previamente estabelecidas sobre o comportamento dos itens (questões) aplicados nos testes com base no modelo da Teoria de Resposta do Item (TRI)”.

Sobre a TRI, obtivemos os seguintes esclarecimentos no site do INEP (BRASIL, 2016):

TRI é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso. Como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa, foram criadas formas de avaliação indireta. Essas características são chamadas de traço latente ou construto. Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno.

No caso da Prova Brasil, o traço latente é o que chamamos de proficiência. De acordo com essa teoria, se uma mesma pessoa se submeter a duas provas diferentes – desde que as provas sejam elaboradas com os padrões exigidos de qualidade, e com base na mesma Matriz de Referência – ela obterá a mesma nota, pois o conhecimento está no indivíduo, não no instrumento de medida. Nesse caso, conforme a TRI, não há prova fácil ou difícil.

A seguir, apresentaremos informações mais específicas acerca dos resultados que compõem a escala de proficiência.

4.5 A escala de proficiência de Língua Portuguesa

Os resultados mensurados pela Prova Brasil são apresentados por meio da escala de proficiência, que possui 8 níveis, progressivos e cumulativos, expostos do menor para o maior. Ressaltamos que a escala, construída e divulgada pelo INEP, representa a média da turma e que, quando um percentual de alunos for posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles, provavelmente, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

No quadro a seguir, apresentamos a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa para os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

continua

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Quadro 6 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

continuação

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 4: 275-300	Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: 325-350	Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7: 350-375	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Quadro 6 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

conclusão

Nível	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 8: 375-400	Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Caderno Pedagógico da Prova Brasil – ANRESC 2013

Após a divulgação dos resultados, a escola poderá analisá-los, a fim de conhecer o nível atingido por seus alunos e, a partir daí, planejar suas ações pedagógicas para melhorar esse nível na edição seguinte. Além disso, é possível analisar os resultados tendo como referência um perfil de “Escolas Similares”. Esse perfil expressa os resultados de um grupo de microrregião geográfica, que se localizam na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos (BRASIL, 2013).

O objetivo prioritário da apresentação desses dados é servir de subsídio para o planejamento, a reflexão e o planejamento do trabalho pedagógico da escola. No entanto, esses dados não devem ser analisados de maneira desconectada do trabalho realizado pelos professores e das avaliações internas realizadas em sala de aula, mas sim, devem ser utilizados como um complemento ao diagnóstico realizado pelos próprios professores e pela equipe escolar (*ibidem*).

Essa interação entre a avaliação interna e externa deve buscar descobrir se os resultados alcançados são compatíveis com o que foi esperado pela escola e, ainda, com o previsto no seu Projeto Pedagógico.

Essa afirmação nos desperta para o fato de que algumas escolas abandonam as disciplinas e conteúdos que não estejam voltados à avaliação externa, contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 124), que estabelecem que “as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala”.

Nardin (2013, p. 86) complementa esse pensamento afirmando que é o currículo que “deve nortear o trabalho do professor e contemplar boas reflexões de ensino, pois se o currículo estiver bem estruturado e o professor segui-lo, o aluno se sairá bem em qualquer avaliação externa”.

No tópico seguinte, abordamos os aspectos da aprendizagem da língua materna, que se constituem no objetivo, que tem sido tão perseguido pelos professores de Língua Portuguesa: formar leitores proficientes.

4.6 A formação do leitor proficiente

Quanto à formação do leitor, a Proposta Pedagógica analisada, reelaborada no ano de 2015, pelo coletivo de docentes de Língua Portuguesa do município de Acopiara, Estado do Ceará, onde está situada a escola selecionada para esta pesquisa, trabalha em duas vertentes.

A primeira vertente diz respeito ao desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de leitura – compreensão, interpretação, inferência, avaliação – que estão inclusas no eixo de leitura e compreensão textual.

A segunda se refere ao incentivo à leitura como prazer e lazer, o que faz promovendo o convívio dos alunos com livros de diferentes gêneros – narrativas, poemas, histórias em quadrinhos e outros, que venham contribuir para que o aluno chegue a um nível de leitura, que possa ser considerado proficiente.

Considerando que os alunos, enquanto leitores jovens, não têm maturidade intelectual para realizar uma leitura de forma consciente, reflexiva e intencional, em que sejam capazes de traçar objetivos e escolher as melhores estratégias de leitura, cabe ao professor desenvolver, em sala de aula, um trabalho que os ensine a adquirir esses hábitos. Cafiero (2010, p. 97) traz algumas propostas para que isso aconteça, considerando o trabalho com o livro didático ou com textos dos mais variados suportes:

[...] se o texto apresentado pelo livro didático for de um livro, leve o livro; se for de jornal ou de revista, leve esses suportes para a sala de aula. Quase todos os livros didáticos hoje fazem uma contextualização dos textos de leitura; alguns fazem isso muito bem, outros nem tanto. Mas é muito comum ver professores que saltam essa parte inicial do trabalho de leitura nos livros didáticos, desconsiderando sua importância.

Promover essa contextualização é importante para que os alunos aprendam a se relacionar com um texto de uma forma verdadeiramente interativa, e consigam extrair conhecimentos relevantes para sua formação. Ressaltamos que esse trabalho deve ser contínuo e, à medida que os alunos forem adquirindo o hábito de dialogar com o texto, antes mesmo de interagir com as palavras, a construção de objetivos será algo que ocorrerá naturalmente. Pietri (2009, p. 52) complementa essa ideia dizendo que:

se a função da escola é formar leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura, é preciso realizar, na escola, leituras de textos com referências às condições em que foram produzidos e aos envolvidos em sua produção.

Dessa forma, a escola oportunizará ao aluno uma nova visão sobre a leitura, por meio de um relacionamento palpável com o material a ser utilizado e da capacidade de estabelecer objetivos para o ato de ler. Após traçar objetivos, Cafiero (2010, p. 98) indica ser necessário “organizar um roteiro de leitura. Se o texto for para estudo, terá um tipo de roteiro; se for para a montagem de uma peça de teatro, terá outro; se tiver a finalidade da elaboração de um trabalho de pesquisa terá outro tipo de roteiro”.

Esse roteiro será definido a partir dos objetivos e baseado na definição de estratégias, pois, para formar um leitor proficiente, além de ensinar a criar objetivos, o professor também deve estabelecer estratégias, que contemplem todas as etapas: antes, durante e depois da leitura.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Cafiero (2010), quando indica a exploração inicial do texto, Solé (1998) propõe que antes da leitura sejam aplicadas algumas estratégias: ativar o conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto e promover as perguntas dos alunos sobre o texto.

Para ativar o conhecimento prévio, o professor buscará conhecer o que os alunos sabem sobre o texto a ser lido. Para isso, lançará mão de recursos já citados por Cafiero (2010): a leitura do título, das imagens, das legendas, informações sobre o autor. Nesse sentido, segundo Solé (1998) orienta que o professor deve dar alguma explicação geral sobre o que será lido, ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio e incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.

Para estabelecer previsões sobre o texto, Solé (1998, p. 107) aponta que devemos nos basear “em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto”.

Quanto às perguntas dos alunos sobre o texto, estas podem ser feitas a partir das previsões e, inclusive, à margem delas. Para a autora (1998, p. 111), quando a intenção é promover uma compreensão global do texto, as perguntas “não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento. Nada impede que, depois de se alcançar o primeiro objetivo, outros possam ser formulados”.

Como estratégias durante a leitura, Solé (1998) apresenta: a leitura compartilhada e a leitura independente, lembrando que, independente da estratégia a ser utilizada, o importante é que o aluno construa uma interpretação coerente do texto à medida que o lê.

Para a autora, a estratégia de leitura compartilhada, é simples: o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma. É importante ressaltar, ainda, que tarefas como esta são necessárias porque oportunizam a ocorrência em sala de aula, de maneira simultânea, de uma demonstração do modelo de professor e o assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos em torno de quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz.

Essas quatro estratégias são: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever. Essa atividade deve compor um círculo, que será iniciado pelo professor e reiniciado pelos alunos, sob a condução do docente. Segundo Solé (1998), essa sequência “pode e deve ter diversas variantes [...] e sua eficácia diminuirá bastante se não estiver guiada pelas estratégias prévias”.

A segunda estratégia indicada pela autora para se utilizar durante o processo de leitura permite ao aluno mostrar-se como leitor autônomo, utilizando o que foi aprendido com o professor, impondo seu próprio ritmo e traçando seus próprios objetivos: a leitura independente. Para Solé (1998, p. 121):

além de propiciar a leitura independente pelo prazer de ler, a escola pode se propor o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias em tarefas de leitura individual. Neste caso, pode-se proporcionar ao aluno materiais para que ele pratique por sua própria conta algumas estratégias que podem ter sido objeto das tarefas de leitura compartilhada, com toda a classe, ou em pequenos grupos ou duplas, com as descritas nos parágrafos anteriores.

As estratégias indicadas pela autora para utilização depois da leitura são: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas.

Segundo Solé (1998, p. 138), “a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”.

Para ajudar os alunos a localizar a ideia principal, o professor deve lançar mão de atividades variadas, como as constantes na proposta de intervenção que compõe esta pesquisa.

O resumo, conforme a autora (1998, p. 147), “exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios”.

E, como mais uma estratégia, Solé (1998, p. 155) cita a atividade de formular e responder a perguntas, lembrando que “embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos aprenderam de um determinado texto”. No entanto, “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz”.

Como podemos ver, nenhuma das estratégias ocorre de forma isolada em cada um dos momentos de realização da leitura, sendo difícil dissociar o que acontece antes, durante ou depois da leitura, pois o leitor deve atuar como um sujeito ativo durante o processo, que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida.

O uso dessas estratégias conduz à formação do leitor proficiente, que ao chegar nesse nível, torna-se capaz de elaborar seu próprio planejamento de leitura, considerando as etapas: antes, durante e depois. Bräkling (2008, p. 4) diz que:

os leitores proficientes, quando leem, constroem e desenvolvem um conjunto de comportamentos relacionados à prática de ler. Antes de selecionar material de leitura, por exemplo, podem procurar por boas indicações consultando colegas, resenhas publicadas em revistas, jornais, fóruns de discussão, entre outros; durante ou depois da leitura, podem querer compartilhar trechos de que tenham gostado muito, podem desejar discutir dúvidas que tiveram ao ler, solicitando esclarecimentos; depois da leitura, podem querer recomendar o material lido para que outros possam a ele ter acesso, por exemplo.

Essas atitudes que caracterizam o leitor proficiente não são aprendidas sozinho. É necessário que o professor, como leitor experiente, ensine-as aos alunos, nas aulas de leitura. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ao dissertarem sobre uma boa aula de leitura, definem-na como aquela que, em parte, estimula a leitura por prazer; em outra parte, executa um trabalho sistemático com as habilidades de leitura.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a escrita no tópico seguinte, como uma valiosa estratégia para a formação do leitor proficiente e, conseqüentemente, no desenvolvimento de habilidades de leitura.

4.7 A escrita com ferramenta essencial para o desenvolvimento da proficiência leitora

Ao pensar sobre as formas que podem auxiliar o aluno na sua formação como leitor proficiente, o professor não pode esquecer uma ferramenta que anda sempre, lado a lado, com a leitura: a escrita. Afinal, o ato de leitura somente é possível a partir da existência de uma

escrita, especificamente, a escrita de textos que, por sua vez, são produzidos a partir de leituras e para a leitura. Nessa ótica, Antunes (2003, p. 47) alerta que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Se considerarmos nossas experiências em sala de aula, nossas observações apontam que a metade do tempo que os leitores investem em uma produção é gasto em leitura e não em escrita, pois toda atividade de escrita requer uma atividade de leitura prévia. Nessa perspectiva, Calkins, Hartman e White (2008, p. 103) dizem que “mesmo quando uma criança está envolvida na parte escrita do trabalho, as habilidades que ela utiliza para registrar seus pensamentos e suas histórias são essencialmente as mesmas que utiliza para ler”.

De fato, a escrita exige do aluno a capacidade de organizar bem o texto, para que seja possível estabelecer uma compreensão sobre o que foi produzido. Assim sendo, as autoras (*idem*) consideram a escrita como “uma oportunidade perfeita para ensinar leitura”, pois “quando estão escrevendo, elas podem (e devem) atender às micro-habilidades da leitura e ainda fazer isso sem perder o significado maior do texto”.

O momento da escrita é uma ocasião bastante propícia para que o professor auxilie os alunos que apresentam dificuldades na leitura. Ao se aproximar, o docente pode mostrar ao aluno que está ali como parceiro, como alguém interessado em vê-lo aprender, sem menosprezar, em momento algum, a sua condição perante os demais colegas. Calkins, Hartman e White (2008, p. 103) acrescentam que “quando o leitor relê sua escrita, isso fornece o contexto perfeito para ajudar essa criança a desenvolver as habilidades e estratégias de leitura que ela precisa para vencer qualquer texto”.

Nesse processo, à medida que o professor percebe que o aluno está evoluindo na leitura e na escrita, pode ir aumentando o nível das habilidades que o aluno precisa adquirir até que se torne leitor e escritor proficiente.

Ser um escritor proficiente implica que o aluno tenha condições de planejar seu texto, fazendo uso de informações e conhecimentos previamente adquiridos, que lhe permitam essa atividade, pois, segundo Bortone e Martins (2008, p. 77), a escrita exige muito mais que inspiração, “requer do escritor conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, claro, trabalho e dedicação no processo de construção do texto propriamente dito”.

Assim como na formação do leitor proficiente, para a formação do escritor, também é essencial que o professor ensine ao aluno a fazer uso de estratégias para o planejamento do seu

texto, e que também possibilite ao aluno o conhecimento necessário à organização das ideias que assegurem a unidade e a coerência.

Com relação às avaliações em larga escola, vale ressaltar que, embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil tenha foco na leitura, a escrita não pode ser vista como separada desta. De acordo com Marcuschi (2008, p. 278), “ao se desligar da produção textual, dá-se a ideia de que a compreensão pode ser desligada da produção”.

O autor faz ainda uma crítica aos descritores que compõem a Matriz, dizendo que eles têm “tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas” e, no entanto, “ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim, falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando”. Com isso, fica claro o posicionamento do autor com relação à importância do trabalho com a produção escrita como aliada ao processo de leitura e compreensão de textos.

Em complemento a esse pensamento, Passarelli (2015, p. 54) argumenta que “há um consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever”. Com esse posicionamento, fica claro que leitura e escrita precisam estar sempre juntas, uma auxiliando no desenvolvimento da outra.

Diante dessas reflexões, consideramos válido que a escola (re)avalie e (re)planeje suas ações, de modo que leitura e escrita não sejam vistas como habilidades dissociadas, mas sim, complementares e fundamentais para a vida do aluno, enquanto cidadão letrado.

A seguir, explanamos sobre o delineamento e a aplicação da proposta de intervenção, elaborada a partir dos conhecimentos obtidos com base nesses pressupostos teóricos e nos dados obtidos por meio da pesquisa realizada na escola.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL

Este capítulo constitui-se da elaboração da proposta de intervenção, visto que o presente estudo é de natureza aplicada, o que requer a produção de conhecimento para a aplicação prática, com o objetivo de solucionar problemas específicos.

Iniciamos com uma abordagem sobre os descritores selecionados para compor a proposta, bem como as habilidades a eles relacionadas, a fim de contextualizar a construção do instrumental interventivo. Em seguida, relatamos como se deu a aplicação da proposta aos alunos participantes desta pesquisa e apresentamos os resultados observados.

5.1 Os descritores contemplados pela proposta de intervenção

Os descritores abordados na proposta são contemplados pelo nível 5 da escala de proficiência de Língua Portuguesa, conforme já explicitamos na Metodologia. Soares (2016, p. 150) considera que “o estabelecimento de níveis é importante para a definição de intervenções pedagógicas [...] Como consequência da definição dos níveis, o SAEB teria, quase naturalmente, uma forma de comunicação pedagógica de seus resultados”.

Dentre os descritores que se enquadram no nível 5, selecionamos os que tiveram uma média de acertos, pela turma, inferior a 60%. Portanto, o conjunto desses descritores apresenta-se delineado a seguir, juntamente com as habilidades contempladas pelos mesmos e algumas estratégias sugeridas para o seu desenvolvimento junto aos alunos, a partir das orientações do Caderno Pedagógico da Prova Brasil (2011) e de alguns teóricos que tratam sobre o assunto:

a) descritor 5 (D5): assimilado por 56,6% dos alunos participantes da pesquisa, exige que o aluno tenha habilidade para articular as diferentes linguagens que compõem os textos.

Articular esses diferentes sinais representa uma habilidade de compreensão de grande significação, sobretudo atualmente, pois são muitos os textos que misturam tais tipos de representação, fazendo demandas de leitura de elementos não-verbais para o entendimento global do texto exposto (BRASIL, 2011, p. 67).

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações, a fim de identificar o sentido e a finalidade dos textos. Lopes (2004) apud Magalhães e Machado (2012, p. 59) alertam que se deve “considerar a importância de

desenvolver a habilidade de tabelas, gráficos, diagramas para a inserção dos indivíduos em práticas sociais”, uma vez que cada vez mais é exigida dos cidadãos a capacidade interpretativa desse tipo de material.

O Caderno Pedagógico (BRASIL, 2011) orienta que “um item que se destina a avaliar essa habilidade deve ter como estímulo um texto que conjugue diferentes linguagens, com o intuito, no entanto, de o aluno poder articulá-las em função de um sentido global”.

Nesse sentido, Cafiero (2010, p. 106) diz que:

aprende a ler globalmente o aluno que considera todas as informações que as marcas do texto podem lhe dar. A leitura do título, da imagem, dos negritos, itálicos e de toda e qualquer saliência textual pode contribuir para que o leitor compreenda que as partes se articulam na construção do todo.

Baseados nessa ideia, concluímos que a leitura global visa à ampliação da capacidade dos alunos para fazerem uma leitura que contemple as diversas linguagens presentes nos textos.

b) descritores 7 (D7) e 8 (D8): esses dois itens estão interligados, uma vez que constam em textos de natureza dissertativa que geralmente expõem uma tese, isto é, “defendem um determinado posicionamento do autor em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato” (BRASIL, 2011, p. 85). Expor uma tese, naturalmente, requer uma série de argumentos que a sustentem, ou seja, que funcionem como razões ou como fundamentos de que a tese defendida tenha sentido e consistência.

O resultado do pré-teste indicou que apenas 53,3% da turma participante demonstrou a habilidade de identificar uma tese em um texto, e reconhecer os argumentos que a fundamentam, o que mostra a necessidade da elaboração de atividades com estes descritores.

De acordo com o Caderno Pedagógico (BRASIL, 2011), para desenvolver essa habilidade, é recomendável a elaboração de atividades com base em textos argumentativos, para possibilitar ao leitor a tarefa de reconhecer o ponto de vista que está sendo defendido para depois relacionar aos argumentos usados para sustentá-lo.

c) descritor 9 (D9): apenas a metade da turma conseguiu depreender a informação principal no texto utilizado na elaboração do pré-teste, o que denota a necessidade um trabalho que proporcione os alunos o desenvolvimento da capacidade de perceber no texto uma espécie de “hierarquia” entre as informações que compõem um texto.

Se um texto é uma rede de relações, um “tecido” em que diferentes fios se articulam, nem todos “os fios” têm a mesma importância para o seu entendimento global. Tudo não pode ser percebido, portanto, como tendo igual relevância. Ou seja, há uma espécie de hierarquia entre as informações ou ideias apresentadas, de modo que umas convergem para o núcleo principal do texto, enquanto outras são apenas informações adicionais, acessórias, que apenas ilustram ou exemplificam o que está sendo dito (BRASIL, 2011, p. 90).

É preciso, portanto, que o professor ensine aos alunos a fazerem uso de estratégias que permitam ao aluno identificar as informações principais do texto, e aquelas que têm uma importância secundária. Conforme o Caderno Pedagógico (*ibidem*), “a construção dessa competência é muito importante para desenvolver a habilidade de resumir textos”.

Oliveira (2010, p. 145) atribui relevante papel ao trabalho com resumos, pelo fato de que “sua prática ajuda os alunos a desenvolverem a percepção acerca das ideias mais importantes em um texto”. Assim, ensinar aos alunos a resumir se constitui numa estratégia essencial para o desenvolvimento da habilidade relacionada a esse descritor.

d) descritor 10 (D10): requer dos alunos a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo que faz parte do esquema de constituição e organização de uma narrativa. O resultado do pré-teste indica que apenas 36,6% da turma participante da pesquisa adquiriu essa habilidade, sendo este o descritor que mais necessita de elaboração e ensino de estratégias junto ao aluno para superar essa dificuldade.

Para compreender melhor qual habilidade esse item exige do aluno, vejamos o que diz o Caderno Pedagógico (BRASIL, 2011, p. 81):

toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização. O foco do item está no segundo momento – Desenvolvimento e Complicação. Corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonista(s). Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o conflito, a complicação ou a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) antagonista(s) – (personagem(ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da ordem perturbada.

Segundo esse trecho, para desenvolver a habilidade contemplada por esse descritor, é preciso que o aluno reconheça os elementos da narrativa, para que seja capaz de identificar o conflito gerador, também chamado de complicação, ou seja, o momento ou fato que causa desequilíbrio na situação inicial do enredo. A recomendação para a elaboração de atividades focadas nesse descritor envolve o trabalho com textos narrativos, especialmente crônicas, centrando-se na identificação dos elementos que constituem a narrativa.

Na Proposta de Intervenção, certamente todas essas recomendações serão relevantes para subsidiar a elaboração das atividades a serem aplicadas aos alunos.

5.2 A proposta

Esta Proposta de Intervenção consiste de um Caderno de Atividades, composto por quatro oficinas, com o objetivo de contribuir para um maior domínio dos alunos sobre os descritores aqui contemplados, e, conseqüentemente, para a elevação da turma, na próxima edição da Prova Brasil, a um nível superior ao último alcançado e divulgado pelo INEP.

Soares (2016, p. 147) afirma que “a intervenção pedagógica consistiria em identificar os textos, em termos de complexidade, os tipos, os gêneros, os temas e a forma como o aluno deve ser capaz de ler em cada ano escolar de sua trajetória”. Nesse caso, consideramos o que é estabelecido na escala de proficiência para o aluno no nível 5.

Assim, a proposta compõe-se por textos de variados gêneros, atendendo ao previsto para ser avaliado no nível 5 da escala, que estabelece o que será exigido ao aluno. A esse respeito, elaboramos o quadro a seguir, composto pelos descritores selecionados para a proposta e o que é estabelecido pela escala de proficiência, no nível 5, com relação à habilidade e aos gêneros textuais:

Quadro 7 – Descritores, habilidades e gêneros a serem contemplados na proposta

	Descritores selecionados	Habilidades/Gêneros contemplados pelo nível 5
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
D7	Identificar a tese de um texto.	Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.

Fonte: Caderno Pedagógico 2011 - PDE/Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores; Caderno Pedagógico da Prova Brasil – ANRESC 2013

A partir dos textos, elaboramos questões que visam ao desenvolvimento das habilidades exigidas pelos descritores. Com relação à elaboração das questões, consideramos relevante a observação de Soares (op. cit., p. 150):

o SAEB estacionou em um modelo de medida do aprendizado com uso exclusivo de testes de múltipla escolha. Claro que a forma de organização dos testes influencia o ensino, principalmente depois que muitos estados da Federação organizaram sistemas próprios de avaliação, na mesma linha do Saeb. No entanto, um projeto pedagógico não pode pretender que a evidência de aprendizado seja produzida apenas com testes de múltipla escolha, os quais dificilmente incluem questões que exigem habilidades de ordem cognitiva mais alta. De forma particular, a ausência de testes da capacidade de escrita na língua portuguesa é especialmente prejudicial.

Nessa perspectiva, as atividades elaboradas foram compostas não somente por questões de múltipla escolha, mas também por questões abertas, que desenvolvam no aluno a capacidade de buscar a resposta e de escrevê-la.

Considerando, ainda, a importância da escrita como aliada ao processo de leitura, ao final de cada oficina, propôs-se uma atividade de produção textual, visando possibilitar aos alunos reforçar o que foi compreendido a partir das leituras, bem como consolidar as características dos gêneros contemplados.

5.3 Relato de aplicação da proposta

A proposta foi aplicada nos meses de maio e junho do ano de 2017, numa turma de 9º ano, composta por 18 alunos, no turno tarde, da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque.

Durante o período de aplicação, foram destinadas duas aulas semanais, perfazendo o total de 110 minutos para a realização de cada oficina, que são em número de quatro, mais o mesmo tempo para aplicação do teste final, que tem como objetivo mensurar os resultados alcançados.

Cada oficina foi composta por duas partes ou seções: a primeira – Leitura e Interpretação – constituída por 5 textos, sobre os quais foram elaboradas questões objetivas e subjetivas, em quantidade variável entre 8 e 10 itens; a segunda – Produção Escrita – composta por uma questão que possibilitava que os alunos se utilizassem da escrita para reforçar as habilidades leitoras adquiridas por meio do trabalho com os descritores. A proposta era baseada nos gêneros e/ou nos temas dos textos que compunham as oficinas.

Relatamos, a seguir, as estratégias utilizadas na aplicação das atividades, expondo, ao final do relato de cada oficina, fragmentos da produção escrita de dois, entre os alunos participantes, identificados apenas pela letra inicial maiúscula, com o intuito de demonstrar os resultados obtidos.

Após a apresentação dos dados coletados a partir do teste final, expomos um quadro comparativo entre os percentuais de acertos obtidos por meio do pré-teste, nas questões que contemplaram os descritores, sobre o quais se aplicou a proposta interventiva.

5.3.1 Oficina I – Descritor 5

Esta oficina teve como título “Linguagem verbal e não verbal” e abordou a leitura e a interpretação de texto com auxílio de material gráfico diverso, com o objetivo de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito.

Antes de entregar o material impresso com as atividades, exibimos para os alunos o vídeo “O sapinho”, com duração de 2 minutos e 54 segundos, produzido sem áudio, somente com imagens, a fim de mostrar a força de vontade de um sapinho surdo, que pensou que seus colegas o estavam estimulando a tentar sair do buraco no qual havia caído, quando, na verdade, eles estavam querendo lhe dizer que não adiantaria pular, pois ele não conseguiria sair, devido à profundidade do buraco. Os colegas só perceberam que ele era surdo quando ele, depois de várias tentativas, saiu do buraco e os agradeceu pela força.

Para a compreensão da história, os alunos foram instigados previamente a ficarem atentos a todos os elementos que compunham as cenas, principalmente às expressões faciais das personagens. Ao final do vídeo, solicitamos que eles falassem sobre o que compreenderem da história representada no vídeo. Seus relatos mostraram que eles captaram exatamente os fatos ocorridos na história, inclusive que os amigos do sapinho não sabiam que ele era surdo, até que ele saísse do buraco e os agradecesse pelo incentivo, o que foi demonstrado pelas expressões de espanto.

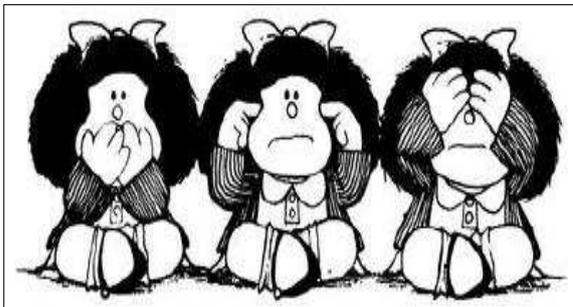
Após a discussão, o mesmo vídeo foi exibido novamente, porém, desta vez, com áudio, com a intenção de que eles confirmassem se suas impressões estavam corretas. Nesse momento, os alunos foram orientados a associarem a linguagem verbal à não verbal, percebendo em cada fala o que estava a ela associado, com relação aos fatos que aconteciam no momento e às reações dos sapinhos.

Com esta atividade, os alunos tiveram o primeiro contato com o conteúdo da aula e puderam perceber os diferentes tipos de linguagem, bem como a função de cada uma, separadamente ou associada, para a construção do sentido do texto.

Partimos, então, para a leitura do primeiro texto impresso, pertencente ao gênero charge, intitulado “Focos do mosquito”. Muitos alunos associaram o texto, imediatamente, à epidemia de dengue que ora ocorria na cidade. Aproveitamos para discutir sobre a importância da ação coletiva para sanar essa situação e, em seguida, pedimos que eles analisassem a charge, atentando bem para a relação entre as imagens e o que estava escrito, e respondessem à questão, que era composta de múltiplas alternativas.

O texto seguinte trazia uma tirinha com a personagem Mafalda, composta por apenas um quadrinho. Imediatamente, uma aluna manifestou ter percebido uma intertextualidade entre a imagem do quadrinho e a imagem veiculada pela campanha de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, trabalhada pela professora de História, em virtude da comemoração do dia alusivo a essa temática, realizada nacionalmente em 18 de maio, em que a escola promoveu uma caminhada pelo bairro, visando chamar a atenção da comunidade para o assunto.

Imagem 3 - Oficina I - Texto 2



Fonte: <http://paposdejuventude.blogspot.com>

Imagem 4 - Imagem comparativa ao texto 2



Fonte: <http://www.jaraguaam.com.br/jornalismo/18-de-maio-o-dia-nacional-de-combate-ao-abuso-e-aexploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes>

Diante da fala da aluna, conduzimos uma breve discussão sobre o tema, retornando para o significado da imagem, que, apesar de fazer intertextualidade com a imagem da campanha, que chama atenção das pessoas para “estarem atentos, a ouvirem as crianças e a denunciarem os casos de abuso”, tem significado exatamente oposto: não falar, não ouvir e não olhar, porém, não está vinculado a uma temática em especial.

Solicitamos aos alunos, então, que observassem as atitudes de Mafalda e escrevessem os significados que eles atribuíam a cada gesto e, em seguida, que assinalassem a alternativa

que melhor expressava o significado da associação dos três gestos.

O terceiro texto dessa oficina constituiu-se de uma propaganda alusiva ao Dia Internacional da Mulher, reforçando a ideia de que a mulher é uma obra de arte, à medida que emoldura o rosto da mulher, que aparece como centro do texto. Alguns alunos opinaram que a mulher que aparecia ao fundo estava mais relacionada à mulher como obra de arte, porém, a maioria questionou que essa mulher ao fundo da imagem também estava no interior da moldura, portanto, o objeto “moldura” era o elemento que tinha mais força para associar a mulher a uma obra de arte. Após a discussão, os alunos escolheram uma alternativa como resposta.

O quarto texto apresentou uma propaganda da Petrobras, divulgando o Projeto Leia Brasil, através de texto verbal e não verbal. Inicialmente, pedimos que os alunos falassem sobre a imagem e suas impressões sobre esta. Em seguida, solicitamos que os alunos lessem o texto para, posteriormente, expressar sua percepção sobre a relação entre imagem e texto escrito.

Com essa finalidade, chamamos a atenção para algumas expressões constantes no texto, como: “[...] a Petrobras abastece o sonho e a imaginação [...]” e “[...] a Petrobrás espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos”. Traçadas essas reflexões coletivas, chegou o momento da resolução individual de quatro questões sobre o texto, sendo duas de múltipla escolha e duas abertas.

O último texto dessa oficina trouxe uma tirinha, composta de quadro quadrinhos, em que o menino Calvin travava um diálogo com sua professora sobre a eficácia da escola sobre a preparação dele para o mercado de trabalho.

Primeiro, indagamos aos alunos o que eles pensavam sobre esses questionamentos de Calvin. Alguns disseram que ele parecia um menino cheio de dúvidas; outros que ele não estava acreditando na escola. Direccionamos a discussão, então, para a resposta dada pela professora e eles começaram a falar sobre a importância dos estudos e as diferenças de desempenho de quem se dedica ou não. Depois, orientamos os alunos a observarem as expressões faciais de Calvin em cada quadrinho e os sentimentos que cada uma indicava e, em seguida, a resolverem as duas questões sobre o texto, sendo uma objetiva e uma subjetiva.

Após trabalharmos com os alunos a leitura dos textos, promovemos uma breve conversa sobre os gêneros que compunham os textos da oficina e os temas abordados por cada um deles. Detemo-nos um pouco mais na conversa sobre as características da charge, não nos estendendo muito, visto que o foco da atividade a ser enunciada não era avaliar o gênero, mas a compreensão dos alunos sobre a relação coerente que deve haver entre imagem e texto.

Enunciamos, por fim, a atividade de produção escrita que solicitava que os alunos produzissem uma charge sobre um dos temas: a valorização à aparência feminina; a responsabilidade coletiva pelo combate ao *Aedes Aegypti* ou o esforço próprio dos alunos por uma formação escolar.

A maioria optou pelo tema do combate ao *Aedes Aegypti*, provavelmente, pela proximidade que tinham com o assunto no momento, devido às campanhas realizadas no município para combatê-lo. Seleccionamos para expor nesse tópico as charges produzidas pelo alunos R. e S., nas quais fica clara a associação entre a linguagem verbal e não verbal, chamando a atenção para os detalhes que os alunos fizeram questão de realçar na produção, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

Imagem 5 - Produção escrita - Oficina I



R., sexo masculino, 14 anos, 9º ano – 2017

Imagem 6 - Produção escrita - Oficina I



S., sexo masculino, 14 anos, 9º ano - 2017

Na charge produzida pelo aluno R. está em evidência o tamanho do mosquito, representando o poder que ele tem em relação ao grande número de pessoas infectadas pelo mesmo. Observamos as plaquinhas acima da cabeça do mosquito, em que o aluno se refere ao Brasil como “Terra de Gigantes”, sendo que a palavra “Gigantes”, nesse caso, faz referência ao mosquito, pela capacidade de atingir várias pessoas ao mesmo tempo. Abaixo do mosquito, notamos elementos conhecidos por facilitar sua proliferação: recipientes com água parada, lixo e garrafa de boca para cima, fazendo uma crítica às pessoas que se omitem aos cuidados com a higiene do ambiente e colaboram para o crescimento do número de pessoas infectadas pelas doenças que esse inseto causa.

O aluno S. focou na preferência do mosquito por água parada, o que também pode ser entendido como crítica às atitudes que contribuem para que a água se acumule, conseqüentemente, favorecendo o nascimento do *Aedes Aegypti*.

Essa análise teve como base o depoimento dos próprios alunos, no momento em que foi deixado livre para que falassem sobre suas produções. Ressaltamos que poucos participaram nesse momento, inibidos pela timidez, que é característica de boa parte da turma, principalmente, quando se trata de expor algo produzido por eles.

Ao proceder à correção das atividades com a turma, percebemos que os objetivos traçados para o trabalho com o conteúdo haviam sido atingidos, destacando que, à medida em que as aulas se desenvolviam, a participação dos alunos se tornava mais produtiva. Percebemos seus olhares atentos e sua ânsia por superar suas dificuldades.

Depois de concluída a oficina, o material foi recolhido, a fim de ser objeto de análise para essa pesquisa. Finalizamos, pedindo que eles avaliassem oralmente o que aprenderam com a oficina, e obtivemos um excelente retorno por parte dos mesmos, que externaram comentários bastante positivos.

5.3.2 Oficina II – Descritores 7 e 8

O foco desta oficina foi a identificação da tese de um texto e o estabelecimento de relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Diante disso, o objetivo consistiu em reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor e relacionar os argumentos usados para sustentá-lo.

Para abordar o conteúdo, perguntamos aos alunos qual a concepção deles sobre tese e argumentos e falamos sobre os tipos e gêneros textuais que abarcam esses elementos. Em seguida, entregamos o material impresso aos alunos, e indicamos a leitura do texto do quadro que intitulamos “É bom saber”, com o objetivo de reforçar a definição de tese e argumento.

Iniciamos a leitura do primeiro texto, que se constituiu de um fragmento de reportagem sobre a influência da publicidade nos hábitos da sociedade. Embora composto por apenas um parágrafo, foi suficiente para discutirmos sobre a finalidade do texto, o assunto abordado e a tese defendida. Percebemos bastante dificuldade dos alunos em identificar a tese. Alguns se arriscaram a responder, porém, sem demonstrar segurança. Aprofundamos mais um pouco a discussão e chegamos com eles a um consenso sobre qual seria a tese do texto.

Passamos, então, ao segundo texto, também composto por um fragmento de reportagem que versava sobre a repercussão do cuidado com a educação e seus reflexos na qualidade do trabalho. Antes de iniciar a discussão, solicitamos que os alunos tentassem identificar qual a tese defendida pelo texto e, mais uma vez, percebemos que essa é uma habilidade ainda muito deficiente em boa parte da turma. Depois de conversarmos sobre o sentido de cada informação trazida pelo fragmento, ficou mais fácil e eles conseguiram compreender qual era a tese.

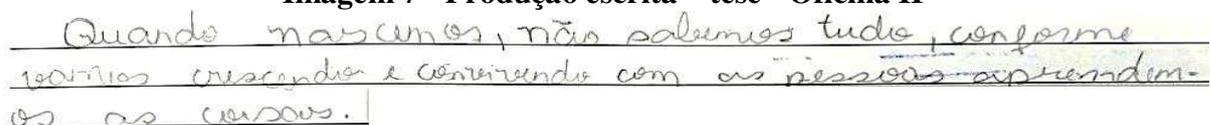
O terceiro texto se constituiu de um artigo de opinião, com o título “Paz social”, que discorria sobre a marginalização de crianças que crescem nas ruas. Após a leitura do texto em voz alta, pedimos que os alunos identificassem a tese e, dessa vez, eles tiveram menos dificuldade em fazê-lo. Em seguida, pedimos que identificassem e destacassem no texto os argumentos utilizados pelo autor. Esse procedimento facilitou a identificação da alternativa correta na questão que veio a seguir.

O quarto texto, com o título “Puro preconceito”, fez jus a este abordando sobre o preconceito racial. Solicitamos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, buscando identificar e destacando a tese e os argumentos. Ao externarem sobre os pontos que destacaram percebemos um resultado positivo. Segundo eles, a presença de dados estatísticos nos parágrafos argumentativos facilitou a identificação.

O último texto desta oficina, “Não nascemos sabendo”, discorria sobre as constantes aprendizagens que temos ao longo de toda a vida. Fizemos a leitura em voz alta e, seguindo as instruções da atividade, discutimos oralmente sobre o tema do texto, a tese do autor e argumentos utilizados para sustentá-la. Essa discussão foi um ponto de partida para a produção escrita, que veio logo após, pedindo que os alunos se manifestassem sobre concordarem ou não com a tese defendida pelo autor desse texto, escrevendo um pequeno texto argumentativo.

A escrita foi utilizada aqui como forma de verificar se os alunos compreenderam a definição de tese e argumentos, a fim de saberem identificá-los em textos. Destacamos fragmentos de textos de dois alunos, a fim de apresentar os resultados obtidos por meio desta oficina. Observando o fragmento abaixo, percebemos que a aluna A. deixou claro no primeiro parágrafo sua tese sobre o tema proposto:

Imagem 7 - Produção escrita – tese - Oficina II

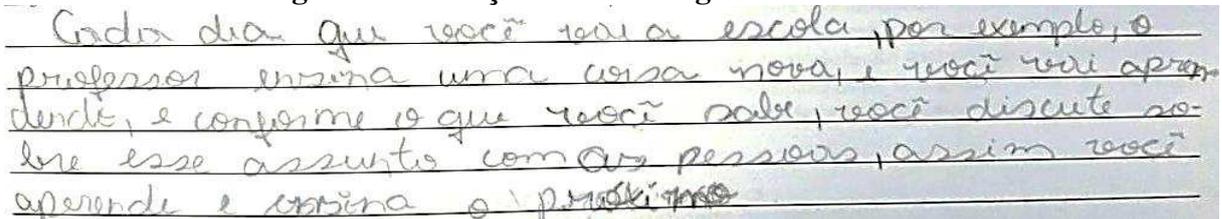


Quando nascemos, não sabemos tudo, conforme vamos crescendo e convivendo com as pessoas aprendemos os os cursos.

A., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

A tese formulada pela aluna está sustentada pelo argumento exposto a seguir, em que a mesma se utilizou de um exemplo cotidiano.

Imagem 8 - Produção escrita – argumentos - Oficina II

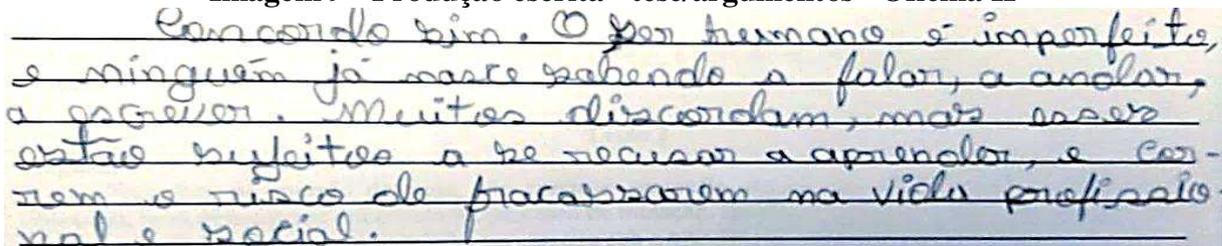


Cada dia que você vai a escola, por exemplo, o professor ensina uma coisa nova, e você vai aprendendo, e conforme o que você sabe, você discute sobre esse assunto com as pessoas, assim você aprende e ensina o próximo.

A., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

O aluno R. iniciou seu texto como se estivesse respondendo à pergunta feita no enunciado da proposta, porém, na sequência, apresentou sua tese e, imediatamente, já apresentou um argumento para sustentá-la.

Imagem 9 - Produção escrita - tese/argumentos - Oficina II



Concordo sim. O ser humano é imperfeito, e ninguém já nasce sabendo a falar, a andar, a escrever. Muitas discordam, mas essas estão sujeitas a se recusar a aprender, e com isso o risco de procrastinarem na vida profissional e social.

R., sexo masculino, 14 anos, 9º ano - 2017

Pudemos constatar que boa parte dos alunos se preocupou em elaborar tese e argumentos, e não teve a preocupação em produzir esses elementos em parágrafos separados, nem com a elaboração de um parágrafo conclusivo. Contudo, essa constatação não prejudica os resultados almejados para a oficina, visto que aqui a escrita teve a intenção de consolidar a aprendizagem das habilidades trabalhadas.

Essa observação serviu como indicação para que, em outro momento, fosse realizado com os alunos um trabalho voltado para a estrutura do texto argumentativo.

Após a conclusão da produção escrita, solicitamos que os alunos fizessem uma breve avaliação oral da oficina, ao que fomos atendidos, recebendo um retorno positivo dos alunos.

5.3.3 Oficina III – Descritor 9

Na terceira oficina, o conteúdo foi a diferenciação das partes principais das secundárias em um texto, com o objetivo de distinguir, entre uma série de argumentos, aqueles que se constituem em elementos principais ou secundários em um texto.

Inicialmente, trabalhamos um texto componente de um anúncio publicitário com o título “Uma linha completa de produtos que vai proteger a pele delicada do bebê”. Com a finalidade de que os alunos reconhecessem as partes principais e secundárias do texto, fizemos duas leituras: a primeira, do texto completo, a fim de ter uma visão global; a segunda, por períodos, a fim de identificar as diversas intenções do autor em cada parte do texto, até chegar à percepção de que o texto estava dividido em três partes: apresentação da nova linha, descrição detalhada de dois produtos e relação dos demais produtos da linha.

Percebemos que, com o apoio docente, os alunos não demonstraram muita dificuldade em resolver a questão da atividade relacionada ao primeiro texto.

Na sequência, chamamos a atenção para o título e para a fonte do segundo texto, e pedimos que os alunos tentassem, com base nessas informações, identificar o gênero e o assunto abordado, ao que fizeram com êxito. A leitura foi feita em voz alta pela aplicadora que, previamente, solicitou que eles procurassem perceber o que era tratado em cada parágrafo do texto e, em seguida, resolvessem a atividade, ao que também conseguiram atender sem dificuldade.

O terceiro texto, no gênero reportagem, nos permitiu retomar as habilidades trabalhadas na primeira oficina, uma vez que era precedido de um gráfico que apresentava o *ranking* de alguns países, com relação ao desempenho dos serviços de saúde. A compreensão do gráfico, em seus elementos verbais e não verbais, foi essencial para a compreensão do texto e contribuiu para que os alunos conseguissem resolver, corretamente, as duas questões de múltipla escolha a ele relacionadas, que tratavam sobre o tema do texto e sua ideia mais abrangente.

Essa mesma habilidade foi ativada para a compreensão da reportagem que compunha o texto seguinte, intitulado “O Brasil na pindaíba”, também constituído por linguagem verbal e não verbal, sendo esta formada pela imagem de um cheque carimbado como “DEVOLVIDO” e por um gráfico que apresentava as causas de calote no comércio paulista. Utilizamos a mesma estratégia da questão anterior e os alunos conseguiram identificar, facilmente, o assunto principal do texto.

O texto seguinte trazia uma resenha jornalística sobre o filme “Crepúsculo”. Indagamos se os alunos já o conheciam, ao que poucos responderam positivamente. Fizemos uma leitura compartilhada e em voz alta, iniciando pela professora e tendo continuidade pelos alunos.

Como era característico do gênero, o texto apresentava as informações principais sobre o filme, acompanhada de um teor argumentativo, que buscava convencer o leitor de que valia a pena assisti-lo. Considerando que já havíamos trabalhado na oficina anterior sobre a identificação de argumentos, solicitamos aos alunos que destacassem a informação principal e os argumentos nele constantes, ao que conseguiram executar, também, com êxito.

A partir da identificação dos argumentos, os alunos procederam à atividade de produção escrita, que orientava que a produção de uma lista com os argumentos utilizados pelo resenhista. Destacamos, a seguir, os argumentos identificados por dois alunos.

Imagem 10 - Produção escrita - Oficina III

Estabelecido o conflito, Crepúsculo se mostra um filme atraente, sedutor e voyeurístico. Com Crepúsculo não há beijos ardentes, cenas quentes de sexo, corpos nus e música pop. No filme o sugereido tem mais espaço do que é mostrado e temna idílica a relação de amor entre Bella e Edward.

L., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

A aluna L. listou apenas dois argumentos, sendo um que chamava a atenção para características do filme consideradas como capazes de atrair o leitor a se tornar telespectador; no outro, o resenhista se detinha no que o filme possuía além da tela, dizendo “tem mais espaço do que é mostrado”.

Imagem 11 - Produção escrita - Oficina III

“Harry Potter” e sua namoradainha mestiça faz cinema apaixonado.

“Se morasse em filme atraente, sedutor e voyeurístico.”

“Se o amor é uma espécie de droga, “Crepúsculo” é um exemplo - mesmo que cinematográfico - das esetas que ela usa. Ela se apaixonou - resgate aquele amor adolescente de ti e se liberta.”

K., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

A aluna K. listou três argumentos, sendo um igual ao da aluna L., outro que apresentava o filme melhor do que “Harry Potter”, história bastante conhecida na literatura e no cinema e, por último, listou um parágrafo em que o resenhista dirige-se diretamente ao leitor, dizendo “Resgate aquele amor adolescente dentro de ti e se divirta (*sic*)”.

Finalizada a oficina, constamos um excelente desempenho dos alunos nas atividades, recolhemos o material para compor esta análise e solicitamos a avaliação oral, como nas oficinas anteriores.

Em resposta, ouvimos dos alunos que as oficinas estavam sendo produtivas e lhes ajudando a sanar as dificuldades com os descritores que antes lhes pareciam complicados, a partir do trabalho com as estratégias de leitura, que lhes orientava a busca uma visão não só global, mas também fragmentada do texto, para que pudessem distinguir as partes principais das secundárias.

5.3.4 Oficina IV – Descritor 10

A quarta oficina teve como conteúdo a identificação do conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa, com o objetivo de identificá-los em textos que se enquadrem nessa tipologia.

Para iniciar, levamos a turma ao ambiente da escola em que ficam guardados os livros, mas que na verdade nem se configura como biblioteca nem como sala de leitura. No entanto, nesse dia, a função desse espaço foi servir como sala de leitura, onde colocamos um tapete preto sobre o chão e dispusemos os alunos em círculo para uma leitura compartilhada do conto de mistério *Um crime quase perfeito*, de Robert Arlt. Após a leitura, conversamos sobre os elementos da narrativa, associando-os ao conteúdo do quadro “É importante saber”, constante no material impresso e entregue aos alunos.

Em seguida, passamos à leitura da crônica “Inferno Nacional”. Uma aluna pediu para ler em voz alta, ao que foi plenamente atendida, e iniciou a leitura, enquanto os colegas acompanhavam atentos. Observamos que o caráter leve e humorístico do gênero textual os envolveu de forma significativa.

Terminada a leitura, orientamos que eles respondessem às quatro questões que seguiam: a primeira solicitava que identificassem os elementos da narrativa, e as demais indagavam sobre a ideia central do texto, a estratégia utilizada pelo autor para desenvolver o enredo e para manter

o interesse do leitor. Ao perceber que os alunos haviam concluído, fizemos as correções e constatamos um excelente desempenho da turma.

Logo após, fizemos a leitura coletiva e em voz alta de um fragmento, composto de apenas um parágrafo, do romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos. Apesar da linguagem utilizada pelo autor conter palavras que distam do vocabulário do aluno, como por exemplo, a palavra “amodorrando”, a compreensão não ficou prejudicada, uma vez que, ao indagarem sobre o significado da mesma, os alunos foram orientados pela professora a prosseguirem na leitura e a se utilizarem da capacidade de inferir o sentido da expressão.

Essa estratégia foi eficaz e logo eles perceberam que se tratava de algo relacionada a sonolência, quando associaram ao que vinha em seguida à palavra: “Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, [...]”. A questão relacionada ao texto requeria que os alunos identificassem o narrador, e eles conseguiram resolvê-la com facilidade.

Dando continuidade, explicamos que as questões seguintes tinham como foco a estrutura do enredo da narrativa: a apresentação da situação, complicação ou conflito gerador, clímax e desfecho. Fizemos a leitura do quadro “É importante saber”, no material impresso e retomamos o conto lido no início, para que os alunos reconhecessem essa estrutura.

Passamos à leitura da crônica “O dia seguinte”, em que percebemos uma certa dificuldade ao serem incentivados a reconhecer o conflito gerador e o clímax que, geralmente, são os alvos nas questões de avaliações externas que abordam esse descritor. Relemos, então, o texto e orientamos que os alunos relessem, também, identificando qual fato modificou a situação inicial da narrativa e qual a parte que desperta a curiosidade do leitor pelo que vai acontecer em seguida. Essas orientações os ajudaram a identificar os elementos que faltavam e prosseguimos com a leitura do texto seguinte, a fim de reforçar essa habilidade.

Seguimos com a leitura do texto humorístico “Significados na adolescência”, que trazia um diálogo entre um professor e um aluno. Então, utilizamos a estratégias de leitura compartilhada entre a professora e os alunos, sendo que cada um fazia um turno de fala, conforme as personagens do texto. Embora a questão sobre o texto indagasse somente pelo fato que gerou o conflito gerador, orientamos aos alunos que destacassem no texto cada elemento da estrutura do enredo. Na sequência, eles resolveram-na sem dificuldade.

O último texto da oficina foi a crônica “O coveiro”, de Millôr Fernandes. Indicamos, primeiramente, a leitura silenciosa e o reconhecimento dos elementos da narrativa, culminando com a resolução das questões sobre o texto. Depois, fizemos uma leitura em voz alta e conversamos sobre a localização de cada elemento da estrutura do enredo.

Ao chegarmos no desfecho, pedimos que eles sugerissem oralmente, outros desfechos que a narrativa poderia ter. A partir das ideias surgidas em sala, solicitamos que eles passassem à produção escrita, cuja tarefa era escrever um novo desfecho para o texto, lembrando que eles somente poderiam alterar o último parágrafo.

Concluída a última etapa da oficina, alguns alunos leram os desfechos escritos, entre os quais uns eram mais previsíveis, outros mais surpreendentes. Destacamos, a seguir, duas produções para demonstrarmos a compreensão dos alunos sobre esse elemento do enredo.

Imagem 12 - Produção escrita - Oficina IV

O Coveiro então falou: "Por favor tire-me daqui". O bêbado então falou: "Por favor não tire-me daqui!". E então pegou uma corda para o coveiro subir, mas antes jogou cuidadosamente o seu livro de cachaca para que no algo dentro escada das ferramentas lá. O coveiro então subiu na corda e o bêbado riu e pulou dentro da terra por lá estava mais tranquilo enquanto o bêbado ria e o coveiro gritava.

E., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

No desfecho criado pela aluna E., quando o bêbado parecia que ia tirar o Coveiro do buraco com auxílio de uma corda, houve uma mudança planos e ele soltou a corda, jogando-se no buraco para fazer companhia ao bêbado.

Imagem 13 - Produção escrita - Oficina IV

O coveiro então gritou: "me ajuda a subir, por favor, estou cansado desse buraco". O bêbado então correu pensando que era uma alma e o coveiro passou a noite no buraco. No dia seguinte um rapaz apareceu, jogou uma corda e subiu ele.

A., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

A aluna A. iniciou o parágrafo, mantendo parte do desfecho semelhante à história original, quando o bêbado pensou que o Coveiro fosse um morto. Porém, em vez de jogar terra sobre ele, sentiu medo e saiu correndo. A alteração maior ocorreu quando ela destinou em seu desfecho a saída do Coveiro no dia seguinte, com ajuda de outra pessoa.

A exemplo desses dois, os desfechos escritos pelos outros alunos nos possibilitaram compreender que houve boa assimilação dessa parte da narrativa. Quanto às demais: apresentação inicial, conflito gerador e clímax, acreditamos ter sido positiva, levando em consideração o desempenho dos alunos quando solicitado a destacar essas partes nos textos trabalhados.

Acreditando que as habilidades contempladas nas oficinas foram adquiridas positivamente, prosseguimos, na aula seguinte, com o teste final, cujos resultados são apresentados a seguir.

5.3.5 Teste final

O teste final foi aplicado ao final da execução das quatro oficinas elaboradas com o intuito de intervir sobre os descritores que, por ocasião da realização do pré-teste, os alunos apresentam maior dificuldade em dominar, sendo mensurados considerando uma média percentual de acertos da turma inferior a 60%.

O teste final foi composto por 5 itens de múltipla escolha, para que fosse possível mensurar quantitativamente o desempenho da turma. Em cada item, apenas uma alternativa era o gabarito – resposta correta – e os demais eram distratores – também retirados do texto. Na elaboração dos distratores, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 104), lembram que estes devem ser plausíveis e “capazes de revelar algum percurso ou raciocínio equivocados do estudante que marcar um deles. [...] Mais do que atestar quem acertou e quem errou um item [...], o(a) professor(a) precisa analisar o quanto os distratores atraíram seus alunos”.

O Caderno Pedagógico da Prova Brasil (BRASIL, 2011) traz essa mesma recomendação, com exemplos de itens para cada descritor, em cada disciplina e etapa de ensino avaliada, seguidos de uma análise que, entre outros fatores importantes discute sobre o que o resultado do item indica. Com base nessa orientação, faremos uma análise das repostas dos alunos para os itens de leitura, buscando compreender melhor as habilidades adquiridas.

Para a leitura dos textos que compunham o teste, orientamos que os alunos fizessem a leitura individual e silenciosamente, fazendo uso das estratégias que utilizamos durante as oficinas, a fim de nos permitir ter um resultado compatível com as habilidades que eles conseguiram desenvolver.

Quadro 8 – Item 1 do Teste Final

Leia o texto e responda à questão 1.



HOJE VOCÊ PROMETEU
CONSERTAR O TELHADO,
CAPINAR O JARDIM,
CORTAR LENHA, CONSTRUIR
UM GALPÃO E LIMPAR
O CURRAL ...
O QUE VOCÊ TÁ FAZENDO
NA CAMA ATÉ AGORA ?

REZANDO POR
UMA CHUVA

Fonte: <http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=6>

D5: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

1. O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele

- (A) trabalha demais todos os dias.
- (B) não gosta muito de dormir.
- (C) não gosta de trabalhar.
- (D) cumpre sempre o que promete.

Fonte: Teste Final – Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de atividades

Os resultados dessa questão mostram que houve um bom desempenho dessa habilidade, uma vez que 94,4% assinalou o gabarito, letra C, mostrando que conseguiram fazer uma leitura global da tirinha, compreendendo que Hagar estar rezando por uma chuva, a fim de ter um motivo para não cumprir a promessa que fez a Helga.

Um pequeno percentual, 5,6% de alunos mostrou não ter conseguido fazer essa leitura global, sendo a hipótese mais provável o pensamento de que, mesmo rezando por uma chuva, Hagar ainda pretendia cumprir o prometido à esposa.

Quadro 9 – Item 2 do Teste Final

continua

Leia o texto e responda às questões 2 e 3.

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

De qualquer forma, um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa

Quadro 9 – Item 2 do Teste Final

conclusão

sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 500 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que se há possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes, está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Fonte: CEDECA-CE. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. 21/11/2003. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>.

D7: Identificar a tese de um texto.

2. O trecho que apresenta a tese é

- (A) “a brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal”.
- (B) “[...] um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência”.
- (C) “em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal”.
- (D) “[...] reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão”.

Fonte: Teste Final – Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de atividades

A alternativa A, assinalada por 16,7% os alunos, revela que esse percentual ainda confunde o tema com a tese, pois o trecho que compunha esse distrator faz parte da introdução, em que autor apresenta o tema. Equívoco semelhante ocorreu com 5,6% que assinalou a alternativa C em que aparece um dos argumentos utilizados para defender a tese. O mesmo

poderíamos pensar se algum aluno houvesse assinalado a alternativa D, que traz outro argumento.

O gabarito estava na letra B, assinalada por 77,7% dos alunos, que mostra que uma boa parte dos alunos assimilou essa habilidade de reconhecer a tese de um texto argumentativo.

Quadro 10 – Item 3 do Teste Final

D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<p>3. Um dos argumentos que sustenta a tese defendida pelo autor é</p> <p>(A) a brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.</p> <p>(B) [...] um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência.</p> <p>(C) [...] reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão.</p> <p>(D) a decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.</p>

Fonte: Teste Final – Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de atividades

A partir do mesmo texto utilizado para identificação da tese, foi elaborado o item para que os alunos identificassem um argumento utilizado para sustentá-la, cujo gabarito estava na alternativa C, assinalada por 83,3% dos alunos. Um percentual correspondente a 5,6% dos alunos assinalou o distrator constante na alternativa B, que apresentava a tese, e 11,6% optou pela alternativa D, que trazia um trecho conclusivo.

Esse resultado não dista muito do anterior, o que comprova que há um percentual de alunos que ainda não reconhece tese e argumento que, embora não seja muito abrangente, merece que o trabalho com essas habilidades seja contínuo, a fim de serem consolidadas.

Quadro 11 – Item 4 do Teste Final

continua

Leia o texto e responda à questão 4.

Nova lei ortográfica chega à escrita braile

Todas as mudanças promovidas pelo acordo ortográfico serão adotadas pelo português convertido em braile, sistema criado pelo francês Louis Braille para pessoas com deficiência visual.

O acordo influencia o braile, pois, nesse sistema, as palavras são escritas letra a letra, e cada vocábulo tem até seis pontos em relevo. Um cego treinado é capaz de detectar a ausência ou a presença do trema em determinadas palavras, assim como hifens, acentos e

Quadro 11 – Item 4 do Teste Final

conclusão

pontuações. Com isso, o Ministério da Educação já prevê a adaptação de livros didáticos em braile à nova grafia.

Fonte: *Revista Língua Portuguesa*. n. 41. São Paulo: Segmento. mar. 2009. p. 9.

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

4. A informação principal desse texto é

- (A) o sistema braile adotará todas as mudanças ortográficas.
- (B) o sistema braile foi criado pelo francês Louis Braille.
- (C) o MEC está atento ao problema da leitura dos cegos.
- (D) o cego treinado pode detectar a presença do trema.

Fonte: Teste Final – Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de atividades

O gabarito com a informação principal do texto estava na letra A, assinalada por 77,7% dos alunos, que trazia uma informação constante no primeiro parágrafo, que dava uma visão global sobre o seria tratado, estando inclusive associado ao teor do título.

As demais alternativas correspondem a informações que complementam o conteúdo tratado no texto, no entanto, se configuram como distratores, entre os quais as alternativas B e C foram assinaladas pelo restante dos alunos, em percentual equivalente para ambas.

Quadro 12 – Item 5 do Teste Final

continua

Leia o texto e responda à questão 5.

Tatuagem

“Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca” (Mundo Online, 4, fev., 2003).

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”. Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos”.

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando.[...] Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história [...]. E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

Quadro 12 – Item 5 do Teste Final

conclusão

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. [...]. Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico [...]. Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

Fonte: SCLiar, Moacyr. Folha de S. Paulo, 10/03/2003.

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

5. O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária
- (A) ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
 - (B) concluir que a vida não vale a pena.
 - (C) achar romântica a história da enfermeira
 - (D) ter se envolvido com o tatuador.

Fonte: Teste Final – Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de atividades

O foco do item acima foi o conflito gerador da narrativa, cujo gabarito era a letra B. Essa informação só aparece quase na metade do texto, mas foi bem compreendida por 83,3% dos alunos. O percentual restante foi dividido igualmente entre as outras três alternativas, sendo que a letra A trazia uma informação que correspondia à situação inicial da narrativa e a alternativa D, ao desfecho. A alternativa C não aparece em nenhuma parte da narrativa, o que representa que o percentual de 5,6% alunos não adquiriu ainda essa habilidade.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 104) afirmam que essa atividade de análise dos resultados “trará a(o) professor(a) importantes informações sobre as hipóteses dos estudantes e o ajudarão a organizar a aula de leitura de modo a todos os alunos adquirirem, desenvolverem e consolidarem as habilidades”.

Complementamos que, para que essas habilidades sejam consolidadas, é preciso que o professor compreender o raciocínio do aluno, ou seja, o caminho que ele utilizou para responder as questões e de que forma analisou cada alternativa, para, a partir daí, planejar as intervenções que se apresentarem devidas.

Essa oportunidade ocorrerá no momento destinado à correção das questões, por isso, é importante que essa etapa não seja destinada apenas a apresentar o gabarito aos alunos e calcular a quantidade de erros ou acertos, mas sim, que seja priorizada a análise e discussão dos itens, proporcionando o avanço tão esperado dos alunos.

Com a finalidade de estabelecer um comparativo entre os resultados do pré-teste e do teste final, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 13 – Comparativo entre os resultados do pré-teste e do teste final

Descritor	Habilidade	Média de acertos (%) da turma no Pré-teste	Média de acertos (%) da turma no Teste Final
5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	56,6	94,4
7	Identificar a tese de um texto.	53,3	77,7
8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	53,3	83,3
9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	50,0	77,7
10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	36,6	83,3

Fonte: Pré-teste aplicado aos alunos -Ago/2016/ Teste final aplicado aos alunos -Jun/2017

Os dados expostos no quadro acima nos permitem afirmar que nossa proposta de intervenção alcançou satisfatoriamente seus objetivos. Embora o pré-teste e o teste final tenham sido aplicados a turmas de 9º ano formada por alunos diferentes, consideramos que a intervenção é válida, pois ambas as turmas pertencem à mesma escola, vivem na mesma comunidade e provêm do mesmo contexto socioeconômico.

Observamos que, entre os descritores do quadro, o que teve um percentual maior de acertos pela turma no pré-teste foi o que se refere à habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso. Essa mesma constatação pode ser feita ao analisarmos os resultados do pós-teste: essa foi a habilidade melhor desenvolvida a partir da aplicação da proposta de intervenção.

Em menor proporção de acertos após aplicação da proposta, constatamos as habilidades de identificar a tese de um texto e diferenciar partes principais das secundárias em um texto. No entanto, considerando os resultados do pré-teste, avaliamos como um bom resultado. Quanto à primeira habilidade, os alunos mostraram que depois de reconhecida a tese do texto argumentativo, têm maior facilidade em associar os argumentos que a sustentam.

Assim como no pré-teste e em todas as oficinas, após as questões que contemplam as habilidades de leitura, aplicamos uma atividade de produção escrita, a fim de utilizá-la como uma ferramenta essencial para reforçar as habilidades de leitura. Partimos sempre do princípio de que a leitura e a escrita são indissociáveis, sendo assim, toda atividade de escrita requer

também uma atividade prévia de leitura. Por isso, para a produção no teste final, seguimos alguns procedimentos, visando facilitar a criação de ideias pelos alunos.

Inicialmente, exibimos o vídeo “A mansão maluca do professor Ambrósio – A escrita e o alfabeto”, em formato de desenho animado, com a duração de 5 minutos e 2 segundos, que traz informações ao telespectador sobre como as pessoas viviam antes da invenção da escrita, como eram as escritas antigas e como elas foram se desenvolvendo até o surgimento do alfabeto, de forma leve e breve. Após o vídeo, promovemos uma rápida reflexão sobre a escrita e as mudanças que ela provocou na vida da humanidade.

Na sequência, solicitamos que os alunos lessem de forma silenciosa e individual o texto “Por que escrevemos?”, de Faraco e Tezza (2014), que também traz exemplos práticos da importância da escrita na vida das pessoas e, em seguida, produzissem um texto dizendo como seria o nosso dia a dia sem a escrita ou caso considerassem que isso é impossível, explicassem por quê.

Todos os alunos produziram o texto, porém, selecionamos apenas dois como representativos dos resultados obtidos na atividade.

Imagem 14 - Produção escrita - Teste Final

○ mundo sem escrita novamente, como seria?

Antigamente não existia escrita, as pessoas se comunicavam pessoalmente. Assim era naquele tempo, era tudo mais difícil e complicado. O tempo foi passando e por meio de imagens e várias outras coisas foi a comunicação de muitas pessoas.

Com a invenção da escrita, tudo foi mudando, e tornando-se melhor. As pessoas já poderiam se comunicar a distância, podiam informar, recitar, dançar, aprender, pedir, contar histórias por meio da escrita. Dessa forma a tecnologia e diversos recursos foram surgindo e tornando a vida mais fácil.

É você já pensou viver sem a escrita? Sem poder se comunicar com diferentes pessoas? Viver sem internet, e tudo aquilo que você usa ao seu favor? Seria bem diferente, como se o mundo não tivesse mais vida e as pessoas não fossem as mesmas. O mundo voltaria a ser como antes, e a humanidade teria que se adaptar a uma nova forma de viver.

L., sexo feminino, 14 anos, 9º ano - 2017

A aluna L. escreveu um texto dissertativo, utilizando-se de argumentos, para explicar o porquê da sua opinião. A aluna formulou uma tese: “Com a invenção da escrita, tudo foi mudando, tornando-se melhor”, e a defendeu com argumentos, que trazem exemplos práticos de utilização da escrita no cotidiano.

Depois, ela se reporta diretamente ao leitor, o que promove um envolvimento maior dele com o texto, dirigindo-lhe perguntas que promovem uma reflexão a respeito da escrita e, em seguida, finaliza seu texto.

Imagem 15 - Produção escrita - Teste Final

O mundo sem a escrita

Antigamente, no início dos tempos e das seres humanos, não existia praticamente nenhuma forma de escrita. A comunicação era bem difícil, acredite. Se alguém quisesse mandar uma mensagem, tinha que ser por mensageiros que viajavam o mundo inteiro.

Com a invenção da escrita, o mundo ficou muito melhor, porque facilitou as coisas das pessoas de comunicarem; não foi só isso! ela, também contribuiu para o início e o avanço da tecnologia, um exemplo, é, o celular, todo o sistema dele é feito de escritas, todas as arquivos que formam um aplicativo, são basicamente feitas pela escrita. Hoje em dia, se quisermos mandar uma mensagem à longa distância, é só escrever no whatsapp e enviar. Com a escrita o mundo ficou "mil" vezes melhor.

Muitos, dizem que a escrita é uma bobagem e que se ela não existisse não afetaria nada em nosso cotidiano, mas pense, se a escrita e mundo seria bem difícil de se viver, porque sem ela, não iria existir a tecnologia, e sem a mesma não existiria celulares, e como você iria mandar uma mensagem no whatsapp, entrar no facebook, jogar jogos eletrônicos? Resumindo o mundo seria um inferno.

O aluno R. também produziu um texto dissertativo, em que iniciou relatando como mundo antes da existência da escrita e, dando continuidade, apresentou sua tese de que “Com a invenção da escrita, o mundo ficou muito melhor [...]”, e justificou com argumentos que ressaltam sua presença nas mídias digitais que facilitam e agilizam a comunicação entre as pessoas.

O aluno apresentou, também, contra-argumentos: “Muitos dizem que a escrita é uma bobagem e que se ela não existisse não afetaria em nada em nosso cotidiano [...]”, aos quais rebateu com veemência e finalizou seu texto.

O tema escolhido para essa produção não foi aleatório, mas com a intenção de que possibilitar o registro do pensamento discente sobre a importância da escrita, que se constitui no diferencial dessa proposta.

Percebemos, por meio das produções que os alunos internalizaram as habilidades trabalhadas, especialmente as relacionadas aos descritores que, no pré-teste, apresentaram resultado mais baixo, que requeriam a identificação de tese e argumentos. Nessa atividade, os alunos mostraram saber utilizar esses elementos, o que está diretamente associado a saber, também, reconhecê-los.

Com base nos resultados advindos deste relato de aplicação, bem como do estudo teórico e de toda a pesquisa realizada, apresentamos a seguir, nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer parte do cotidiano escolar é uma situação bastante propícia para observarmos e detectarmos alguns dos problemas que o afetam, porém, as atividades que precisamos executar todos os dias acabam tomando nosso tempo e deixamos de planejar intervenções eficazes sobre os mesmos. Quando nos propomos, de fato, a pesquisar sobre esses problemas, a investigar suas raízes e fazer um planejamento sistematizado, a fim de intervir e saná-los ou, pelo menos, amenizá-los, nossos olhos e nossas mentes se abrem e nos tornamos mais fortes e capazes de ajudar à escola que chamamos de “nossa” a crescer em qualidade.

É esse sentimento de fortaleza que invade nosso ser ao concluirmos esta pesquisa, especialmente, depois de termos elaborado e aplicado uma proposta de intervenção que nasceu da/na/para a sala de aula. Embora saibamos que não é possível resolver com uma ação todos os problemas de uma só vez, temos a certeza de que o resultado foi significativo. Isso mostra, claramente, que quando queremos e agimos podemos ajudar aos nossos alunos a superarem suas dificuldades.

Para que possamos estar instrumentalizados, precisamos mergulhar na realidade da qual somos parte e conhecer bem todos os fatores que permeiam e influenciam, positiva ou negativamente, o nosso campo de pesquisa. Por isso, expomos aqui algumas constatações feitas durante esse trabalho de descortinação do ambiente escolar, especialmente, com relação a tudo o que envolve a Prova Brasil, por ser a avaliação externa de maior abrangência e que, devido à proporção que toma a utilização de seus resultados, todo o trabalho escolar parece girar em torno dela, nos anos de sua aplicação.

O perfil de alguns professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nos finais do Ensino Fundamental não nos deixa boas expectativas para um trabalho voltado ao eficiente desempenho de leitura e escrita dos alunos, considerando que metade não possui a formação adequada para o exercício da função e conhece vagamente as habilidades e competências contempladas pela Prova Brasil e, ainda, que um quantitativo superior a este exerce o cargo em caráter temporário, o que ocasiona uma instabilidade na lotação, contribuindo para a quebra da continuidade do trabalho.

Quanto às estratégias utilizadas para o trabalho com a leitura e a escrita, recomendamos um trabalho mais constante com a produção escrita, uma vez que esta tem grandes contribuições a oferecer para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras. No entanto, a escrita está sendo

deixada um pouco de lado, em detrimento da preparação para as avaliações externas, pelos docentes que não a consideram como ferramenta para tal fim.

Com relação à leitura, sugerimos a utilização de estratégias diversas, a serem utilizadas antes, durante e após a leitura, conforme preceitua Solé (1998). Nesse contexto, destacamos a necessidade de se reforçar as estratégias com as inferências, uma vez que estas compõem uma das habilidades exigidas pela Prova Brasil.

É válido, também, destacarmos a necessidade da abrangência da responsabilidade com a leitura na escola por parte de todos os professores, e não apenas pelos de Língua Portuguesa, como detectamos ocorrer, por meio da pesquisa. Sabemos que, para obter um bom desempenho em todas as disciplinas, é indispensável que o aluno saiba ler e interpretar bem.

Além disso, cada professor pode contribuir, dentro da sua área, para o enriquecimento das habilidades leitoras do aluno. O professor de Geografia, por exemplo, tem um jeito peculiar de ler que o de Língua Portuguesa não tem, assim como o de Ciências e os de todas as outras áreas. Então, se todos podem contribuir, assim como todos seriam beneficiados com o aprimoramento da competência leitora dos discentes, é mais do que coerente que esta seja uma tarefa compartilhada por todos.

Essa responsabilidade coletiva pelo trabalho com a leitura e a escrita pode ser configurada, também, como um procedimento plausível diante da existência de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever.

Os alunos provêm de um contexto socioeconômico carente desfavorável ao letramento, uma vez que se confirmou a hipótese de que, boa parte deles, pertence a famílias iletradas, o que aumenta a responsabilidade da escola, enquanto instituição que tem a função de instrumentalizar os alunos dos conhecimentos básicos para obterem êxito no mercado de trabalho.

Entre os fatores inerentes à escola que podem contribuir para o êxito do aluno, ressaltamos também a existência da biblioteca, pois embora não exista na instituição pesquisada um espaço exclusivamente para esse fim, a escola conta com um acervo literário que poderia ser melhor aproveitado, a partir de um planejamento efetivo, com vistas ao incentivo e à melhoria do desempenho em leitura, assegurando ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos.

Além da utilização do acervo literário, a inserção dos alunos das turmas avaliadas, especialmente dos que apresentam dificuldades em leitura e escrita, nos projetos existentes na

escola, seria primordial para o aperfeiçoamento dessas habilidades e para uma melhor preparação dos alunos para participarem das avaliações internas e externas.

O conjunto desses dados, associados a outros que obtivemos a partir dos questionários aplicados aos professores e aos alunos e, ainda, da análise de documentos que nos forneceram informações importantes sobre o desempenho dos alunos em leitura e escrita e nos resultados da Prova Brasil, em Língua Portuguesa, nos deram subsídios para a elaboração dos instrumentais que culminaram na elaboração da proposta de intervenção pedagógica, que se constituiu de um Caderno de Atividades, contemplando os cinco descritores em que os alunos apresentaram um menor percentual de acertos.

A proposta foi aplicada com o objetivo de contribuir para o trabalho de preparação dos alunos do 9º ano para a Prova Brasil, tendo como plano de fundo a intenção de testar sua real eficácia diante do desafio de avançar nos resultados. Após a aplicação da proposta, pudemos constatar um avanço no percentual de acertos da turma contemplada em todos os descritores, em comparação ao percentual obtido quando da aplicação de um pré-teste a uma turma do mesmo ano escolar, da mesma instituição de ensino, inserida em um contexto socioeconômico semelhante.

Os alunos mostraram-se participantes ativos e com ânsia de aprender, envolvendo-se intensamente nas atividades. Percebemos que, devido a relação das atividades com os descritores da Prova Brasil, eles pensaram, inicialmente, que as atividades seriam semelhantes às que eles já conheciam, ou seja, compostas apenas por atividades de múltipla escolha. No entanto, essa impressão se desfez logo na primeira oficina, em que foram trabalhadas diferentes estratégias para o desenvolvimento da habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico.

Contemplar questões que requeriam a escrita também lhes causou estranheza, a princípio. Contudo, a partir da segunda oficina, a presença da escrita já se tornou familiar para eles e, a cada oficina, foram perdendo a timidez para escrever, ler e até mesmo, para falar, visto que, mesmo sem ser o foco, a oralidade também foi inserida nas estratégias utilizadas, devido à sua importância para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

Os descritores em que os alunos tiveram, em média, um menor desempenho são os que se referem às habilidades de identificar a tese de um texto e diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Mesmo assim, foi bastante considerável o percentual de alunos que conseguiram resolver corretamente as questões concernentes a essas habilidades, o que nos

permite dizer que o resultado foi positivo e que, para os alunos que ainda encontram dificuldades, é recomendável a continuidade de ações interventivas por parte do professor.

Diante de todas essas constatações, acreditamos ter encontrado resposta para nossa questão norteadora. Nossa investigação nos confirmou todas as hipóteses levantadas, o que leva a afirmar que, para elevar o nível de proficiência leitora dos alunos, não basta que o aluno tenha à mão o livro didático e que o professor participe de formações continuadas; é preciso investir na oferta de cursos de formação acadêmica que forneçam ao professor conhecimentos específicos sobre a área que leciona e, principalmente, executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita e que a responsabilidade por este seja de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As questões de múltipla escolha são úteis e necessárias, uma vez que treinam o aluno a analisar e a escolher uma dentre um leque de opções e, ainda, por ser esta a metodologia utilizada na aplicação avaliações externas, o que torna mais fácil calcular a média de acertos individuais e coletivos, porém, não é a única e nem a melhor forma de desenvolver as habilidades contempladas pela Prova Brasil.

A aplicação da proposta interventiva nos confirmou que é possível, sob a perspectiva da Prova Brasil, elaborar atividades que se constituam num instrumento de ressignificação da prática docente em leitura e escrita, contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas por meio desse teste, mas principalmente, para a formação do sujeito como leitor e escritor.

Por fim, esperamos que este trabalho possa servir como ponto de partida para reflexão entre gestores e professores envolvidos no processo de preparação de alunos para avaliações externas, bem como de subsídio para pesquisadores interessados na temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 184p.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 71p.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? In: **Revista Aprender Juntos**. São Paulo: Edições SM, 30 jun 2008, p. 24-36. (Série Gestor Escolar)
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga Martins. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 176p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015. 191p.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é TRI?** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=76814&version=1.1. Acesso em: 06 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/399-apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 out. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **PDE/Prova Brasil**: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Brasília: MEC/SEB, 2011. 200p.
- _____. **Prova Brasil**: Avaliação do Rendimento Escolar 2013. Brasília: MEC/SEB, 2013. 41p.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- _____. Presidência da República. **Lei Nº 10.097**. Brasília-DF: 19 de dezembro de 2000. D.O.U. de 20/12/2000. Disponível em: <http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/42/2000/10097.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.
- _____. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Avaliação e Planejamento. Caderno 4. Brasília: SECAD, 2006. 49p.
- _____. Portal da Transparência. **O Programa Bolsa Família**. Presidência da República: Controladoria-Geral da União, 2007. Disponível em: http://transparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_bolsafamilia.pdf. Acesso em: 06 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107p.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19). 200p.

CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda; WHITE, Zoë. **Crianças produtoras de texto**: a arte de interagir em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2008. 240p.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O SAEB e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. In: HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (orgs.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: 25 anos. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall Brasil, 2006. 176p.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002. 146p.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na Educação Básica. Parábola: 2017. 200p.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 384 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paula: Ed. Olho D'Água, 1997. 84p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 30 out. 2016.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. In: **Avaliação Educacional**. jul-dez 1991, pp. 7-26. São Paulo. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1183/1183.pdf. Acesso em: 31 mai. 2016.

HELAL, **Crianças e adolescentes no mercado de trabalho brasileiro**: padrões e tendências. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapis/volume5_n1/helal.pdf. Acesso em: 30 out. 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160p.

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°42/5, 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil:** avaliação tem foco na escola. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 5 mar. 2016.

_____. **Prova Brasil:** resultados finais. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Prova Brasil:** resultados das edições anteriores. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>. Acesso em: 5 mar. 2016.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem). 192p.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 320p.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. 98p.

LEMOV, Douglas. **Aula nota 10.** 2 ed. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. 332p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p.

MANDELBAUM, Belinda. É hora de rever o conceito de família desestruturada. In: **Revista Nova Escola.** Associação Nova Escola. Edição 236, agosto de 2010. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/belinda-mandelbaum-fala-estrutura-familiar-aprendizagem-584531.shtml>. Acesso: 06 out. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MOURA; Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et ali.* (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 256 p. Cap. 4, p. 87-112.

NARDIN, Camila Polo da Nóbrega. Parceria universidade-escola: espaço de construção coletiva. In: NACARATO, Adair Mendes; SOUZA, Daniela Aparecida de; BETERELI, Kelly Cristina (orgs.). **Entre cruzando vozes e olhares:** letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. 264p. Cap. 3, p. 65-78.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 272p.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** 1 ed. São Paulo: Telos, 2012. 304p.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 96p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738/2008**. 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 02 set. 2016.

_____. **Lei Federal nº 10.097/2000**. 10 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Leis/10097_00.html. Acesso em: 30 out. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

SME. Secretaria Municipal da Educação. Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de Albuquerque. **Proposta Pedagógica**. Acopiara-CE, 2015. 17p.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: educando com amor e qualidade**. Acopiara-CE, 2016. 115p.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? In: **Hipertextus Revista Digital**. n. 8, jun. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

SINDUTE. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Cartilha: 1/3 da jornada do/a professor/ para hora-atividade é legal, é essencial para uma educação de qualidade**. Minas Gerais: SINDUTE, março/2012. 8p.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. In: HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (orgs.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 196p.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. In: **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**. São Paulo: UNESP, 2º Semestre 2010, nº 09. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 31 mai. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 304p.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et alli. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. 286p.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura: História e Sociedade**. São Paulo: FDE, 1988. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p013-017_c.pdf. Acesso em: 05 abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário aplicados aos professores

Perfil do professor

1. I- Ano que leciona: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
 II- Quantidade de aulas de Língua Portuguesa nesta turma, por semana: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Faixa etária:
 () Até 24 anos () De 30 a 39 anos () 50 anos ou mais
 () De 25 a 29 anos () De 40 a 49 anos
4. Nível de escolaridade:
 () Ensino Médio
 () Graduação em _____
 () Pós-graduação em _____
5. Vínculo empregatício: () Concursado () Contrato temporário
 Desde: ____/____/_____
6. Há quantos anos você trabalha como professor de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental?
 () 1 a 2 anos () 6 a 10 anos () 16 a 20 anos
 () 3 a 5 anos () 11 a 15 anos () Mais de 20 anos
7. I-Como professor nesta escola, qual é a sua jornada de trabalho semanal? _____ h/a
 II-Dessa jornada, quanto tempo é dedicado às atividades extraclasse (planejamento, formação e estudo, produção de recursos didáticos etc.)?
 () Nenhum () Menos de 1/3 () 1/3 () Mais de 1/3
8. Assinale a frequência com que você costuma praticar as seguintes atividades, em seu tempo livre:

Atividade	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Ler jornais e revistas em geral			
Ler livros			
Ler sites na internet			
Assistir a filmes ou jornais			
Escrever textos em gêneros diversos			

Práticas docentes

9. Nos últimos três anos, você participou de algum curso de formação continuada sobre leitura e escrita?
 () Não participei.

- () Sim, e não houve impacto na minha prática docente.
 () Sim, e houve um pequeno impacto na minha prática docente.
 () Sim, e houve um impacto moderado na minha prática docente.
 () Sim, e houve um grande impacto na minha prática docente.

10. Assinale com um X a frequência com que você utiliza os seguintes recursos em suas aulas para o trabalho com a leitura:

Atividade	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Livro didático			
Jornais e revistas informativas			
Livros literários			
Projektor			
Filmes, desenhos animados ou documentários			
Programas/aplicativos pedagógicos de computador ou celular			
Textos ou atividades extras (xerocados)			

11. Você conhece as competências e habilidades de leitura contempladas pela Prova Brasil, ao final do Ensino Fundamental?
- () Não conheço.
 () Conheço vagamente.
 () Conheço e trabalho em sala de aula, adequando-as ao nível de aprendizagem e faixa etária em que se encontram meus alunos.
 () Conheço e desenvolvo um trabalho efetivo em sala de aula, visando o desenvolvimento dessas competências e habilidades.

12. Assinale a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas na sua turma:

Atividade	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Propor atividade de casa			
Corrigir com os alunos a atividade de casa			
Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula			
Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro			
Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos			
Produção de texto escrito			

13. Quanto às estratégias de leitura, quais você costuma utilizar com seus alunos?
- () Faço uma predição do texto;
 () Estimulo os alunos a fazerem inferências durante e/ou após a leitura;

- Solicito aos alunos que resumam oral ou por escrito o texto após a leitura;
 - Oriento os alunos a fazerem marcações/anotações no texto;
 - Somente peço aos alunos para lerem o texto e resolverem as questões de interpretação contidas no livro didático.
14. Quais práticas de leitura você costuma realizar em sala de aula?
- Leitura em voz pelo professor
 - Leitura silenciosa pelos alunos
 - Leitura em voz alta pelos alunos (individual)
 - Leitura coletiva
 - Leitura compartilhada
15. Sua escola realiza algum tipo de acompanhamento da leitura e da escrita dos alunos?
- Sim, somente para obter os quantitativos.
 - Sim, e executa ações interventivas.
 - Não.
16. Como você procede com relação aos alunos que não sabem ler ou escrever satisfatoriamente?
- Executo um planejamento comum a todos, acreditando que o aluno irá superar essa dificuldade naturalmente.
 - Direciono atividades diferenciadas, visando sanar a dificuldade do aluno.
 - Destino maior acompanhamento em sala de aula na realização das atividades.
 - Informo à coordenação pedagógica para que tome providências.
17. Sua escola desenvolve algum projeto voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos? Em caso afirmativo, cite-os e defina-os brevemente (especificando quantas vezes por semana os alunos são atendidos por ele).
18. Com relação ao efetivo trabalho com a leitura e escrita na sua escola, você considera que:
- tem sido uma responsabilidade atribuída tão somente ao professor de Língua Portuguesa.
 - tem sido desenvolvido pelos professores de todas as áreas.
19. Quais documentos você utiliza como norteadores para o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula?
- Projeto Político-Pedagógico da Escola
 - Parâmetros Curriculares Nacionais
 - Manual do Professor (anexado ao livro didático)
 - Outro: _____
21. Cite as ações que você propõe, em sala de aula, com o objetivo de preparar seus alunos para a Prova Brasil.

APÊNDICE B: Questionário aplicados aos alunos

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Faixa etária: () Até 14 anos () De 15 a 16 anos () 16 anos ou mais
3. Com quem você mora?
() Com meu pai e minha mãe () Apenas com minha mãe
() Com minha avó/meu avô ou outro parente () Apenas com meu pai
4. Assinale a quantidade de irmãos que você tem:
() Nenhum () 1 () 2 a 3 () 4 a 5 () 6 ou mais
5. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, trabalha fora de casa?
() Sim () Não
6. Seu pai, ou o homem responsável por você, trabalha fora de casa?
() Sim () Não
7. Qual a renda mensal de sua família?
() Até R\$ 440,00 () De R\$ 881,00 a R\$ 1320,00
() De R\$ 441,00 a R\$ 880,00 () Mais de R\$ 1321,00
8. Seus pais ou responsáveis por você recebem Bolsa Família ou algum outro benefício do Governo Federal? () Sim () Não
9. Até que ano sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?
() Nunca estudou. () Não sei.
() Não completou o 5º ano.
() Completou o 5º ano, mas não concluiu o 9º ano
() Completou o 9º ano, mas não concluiu o Ensino Médio.
() Completou o Ensino Médio, mas não concluiu a Faculdade.
() Concluiu Faculdade.
10. Até que ano seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
() Nunca estudou. () Não sei.
() Não completou o 5º ano.
() Completou o 5º ano, mas não concluiu o 9º ano
() Completou o 9º ano, mas não concluiu o Ensino Médio.
() Completou o Ensino Médio, mas não concluiu a Faculdade.
() Concluiu Faculdade.
11. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?
() Sim () Não
12. Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?
() Sim () Não

13. Seus pais comparecem à escola quando são chamados para reuniões ou quando solicitados em outras ocasiões?
 Sempre ou quase sempre Nunca ou quase nunca.

14. De que forma seus pais ou responsáveis incentivam seus estudos? **Se for o caso, pode marcar mais de uma opção.**
 Incentivando a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola.
 Incentivando a não faltar às aulas.
 Incentivando a ler em casa, mesmo sem ser solicitado pelo professor.
 Conversam comigo sobre o que acontece na escola.
 Não me incentivam de nenhuma forma.

15. Você cursou a Educação Infantil (Creche/Pré-Escola)?
 Sim Não

16. Com qual frequência você lê:

Atividade	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
Livros em geral			
Livros de literatura			
Notícias na internet (<i>blogs</i> e outros sites)			
Revistas sobre celebridades			
Postagens nas redes sociais			

17. De que forma você tem acesso à internet?
 Não tenho acesso Pelo computador, em casa
 Pelo celular Em *lan house*
18. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet, nas redes sociais ou jogando jogos eletrônicos?
 Menos de 1 hora Entre 1 e 2 horas
 De 2 a 3 horas Mais de 3 horas
19. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)? Se sim, durante quantas horas por dia?
 Sim, _____ horas por dia Não
20. Você já foi reprovado na escola?
 Não Sim, uma vez. Sim, duas vezes ou mais
21. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
 Não Sim, uma vez. Sim, duas vezes ou mais
22. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? Sim Não
23. Como você se avalia como leitor?
 Não tenho dificuldades na leitura.
 Sei ler, mas preciso melhorar minha fluência de leitura.

- Sei ler, mas tenho dificuldades na compreensão de textos.
 Não sei ler.
24. Como você se avalia quanto à escrita?
 Tenho dificuldades em escrever as palavras corretamente.
 Tenho dificuldade para produzir textos.
 Não sinto nenhuma dificuldade na escrita.
25. Quanto ao acesso da Biblioteca ou Sala de Leitura em sua escola:
 Minha escola não dispõe desse espaço nem de livros paradidáticos.
 Minha escola não dispõe desse espaço, mas dispõe de livros paradidáticos para livre utilização pelos alunos.
 Minha escola não dispõe desse espaço, mas dispõe de livros paradidáticos para utilização pelos alunos apenas em sala de aula.
 Minha escola dispõe desse espaço, mas os alunos quase não têm acesso aos livros.
26. Você participa de algum projeto ou ação da escola para ajudar a melhorar seu desempenho na leitura ou na escrita?
 Sim, para melhor o desempenho na leitura.
 Sim, para melhor o desempenho na escrita.
 Sim, para melhor o desempenho na leitura e na escrita.
 Não
27. Você conhece os descritores de Língua Portuguesa, avaliados pela Prova Brasil?
 Sim Não Alguns
28. Você se sente preparado para participar de uma avaliação como a Prova Brasil?
 Sim Não Pouco
29. Você considera que seu professor esteja preparado para conduzir a turma a um bom resultado numa avaliação como a Prova Brasil?
 Sim Não Pouco
30. Você se sente incentivado pelo seu professor de Língua Portuguesa a participar das atividades desenvolvidas na sala de aula?
 Sim Não Pouco

APÊNDICE C: Pré-Teste

Caros(as) Alunos(as),

Este pré-teste tem por objetivo coletar informações necessárias à elaboração de um projeto didático de intervenção, que se constitui como parte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Jackeline Sousa Silva
Professora Mestranda

LEI SECA

Blitze serão realizadas por tempo indeterminado

Palmas – As blitze de fiscalização da nova Lei Seca, em Palmas, próximas a locais de shows, bares e eventos nos fins de semana deve durar por tempo indeterminado.

A informação foi confirmada ontem pelo secretário de Segurança, Defesa Civil e Trânsito de Palmas, coronel José Ribamar Martins, que explicou ainda que as blitze ocorrerão das quintas-feiras aos domingos. A intensificação, segundo o secretário, é para que não haja nenhuma ocorrência de acidentes de trânsito, como foi no feriado de Carnaval.

A operação intitulada *Lei Seca* começou no último fim de semana e abordou 478 veículos, multando 36 condutores, sendo 6 por alcoolemia. Conforme o secretário, dos seis condutores que realizaram o teste do etilômetro, um foi considerado crime, pois o bafômetro indicou uma quantidade superior à tolerada, que é de 0,05 miligramas, no organismo do infrator. A multa para esse tipo de crime, de acordo com a resolução da nova Lei Seca, é de R\$ 1.915,40.

Durante a operação no fim de semana, segundo o secretário, participaram cerca de 70 operadores da segurança pública da Guarda Metropolitana, Polícia Militar (PM), agentes de fiscalização do trânsito, Departamento Estadual de Trânsito (Detran) e Superintendência da Polícia Comunitária

Walissia Albuquerque, Jornal do Tocantins, Palmas-TO, nº 5.755, 2013, p. 7.

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

01. O texto acima é:

- (A) um poema.
- (B) uma crônica
- (C) uma resenha.
- (D) uma reportagem.

02. Esse texto tem a finalidade de:

- (A) informar.
- (B) instruir.
- (C) descrever.
- (D) argumentar.

1897

1916

1934

1963

1989

2007

**As dores de cabeça não mudaram.
A solução também não.**

Há mais de 100 anos, a Aspirina® é um analgésico, anti-inflamatório e antitérmico que atua desde dores de cabeça e no corpo até dores de garganta, de dentes, câlculs e febre. Há mais de 100 anos, a Bayer vem proporcionando maior disponibilidade para Aspirina®. Confira em quem está investindo: Ou é mais uma dor de cabeça que não quer?

ASPIRINA

Aspirina® é da Bayer. Se é Bayer, é bom.

CAED. Guia de Elaboração de Itens: Língua Portuguesa. Juiz de Fora-MG: CAED, UFJF, 2008.

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

03. O texto associado à imagem mostra que:

- (A) desde 1897 não há solução para as dores de cabeça e no corpo.
- (B) os tipos de relógios e a solução para dores de cabeça mudaram.
- (C) a solução para as dores de cabeça é a mesma há mais de cem anos.
- (D) somente em 2007 descobriu-se a solução para as dores de cabeça.

O CÉREBRO DO BEBÊ

A arquitetura cerebral é moldada principalmente no primeiro ano de vida. Por isso, os estímulos recebidos nessa fase são tão importantes.

Quando o bebê nasce, o cérebro pesa pouco mais de 300 gramas. Nessa fase, estruturas internas responsáveis pelas funções vitais e reflexos inatos são mais ativas. Até 1 ano de idade, o cérebro vai triplicar de tamanho. Aos poucos, ele vai criando “caminhos” para a informação, pelas conexões de neurônios. Quanto mais novo, menos estruturado é o cérebro. A própria falta de caminhos bem desenhados dá ao bebê mais maleabilidade: ele tem mais ligações entre áreas diversas do cérebro, e por isso assimila informações com muito mais facilidade. O cérebro do bebê também tem menos substâncias que inibem a transmissão de informações – o que facilita prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo.

BUSCATO, Marcela. *Época*. São Paulo: Ed. Globo, Agosto/2009. (Fragmento)

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

04. A frase que resume a principal informação do texto é:

- (A) Até 1 ano de idade, o cérebro humano desenvolve toda a sua arquitetura.
- (B) O primeiro ano de vida é importante para o desenvolvimento do cérebro.
- (C) Quando um bebê nasce, seu cérebro pesa aproximadamente 300 gramas.
- (D) Quanto mais novo for um bebê, menos estruturado será o seu cérebro.

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

05. No texto, foi utilizada a linguagem:

- (A) informal.
- (B) científica.
- (C) regional.
- (D) caipira.

“HÁ UMA GERAÇÃO SEM PALAVRAS”

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhor se eles se preocupassem um pouco mais com os “músculos cerebrais”, porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, “produzem satisfações infinitamente superiores”.

RIBEIRO, Marili. *Jornal do Brasil*. Caderno B. Rio de Janeiro, 28 de dez. 1996, p. 6. (Fragmento)

D7 – Identificar a tese de um texto.

06. No fragmento apresentado, o autor defende a tese de que:

- (A) a malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- (B) os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- (C) o poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- (D) malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

OS FILHOS PODEM DORMIR COM OS PAIS?

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente.

Posternak – Este hábito é bem frequente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que aguentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.

Revista IstoÉ. São Paulo: Editora Três, setembro de 2003, nº 1772. (Fragmento)

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

07. O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa:

- (A) a birra na madrugada é pior.
- (B) a criança tem motivações subjacentes.
- (C) o fato é muitas vezes eventual.
- (D) os limites estão claros.

PNEU FURADO

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha.

Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocava o pneu.

- Você tem macaco? - perguntou o homem.
- Não - respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?
- Não - disse a moça.
- Vamos usar o meu - disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.

Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Pai não entende nada. L&PM, 1991.

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

08. O fato que gera o conflito nessa narrativa é:

- (A) O carro estava encostado no meio-fio com o pneu furado.
- (B) Uma moça muito bonitinha parou ao lado do carro.

- (C) A moça foi embora no ônibus.
 (D) O homem tinha compulsão por trocar pneu.

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

09. A partir da leitura do texto, infere-se que a moça não possuía as ferramentas necessária para trocar o pneu porque:

- (A) ela havia esquecido as ferramentas em casa.
 (B) ela não sabia trocar pneu.
 (C) ela não era a dona do carro.
 (D) ela não queria entregá-las ao homem.



Disponível em: <<http://www.quadrinho.com/chantal/tiras/0028.php>>.

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

10. O ponto de exclamação em todos os quadros indica que o homem encara a nova realidade com:

- A) decepção. B) entusiasmo. C) preocupação. D) tristeza.

MINHA BICICLETA

Com minha bici	no horizonte
eu roubo a lua	e pesco o sol.
pra enfeitar	Com minha bici
a minha rua.	caio e não dói
Com minha bici	eu sou um herói.
dou nó no vento	Com minha bici
e até fantasma	eu vou a fundo
eu espavento.	pelos estradas
Com minha bici	do fim do mundo.
jogo o anzol	Com minha bici...

CAPARELLI, Sergio. *Tigres no quintal*. Porto Alegre, Kuarup, 1990.

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

11. A repetição do verso “Com minha bici” reforça:

- (A) a ideia de velocidade das brincadeiras infantis do eu do texto.
- (B) a sensação de que a bicicleta é um objeto mágico para o eu do texto.
- (C) a visão infantil do eu do texto frente aos problemas da vida.
- (D) a necessidade de uso da bicicleta como meio de transporte.

Texto I
Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

ANTUNES FILHO. *Telenovelas empobrecem o país*. Revista Veja. São Paulo: Ed. Abril, 11/mar/96.

Texto II
Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Entrevista. Novela é cultura. *Revista Veja*. São Paulo: Ed. Abril, 24/jan/1996.

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

12. Com relação ao tema “telenovela”:

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

PRODUÇÃO ESCRITA

1. Continue a crônica e, ao final, dê um título.

Saí da escola apressada e corri para casa. Estava na hora do meu programa preferido.

APÊNDICE D: Proposta de Intervenção Pedagógica – Caderno de Atividades

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
CADERNO DE ATIVIDADES**

Autora:

Professora Mestranda Jackeline Sousa Silva

Público-alvo:

Alunos do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Professor Francisco Uchôa de
Albuquerque – Acopiara-CE

Período de aplicação:

Maio a Junho de 2017

NOME DO(A) ALUNO(A)

APRESENTAÇÃO

As atividades que constituem esta Proposta de Intervenção fazem parte de um trabalho de pesquisa intitulado “A resignificação da prática docente em leitura e escrita sob a perspectiva da Prova Brasil”, com o objetivo de contribuir para melhoria da compreensão dos alunos sobre essas habilidades e, conseqüentemente, para a elevação da turma, na próxima edição da Prova Brasil, a um nível superior ao último alcançado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Este caderno é composto por quatro oficinas, a serem aplicadas cada uma em duas aulas, com duração de 110 minutos, pela própria pesquisadora.

Os descritores contemplados pelas atividades são:

- **D5:** Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso;
- **D7:** Identificar a tese de um texto;
- **D8:** Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- **D9:** Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;
- **D10:** Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Após a aplicação da proposta, será feito um relato abordando as estratégias utilizadas pela aplicadora, bem como a participação dos alunos em cada atividade e os resultados obtidos ao final, que serão mensurados com base no teste, que se encontra ao final deste material.

OFICINA I – LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

- **Conteúdo: D5:** Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances);
- **Objetivo:** Perceber a interação entre a imagem e o texto escrito.

Professor,

Recomendamos iniciar esta oficina com a exibição do vídeo: “O sapinho”, com duração de 2 minutos e 54 segundos, em dois momentos:

1º) sem áudio – para que os alunos busquem a compreensão do texto somente a partir das imagens;

2º) com áudio – para que os alunos verifiquem se alcançaram uma compreensão coerente a partir das imagens. Com base nas constatações feitas, iniciar uma conversa sobre a interação entre as imagens e o texto verbal, seguindo com a leitura dos textos.

Somente após a leitura e discussão sobre os textos, oriente a resolução das questões pelos alunos.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Leia o texto e responda à questão 1.

Texto 1



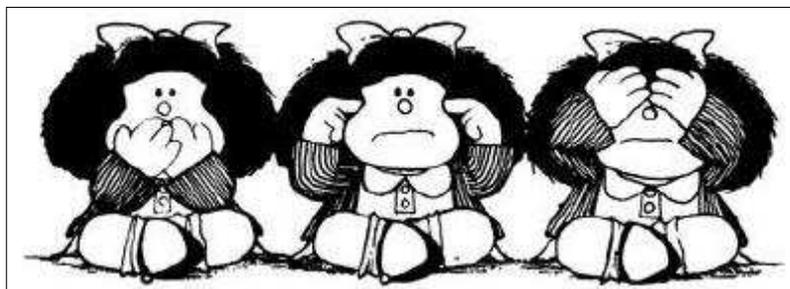
Disponível em: <http://paposdejuventude.blogspot.com>

1. Observando na charge os aspectos da linguagem verbal e da não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoas:
 - (A) conscientes da gravidade do problema da dengue.
 - (B) assustadas com a proliferação do mosquito.
 - (C) contrárias às medidas de prevenção contra a dengue.

(D) zelosas quanto ao aproveitamento da água.

Observe imagem e responda às questões 2 e 3.

Texto 2



Disponível em: <https://planetamongo.wordpress.com/2015/07/27/a-mafalda-de-henfil/>

2. Na imagem, Mafalda faz três gestos que apresentam significados diferentes. Que significados são esses?

3. Você acha que a associação desses gestos expressa uma atitude de:

- (A) medo. (B) alegria. (C) repúdio. (D) raiva.

Leia o texto e responda à questão 4.

Texto 3



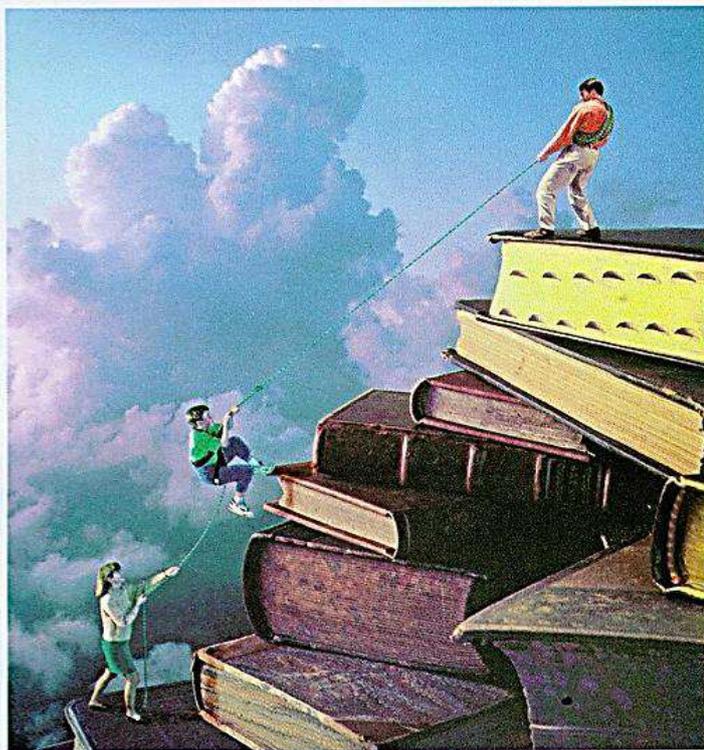
Disponível em: http://brunamilagres.files.wordpress.com/2009/03/diadasmulheres_modi.jpg

4. O detalhe da propaganda que reforça a ideia de que a mulher é uma obra de arte é
- (A) a moldura do quadro.
 - (B) o sorriso da modelo.
 - (C) a mulher ao fundo.
 - (D) a posição da modelo.

Leia o texto e responda às questões 5 a 8.

Texto 4

A PETROBRAS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR.



Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças. A história começou em 1992, quando, em convênio com a Biblioteca Nacional, a Petrobras transformou caminhões em bibliotecas volantes. Hoje, o Projeto Leia Brasil já conta com 12 caminhões, levando para 414 escolas da rede pública de ensino um acervo de 183 mil livros, vídeos educativos e documentários. Além disso, o Projeto inclui a promoção de eventos com contadores de histórias e cursos de capacitação para mais de 14.500 professores. Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos.

BR PETROBRAS

Ministério
de Minas
e Energia

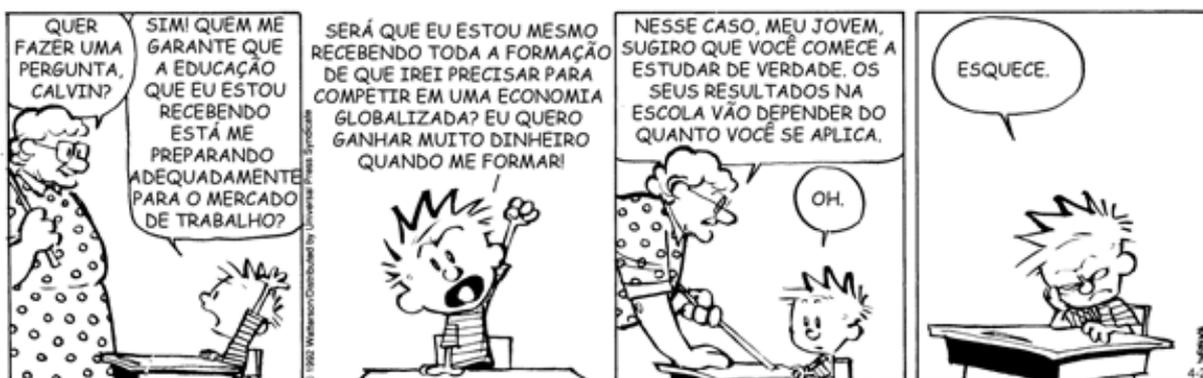
**Brasil
EM AÇÃO**

www.petrobras.com.br

5. O número citado no título – 390 mil – corresponde:
- (A) ao número aproximado de crianças atingido pelo Projeto Leia Brasil.
 (B) ao número de crianças da rede pública.
 (C) à quantidade de alunos e professores filiados ao Projeto Leia Brasil.
 (D) ao número de crianças a serem atingidas futuramente pelo Projeto.
6. “... a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças”. A palavra sublinhada significa
- (A) fantasia.
 (B) ilusão.
 (C) invenção.
 (D) realidade.
7. O que quer dizer a expressão: “... a Petrobrás espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos”?
- _____
- _____
8. Que relação você percebe entre a imagem e o texto?
- _____
- _____
- _____

Leia o texto e responda às questões 9 e 10.

Texto 5



Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>

9. Na frase “Será que eu estou mesmo recebendo toda a formação de que irei precisar para competir em uma economia globalizada?” (2º quadrinho), a interrogação indica:
- (A) Espanto.
 - (B) Admiração.
 - (C) Dúvida.
 - (D) Continuidade.
10. Considerando o texto, que sentimentos você observa a partir da expressão de Calvin no:
- a) 2º quadrinho: _____
 - b) 3º quadrinho: _____
 - c) 4º quadrinho: _____

PRODUÇÃO ESCRITA

Professor,

Retome o Texto 1 e as características sobre o gênero charge, tomando como auxílio a definição apresentada a seguir, logo após o enunciado da atividade.

Converse brevemente sobre os temas tratados nos textos 1, 3 e 5, que serão tomados como textos-base para esta questão.

Ao término da atividade pelos alunos, peça para que eles apresentem, espontaneamente, sua produção. Em seguida, proceda à correção das questões da seção Leitura e Interpretação.

11. Escolha um dos temas abaixo e produza uma charge.
- a) A valorização à aparência feminina;
 - b) A responsabilidade coletiva pelo combate ao *Aedes Aegypti*;
 - c) O esforço próprio dos alunos por uma formação escolar.

Lembre-se que:

“**Charge** é uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade”.

(<https://www.significados.com.br/charge/>)

OFICINA II – IDENTIFICANDO TESES E ARGUMENTOS

- **Conteúdos: D7:** Identificar a tese de um texto; **D8:** Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- **Objetivos:** Reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor e relacionar os argumentos usados para sustentá-lo.

Professor,

Inicie esta oficina indagando aos alunos sobre a concepção de tese e argumentos e em quais gêneros textuais esses elementos aparecem. Em seguida, convide-os à leitura do quadro “É bom saber”, com o objetivo de reforçar a definição de tese e argumento e prossiga com a leitura dos textos.

Altere as estratégias para a leitura: silenciosa, em voz alta, individual, coletiva, e peça sempre que o aluno destaque a tese apresentada pelos autores dos fragmentos que constituem os textos 1 e 2.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

É IMPORTANTE SABER:

- **TESE:** um determinado posicionamento do autor em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato.
- **ARGUMENTO:** os argumentos apresentados funcionam como razões ou como fundamentos de que a tese defendida tem sentido e consistência.

Fonte: Caderno Pedagógico (BRASIL, 2011)

Leia o texto e responda às questões 1 a 3.

Texto 1

Fragmento:

Há quem diga que a publicidade afeta os hábitos sociais, mas eu não concordo com isto. Em vez de influenciar nos costumes, ela apenas os reflete. A publicidade não é mais que um meio eficiente para se vender produtos. Ela tem, sem dúvida, algum poder de fazer as pessoas comprarem um produto. Há casos em que uma boa campanha publicitária aumentou em dezenove vezes a renda de uma empresa. Mas é um mito achar que todo anúncio vende qualquer coisa. [...].

OLGIVY, David. *Revista Veja*. 30/11/1983, p.5-8.

1. O texto tem a finalidade de:

- (A) defender uma ideia.
- (B) vender um produto.
- (C) reforçar hábitos.
- (D) defender os consumidores.

2. Qual o assunto abordado no texto?

3. Destaque no texto o trecho que indica a TESE, ou seja, a opinião defendida pelo autor sobre o assunto do texto.

Leia o texto e responda à questão 4.

Texto 2

Fragmento:

Trabalho, no mundo de hoje, não conhece geografia. As relações trabalhistas, antes perenes e objetivas, hoje se mostram em constante processo de mutação, rápidas e dinâmicas. Já vai longe o tempo em que um trabalhador iniciava e concluía sua carreira sob o teto de uma mesma empresa, assim como já ficou na história a relação quase automática entre diploma e emprego. A remodelação tecnológica e administrativa das empresas exige hoje um novo perfil de trabalhador e põe a descoberto as falhas graves de um país que veio, ao longo das últimas décadas, descuidando da educação básica de suas crianças e de seus cidadãos.

MOURA, Enilson Simões de. *Folha de S. Paulo*, 13 mar 1999.

4. A tese defendida no texto é a de que:

- (A) o cuidado com a educação básica repercute na qualidade do trabalho.
- (B) existe uma relação quase automática entre diploma e emprego.
- (C) as empresas precisam passar por reformas tecnológicas e administrativas.
- (D) o trabalhador deve fixar-se sob o teto de uma mesma empresa.

Professor,

A partir do texto 3, oriente os alunos a destacarem a tese defendida e os argumentos utilizados para sustentá-la.

Continue diversificando as estratégias de leitura, lembrando que você poderá colaborar sendo, também, exemplo de leitor para seus alunos.

Leia o texto e responda às questões 5 e 6.

Texto 3

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel* – a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 53

5. Destaque no texto o trecho que indica a TESE defendida pelo autor.

6. A tese defendida é sustentada pelo argumento de que

- (A) os pivetes incomodam os que andam pelas ruas.
- (B) a criança marginal é um possível adulto marginal.
- (C) não se deve comprar uma arma para se defender.
- (D) os sequestradores intimidam as pessoas.

Leia o texto e responda à questão 7.

Texto 4

Puro preconceito

É razoável que as pessoas tenham medo de assaltos. Eles se tornaram rotina nos centros urbanos e, por vezes, têm consequências fatais. Faz todo sentido, portanto, acautelar-se, evitar algumas regiões em certos horários e, até, evitar pessoas que pareçam suspeitas. E quem inspira desconfiança é, no imaginário geral, mulato ou negro. Se falar com sotaque nordestino, torna-se duplamente suspeito.

Pesquisa feita em São Paulo, contudo, mostra que essas ideias não têm base na realidade. Não passam de preconceito na acepção literal do termo. Dados obtidos de 2901 processos de crimes contra o patrimônio (roubo e furto) entre 1991 e 1999 revelam que o ladrão típico de São Paulo é branco (57% dos crimes) e paulista (62%). Os negros, de acordo com a pesquisa, respondem por apenas 12% das ocorrências. Baianos e pernambucanos, juntos, por 14%.

O estudo é estatisticamente significativo. Os 2901 processos correspondem a 5% do total do período. É claro que algum racista empedernido poderia levantar objeções metodológicas contra o estudo. Mas, por mais frágil que fosse a pesquisa, ela já serviria para mostrar que o vínculo entre mulatos, negros, nordestinos e assaltantes não passa de uma manifestação de racismo, do qual, aliás, o brasileiro gosta de declarar-se isento. [...]

Folha de São Paulo, 06 de março de 2001.

7. O texto defende a ideia de que é falsa a relação suposta pelas pessoas entre a cor da pele, a origem e o grau de periculosidade de um indivíduo. Que argumentos são apresentados para defender esse ponto de vista? Destaque-os no texto.

Leia o texto e responda à questão 8.

Texto 5

Não nascemos sabendo

Nós, humanos e humanas, somos portadores de um “defeito” natural que acaba por se tornar nossa maior vantagem: não nascemos sabendo!

Por isso, do nascimento ao final da existência individual, aprendemos (e ensinamos) sem parar; o que caracteriza um ser humano é a capacidade de inventar, criar, inovar e isso é resultado do fato de não nascermos já prontos e acabados. Aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Aqueles entre nós que imaginarem que nada mais precisam aprender ou, pior ainda, não têm mais idade para aprender, estão-se enclausurando dentro de um limite que desumaniza e, ao mesmo tempo, torna frágil a principal habilidade humana: a audácia de escapar daquilo que parece não ter saída.

A educação é vigorosa quando dá sentido grupal às ações individuais, isto é, quando se coloca a serviço das finalidades e intenções de um grupo ou uma sociedade; uma educação que sirva apenas ao âmbito individual perde impulso na estruturação da vida coletiva, pois, afinal de contas, ser humano é ser junto, e aquilo que aprendemos e ensinamos tem de ter como meta principal tornar a comunidade na qual vivemos mais apta e fortalecida. [...]

Quem não estiver aberto a mudanças e comprometido com questões de novos aprendizados estará fadado ao insucesso profissional e pessoal. Vale sempre lembrar a frase do fictício detetive chinês Charlie Chan: “Mente humana é como paraquedas; funciona melhor aberta” [...].

CORTELLA, Mario Sergio. *Blog Se liga no texto*. 10/03/2011. Disponível em: <http://seliganotexto.blogspot.com.br/2011/03/nao-nascemos-sabendo.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

8. Discuta oralmente sobre:

- a) O tema do texto
- b) A tese do autor e argumentos utilizados para sustentá-la.

PRODUÇÃO ESCRITA

Professor,

Deixe claro para os alunos que não há necessidade de que o texto a ser produzido a seguir não precisa ser extenso, porém, deve ser do tipo argumentativo, contendo, necessariamente, tese e argumentos.

Ao final da atividade, faça a correção das questões da seção Leitura e Interpretação.

9. Você concorda com a opinião do autor desse texto? Escreva um pequeno texto argumentativo, onde deixe clara a sua opinião (tese) sobre esse assunto e utilize, pelo menos, dois argumentos para sustentá-la. Seja criativo ao dar um título!

OFICINA III – LOCALIZANDO A INFORMAÇÃO PRINCIPAL DO TEXTO

- **Conteúdo: D9:** Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- **Objetivo:** Distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Professor,

Para que os alunos reconheçam as partes principais e secundárias em um texto, é necessário que eles tenham, primeira, uma visão global sobre o texto.

O texto 1 está dividido em três partes: apresentação da nova linha, descrição detalhada de dois produtos e relação dos demais produtos da linha. Para facilitar essa percepção pelo aluno, recomendamos que sejam feitas duas leituras: a primeira, do texto completo; a segunda, por períodos, a fim de identificar as diversas intenções do autor em cada parte do texto.

Leia o texto e responda à questão 1.

Texto 1

Uma linha completa de produtos que vai proteger a pele delicada do bebê

A Nivea está lançando Nivea Baby, uma linha de produtos desenvolvida em conjunto com dermatologistas e pediatras para a pele delicada do bebê. Os lenços umedecidos com ingredientes hidratantes são muito mais resistentes e macios. Limpam o bumbum do bebê com suavidade sem deixar nenhum resíduo, só o seu carinho. O creme contra assaduras, de textura mais suave, protege a pele contra assaduras sem lambuzar. E o perfume é gostoso feito cheirinho de bebê. Fazem parte da linha, ainda, Sabonete Cremoso, Óleo Suave, Loção Hidrante, Shampoo Suave, Cabelo & Corpo, Higienização e Colônia.

Revista Veja. São Paulo: Editora Abril, Ano 34, n. 13, abr.2001. p.5

1. O anúncio pode ser dividido em três partes, a saber:

- (A) Apresentação da nova linha, descrição detalhada de dois produtos e relação dos demais produtos da linha.
- (B) Informação sobre a empresa Nivea, informação sobre pediatras e dermatologistas, e relação de outros produtos.

(C) Informação sobre a qualidade dos produtos, caracterização dos produtos e relação de pediatras e dermatologistas.

(D) Utilização dos novos produtos, descrição de um dos produtos e caracterização dos demais produtos da linha.

*Professor,
Solicite que os alunos leiam o título e, em seguida, a fonte do texto 2, e tentem identificar o gênero e o assunto abordado.
Leia o texto em voz alta e discuta com os alunos sobre o que o autor aborda em cada parágrafo, com destaque para a informação principal.*

Leia o texto e responda às questões 2 a 5.

Texto 2

Brasil vai monitorar alimentos vindos do Japão

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

O objetivo das autoridades brasileiras é evitar que alimentos possivelmente contaminados por alto índice de radiação emitida pela usina nuclear de Fukushima, afetada pelo tsunami do dia 11 de março, entrem no país.

De acordo com a nota, a importação de alimentos japoneses ao Brasil estará condicionada à apresentação de declaração das autoridades sanitárias do Japão de que os produtos não contêm níveis de radiação acima dos limites permitidos. [...]

Disponível em: <http://g1.globo.com/tsunami-no-pacifico/noticia/2011/04/brasil-vai-monitorar-alimentos-vindos-do-japao.html>

2. Qual o gênero desse texto?

3. Qual o assunto tratado no texto?

4. Escreva com suas palavras sobre o que é abordado em cada parágrafo desse texto:

- a) 1º parágrafo: _____

- b) 2º parágrafo: _____

- c) 3º parágrafo: _____

5. Destaque no texto a frase em que se localiza a informação principal.

Professor,

Chame a atenção dos alunos para o gráfico que acompanha o texto 3 e seus elementos verbais e não verbais. Peça-lhes que digam qual o primeiro país no ranking do desempenho dos serviços de saúde, qual o último, em que posição está o Brasil etc.

Para o texto 4, siga a mesma estratégia: explore primeiro os gráficos e seus recursos verbais e não verbais, para facilitar a compreensão do texto e deixe que o aluno leia o texto verbal, de forma silenciosa, e resolva a atividade, individualmente.

Embora os textos 3 e 4 permitam retomar o descritor trabalhado na primeira oficina, não perca de vista o foco desta: identificar a informação principal de cada texto.

Leia o texto e responda às questões 6 e 7.

Texto 3



A população brasileira é servida por um dos piores sistemas de saúde do mundo. Num ranking de 191 países, divulgado na semana passada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil ocupa a 125ª posição, atrás de nações pobres como Senegal, Butão e Tonga. A pesquisa da OMS avalia como cada país aproveita os recursos disponíveis. De acordo com o estudo, no Brasil os custos são bem maiores que a qualidade dos serviços, um sintoma de ineficiência. O Brasil foi apontado como campeão de outra iniquidade. Os cidadãos gastam muito com planos de assistência médica privada. O ministro da

Um sistema reprovado

Saúde, José Serra, não se surpreendeu com o resultado ruim. Acredita que seja um reflexo da desigualdade na distribuição de renda e da falta de investimentos em saneamento. Técnicos do ministério criticaram a OMS.

Dizem que a análise se baseou em alguns dados defasados.

Fonte: *Revista Época*, Ano II, nº 110 – 26/06/2000

6. Qual das alternativas expressa a ideia mais abrangente do texto?

- (A) "A população brasileira é servida por um dos piores sistemas de saúde do mundo".
- (B) "O Brasil ocupa a 125ª posição, atrás de nações pobres como Senegal, Butão e Tonga".
- (C) "... no Brasil os custos são bem maiores que a qualidade dos serviços".
- (D) "Os cidadãos gastam muito com planos de assistência médica privada".

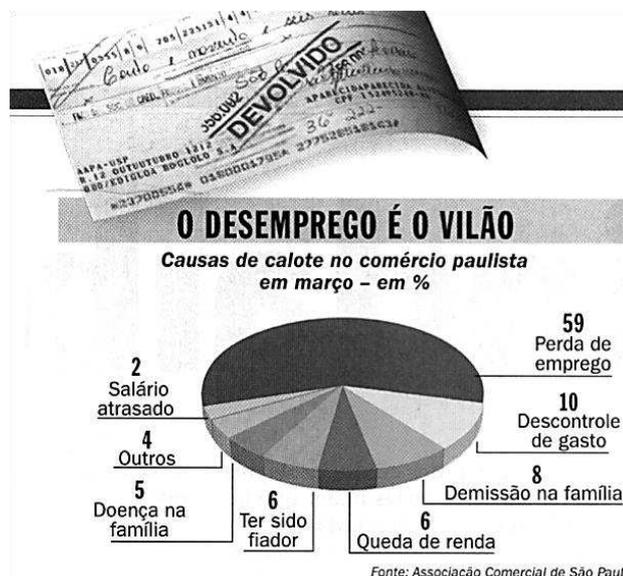
7. No gráfico, os países estão classificados de acordo com

- (A) a distribuição de renda e investimentos em saneamento.
- (B) o desempenho dos serviços de saúde.
- (C) o desenvolvimento econômico de cada país.
- (D) o gasto com planos de assistência médica privada.

Leia o texto e responda à questão 8.

Texto 4

O Brasil na pindaíba



O baiano Carlos Cajazeira, de 39 anos, salário de R\$ 350,00 espalhou cheques voadores por lojas, supermercados e, mais recentemente, até pela escola da filha. Cajazeira é um dos milhões de brasileiros atropelados pela bola-de-neve da inadimplência. Seus pré-datados que pagaram móveis para o apartamento de Salvador começaram a voltar há seis meses, quando a despesa extra – uma hospitalização da filha de 3 anos – sangrou de vez suas finanças. Não teve jeito. Os cheques que Cajazeira assinou e não honrou somam R\$ 1.500,00 e passaram a engrossar a estatística que assusta o país: nunca tantos cheques foram devolvidos por falta de fundos como no mês de março. A média do primeiro trimestre foi 23% maior que a média do mesmo período de 2001.

BRANDÃO, Vladimir. *Revista Época*, n. 206, 29 abr.2002. pp. 68-70.

8. O principal assunto desse texto é:

- (A) a hospitalização da filha de Cajazeira.
- (B) a compra dos móveis para o apartamento.
- (C) as causas do calote no comércio paulista.
- (D) a dívida na escola da filha de Cajazeira.

Professor,

Pergunte aos alunos se eles já assistiram ou ouviram falar no filme resenhado, a seguir, e explique brevemente sobre a função do gênero resenha jornalística.

Devido à extensão do texto que segue, recomendamos que seja feita uma leitura compartilhada entre você e seus alunos.

Oriente-os a identificarem a informação central do texto e a destacarem os argumentos que o resenhista utiliza para convencer o leitor de que vale a pena assistir ao filme.

Deixe-os responderem às questões e, em seguida, executarem a produção escrita.

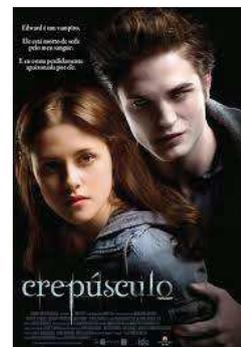
Ao final, corrija as questões da seção Leitura e interpretação.

Leia o texto e responda às questões 9 e 10.

Texto 5

Crepúsculo

Dificilmente algum autor superará a história de “Romeu e Julieta”, escrita por William Shakespeare. Há histórias de amor tão interessantes quanto. Porém o “amor impossível” cunhado pelo autor inglês serve de inspiração para milhares de roteiristas, dramaturgos e autores.



“Crepúsculo”, escrito por Stephenie Meyer, foi traduzido para mais de 37 países, vendeu 17 milhões de cópias pelo mundo todo e se tornou um fenômeno adolescente. “Harry Potter” e sua namoradina mestiça já virou passado.

Bella (Kristen Stewart) e Edward (Robert Pattinson) se apaixonam na primeira vez que se olham. Ela fica instigada pela figura exótica, apática e misteriosa do colega de sala, ele louco para beber o sangue da “Bella” e novata mortal.

Estabelecido o “conflito”, “Crepúsculo” se mostra um filme atraente, sedutor e voyeurístico. A possibilidade de um namoro tradicional não é realizável. Edward é um vampiro, que se esforça para não precisar de sangue humano. Mas o cheiro de Bella o entorpece e faz com que, entre a sedução e o medo de falhar, se aproxime da amada.

Em “Crepúsculo”, não há beijos ardentes, cenas quentes de sexo, corpos nus e música pop. No filme o sugerido tem mais espaço do que é mostrado e torna idílica a relação de amor entre Bella e Edward.

Ele não pode tocá-la, pois tem medo de não resistir e “literalmente” sugar o amor que sente por ela. Bella quer ser amada na sua plenitude, nem que para isso precise virar uma imortal como Edward. Quer dar seu sangue como símbolo maior do seu amor.

Em certo momento, ela diz querer viver com ele para sempre. Ele responde: “– Uma vida longa e intensa não basta?”

Eis aí o grande “segredo” de “Crepúsculo”: como evitar a atração que os jovens sentem pelo perigo e para o impossível?

A cena em que assumem um para o outro seus sentimentos é retratada numa floresta e nada mais clichê – e por que não romântico? – que duas pessoas em meio à natureza derretendo-se um para o outro.

“Crepúsculo” seduz, mescla romantismo com imaturidade, estabelece conflitos, trabalha com o imaginário do amor impossível, os atores criam empatia na primeira cena e, tirando alguns trechos que de tão improváveis soam inverossímeis, dá conta do recado e põe a plateia do cinema para suspirar. O público não se importa que a história seja adolescente, tudo o que quer é um amor inebriante, impulsivo e passionai.

Se o amor é uma espécie de droga, “Crepúsculo” é um exemplo – mesmo que prematuro – dos efeitos que ela pode vir a causar. Resgate aquele amor adolescente dentro de ti e se divirta.

9. O texto que você acabou de ler é uma resenha jornalística. Esse gênero caracteriza-se por ser opinativa, crítica, autoral, assinada ou não (depende de sua importância), em que o autor precisa expor sua posição sobre a obra, por isso é muito importante demonstrar argumentos.

Sobre a resenha lida, responda:

- a) Qual a principal informação que o texto nos traz?

- b) Com texto de caráter argumentativo, a resenha apresenta uma crítica ao filme. Essa crítica é positiva ou negativa? Convince o leitor a assistir ao filme?

PRODUÇÃO ESCRITA

10. Identifique no texto os argumentos utilizados pelo resenhista e faça uma lista.

OFICINA IV – (RE)CONHECENDO OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

- **Conteúdo: D10:** Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- **Objetivo:** Identificar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa.

Professor,

Inicie esta oficina com uma roda de leitura de um texto narrativo. Sugerimos o conto de mistério “Um crime quase perfeito”, de Robert Arlt, que pode ser lido por você ou de forma compartilhada. Após a leitura, aborde sobre os elementos da narrativa, com auxílio do conteúdo do quadro abaixo, e peça que os alunos os identifiquem no conto lido.

Prossiga com a leitura dos textos 1 e 2, alternando as estratégias para a leitura: silenciosa, em voz alta, individual ou coletiva, e oriente a resolução das atividades pelos alunos.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

É IMPORTANTE SABER:

OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

A narração é um texto dinâmico, que contém vários fatores de dependência que são extremamente importantes para a boa estruturação do texto. Narrar é contar um fato, e como todo fato ocorre em determinado tempo, em toda narração há sempre um começo um meio e um fim. São requisitos básicos para que a narração esteja completa.

Sendo assim, começaremos por expor os elementos que compõem a narrativa:

- **TEMPO:** O intervalo de tempo em que o(s) fato(s) ocorre(m). Pode ser um tempo cronológico, ou seja, um tempo especificado durante o texto, ou um tempo psicológico, onde você sabe que existe um intervalo em que as ações ocorreram, mas não se consegue distingui-lo.
- **ESPAÇO:** O espaço é imprescindível, e deve ser esclarecido logo no início da narrativa, pois assim o leitor poderá localizar a ação e imaginá-la com maior facilidade.
- **PERSONAGENS:** São os indivíduos que participaram do acontecimento e que estão sendo citados pelo narrador. Há sempre um núcleo principal da narrativa que gira em torno de um ou dois personagens, chamados de personagens centrais ou principais (protagonistas). Os que se opõem a eles são os antagonistas (seriam os vilões da história). E há também os personagens coadjuvantes, ou secundários, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo.

- **FOCO NARRATIVO:** É a posição do narrador perante os fatos. Pode ser em 1ª pessoa, o qual por participar da história é chamado narrador-personagem, ou em 3ª pessoa, quando não participa dos fatos, e é denominado narrador-observador.
- **ENREDO:** É o fato em si. Aquilo que ocorreu e que está sendo narrado. Deve ter um começo, um meio e um fim.

Fonte: ARAÚJO, Ana Paula de. *Narração*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/narracao/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

Leia o texto e responda às questões 1 a 4.

Texto 1

Inferno Nacional

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá, numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou:

— Qual é o lance aqui?

Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado por seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o departamento dos Estados Unidos achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime ali.

— Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de 200 graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que era tudo igual: a divisão em departamentos era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero, pela tarde.

O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “Aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:

— Fica na moita e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia.

— E as quinhentas chibatadas? — perguntou o falecido.

— Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

PONTE PRETA, Stanislaw. *Tia Zulmira e eu*. 4.ed. Rio de Janeiro: do Autor, 1961.

1. Identifique, na crônica lida, os seguintes elementos:

- a) Personagens _____
- b) Espaço _____
- c) Tempo _____
- d) Foco narrativo _____

2. A estratégia usada pelo autor para desenvolver o **enredo** foi a de:

- (A) descrever, ironicamente, a trajetória de um falecido brasileiro no inferno.
- (B) mostrar a perfeita organização do inferno em departamentos.
- (C) relatar que, no inferno, havia penas diferenciadas para cada tipo de pecado.
- (D) demonstrar, por meio de exemplos, a ação de Satanás sobre cada pessoa.

3. O texto mantém o interesse do leitor ao:

- (A) fazer a personagem principal perambular em vão por vários departamentos do inferno.
- (B) criar uma expectativa para o leitor acerca do destino da personagem no inferno.
- (C) mostrar uma personagem que foi para o inferno.
- (D) ironizar a personagem que gostou de ir para o inferno.

4. A ideia central do texto é:

- (A) criticar as religiões e crenças do povo.
- (B) brincar com a desorganização do brasileiro.

- (C) elogiar a organização dos Estados Unidos.
 (D) incentivar o humor no Brasil.

Leia o texto e responda à questão 5.

Texto 2

Trecho do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos:

“Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo”.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 32 ed. São Paulo: Martins, 1974. p.47- 9.

5. Neste fragmento do texto:

- (A) O narrador é Sinhá Vitória.
 (B) O narrador é o menino mais velho.
 (C) O narrador é o cachorro Baleia.
 (D) O narrador não é um personagem da história.

Professor,

Lembre aos alunos sobre a estrutura do enredo da narrativa, com auxílio do quadro “É importante saber”. Pode solicitar que os alunos os reconheçam no conto lido no início da aula.

Continue alternando as estratégias de leitura e peça sempre que os alunos destaquem os elementos da estrutura do enredo nos textos.

É IMPORTANTE SABER:

A ESTRUTURA DO ENREDO

- **Apresentação ou Situação Inicial** – É o começo da história, no qual apresenta(m)-se a(as) personagem(ns) e suas características, o espaço em que se movimenta(m), as relações que mantêm entre si e, às vezes, o tempo e o espaço (um homem caminha à noite por uma estrada escura). Enfim, situa o leitor diante da história que irá ler.

- **Complicação ou Conflito Gerador** - Rompe-se o equilíbrio do estado inicial; surge(m) o(s) conflito(s) e começam a ocorrer os acontecimentos, as ações nos episódios, que, encadeados, conduzem a narrativa a um ponto máximo de tensão.
- **Clímax** - O conflito chega ao seu ponto máximo de tensão, resultante da convergência dos vários conflitos vividos pelas personagens. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele. De modo geral o clímax situa-se próximo do fim e por vezes com ele identificado.
- **Desfecho, Desenlace ou Conclusão** - Corresponde à situação final: a solução dos conflitos. Chega-se, como na situação inicial, a um novo equilíbrio. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc.

Fonte: SÉRGIO, Ricardo. *O enredo na narrativa: estudos literários*. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518>. Acesso em: 18 nov. 2016.

Leia o texto e responda à questão 6.

Texto 3

O Dia Seguinte

Se há alguma coisa importante neste mundo, dizia o marido, é uma empregada de confiança. A mulher concordava, satisfeita: realmente, a empregada deles era de confiança absoluta. Até as compras fazia, tudo direitinho. Tão de confiança que eles não hesitavam em deixar-lhe a casa, quando viajavam.

Uma vez resolveram passar o fim de semana na praia. Como de costume a empregada ficaria. Nunca saía nos fins de semana, a moça. Empregada perfeita.

Foram. Quando já estavam quase chegando à orla marítima, ele se deu conta: tinham esquecido a chave da casa da praia. Não havia outro remédio. Tinham de voltar. Voltaram.

Quando abriram a porta do apartamento, quase desmaiaram: o living estava cheio de gente, todo mundo dançando, no meio de uma algazarra infernal. Quando ele conseguiu se recuperar da estupefação, procurou a empregada:

- Mas o que é isto, Elcina? Enlouqueceu?

Aí um simpático mulato interveio: que é isto, meu patrão, a moça não enlouqueceu, coisa alguma, estamos apenas nos divertindo, o senhor não quer dançar também? Isto mesmo, gritava o pessoal, dancem com a gente.

O marido e a mulher hesitaram um pouco; depois - por que não, afinal a gente tem de experimentar de tudo na vida, aderiram à festa. Dançaram, beberam, riram. Ao final da noite concordavam com o mulato: nunca tinham se divertido tanto.

No dia seguinte, despediram a empregada.

SCLIAR, Moacyr. Histórias para (quase) todos os gostos. Porto alegre: L&PM, 1998.

6. Encontre e destaque, no texto lido, os elementos da estrutura do enredo.

Leia o texto e responda à questão 7.

Texto 4

Significados na Adolescência

Uma conversa entre um professor e um jovem adolescente...

O professor prossegue na sua explicação:

- Frutos amadurecem... Fruto maduro quer dizer bom, entendes? Bom quer dizer doce...

Responde o jovem adolescente:

- Então o beijo é maduro?

E o professor:

-Não.

E o jovem adolescente:

- Então... O beijo é doce...

E o professor:

- Beijos são complicados... É melhor falar de frutos. Frutos se podem comer... A comida fala...

E o adolescente determinado nas suas descobertas:

- Seres humanos também falam...

E o professor desanimado:

- Falam... Ai, ai, ai... Vai começar de novo.

7. O fato que gerou o conflito nessa história foi:

- (A) a explicação do professor.
- (B) a insistência do aluno.
- (C) o desânimo do professor.
- (D) o questionamento do aluno.

Texto 5

O coveiro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão - coveiro - era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enlouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado.

A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxares naturais dos matos. Só um pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria lá em cima, perguntou o que havia: O que é que há?

O coveiro então gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” “Mas coitado!” - condeu-se o bêbado. “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu -a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

FERNANDES, Millôr. Disponível em: <http://profreginabb.blogspot.com.br/2013/08/interpretacao-texto-o-coveiro-millor.html>. Acesso em: 18 nov. 2016.

8. O motivo pelo qual o coveiro não conseguiu sair do buraco foi que:

- (A) Distraiu-se tanto com seu trabalho que cavou demais.
- (B) Anoiteceu rapidamente e ele sentiu medo de sair dali.
- (C) Estava com muito frio e precisava de um lugar para dormir.
- (D) Por mais que gritasse, ninguém atendeu seu pedido.

9. Destaque no texto o trecho que se constitui no clímax da narrativa.

PRODUÇÃO ESCRITA

Professor,

Oriente aos alunos que a atividade de produção escrita requer refacção somente do desfecho da narrativa. Portanto, até esse ponto o texto não deve ser alterado.

Após o término, solicite que os alunos leiam, espontaneamente, o novo desfecho.

Por fim, corrija as questões da seção “Leitura e interpretação”.

10. Escreva um novo desfecho para o texto “O coveiro”.

TESTE FINAL

Professor,

Explique aos alunos que este teste não se constitui em uma nota e não tem a finalidade de atribuir-lhes notas, mas de mensurar os resultados alcançados por meio da aplicação da proposta de intervenção.

Oriente-lhes que leiam o teste com atenção, relembrem as estratégias trabalhadas para cada descritor e resolvam, de forma silenciosa e individual.

Leia o texto e responda à questão 1.



Disponível em: <http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=6>

D5: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

1. O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele
 - (A) trabalha demais todos os dias.
 - (B) não gosta muito de dormir.
 - (C) não gosta de trabalhar.
 - (D) cumpre sempre o que promete.

Leia o texto e responda às questões 2 e 3.

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

De qualquer forma, um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que

algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 500 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que se há possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes, está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

CEDECA-CE. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. 21/11/2003. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>.

D7: Identificar a tese de um texto.

2. O trecho que apresenta a tese defendida é:

(A) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.

- (B) [...] um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência.
- (C) Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal.
- (D) [...] reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão.

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

3. Um dos argumentos que sustenta a tese defendida pelo autor é:
- (A) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.
- (B) [...] um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência.
- (C) [...] reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão.
- (D) A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Leia o texto e responda à questão 4.

Nova lei ortográfica chega à escrita braile

Todas as mudanças promovidas pelo acordo ortográfico serão adotadas pelo português convertido em braile, sistema criado pelo francês Louis Braille para pessoas com deficiência visual.

O acordo influencia o braile, pois, nesse sistema, as palavras são escritas letra a letra, e cada vocábulo tem até seis pontos em relevo. Um cego treinado é capaz de detectar a ausência ou a presença do trema em determinadas palavras, assim como hifens, acentos e pontuações. Com isso, o Ministério da Educação já prevê a adaptação de livros didáticos em braile à nova grafia.

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

4. A informação principal desse texto é
- (A) o sistema braile adotará todas as mudanças ortográficas.
 - (B) o sistema braile foi criado pelo francês Louis Braille.
 - (C) o MEC está atento ao problema da leitura dos cegos.
 - (D) o cego treinado pode detectar a presença do trema.

Leia o texto e responda à questão 5.

Tatuagem

“Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca” (Mundo Online, 4, fev., 2003).

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”. Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos”.

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando.[...] Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história [...]. E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. [...]. Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico [...]. Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

SCLIAR, Moacyr. Tatuagem. Folha de S. Paulo, 10/03/2003.

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

5. O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária
- (A) ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
 - (B) concluir que a vida não vale a pena.
 - (C) achar romântica a história da enfermeira
 - (D) ter se envolvido com o tatuador.

PRODUÇÃO ESCRITA

Professor,

Esta atividade terá como motivação dois momentos:

1º) exibição do vídeo “A mansão maluca do professor Ambrósio – A escrita e o alfabeto”, com a duração de 5 minutos e 2 segundos, que mostra como as pessoas viviam antes da invenção da escrita, como eram as escritas antigas e como elas foram se desenvolvendo até o surgimento do alfabeto;

2º) leitura silenciosa e individual do texto “Por que escrevemos?”, de Faraco e Tezza (2014).

Em seguida, oriente-os para que produzam o texto solicitado.

Leia o texto:

Por que escrevemos?

Bem, não é fácil enumerar todos os motivos pelos quais escrevemos, tantos são eles. Eis alguns: Escrevemos para dar ordens (É PROIBIDO FUMAR!), para avisar alguém (*Mãe: chave está na segunda gavetinha*), para reclamar (*Fulana: acho que você não deveria ter faltado ao nosso encontro. Deixo este bilhete porque não temos mais nada a falar. Por favor, não insista.*),

para receitar (*5 ml de Simacol gotas, 6/6 horas*), para advertir (*Júpiter em conjunção com Saturno não aconselha passeios de taurinos. Fique em casa.*), para pedir (*Será que você, chegando em casa, poderia devolver o livro que eu te emprestei? É que eu tenho um trabalho pra fazer pra amanhã.*), para tirar uma boa nota (*Redação: Minhas férias. As minhas férias foram maravilhosas. Eu...*), para pedir socorro (*SOCORRO!*), para não esquecer (*Segunda, dia 7: ir ao banco; cortar cabelo; comprar lixa de unha*), para dizer um pouco de tudo que sentimos num diário que só nós lemos (*Querido diário: hoje estou muito triste porque...*), para dizer um pouco de tudo aos outros em forma de poesia (*Os raios de sol brilham sobre a relva ao entardecer soturno...*), para contar uma história (*Quando Paulo abriu a porta, descobriu que a casa havia assaltada e que todos os móveis estavam revirados. Entretanto...*), e escrevemos por muitas, muitas outras razões.

[...]

A invenção da escrita foi um sucesso absoluto veio para ficar e se espalhar pelo mundo e foi uma arma poderosíssima nas mãos dos povos que a dominavam de tal forma que hoje os povos que não dispõem dela dependem da escrita dos outros para sobreviverem. E mesmo dentro de países civilizados o cidadão que não sabe escrever também depende dos que sabem para ficar vivo.

[...]

Mas o fato é que a invenção deu certo. Tente por um segundo imaginar um mundo sem palavras escritas. Bem, dá para imaginar, mas seria um outro mundo, diferente do nosso sob todos os aspectos da vida.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão. *Oficina de texto*. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. P. 9-11.

6. Para conferir se seria tão diferente assim, escreva um pequeno texto dizendo como seria o nosso dia a dia sem a escrita. Se você achar que é impossível, explique por quê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES

ARAÚJO, Ana Paula de. **Narração**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/narracao/>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ARLT, Robert. Um crime quase perfeito. In.: COSTA, Flávio Moreira da (org.) **Os 100 melhores contos de crime e mistério da Literatura Universal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE/Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRANDÃO, Vladimir. **O Brasil na pindaíba**. Revista Época, n. 206, 29 abr.2002. pp. 68-70.

BROWNE, Cris. **Tirinhas do Hagar**. Disponível em: <http://kdimagens.com/imagem/rezando-por-uma-chuva-950>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CEDECA-CE. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. **Sou contra a redução da maioria penal**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos sabendo**. Disponível em: <http://seliganotexto.blogspot.com.br/2011/03/nao-nascemos-sabendo.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 53

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. P. 9-11.

FERNANDES, Millôr. **O coveiro**. Disponível em: <http://profreginabb.blogspot.com.br/2013/08/interpretacao-texto-o-coveiro-millor.html>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Puro preconceito**. Editorial. Folha de São Paulo, 06 de março de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0603200103.htm>

FRASCOLLA, Anna; FÉR, Aracy S; PAES, Naura S. **Lendo e interferindo**. Vol. 7. São Paulo: Ed. Moderna, 1999. p. 19.

G1. **Brasil vai monitorar alimentos vindos do Japão**. Fonte: <http://g1.globo.com/tsunami-no-pacifico/noticia/2011/04/brasil-vai-monitorar-alimentos-vindos-do-japao.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

JUNIÃO. **Focos do mosquito**. Disponível em: <http://paposdejuventude.blogspot.com>. Acesso em: 05 out. 2016.

LIMA, Rodolfo. **Crepúsculo**. Disponível em: www.cranik.com/crepusculo.html. Acesso em: 03 nov. 2016.

LUSO POEMAS. **Significados na adolescência**. Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=64707>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MOURA, Enilson Simões de. **Preservar quais empregos?** Folha de S. Paulo, 13 mar 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz13039910.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016

NOVA ESCOLA. **Calvin e Dona Hemengarda**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 05 out 2016.

OLGIVY, David. Fragmento. In: **Revista Veja**. 30/11/1983, p.5-8.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Tia Zulmira e eu**. 4.ed. Rio de Janeiro: do Autor, 1961.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 32 ed. São Paulo: Martins, 1974. p.47- 9.

REVISTA ÉPOCA. **Um sistema reprovado**. Revista Época, Ano II, nº 110 – 26/06/2000

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. **Nova lei ortográfica chega à escrita braile** n. 41. São Paulo: Segmento. mar. 2009. p. 9.

REVISTA VEJA. **Uma linha completa de produtos que vai proteger a pele delicada do bebê**. São Paulo: Editora Abril, Ano 34, n. 13, abr. 2001. p.5.

SCLIAR, Moacyr. **Histórias para (quase) todos os gostos**. Porto alegre: L&PM, 1998.

_____. **Tatuagem**. Folha de S. Paulo, 10/03/2003.

SÉRGIO, Ricardo. **O enredo na narrativa: estudos literários**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SIGNIFICADOS. **Significado de charge**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/charge/>. Acesso em: 05 out. 2016.

TERA. **Dia Internacional da Mulher**. Disponível em http://brunamilagres.files.wordpress.com/2009/03/diadasmulheres_modi.jpg. Acesso em: 05 out. 2016.

UCHA, Francisco. **A Mafalda de Henfil**. Disponível em: <https://planetamongo.wordpress.com/2015/07/27/a-mafalda-de-henfil/>. Acesso em: 05 out 2016.

YOUTUBE. **A mansão maluca do professor Ambrósio – A escrita e o alfabeto**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nOvLmDGE9BE>. Acesso em: 8 dez. 2016.

YOUTUBE. **O sapinho – dublado em Português**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezCrX3gyVOM>. Acesso em: 05 set. 2016.