



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANINADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SÔNIA MARIA SERAFIM**

**IMPLICAÇÕES DO SPAECE NO FAZER PEDAGÓGICO DAS AULAS DE  
LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2015**

SÔNIA MARIA SERAFIM

IMPLICAÇÕES DO SPAECE NO FAZER PEDAGÓGICO DAS AULAS DE LEITURA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Serafim, Sônia Maria .

Implicações do SPAECE no fazer pedagógico das aulas de leitura em língua portuguesa no ensino fundamental [recurso eletrônico] / Sônia Maria Serafim. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 114 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Léia Cruz de Menezes.

1. SPAECE. 2. PCN. 3. Concepção de leitura. 4. Competência leitora. I. Título.

## SÔNIA MARIA SERAFIM

### IMPLICAÇÕES DO SPAECE NO FAZER PEDAGÓGICO DAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 23/08/2015.

#### BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lélia Cruz de Menezes (Orientadora)  
UNILAB/UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre (1º Membro)  
UNILAB

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cássio Florêncio Rúbio (2º Membro)  
UNILAB/UECE

A minha mãe (in memoriam), Creuza, e meu pai, Francisco, que, mesmo não tendo as mesmas oportunidades que propiciaram a mim e a meus irmãos, sempre foram os principais incentivadores de nossas conquistas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, agradeço o dom da vida, a saúde, a sabedoria, o amor e as amizades, sem as quais este trabalho não se tornaria realidade.

Aos meus filhos, Lídia Luiza e João Afonso Filho, sempre presentes, torcendo, me dando incentivo e apoio para a realização de um sonho.

Ao meu irmão e minhas irmãs que torceram por mim e me acompanharam nesta trajetória.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Léia Cruz Menezes, que com empenho me orientou na realização desta pesquisa. Agradeço seu carinho, apoio e confiança, que foram para mim determinantes.

Aos professores e às professoras de língua portuguesa da EEFM. Cláudio Martins, cujas contribuições foram determinantes para definir o percurso deste trabalho.

À direção, a todos os demais colegas professores e aos alunos da EEFM. Cláudio Martins pela colaboração, confiança e compreensão nas ausências.

Aos colegas do mestrado pelas novas amizades traçadas, pela troca de memórias e, especialmente, pelos momentos de descontração que vivemos juntos.

A todos, amigos e amigas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) exerce importante papel no cenário educacional cearense. Muitos são os questionamentos sobre ele, principalmente acerca da relação entre as concepções de ensino adotadas no Spaace e o fazer pedagógico dos docentes no contexto escolar. Esta pesquisa propôs-se a levar o educador a refletir acerca do diálogo entre as concepções de ensino de leitura, subjacentes às matrizes de referência da avaliação do Spaace, e as concepções teóricas em que se baseiam os documentos oficiais – PCN, Guia do Livro Didático, Matrizes de Referência do Spaace – e que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. Assume-se que esse diálogo existe, mas tem passado despercebido. Para a reflexão que se propõe, foi elaborada uma Oficina com os professores de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins. Nesta procede-se à análise dos documentos oficiais, buscando inferir as concepções de leitura a eles inerentes, considerando os estudos de Marcuschi (2002), Antunes (2009) e Rojo (2009), entre outros, que defendem o ensino sob a perspectiva interacional do uso da linguagem, concepção adotada pelos PCN, e, conseqüentemente, presente nos instrumentais avaliativos utilizados no Spaace, e arrematamos com uma proposição de atividades de leitura baseadas em Solé (1998) e Kleiman (2001). Os docentes que realizaram a Oficina se surpreenderam ao constatarem empiricamente o diálogo entre as concepções adotadas pelo Spaace e as concepções teóricas em que se baseiam os documentos oficiais que devem nortear as práticas pedagógicas de ensino da leitura. Constata-se que as interrupções feitas no cronograma letivo visando “preparar o aluno para a prova do Spaace” é o resultado de um trabalho docente não embasado na proposta didática dos PCN, que, por isso, ainda não centra atenção devida no ensino da leitura como prática social.

**Palavras-chave:** Spaace. PCN. Concepções de Leitura. Competência Leitora.

## ABSTRACT

The Permanent Evaluation System of Basic Education of Ceará (SPAECE) plays an important role in Ceará educational scenery. There are many questions about it, especially about the relationship between educational concepts adopted in SPAECE and the pedagogical practice of teachers in the school context. This research aimed to lead the educator to reflect on the dialogue between the concepts of the teaching of reading, underlying the evaluation reference from SPAECE, and theoretical concepts from official documents - PCN, Didactic Book Guide , SPAECE Reference Matrix - and that guide the pedagogical practices from teachers who work in classes in 9th grade of elementary school. We assume that this dialogue exists, but has gone unnoticed. For reflection that we proposed, we elaborated and ministered a workshop to Portuguese-speaking teachers of the classes of 9th year of EEFM. Cláudio Martins. In this we analyzed the official documents, seeking infer the reading concepts inherent to them, we consider the study Marcuschi (2002), Antunes (2009), Rojo (2009), among others, advocating teaching in the interactional perspective of use language, concept adopted by the NCP, and consequently, this evaluative instruments used in the SPAECE and arrematamos with a proposition of reading activities based on Solé (1998) and Kleiman (2001). The professors who conducted the workshop were surprised to empirically observe the dialogue between the views taken by the SPAECE and theoretical concepts on which base the official documents that should guide educational practices of the teaching of reading. We found that the interruptions made in the school schedule in order "to prepare the student for SPAECE evaluation" is the result of teacher work not based in the didactic proposal of the PCN which therefore have not focused enough attention on the teaching of reading as a social practice.

Keywords: Spaece. PCN. Conceptions of Reading. Reader competence.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)</b> .....	15
2.1	O SPAECE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA – REVISÃO DA LITERATURA E REFLEXÕES .....	16
2.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL .....	21
2.3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A ABORDAGEM DA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	37
<b>3</b>	<b>O TRATAMENTO DADO À LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO JORNADAS.PORT. 9º ANO</b> .....	41
3.1	SUBSÍDIOS PARA A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>JORNADAS.PORT</i> .....	41
3.2	ANÁLISE DO LIVRO <i>JORNADAS. PORT</i> .....	45
<b>4</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> .....	54
4.1	AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DIDÁTICA .....	54
4.2	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	64
4.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AVALIAÇÕES EXTERNAS (CORRELAÇÃO) .....	66
4.4	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A PRÁTICA DOCENTE .....	70
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	73
5.1	ETAPA 01: DIAGNÓSTICO .....	74
5.2	ETAPA 02: REFLEXÃO-SENSIBILIZAÇÃO – 1º ENCONTRO PRESENCIAL .....	75
5.3	ETAPA 03: PROPOSIÇÃO - 2º ENCONTRO PRESENCIAL .....	80

5.4	ETAPA 04: APLICAÇÃO DENTRO DA OFICINA – 3º ENCONTRO PRESENCIAL .....	82
5.5	ETAPA 05: APLICAÇÃO EM CASA E RETORNO PARA A OFICINA - 4º ENCONTRO PRESENCIAL .....	86
5.6	ETAPA 06: CONCLUSÃO DA OFICINA – “E AGORA, JOSÉ?” .....	94
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>104</b>
	ANEXO A – SEÇÃO: PROVOCANDO O OLHAR.....	105
	ANEXO B – SEÇÃO: ANTES DE LER.....	106
	ANEXO C – SEÇÃO: NAS ENTRELINAS DO TEXTO.....	107
	ANEXO – D SUBSEÇÃO: COMO O TEXTO SE ORGANIZA.....	108
	ANEXO E – SEÇÃO: DEPOIS DA LEITURA.....	109
	ANEXO F – SEÇÃO: DO TEXTO PARA O COTIDIANO .....	110
	ANEXO G – SLIDES: BASES DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA CONFORME O TEXTO DOS PARÂMETROS E OS DESCRITORES DO SPAECE .....	111

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do processo de democratização do ensino no Brasil, que tornou a escola um espaço heterogêneo e complexo, criou-se a necessidade de propiciar a uma clientela bastante diversificada uma educação de qualidade. É nesse contexto que surge a prática da avaliação em larga escala, que visa, em última instância, produzir dados que subsidiem a formulação de ações para a melhoria da qualidade de ensino, agora não mais restrito a uma pequena parcela de brasileiros.

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) influenciou, de maneira decisiva, o surgimento do sistema de avaliação educacional no Ceará. Criado em 1992, o Spaece (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará), tal qual o Saeb, aplica testes padronizados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes em Língua Portuguesa recaem sobre habilidades leitoras. A avaliação dos aprendizes dá-se por meio de testes compostos por itens baseados em descritores que definem as competências e habilidades mínimas necessárias para que um leitor seja considerado proficiente ou não.

Nesse contexto, a correlação entre os resultados das avaliações em caráter nacional e local e a prática docente no âmbito escolar torna-se assunto recorrente – que extrapola os muros da escola, pois, com a publicidade dos resultados pela mídia, as metodologias de ensino, a atuação docente e o sistema escolar são questionados. O diagnóstico de fracasso do desempenho dos aprendizes em testes nacionais e/ou locais gera um clima de descontentamento não só entre os agentes responsáveis pela viabilização de práticas que favoreçam um ensino de qualidade, mas também entre a sociedade que define a escola como o ambiente capaz de promover condições de ascensão social aos seus integrantes.

Outrossim, percebe-se um embate pouco construtivo entre docentes, indivíduos responsabilizados socialmente pelo (in)sucesso dos aprendizes nos processos avaliativos aos quais são submetidos, e técnicos que idealizam e operacionalizam as avaliações alicerçadas em construtos teóricos respaldados academicamente. Enquanto os idealizadores dessas avaliações defendem a aplicação dos instrumentais visando à obtenção de subsídios para a implementação de políticas públicas, em nome da eficácia de uma gestão que busca a melhoria da educação cearense; os docentes, muitas vezes sem acesso aos bastidores desses

exames, assumem uma postura de defesa, desacreditando o caráter diagnóstico dessas avaliações e, assim, rejeitando-as ou adaptando-se de forma errônea ao processo, por imposição, não por adesão.

Como docente, portanto na vivência com os pares, observamos que muitos professores veem correlação entre as habilidades e competências cobradas nas avaliações governamentais e as diretrizes oficiais que norteiam o fazer pedagógico no âmbito escolar. Porém, as atividades propostas em sala revelam que o educador, muitas vezes, desconsidera essa relação, visto que as aulas de compreensão leitora se restringem à leitura silenciosa por parte dos educandos e a resolução das questões propostas no livro didático. Além disso, alguns educadores ainda dedicam a maior quantidade de horas-aula de língua portuguesa ao ensino de aspectos gramaticais descontextualizados. Essas práticas de ensino, a nosso ver, desvinculadas do que se espera ser uma proposta eficiente de desenvolvimento da competência leitora, distancia o educando desses processos avaliativos. Ocorre que, com vistas a contemplar o que é cobrado nas avaliações externas, à proximidade desses exames, estabelece-se uma espécie de ruptura entre o que vinha fazendo e o que agora precisa fazer para que os aprendizes, sob a responsabilidade desses educadores, tenham êxito no Spaece. Como consequência, as ações pedagógicas se tornam dissonantes à rotina escolar e à própria proposta de ensino da escola.

Para tornar o quadro ainda mais complexo, o Governo do Estado do Ceará, aqui voltando-nos especificamente para a realidade na qual nos aprofundamos, promove ações de sensibilização a docentes e gestores escolares que em nada suscitam a compreensão da correlação entre as habilidades e competências cobradas nas avaliações governamentais e as diretrizes que norteiam a prática docente no âmbito escolar. Essas ações consistem, basicamente, na proposição de realização, na escola, de testes semelhantes aos que são aplicados no Sistema, intitulados “testes padronizados”, o que ressalta uma preocupação pouco pedagógica: viabilizar que a escola pontue positivamente pelo êxito de seus alunos, os quais foram previamente treinados para o sucesso em um tipo específico de exame.

Essa problemática torna-se mais preocupante ao se constatar que está se consolidando nas escolas públicas cearenses o planejamento anual, levando em conta apenas os descritores elencados nas avaliações do Spaece, em detrimento de

um conteúdo programático essencial para a formação do educando. Para a maioria dos gestores, o que importa é a obtenção de bons índices de desempenho nessa avaliação externa, nem que para isso tenha que se reduzir a aprendizagem ao que é cobrado no Spaece. Constatamos esse fato quando a nós, professores, é apresentado o resultado de nossa escola e as discussões se restringem a definir responsáveis e a propor que sejam realizadas atividades que se assemelhem ao que é exigido nas avaliações, e nada mais do que isso. Apesar de ser uma atitude totalmente equivocada acerca de todo processo, ela é corroborada no âmbito escolar pela maioria dos educadores.

Somando-se a essa percepção distorcida sobre uma política pública que, sob o olhar dos docentes, impõe práticas desarticuladas do cotidiano de sala de aula, além de diminuir as expectativas de aprendizagem dos nossos educandos, com vistas a contemplar apenas o que é relevante nesse sistema de avaliação, principalmente no que concerne à competência leitora do aprendente, aspecto avaliado no Spaece e foco do nosso trabalho de pesquisa, está a ausência de iniciativas que oportunizem o contato desses educadores com as concepções de ensino que fundamentam essa ação do governo estadual e que, podem contribuir, sobremaneira, para o entendimento e engajamento dos docentes nesse processo.

A presente pesquisa surgiu, então, da necessidade de tentar elucidar junto aos docentes alguns questionamentos por eles formulados e que refletem o desconhecimento acerca da relação entre o que é cobrado nessa avaliação externa com vistas a aferir as habilidades de leitura e o que efetivamente é definido, no contexto escolar, como conteúdo necessário para desenvolver a proficiência leitora do educando. Entre os questionamentos, destacamos: Qual a relação entre os conteúdos de ensino em sala de aula e as competências e habilidades leitoras exigidas nas avaliações do Spaece? Qual a concepção de leitura adotada nessas avaliações e em que fundamentos teóricos ela se baseia? E, finalmente, como fazer para que os alunos aumentem os índices de desempenho num processo de avaliação que desconsidera a minha prática de ensino de leitura?

Diante desses questionamentos e cientes de que é na escola que se devem oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz, e, por isso, somos alvos de sistemas de avaliação que visam verificar como está a qualidade de ensino de leitura ofertada aos nossos alunos no

contexto escolar, pretendemos com essa pesquisa suscitar reflexões, entre os educadores, acerca da necessidade de se apropriar de concepções de ensino de leitura que visem à formação do leitor ativo e autônomo, capaz de interagir com textos que reflitam as demandas da sociedade contemporânea, indo ao encontro do que os estudiosos defendem sobre as atuais concepções de ensino da linguagem e que, conseqüentemente, estão presentes nos documentos oficiais, entre eles os PCN, Guia do Livro Didático, Matrizes de Referência e que norteiam tanto a prática pedagógica, quanto a elaboração dos instrumentais avaliativos aplicados pelo governo em nossas escolas.

Nesse intuito, esse trabalho foi organizado em cinco capítulos. Iniciamos com uma reflexão acerca do contexto em que se implantou um sistema de avaliação próprio em nosso estado e os embates que surgiram entre os educadores a partir de então. No capítulo 2 realizamos uma revisão bibliográfica retratando algumas pesquisas que abordam a relevância das avaliações externas no cenário local, evidenciando a análise dos resultados advindos dessa política de governo e o que isso revela sobre o ensino ofertado nas escolas públicas cearenses. Além disso, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos do Spaece e a correlação entre as concepções de leitura adotadas no cotidiano escolar. O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta e analisa as atividades relativas ao ensino da leitura no livro didático, *Jornadas.port*, adotado nas turmas de 9º ano na Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins, buscando estabelecer a relação entre as referidas atividades e o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras consideradas essenciais para a formação do leitor proficiente nas avaliações do Spaece. O quarto capítulo consiste numa incursão nos estudos sobre estratégias de leitura, com vistas a subsidiar teoricamente o docente acerca de metodologias de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. No quinto capítulo, discorreremos sobre a concepção de leitura adotada pelos docentes e utilizadas no contexto escolar e a relação dessas concepções de ensino com os instrumentais de avaliação aplicados pelo Spaece, além de apresentar uma proposição de atividades que visam formar o leitor proficiente. Para finalizar, são apresentadas as considerações finais com as quais buscamos dar respostas aos questionamentos aventados pelos docentes no início da pesquisa, como também são levantadas reflexões sobre a necessidade do educador em se apropriar de

teorias de concepção de ensino que efetivamente promovam a proficiência leitora do educando no contexto escolar.

## **2 O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)**

Apesar de terem decorridos mais de 20 (vinte) anos de sua criação, o Spaece ainda é, para muitos que integram o grupo de docentes e de profissionais ligados à educação do estado do Ceará, uma incógnita. Sabe-se, claramente, qual o seu objetivo e a sua repercussão, mas ainda perduram dúvidas acerca de que metodologias devem ser adotadas para desenvolver as competências e habilidades aferidas pelos instrumentais avaliativos utilizados no exame.

Já é consenso entre os educadores o fato de que a avaliação institucional contribui de forma concreta para fomentar discussões visando à excelência do ensino oferecido em nossas escolas públicas. Isso porque os dados obtidos a partir desse processo avaliativo, ao serem consolidados pela comunidade escolar, fornecem importantes subsídios que estimulam a reflexão sobre que tipo de educação é ofertada aos nossos alunos e que decisões devem ser tomadas a partir dessa reflexão.

Acontece, porém, que, embora sejam conscientes de sua relevância, professores e gestores sabem muito pouco sobre a metodologia empregada por essa avaliação em larga escala. No que se refere aos gestores, esses se limitam à apropriação dos resultados obtidos por sua escola, à comparação com os de outras instituições de ensino e à busca, juntamente à comunidade escolar, de soluções para tentar aumentar os índices de proficiência obtidos por suas turmas. Os professores, por sua vez, são responsabilizados no sentido de terem de efetivar as ações idealizadas pelos gestores. Essas ações, no entanto, são inconsistentes, pois visam apenas a treinar os aprendizes a responder os mesmos testes, com os mesmos descritores, e assim, ficarem preparados para as avaliações futuras. Seu papel, então, é tão restrito quanto ao de seus gestores.

Logo, os limites impostos pelo desconhecimento acerca dos pressupostos utilizados na elaboração das avaliações, aliado a uma série de questionamentos sobre sua operacionalização no contexto escolar, impossibilitam que esse processo tenha a anuência e conseqüentemente o apoio dos mais interessados, o professor e o aluno, para que esse seja realizado com sucesso. Questionamentos são, assim, recorrentes: Como fazer para que os meus alunos aumentem os índices de

aprendizagem num instrumental avaliativo que eu não preparei? Por que devo me preocupar com os resultados obtidos por meus alunos em uma avaliação que utiliza pressupostos metodológicos que desconheço e, pior, que desconhece a realidade da minha escola? Que formação devo ter para preparar meus alunos para obterem melhores resultados?

Diante dessas indagações, pressupõe-se que estudiosos da área tenham o interesse de discorrer sobre o assunto e tentar propor respostas plausíveis para a comunidade escolar, como é feito em relação à disseminação dos resultados em todas as esferas da sociedade. Até hoje, no entanto, estudos realizados só se preocupam em avaliar índices e culpabilizar alguns dos segmentos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais do Estado do Ceará. Geralmente a responsabilidade recai sobre o educador, que aparece como um dos principais agentes no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, incumbido de melhorar os níveis de proficiência obtidos por seus alunos.

Como já fora explicitado no início deste trabalho, o presente estudo visa exatamente suprir essa lacuna, ao tentarmos mostrar para o docente que os pressupostos teórico-metodológicos das avaliações do Spaece já se fazem presentes nos documentos oficiais que subsidiam a prática pedagógica. Sob essa perspectiva, porém, não encontramos, em nossas pesquisas, nenhum estudo, pelo menos no que se refere às avaliações no âmbito estadual.

Iniciaremos esse capítulo destinado ao Spaece retomando, para efeito de reflexão, estudos já realizados sobre o Spaece (tópico 2.1). Na sequência, analisamos os pressupostos teóricos do Spaece e suas correlações com a concepção de leitura como prática social (tópico 2.2) e com a abordagem da leitura em livros didáticos adotados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (tópico 2.3).

## 2.1 O SPAECE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA – REVISÃO DA LITERATURA E REFLEXÕES

Inicialmente, consideremos a contribuição de Lima (2007) que, em sua dissertação de mestrado, intitulada *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado*, defendida em 2007 na Universidade Estadual do

Ceará, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Rejane Bezerra Andrade, analisou a implantação da política de avaliação no Estado do Ceará, sua evolução no período de 1995 a 2007. Para isso, pautou-se na abordagem qualitativa e utilizou como estratégia metodológica de investigação a pesquisa bibliográfica, assim como uma pesquisa de campo, na qual entrevistou diretores e professores de três escolas. Entre outros objetivos elencados em seu trabalho, vale citar os seguintes:

Identificar a forma como são divulgados os resultados do SPAECE para os gestores no âmbito escolar e para os professores da rede pública estadual. Conhecer como são utilizados os resultados do SPAECE no âmbito das escolas públicas estaduais. Analisar o conhecimento dos gestores e professores quanto à política de avaliação educacional do Estado. Apresentar sugestões para o aperfeiçoamento da política de avaliação educacional do Estado do Ceará. (LIMA, 2007, p.25,26)

Percebe-se, conforme textualmente expresso pelo próprio pesquisador, que o foco de sua pesquisa são os resultados obtidos nas avaliações, seus usos e implicações no âmbito escolar. Além disso, o autor destaca a relevância de fomentar, entre os gestores e educadores, uma política de avaliação educacional nas escolas cearenses, visando ao aperfeiçoamento dessa prática, assim como é feito em outras instituições de ensino pelo país.

Ao realizar a pesquisa, Lima (2007) conclui que o conhecimento sobre esse tipo de avaliação era incipiente entre os educadores. Isso porque, a partir das entrevistas realizadas pelo estudioso, ficou evidente que os diretores e professores entrevistados tinham pouco entendimento acerca do processo de avaliação educacional, pois focalizam apenas uma das questões que cercam esse tipo de avaliação, o accountability que visa responsabilizar os segmentos responsáveis pela qualidade de ensino.

Além desse trabalho, o pesquisador publicou, em parceria com Cavalcante e Melo, artigo publicado em 2008, intitulado Avaliação da Alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-alfa, que, assim como em sua dissertação, prioriza a análise de resultados obtidos nas avaliações externas no Estado do Ceará e o reflexo desses resultados na sociedade. Nesse artigo, os autores discorrem sobre o surgimento do Spaece-alfa, a partir de 2005, como uma vertente do Spaece, criado pelo governo com vistas a avaliar especificamente o desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental I, visto que esse nível de

escolaridade estava apresentado índices de desempenho bastante preocupantes no nosso estado.

Vale destacar também a contribuição de Lima, agora em parceria com Parente, no artigo intitulado O Sistema de Avaliação Educacional do Ceará: uma experiência no anonimato. No trabalho publicado em 2002, Lima e Parente, utilizando-se de pesquisa documental, objetivaram relatar os antecedentes históricos do Spaece e suscitar reflexões sobre as metodologias adotadas pela política de avaliação educacional implantada pelo Governo do Estado até aquele momento. Nesse artigo, Lima e Parente (2002) também evidenciam a influência que as avaliações externas sofreram da concepção de “qualidade total”, ideologia advinda da política neoliberal, atrelando a eficiência à competitividade. Nesse sentido, a avaliação passa a ser percebida como uma estratégia ou instrumento indutor da qualidade.

Ainda no que concerne às pesquisas realizadas por Lima, sobre o sistema de avaliação educacional do estado do Ceará, citamos o artigo Ciclo de Avaliação da Educação Básica: principais resultados. Publicado em 2012, esse ensaio revela, mais uma vez, a preocupação do pesquisador em discorrer sobre os resultados obtidos nas avaliações do Spaece no quadriênio 2007 – 2010 e fomentar reflexão por parte dos responsáveis e da sociedade em geral acerca do que esses resultados significam para a qualidade do ensino público do Estado do Ceará.

Assim como o pesquisador Lima (2002, 2007, 2008, 2012), a técnica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), Francesca Danielle Gurgel dos Santos, em sua dissertação intitulada Impactos Gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará na Melhoria do Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio, defendida em 2010 na Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, ressalta a importância da utilização dos resultados obtidos nas avaliações, sua disseminação entre os protagonistas do processo e os impactos que esses resultados têm gerado no ambiente escolar. A pesquisadora destaca que o que ocorre, de fato, nas escolas é a ênfase na crítica aos resultados. Seu trabalho visa tentar desmitificar essa concepção dos diretores e professores, no intuito de estimular a utilização desses resultados para a melhoria das práticas de ensino. Entre outros objetivos, sempre com foco nos resultados, podemos citar os seguintes:

1. Pesquisar como os resultados estão chegando à escola, se os professores têm conhecimento dos mesmos e de sua importância;
2. Comparar fatos determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos.
3. Identificar se houve mudança na prática docente visando à melhoria da aprendizagem mediante a chegada dos resultados do SPAECE. (SANTOS, 2010, p.18)

Mais recentemente, em 2013, destacamos o trabalho de mestrado da pesquisadora Luzia de Queiroz Hippolyto, intitulada Avaliação dos Resultados do Spaece da 3ª Série do Ensino Médio em Matemática no Ceará e sua Repercussão na Prática Pedagógica dos Professores: um estudo e descritivo dos anos 2008, 2009 E 2010, defendida na Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do Prof. Dr. Isaías Batista de Lima. Neste trabalho, a pesquisadora não se limitou a analisar os resultados, mas centrou atenção na descrição e análise das implicações dos resultados obtidos no fazer pedagógico dos docentes.

Apesar de considerar que neste trabalho houve um avanço nas discussões que estabelecem uma relação estreita entre a prática docente e as avaliações externas, Hippolyto (2013) restringiu seu campo de atuação ao concluir que a melhoria dos índices dependia da forma como os resultados eram apresentados aos professores, da reflexão acerca desses resultados e da possível mudança de atitude do docente. Entendemos que a melhoria dos resultados depende de compreensão do substrato metodológico do Spaece, só assim a conscientização será possível.

Em outro trabalho em que o Spaece foi citado, Sistemas de Avaliação em Larga Escala: os gestores e suas percepções, publicado em 2012, por Fernanda Amaral de Oliveira, Juliana Gervason Defilippo, Priscila Fernandes Sant'Anna, Rafael Martins de Oliveira Laguardia e Teresa Cristina Bellosi, há o objetivo claro de se discorrer sobre os diferentes sistemas de avaliação existentes no país: Prova Brasil e Saeb (nacionais), Spaece, Saerj (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) (estaduais) e Avalia-BH (municipal), assim como sobre a percepção de cada gestor acerca dos reflexos da implantação desses sistemas em seus estados. Os pesquisadores, além de realizarem uma análise comparativa dos resultados alcançados em cada sistema de avaliação, também suscitaram discussão acerca da

importância de trabalhos de mestrado que tomam por objeto os resultados dessas avaliações. A partir da análise comparativa, da fala de alguns gestores e dos mestrandos, os pesquisadores concluíram que as avaliações estimulam os gestores e os demais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem a repensar a estrutura escolar com vistas a melhoria dos índices alcançados nesse processo avaliativo.

Finalmente, consideremos o enfoque dado ao Spaece pela pesquisadora Maria Iaci Cavalcante Pequeno, no artigo intitulado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará na vertente da análise do rendimento escolar, publicado em 2000. Pequeno (2000), nesse trabalho, a partir de uma pesquisa documental, descreve os caminhos percorridos pelo sistema de avaliação implantado no estado do Ceará até sua institucionalização. Além disso, a pesquisadora enfatiza os procedimentos metodológicos adotados nesse sistema de avaliação, bem como alguns resultados e a sua utilização pelos responsáveis no âmbito escolar.

A pesquisadora concluiu que, a partir dos dados analisados, há um descompasso entre o currículo oficial proposto, o currículo ensinado pelos professores e o que é aprendido pelos alunos. Nesse sentido, Pequeno (2000) revela que há consenso entre os educadores sobre a necessidade de formação docente com o intuito de assegurar a melhoria dos índices de desempenho do aluno.

Percebe-se, portanto, que são convergentes os motivos que levaram esses estudiosos a abordar o tema Spaece. Todos centraram atenção, especificamente, na necessidade de se disseminar e analisar os dados obtidos nas avaliações e as tomadas de decisões no âmbito estadual a partir dessa análise. Nesses trabalhos, são considerados importantes compilar dados, compará-los, apontar responsáveis (accountability), propor sugestões. Apesar de apontar a formação docente como um dos pressupostos para a melhoria dos índices de aprendizagem alcançados nessas avaliações, ela deve acontecer a partir da apropriação dos resultados, com vistas a contemplar apenas as competências e habilidades que foram mal desenvolvidas pelo educando nesse momento específico de avaliação.

Há, porém, que se considerar que, apesar de relevantes, essas atitudes desprezam o fato de que a nossa preocupação deve se concentrar na qualidade da

educação ofertada aos nossos alunos, independente da avaliação que a nós é imputada.

Ou seja, ter ciência dos reflexos no âmbito escolar dos índices alcançados não prescinde a necessidade de definir estratégias de ensino que vislumbrem a aquisição de conhecimento do educando a partir de uma abordagem mais abrangente, considerando que o processo a que nos referimos avalia minimamente nossos alunos. Se atentarmos para as concepções de ensino e aprendizagem já existentes nos documentos oficiais que norteiam a nossa prática docente, perceberemos que as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por nossos alunos e que são aferidas nas avaliações em larga escala são afins, logo, os resultados obtidos não deixam de ser o reflexo de um trabalho já inserido no contexto escolar, que, se realizado de forma correta, revelará avanços significativos na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, ressalto a importância de tentar, com este trabalho, dar condições aos professores de perceber a concepção adotada nas avaliações externas como algo que já subjaz a nossa prática, quando feita de forma adequada. Cabe a nós, portanto, professores e gestores, além de analisar dados, como apregoam os estudiosos citados, se apropriar dos materiais oficiais, PCN, PNLD, Matrizes de Referência, e outros não-oficiais, mas que possuam consonância com o que é contemplado nos documentos governamentais, para referendar sua prática docente, com vistas a desenvolver de forma eficaz seu trabalho de docência.

Na sequência, consideramos os pressupostos teóricos e metodológicos do Spaece em paralelo com a concepção de leitura como prática social.

## 2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Os órgãos governamentais, por meio de instrumentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Matrizes de Referência do Spaece, objetivam subsidiar o trabalho pedagógico apontando abordagens inovadoras de aprendizagem, face às transformações sociais que exigem da escola a formação de cidadãos atuantes e participativos. Vale ressaltar, inicialmente, que as Matrizes de Referência do Spaece (2013) consistem em um documento que

se fundamenta essencialmente nos pressupostos elencados nos PCN (1998). Diferenciam-se, no entanto, porque as matrizes se restringem ao contexto estadual e, como tal, foram criadas para serem utilizadas como fonte para a elaboração das avaliações externas, aplicadas aos educandos do Ensino Fundamental I e II, das escolas públicas do estado do Ceará. Assemelham-se, principalmente, quando na aceção adotada para o ensino da língua no documento oficial da Seduc (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), no qual também há a defesa da ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além de uma abordagem gramatical e o ato de ler não pode se restringir à simples leitura de textos escritos, mas sim à capacidade de decodificar os sinais do mundo, a cultura nas suas diversas dimensões.

Nesse sentido, as matrizes, baseadas nos PCN, consideram os pressupostos da Linguística Textual para fundamentar o ensino da língua materna, os quais alicerçam-se na concepção dialógica de linguagem centrada em textos, atentando para sua diversidade e intenção comunicativa. Assim sendo, não se concebe um ensino da língua que desconsidere a especificidade de cada texto, sua intenção e estrutura organizacional.

Nesta perspectiva, lembramos Marcuschi (2002), que correlaciona o conceito de prática leitora eficaz à compreensão de textos de diversos gêneros, que são produtos de situações concretas de linguagem. Para o autor, “ Os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas, profundamente vinculadas à vida cultural e social, constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações sociocomunicativas”(MARCUSCHI, 2002, p.22).

Sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, percebe-se que a aprendizagem da língua implica a apreensão da carga significativa das palavras, o que só é possível na compreensão da língua em situação concreta. Significados que advêm de sua história e/ou do meio em que ela está inserida. Isto porque, a língua é conceituada nos PCN na seguinte aceção:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 22)

A partir dessa concepção que entende a leitura como prática social, assume-se a ideia de que ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o

contexto e com as experiências prévias do leitor. Por isso, o texto não deve ser visto como um mero repositório de elementos gramaticais. A ele (o texto), atribui-se um significado, pois à relação texto-leitor subjazem a necessidade de compreensão de mundo e a busca da realização de um objetivo.

Assim como nos documentos oficiais, alguns autores em suas publicações fundamentam a concepção leitora sob a perspectiva interativa do ato de ler. Para Leffa (1996), por exemplo, “A aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade.” (LEFFA, 1996, p. 14). Desse modo, o autor ressalta que a atribuição de significado advém, sobremaneira, do posicionamento do leitor diante do texto, de seu conhecimento prévio, de suas experiências, o que o torna capaz de recriar a realidade na qual está inserido.

Reafirmando esse conceito de leitura, Geraldi (1996) define os atos de ler e escrever como práticas sociais e afirma que o ato de ler é um ato de interação e interlocução, pois a partir dele se constrói e se atribui sentido ao que se lê. Nas palavras do autor,

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1997, p. 70).

Em consonância com Geraldi (1997), Solé (1998), acerca dessa concepção interativa, afirma que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 22). Ou seja, conforme a autora, o ato de ler consiste num ato de percepção de mundo que não se esgota nele mesmo, pois tudo é fruto da interação com o texto, suas necessidades e concepções históricas.

Vale destacar também que as considerações de Solé (1998) sobre o ato de ler sempre pressupõem a compreensão da linguagem escrita. Nesta compreensão ocorre a intervenção da forma e conteúdo do texto, assim como das

expectativas e conhecimentos prévios do leitor. Logo, sob a luz de uma relação intrínseca entre a leitura e a escrita, a autora defende o que lemos a seguir:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Uma última observação feita por Solé (1998) é que “o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto.” (SOLÉ, 1998, p.24) Isso porque, para a autora, o leitor é um processador ativo do texto, sendo responsável por dominar simultaneamente o código linguístico e as estratégias de emissão e verificação de hipóteses que levam à compreensão textual.

Em consonância com Solé (1998), Kleiman (2001) amplia essa concepção interativa quando afirma que “a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras.” (KLEIMAN, 2001, p.10). Ou seja, a autora defende a ideia de que, ao se ler um texto, coloca-se em ação todo o sistema de valores, crenças, atitudes que refletem o grupo social em que se deu sua socialização primária, isto é, seu grupo social de origem. Portanto, depreende-se que a compreensão de um texto não se encerra em uma única visão de mundo, mas aliam-se ao texto diferentes visões que contribuem para atribuição de um significado ao texto.

Acerca dessa concepção, Antunes (2009), ratifica o que afirmam os demais autores quando defende a ideia de que “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor, na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2009, p. 66). Para ela, a atividade escrita se consolida através da atividade da leitura, ou seja, o leitor atua efetivamente para construir o sentido do texto. Para isso, busca recuperar, interpretar, compreender o conteúdo e as intenções do autor.

Ainda, segundo Antunes (2009), “o que está escrito no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do

sentido e das intenções pretendidos pelo texto.” (ANTUNES, 2009, p. 69). Ou seja, nessa perspectiva interacional da leitura, compreender significa considerar o que está escrito e o que não está escrito no texto, mas está subjacente a ele.

Tanto na visão dos autores supracitados quanto nas concepções defendidas nos documentos oficiais percebe-se que a prática leitora assume papel relevante na formação do educando, visto que, através da leitura compreensiva, ocorre a reflexão acerca dos fatos da realidade e a possível tomada de decisão no intuito de modificar essa realidade de acordo com sua percepção de mundo.

Articulado a essas questões está o processo de ensino de leitura na escola, porque essa instituição de ensino se apresenta para a sociedade como o agente responsável por tornar o indivíduo hábil no processo de ler e escrever. Para Rojo (2009), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2009, p.98). Logo, cabe a essa instituição, através de seu projeto pedagógico, viabilizar, no conjunto de suas atividades, o desenvolvimento da compreensão leitora, a partir da análise de textos que representem o uso social da linguagem.

Apesar de estarmos cientes de que a concepção de leitura como prática social não se restringe ao contexto escolar, devemos ressaltar que é na escola que se encontram os agentes capazes de mediar o contato mais estreito e sistematizado dos textos advindos das práticas sociais e o leitor. Nesse sentido, “a mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente.” (PIETRI, 2009, p. 53). Ou seja, é papel do professor estabelecer propósitos de leitura que subsidiem a formação leitora do educando, o que implica, entre outros, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula e sua relevância no contexto social.

Para isso, contudo, deve-se ponderar acerca da formação do professor. Sabe-se que, apesar das inovações propostas por estudiosos e pelas orientações contidas nos documentos oficiais, ainda são recorrentes, no espaço escolar, práticas de ensino de leitura que visam ao ensino do traçado das letras, ao passo que deveria voltar-se a inserção da criança na cultura letrada, principalmente nos anos iniciais, causando lacunas nas séries do ensino fundamental.

Considerando essa visão simplista da concepção leitora, Barbosa (2008) afirma que, ainda hoje, a leitura se confunde com a alfabetização e o problema consiste na língua escrita, que é o conteúdo dessa aprendizagem:

O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita na prática da leitura (BARBOSA, 2008, p. 28).

Sob essa concepção, o desenvolvimento da proficiência leitora se configura como inoportuno no início da etapa de escolarização, e só passa a ser motivo de reflexão a partir de um determinado nível de escolaridade.

Considerando essa e outras questões aqui abordadas, surgem os questionamentos sobre que práticas devem ser realizadas pelo docente com intuito de formar o leitor proficiente. E a formação do professor? Até que ponto as instituições de ensino superior estão preocupadas em preparar os futuros educadores para o ensino da língua materna sob a perspectiva social?

Sobre a formação docente, as universidades norteiam o ensino de língua materna a partir do documento parametrizador dos cursos de Letras, a Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), que regula os currículos dessa graduação, oferecendo prescrições de ordem geral sobre os conhecimentos de linguística. Nele a formação profissional deve estar fundamentada em uma "visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias" e que "os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários" (BRASIL, 2001, p. 30).

Apesar da abrangência do documento, há que se considerar a existência de muitas outras modalidades, atualmente, de representação da linguagem. Novas tecnologias facilitam o uso de imagens e sons na representação da informação, e nos espaços onde a escrita está inserida, outras modalidades podem ser mais proeminentes e mais significativas". Por isso, citamos Kress (2003) que defende que as teorias linguísticas são incapazes de "[...] fornecer uma explicação total do que é e o que faz o letramento; a linguagem por si só não nos pode dar acesso ao significado de uma mensagem constituída de forma multimodal" (KRESS, 2003, p. 35).

Nesse sentido, as Diretrizes ampliam sua concepção de linguagem, quando ressaltam que os conteúdos dos Estudos Linguísticos e Literários devem, por sua vez, "[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais" (BRASIL, 2001, p.31).

Conclui-se, então, que todo o processo de ensino-aprendizagem da língua materna encontra, em seus pressupostos oficiais, a concepção do uso da linguagem com fins sociais. Para isso, o sistema de ensino, através de seus agentes, deve ser capaz de acompanhar as transformações da sociedade, levando em conta as necessidades advindas dessas transformações, principalmente no que diz respeito à linguagem.

Garantir um ensino baseando-se, entre outros princípios, na vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, Art. 3º) é o que está no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Aliados ao que preconiza este artigo da lei, estão os objetivos gerais dos PCN de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Além de definir os objetivos nos quais os educadores devem se basear para nortear sua prática em sala de aula, os PCN também estabelecem que o texto deve ser a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa. Isto porque, conforme a concepção interacional da língua adotada nesse documento e nas matrizes de referência do Spaece, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e dos interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2002, p.17). Nesse sentido, o texto pode suscitar mais de uma possibilidade de interpretação, considerando a interação entre os sujeitos dentro de um contexto sociocognitivo.

Em consonância com a LDB (1996) e os PCN (1998), o SPAECE propõe-se a avaliar a competência leitora dos alunos, focalizando habilidades que dizem respeito ao que um leitor deve saber e saber-fazer para que possa ser considerado um leitor menos ou mais hábil na leitura de textos de variados gêneros e formas de circulação social. Essas habilidades são aferidas a partir de matrizes que encerram um conjunto de descritores que, por sua vez, descrevem as habilidades desejáveis ao final de uma etapa escolar.

De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), o conjunto de descritores que compõem as matrizes de referência do Spaece explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis.

A relação entre o Spaece e os Parâmetros Curriculares Nacionais faz-se perceber quando da realização de um estudo comparativo entre os eixos norteadores das avaliações do Spaece e as habilidades/competências a serem aprendidas pelos educandos conforme o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os descritores que compõem as matrizes de referência das avaliações são baseados nos PCN e nos RCB, logo são inerentes as semelhanças entre eles.

As matrizes de referência para a avaliação em Língua Portuguesa têm como foco a prática da leitura e contemplam dois campos de competência: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros (Tópicos I, II e III da matriz de referência) e domínio de recursos linguístico-discursivos na construção do gênero (Tópicos IV, V e VI da matriz de referência) (SPAECE, 2013, p.17). Consta, como objetivo de ensino de Língua Portuguesa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (1998, p.49), o desenvolvimento das expressões oral e escrita em situações diversas de comunicação, considerando a sua finalidade, seus interlocutores, local de interação, entre outros.

De acordo com os PCN (1998, p. 50), no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

Leia de maneira autônoma textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadas dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

a) utilizar a inferência pragmática para dar sentido a expressões que não pertencem a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua língua.

b) extrair informações não explícitas, apoiando-se em deduções.

c) estabelecer a progressão temática.

Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê, delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo.

Além desses objetivos, os PCN elegem conteúdos para serem trabalhados pelo docente, os quais são considerados relevantes para a aquisição da proficiência discursiva e linguística do aluno. Esses conteúdos são organizados por eixos que levam em conta a língua em uso, nas práticas sociais. Dentre os conteúdos que visam à leitura de textos escritos, encontra-se o da formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura. Nesse sentido, e partindo do pressuposto que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é a expansão da capacidade do educando para uso da língua materna e aquisição de outras, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Diante disso, os conteúdos de Língua Portuguesa, visando desenvolver essas habilidades acima citadas, organizam-se em torno de dois eixos básicos: **o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua**. O eixo do uso da língua escrita se subdivide em “prática de leitura” e “prática de produção de texto.”.

Nesse contexto se inserem as Matrizes de Referência do Saepce, que têm como foco a prática de leitura e avaliam as competências desenvolvidas através de textos de diferentes gêneros. Essas matrizes se organizam em seis tópicos que agregam os descritores, objetos desse trabalho. Ressaltamos que empreenderemos análise apenas do tópico I, no qual se encontram os descritores que se relacionam diretamente à *informação do texto verbal e não verbal*. Os itens relacionados ao tópico I – **Procedimentos de Leitura** – avaliam a capacidade de atribuir sentido ao texto, verificando se o aluno lê o que está claramente escrito no corpo do texto (informações explícitas), as entrelinhas (informações implícitas), se compreende o

sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião. São avaliadas as competências que dizem respeito à interpretação de textos que conjugam duas linguagens, a verbal e a não-verbal, além do reconhecimento da finalidade do texto a partir da identificação dos diferentes gêneros textuais. A seguir, o quadro com as matrizes de referência do Spaece, apenas com o tópico I, objeto de nosso estudo:

**Figura 01 – Matriz de Língua Portuguesa – SPAECE – 9º ano do Ensino Fundamental. Tópico 01.**

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO	DESCRIPTOR
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D1 – Localizar informação explícita.
	D2 – Inferir informação em texto verbal.
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Fonte: <http://www.spaece.caeduff.net/matrizes/matriz-de-referencia/>

Ao compararmos os parâmetros curriculares nacionais (1998) e as matrizes das avaliações do Spaece (2013), percebemos a estreita relação entre eixos norteadores dos dois documentos. Constatamos a similaridade entre os objetivos de ensino dos PCN e os descritores 1, 3 e 4, que dizem respeito à localização de informações explícitas e implícitas pelo educando. Os PCN preconizam que o aluno deve ser preparado para desenvolver a capacidade de construir o sentido do texto a partir da articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais. Isso implica dizer que o aluno deverá ser capaz de

atribuir sentido ao texto através de informações encontradas na sua superfície e/ou nas suas entrelinhas.

Os descritores 4, 5, 6, 7 e 8 aferem o desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento do eixo temático e das informações relevantes para a construção do significado do texto, percepção da articulação entre elementos verbais e não verbais presentes no texto, além da habilidade de reconhecer e diferenciar o posicionamento do autor e os fatos que sustentam sua argumentação. Nesse mesmo sentido, os PCN definem como subjacentes à prática de leitura o desenvolvimento da capacidade de construção de suposições acerca do tema do texto a partir de seus conhecimentos prévios e de, entre outros aspectos, recursos gráficos, imagens.

Na sequência, ilustraremos cada descritor com exemplos de itens semelhantes aos utilizados nas avaliações do Spaece. Ficamos impossibilitados de exemplificar com itens próprios da referida avaliação, visto que não existe divulgação desses itens em nenhum site ou material pesquisado. Utilizamos, então, itens da Prova Brasil, disponibilizados no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A habilidade avaliada pelo descritor 01 (*Localizar informação explícita*) relaciona-se à capacidade do aluno para localizar, no percurso do texto, uma informação claramente identificável. Essa é uma habilidade básica na compreensão leitora. Segue-se exemplo de item que visa à avaliação desta habilidade:

### **A Assembleia dos Ratos**

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

- Acho - disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo. Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pedindo a palavra disse:

- Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil. Fazer é que são elas.

LOBATO, Monteiro. In Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro. Nova fronteira, 1995. p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

**(A) aprovado com um voto contrário.**

- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda assembleia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

A habilidade avaliada pelo descritor 02 (Inferir informação em texto verbal) concerne à capacidade de reconstruir a informação que está subjacente ao texto. Para isso, o aluno deve selecionar informações presentes na superfície textual e estabelecer relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios. Segue-se exemplo de item que visa à avaliação desta habilidade:

### **O Império Da Vaidade**

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milk-shake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

(LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.)

- O autor pretende influenciar os leitores para que eles
- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
  - (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
  - (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
  - (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.**

A habilidade avaliada pelo descritor 03 (Inferir o sentido de palavras ou expressões) visa aferir a capacidade do aluno de identificação, dentre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra ou expressão, daquele que foi particularmente utilizado no texto. Ver, abaixo, exemplo de item que visa à avaliação desta habilidade:

### O Pavão

Eu considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*, Rio de Janeiro: Record, 1996, p.120)

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.**

A habilidade avaliada pelo descritor 04 (Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais) concerne à capacidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos não verbais como apoio na construção do sentido do texto e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbais. Segue exemplo de item cujo foco é essa habilidade:



(Folha de São Paulo, 29/04/2004)

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.**
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.

(D) naturais.

A habilidade avaliada pelo descritor 05 (Identificar o tema ou assunto de um texto) diz respeito à capacidade de o aluno identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Exemplo de item cujo foco é a averiguação desta habilidade, abaixo:

### UM ARRISCADO ESPORTE NACIONAL

Os leigos sempre se medicaram por conta própria, já que de médico e louco todos temos um pouco, mas esse problema jamais adquiriu contornos tão preocupantes no Brasil como atualmente. Qualquer farmácia conta hoje com um arsenal de armas de guerra para combater doenças de fazer inveja à própria indústria de material bélico nacional. Cerca de 40% das vendas realizadas pelas farmácias nas metrópoles brasileiras destinam-se a pessoas que se automedicam. A indústria farmacêutica de menor porte e importância retira 80% de seu faturamento da venda “livre” de seus produtos, isto é, das vendas realizadas sem receita médica.

Diante desse quadro, o médico tem o dever de alertar a população para os perigos ocultos em cada remédio, sem que necessariamente faça junto com essas advertências uma sugestão para que os entusiastas da automedicação passem a gastar mais em consultas médicas. Acredito que a maioria das pessoas se automedica por sugestão de amigos, leitura, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas “novas” ou simplesmente para tentar manter a juventude. Qualquer que seja a causa, os resultados podem ser danosos.

(...)

(MEDEIROS, Geraldo. – Revista Veja, 18 de dezembro, 1985)

O tema abordado no texto é

**(A) os riscos constantes da automedicação.**

(B) o crescimento da indústria farmacêutica.

(C) a venda ilegal de medicamentos.

(D) a luta pela manutenção da juventude.

A habilidade avaliada pelo descritor 06 (Distinguir fato de opinião relativa ao fato) concerne à capacidade do aluno de perceber a diferença entre o que é fato relatado ou discutido e o que é comentário do autor, ou do narrador, ou do personagem sobre esse fato. Segue-se exemplo de item que visa à avaliação desta habilidade:

### NO MUNDO DOS SINAIS

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível! Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

(TV Cultura, Jornal do Telecurso)

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”**
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

A habilidade avaliada pelo descritor 07 (Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto) diz respeito à habilidade de o aluno reconhecer a estrutura e a organização do texto e localizar a informação principal e as informações secundárias que o compõem. Exemplo a seguir:

### ANIMAIS NO ESPAÇO

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

No texto “Animais no espaço”, uma das informações principais é:

- (A) “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”.
- (B) “Os russos já usavam cachorros em suas experiências”.
- (C) “Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”.**
- (D) “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”.

A habilidade avaliada pelo descritor 08 (Formular hipótese sobre o conteúdo do texto) diz respeito à capacidade do aluno em apoiar-se em elementos paratextuais – como manchete, título, formatação do texto – para prever o conteúdo do texto. Segue exemplo:

### **Mato, grosso até quando?**

Em agosto de 2005, quando os astronautas do ônibus espacial Discovery retornaram à Terra, a comandante Eileen Collins chamou a atenção para o ritmo acelerado do desmatamento no planeta, facilmente observado do espaço. (...) O Brasil destaca-se nesse cenário tanto por ter a maior floresta tropical do mundo quanto por ser líder mundial em desmatamento. O agronegócio, a exploração madeireira irracional e a especulação fundiária são as causas desse processo. Entre os estados, o Mato Grosso responde por quase 50% do desmatamento anual na Amazônia brasileira. A julgar pelo que ocorre no presente, as projeções apontam para um cenário ambientalmente catastrófico para esse estado, que chegará a 2020 com menos de 23% da sua cobertura florestal original.

(Ciência Hoje, vol. 42, n.º 248, maio de 2008. Adaptado.)

O título do texto é sugestivo, porque

- A) ironiza o nome composto de um estado brasileiro para mostrar que ele conta com 50% de sua cobertura florestal original.
- B) recupera o nome composto de um estado brasileiro para reforçar a ideia de se preservar a maior reserva da floresta tropical.
- C) explora o nome composto de um estado brasileiro para mostrar que nele se desenvolvem negócios lucrativos.
- D) desconstrói o nome composto de um estado brasileiro para sugerir o alto nível de desmatamento nele presente.**

Cientes de que a elaboração dos itens da prova do Spaece leva em conta as orientações dos PCN, pode-se afirmar que o referido teste se fixa em teorias que postulam que a compreensão se fundamenta em atividades cooperativas e inferenciais, percebendo que o ato de compreender é construtivo, criativo e sociointerativo. Sobre isso, Koch (2003), referência nos documentos oficiais, tais como os PCN, assevera que “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não que preexista a essa interação.” (KOCH, 2003, p. 17).

## **2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SPAECE E SUA CORRELAÇÃO COM A ABORDAGEM DA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e da escrita e as áreas de conhecimento, o docente precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo a propiciar ao educando situações significativas, favorecedoras, de fato, da aprendizagem. Logo, para que a aprendizagem se efetive, no contexto escolar, o aluno precisa reconhecer-se como

escritor e leitor da linguagem que a ele é apresentada como objeto de conhecimento. Para isso, no entanto, as práticas de ensino da língua devem ter como pressupostos as especificidades provenientes tanto do perfil escolar do educando quanto das demandas sociais que a ele se apresentam.

Nesse sentido é necessário que o professor subsidie sua prática pedagógica a fim de formar leitores e escritores proficientes a partir da aplicação de atividades de interpretação e análise de diferentes textos que, entre outros fatores, devem considerar que a leitura é uma situação de interlocução entre leitor, autor e texto, socialmente contextualizada; que as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros – quer sejam eles literários ou não – precisam ser respeitados; que o desenvolvimento de estratégias e capacidades de leitura – tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir – precisam ser consideradas.

Nesse contexto, cabe reflexão acerca do livro didático, que, há tempos, é utilizado pelo professor como instrumento de ensino-aprendizagem. Aliás, desde a invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos. No Brasil, a definição de “livro didático” deu-se no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Mais tarde, o termo “livro didático” se consagrou, e é entendido até os dias de hoje como sendo o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. E, como não poderia deixar de ser, no que diz respeito à Língua Portuguesa, esse material didático reflete as concepções teóricas dos PCN, que privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Nesse sentido, vale ressaltar que os PCN incentivam um trabalho de compreensão leitora e produção textual que vise à expansão do uso da linguagem, em suas quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998).

Logo, uma das ações governamentais que visa fazer chegar à escola material didático que esteja em consonância com o que preconizam os PCN, determina, como pré-requisito para que os livros didáticos recebam o selo do Ministério da Educação, que esses viabilizem

- 1.o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
2. o pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto,
  - a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
  - a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
  - o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
  - o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
  - as práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (Guia do Livro Didático, 2011. p. 20)

Percebe-se, então, que a concepção de aprendizagem preconizada nesses dois documentos leva em conta a função social da linguagem e sua relevância para o desenvolvimento do ato de ler e escrever do discente. Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita que irão constar nos livros didáticos, de acordo com o guia, devem priorizar situações contextualizadas de uso, ou seja, deverão refletir aspectos funcionais da linguagem a partir do estudo de textos que circulam na sociedade e que, efetivamente, apresentam sentido para o educando, pois fazem parte do seu universo de interação.

Com base nesses critérios, Marcuschi (2007, p.17) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa:

- a) adoção do texto como unidade básica de ensino;
- b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;

- d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;
- e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
- f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico;
- g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Ponderando acerca dos critérios elencados no Guia do Livro Didático, norteadores da elaboração e seleção de livros para a escola, e dos pontos destacados por Marcuschi, observamos sintonia de pensamento. Considerando que, muitas vezes, o livro didático é a única referência para o trabalho docente, passando este até mesmo a assumir o papel de currículo e a definir estratégias de ensino, essa sintonia entre a linguística aplicada ao ensino e as exigências governamentais para o livro didático traz implicações positivas para a prática docente.

No que diz respeito às avaliações de aprendizagem – aqui retorno a atenção para as avaliações no âmbito do Estado do Ceará, que também precisam adequar-se metodologicamente à concepção de ensino da língua em uso, em contextos reais de comunicação.

Ao compararmos os documentos oficiais acima mencionados com os manuais que descrevem os pressupostos teórico-metodológicos do Spaece, percebemos que estes já refletem as mudanças significativas que ocorreram no processo de ensino da língua materna. As avaliações propostas medem o nível de proficiência leitora do educando a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências, elencadas em forma de descritores, que levam em conta, principalmente, a diversidade textual e suas implicações para a formação do leitor.

Vejamos, no capítulo subsequente, como o livro didático utilizado pelos docentes com os quais realizamos intervenção didática dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais e do Spaece. Nossa intenção, ao descrever o material didático, é analisar a atualização ou não deste com a perspectiva de um trabalho de leitura com a língua em contextos reais de uso.

### **3 O TRATAMENTO DADO À LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *JORNADAS.PORT.* 9º ANO**

O objetivo desse capítulo é analisar o tratamento dado à leitura no livro didático de Língua Portuguesa adotado no 9º ano de Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins. O livro *Jornadas. Port.*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, 2ª edição (2012), publicada pela editora Abril/Saraiva integra a coleção escolhida pelos docentes no PNLD/2014 para o triênio 2014/2015/2016. Visto que, conforme explicitaremos no capítulo da metodologia, nossa intervenção didática se dará com professores que trabalham com o apoio deste livro, dedicamos um capítulo a ele.

Para subsidiar a análise a que nos propomos, consideramos (tópico 3.1), primeiramente, qual a perspectiva leitora proposta no Guia do Livro Didático e ponderamos acerca das implicações pedagógicas decorrentes dela. Ao expormos o tratamento dado à leitura no Guia, citamos autores que embasam o modo como o trabalho com a leitura é apresentado no referido manual, dentre eles Antunes (2009) e Pietri (2009). Também colocamos em evidência o diálogo entre esse documento e os PCN. Por fim, citamos a análise de Borges (2004) da obra *Jornadas. Port.*, com a qual parcialmente concordamos. Na sequência (tópico 3.2), realizamos nossa reflexão acerca do livro no que concerne à sua concepção de ensino de leitura e sua proposta de atividades.

#### **3.1 SUBSÍDIOS PARA A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *JORNADAS.PORT***

De acordo com o Guia dos Livros Didáticos PNLD (2014), os textos que fazem parte de uma coletânea de Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno uma qualidade de experiência leitora capaz de contribuir para sua formação *como leitor proficiente*. Nesse sentido, o conjunto de textos deve atender aos seguintes critérios:

1. estar isento tanto de fragmentos sem unidade de sentido, quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativo da heterogeneidade própria da cultura da escrita - inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português – permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros

- diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas do uso da linguagem;
3. ser adequado – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística \_ ao nível de escolaridade em jogo;
  4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos de tradição literária de língua portuguesa (especialmente os de literatura brasileira);
  5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.
- (Guia de livros didáticos: PNLD 2014, p. 67)

Coadunam com esses critérios a ênfase concedida por Antunes (2009) à importância da leitura de textos autênticos em sala de aula. Para ela, nada justifica o fato de se utilizar, no contexto escolar, textos que não possuam uma função comunicativa clara, um objetivo interativo qualquer. Faz-se necessário, portanto, o trabalho com textos que comprovem efetiva realização do ato comunicativo: com autores indicados, data de publicação, suporte onde foi veiculado etc.

Também é consoante com esses critérios a defesa de Antunes (2009) a um processo de leitura *do todo*, em rejeição a uma leitura de fragmentos, pois é imprescindível a compreensão global, somente possível a partir da identificação de noções-núcleo, distribuídas ao longo de todo o texto e responsáveis por seu sentido.

Sobre a fragmentação dos textos no livro didático, Pietri (2009) se posiciona afirmando o seguinte:

(...) o texto original é muito diferente do fragmento que aparece na página do livro didático, ainda que este seja produzido a partir daquele, pois, dentre outros fatores, rompe-se com a forma original que o autor conferiu à totalidade de seu texto. (PIETRI, 2009, p. 38)

Além dessas indicações acerca do trabalho com textos, encontramos no Guia orientações quanto às estratégias diversas a serem utilizadas pelo professor, com intuito de formar o leitor proficiente. Para isso, é fundamental que os docentes assumam as seguintes posturas quando da proposição de atividades de compreensão e interpretação de textos:

1. encarem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizado;
2. respeitem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;

3. desenvolvam estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto aos inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (Guia de livros didáticos: PNLD 2014, p. 18)

Acerca do tratamento didático que deve ser adotado para se trabalhar com textos de diversos gêneros, os PCN (BRASIL, 1998, p. 26) expressam posicionamento que se encontra refletido no Guia, a saber:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Tanto nos PCN quanto no Guia, são dadas orientações para que sejam adotadas, em sala de aula, práticas de leitura que considerem a diversidade de gêneros e suas especificidades. Pietri (2009), porém, declara que a adequação de textos a um novo suporte, o livro didático, leva ao apagamento de suas características próprias, entre elas as condições em que foram produzidos e os responsáveis pela sua criação. Destaca Pietri (2009, p. 58): “É necessário conhecer quando foram produzidos os textos, onde, por quem, para quem, com que objetivos”.

Há que se perceber, portanto, que os documentos oficiais, o Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem diretrizes visando subsidiar o trabalho docente no contexto escolar, já cederam espaço à análise da língua em contextos de usos naturais e reais, assumindo, deste modo, uma postura que reflete as teorias linguísticas mais recentes.

Diante do que foi explicitado sobre como o Guia de Livro Didáticos de língua portuguesa aborda os aspectos referentes ao ensino de leitura nas obras didáticas, reconhecemos que as orientações contidas nesse manual refletem as atuais perspectivas de ensino, convergindo para o que preconizam os PCN e, conseqüentemente, para as matrizes de referência do Spaece. Cientes de que esse Guia serve de base para a escolha consciente do livro didático, vimo-nos mobilizados a considerar as informações constantes no referido material para iniciar as discussões acerca da obra *Jornadas. Port.*

Ao analisar a referida obra, o Guia (PNLD 2014) considera que a coleção utiliza textos diversificados para situar a língua em seu universo social, valendo-se de diferentes estratégias cognitivas em suas atividades. Exercícios de pré-leitura, com textos imagéticos e questões que antecedem o texto a ser lido, preparam os alunos cognitivamente e afetivamente para a leitura. A obra apresenta a concepção de gênero como pressuposto para conduzir suas atividades, considerando o ato de ler como um processo de interação autor/leitor e visando, dessa forma, à formação do leitor proficiente. Além dessas considerações, o Guia apresenta um quadro esquemático que objetiva mostrar, resumidamente, aspectos considerados relevantes sobre a obra. Vejamos:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
PONTOS FORTES	Coletânea de textos e atividades de leitura que exploram diferentes estratégias cognitivas. Trabalho consistente com a produção escrita.
PONTOS FRACOS	Trabalho com a oralidade reduzido a troca de ideias e práticas tradicionais de ensino de gramática.
DESTAQUE	Diversidade da coletânea de textos para o trabalho com a leitura e com os conhecimentos linguísticos.
PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	Uma unidade por mês letivo.
MANUAL DO PROFESSOR	Explicitação clara e correta dos pressupostos teóricos e metodológicos.

Quadro 01 – Quadro esquemático sobre a obra *Jornadas.Port.* Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2014, p. 65.

Podemos observar que o Guia se posiciona favoravelmente à proposta de trabalho com a leitura, foco de nossa pesquisa, apresentada pelas autoras. A diversidade de textos e de estratégias utilizadas na obra é apontada como ponto forte. No Guia, lemos o seguinte:

Tal estrutura abriga uma coletânea textual que favorece experiências significativas de leitura, constituindo-se em um instrumento potencialmente eficaz de letramento, ao envolver diversos contextos sociais de uso. (Guia de livros didáticos: PNLD 2014, p. 67)

Como parte da análise da obra *Jornadas. Port.*, trazemos à atenção pesquisa que se propôs a discutir o ensino de leitura, sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem, que tomou por objeto de análise este livro didático. Trata-se do trabalho de Borges (2014).

No artigo intitulado “Revisitando o livro didático *Jornadas.Port.* do 7º ano: atividades de leitura”, Borges (2014) objetivou investigar a relação entre a teoria e a prática nas atividades de leitura propostas no referido livro. As reflexões levantadas pela pesquisadora baseiam-se nas considerações sobre letramento e nas concepções de texto presentes na coleção, defendidas por estudiosos tais como Soares (2004), Kleiman (1995), Menegassi (2005), Leffa (1996) e Koch (2010). Borges (2014) fundamenta seus estudos baseando-se, principalmente, em Koch (2010), que defende a concepção de leitura como um processo de interação, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão a partir de seus próprios conhecimentos: sobre o assunto do texto, sobre o autor, sobre a linguagem. A pesquisadora, ao analisar na íntegra todas as atividades que visam ao ensino da leitura e ao relacioná-las às concepções defendidas pelos estudiosos supracitados, concluiu que a maioria das atividades de leitura atende a uma perspectiva textual e que são raras as atividades sob uma ótica interacionista.

Diferentemente do que aponta a pesquisadora, percebemos na obra a preocupação das autoras em propor seções preparatórias para a leitura – intituladas *Antes de ler* –, que objetivam estimular o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero do texto a ser lido ou sobre o assunto tratado nele, e seções pós-leitura – intituladas *Exploração do texto* –, nas quais as autoras destacam aspectos importantes sobre os textos, dentre os quais a época e nacionalidade do autor, contexto de produção e outras particularidades que ajudam a reconstruir intenções comunicativas, o que contribui para que se efetive a interação entre os sujeitos.

### 3.2 ANÁLISE DO LIVRO JORNADAS. PORT.

O livro didático a ser analisado, *Jornadas.Port.* faz parte de uma coleção composta por quatro volumes, para alunos de 6º ao 9º ano. O nosso foco recai sobre o livro do 9º ano, pois é nessa etapa de escolaridade, final de um ciclo de estudos, fundamental II, que se realiza a edição do Spaece.

Começamos nossa análise pelo manual do professor, a fim de depreendermos, pelas palavras das autoras, a concepção de leitura defendida na coleção e como esta procurará ser desenvolvida nas atividades propostas.

Dileta Delmanto e Laiz Carvalho desenvolveram o projeto desta coleção a partir de uma concepção de linguagem baseada nas contribuições de Marcuschi (2008) e Soares (2012). De acordo com o manual do professor, assinado pelas autoras, esses estudiosos rompem com as correntes que tratam a língua como um fenômeno separado do universo social e histórico.

Segundo Marcuschi (2008, apud DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.5. Manual do Professor)

(...) não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. (...)

Corroborando a ideia do estudioso, as autoras defendem que saber utilizar a linguagem consiste em saber adequá-la a diversas situações de uso. Ou seja, no que concerne à leitura, o ato de ler não se restringe à decodificação, apenas, mas também, à capacidade de ir além do código, para que se efetive a compreensão, a interpretação de textos com vistas a relacioná-los com outros textos e outras vivências na sociedade.

Ainda sobre os aportes teóricos que serviram para subsidiar as atividades de leitura na referida coleção, vale destacar, como antes fora citado, a contribuição de Soares (2012), no que se refere à concepção de letramento, considerado pelas autoras da obra como pressuposto para desenvolver a competência leitora do educando. Em Soares (2012, apud DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 5 – Manual do Professor), lemos que “Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Partindo dessa premissa, Delmanto e Carvalho (2012) asseveram que se deve considerar a existência de práticas de leitura e escrita com funções específicas e socialmente relevantes. Logo, essas práticas devem ser ensinadas na escola a fim de garantir o domínio das capacidades de compreensão e interação, tornando o aluno um indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às

demandas de seu contexto social. A esse respeito, as autoras se posicionam com as seguintes palavras:

É necessário letrar e buscar a ampliação constante desse letramento, considerado como processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita em contextos específicos e de percepção de como as habilidades envolvidas nesse processo relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais. (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 5- Manual do Professor)

Com vistas a propiciar acesso às muitas possibilidades de interação, as autoras elegem os gêneros textuais como eixo norteador para a organização do trabalho com a leitura na sua coleção. Isto porque elas entendem que a aprendizagem dos diferentes gêneros que circulam na nossa sociedade, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, também se configura como meio de participação social. Sobre isso, as autoras destacam a contribuição de Marcuschi (2008):

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.  
(Marcuschi, 2008, *apud* DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.7- Manual do Professor)

Além dessas concepções, as autoras baseiam-se na teoria de Vygotsky para explicar o papel da mediação e do mediador no processo de ensino da leitura. Assim Delmanto e Carvalho (2012, p. 10 – Manual do Professor) expressam-se:

[...] a mediação é um conceito central para a compreensão da concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico: é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos.

Fundamentadas no que diz a concepção vygotskyana, as autoras defendem que, no caso específico da leitura, a interação entre um leitor mais experiente e um leitor iniciante pode levar esse último a desenvolver paulatinamente a compreensão de textos. E, para isso, não basta, somente, colocar esses sujeitos em contato com materiais escritos, embora seja a primeira condição. É necessário criar momentos de mediação, no contexto escolar, entre professor e aluno, para que

o docente possa conduzir o processo de escolhas adequadas para o desenvolvimento da compreensão leitora do educando.

Percebe-se, então, que as autoras destacam a importância do professor como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, assim como deixam claro que os materiais didáticos se constituem como meio de acesso ao conhecimento. Cabe ao professor, então, o papel de facilitador e incentivador de práticas que ajudem o aluno a fazer descobertas, compreender textos mais complexos e, conseqüentemente, desenvolver, de forma efetiva, a competência leitora do aprendiz.

Consoante a essas concepções adotadas a fim de nortear as propostas da coleção, as autoras consideraram, entre outras, as seguintes necessidades:

[...] realizar trabalho de interpretação/compreensão de texto voltado para o desenvolvimento de *competências e habilidades* (com foco no desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos), inclusive as presentes em instrumentos de avaliação externa – Saeb, Prova Brasil, Enem; considerar, na elaboração das atividades, *habilidades de leitura e de produção de textos necessárias no dia a dia de outras disciplinas* (ler gráficos e imagens, realizar pesquisas, apresentar um trabalho escrito, fazer um seminário etc.); incluir o estudo de *gêneros de apoio à leitura e ao estudo*, como anotações, resumo, resenha, esquemas, relatórios[...]; (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.15 – grifos do autor - Manual do Professor)

A respeito da necessidade de realizar o processo de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, as quais serão aferidas em avaliações regionais, nacionais e internacionais, as autoras utilizaram, em seu trabalho, as capacidades de leitura apontadas por Rojo (2009) para organizar as seções de exploração do texto e a seleção das habilidades de leitura focadas em diferentes momentos da obra. Entre elas, destacam-se: *identificar as finalidades da leitura, antecipar o tema a partir da leitura de imagens, inferir o significado de palavras ou expressões, formular hipóteses, localizar informações explícitas e implícitas, estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.*

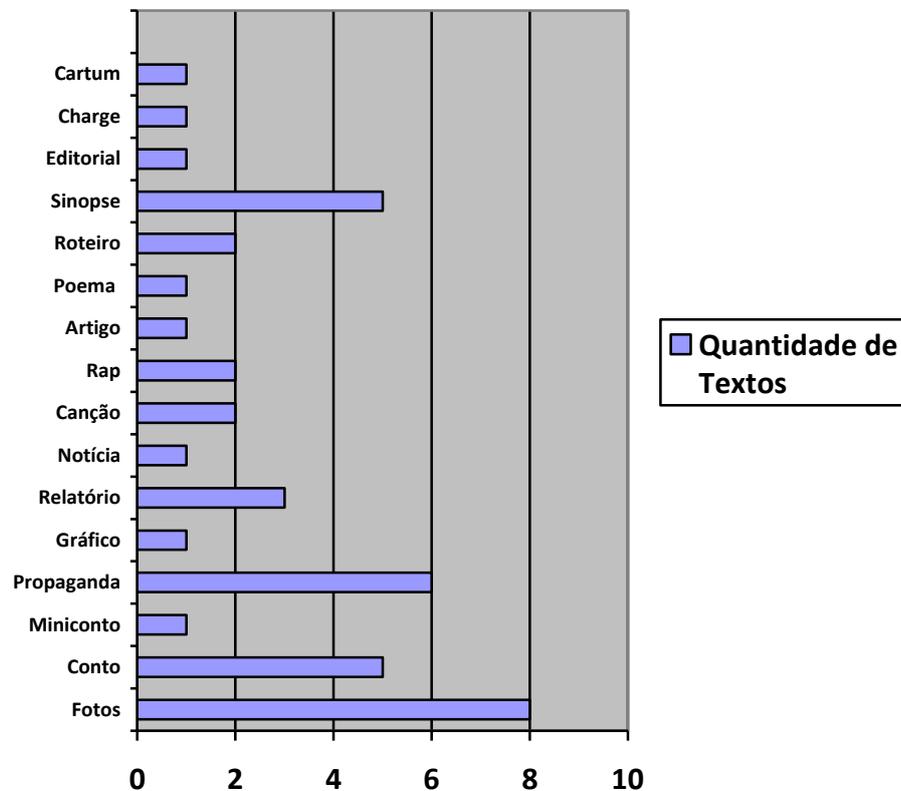
Observa-se, portanto, baseando-se nos pressupostos apresentados por Delmanto e Carvalho (2012) para nortear os trabalhos que visam ao ensino da leitura, que há convergência entre as habilidades que servem de eixo organizador de

suas seções no livro didático e as habilidades que se constituem como itens a serem avaliados nas avaliações em larga escala.

Após essas considerações, passemos à nossa visão da obra que, nessa pesquisa, se voltará especificamente para as atividades leitoras propostas. O livro contém 320 páginas, e está organizado em oito unidades. Cada unidade apresenta duas leituras, 1 e 2, que podem contemplar um ou mais gêneros. Além dessas leituras, também constam na obra outros textos, de gêneros diversos com atividades que visam ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, totalizando 41, entre literários e não literários, verbais e não verbais.

Pode-se inferir, a partir da observação do gráfico na sequência, que as autoras propuseram seu trabalho enfatizando o estudo de diversos gêneros com vistas a estabelecer uma consonância com os eixos norteadores presentes nos PCN, logo, adotados no Guia do livro didático e nas avaliações externas. Além disso, vale destacar que todos os textos verbais estão na íntegra no livro, em nenhum deles houve recortes ou quaisquer adaptações para algum fim específico.

**Figura 02 – Quadro sobre os gêneros textuais constantes na obra *Jornadas.Port.***



**Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2014.**

Cada unidade é intitulada considerando o gênero a ser trabalhado. Assim, temos: Unidade 1: Um conflito, uma história (gênero *conto*); Unidade 2: Propagando ideias (gêneros: *campanha publicitária e fôlder*); Unidade 3: Observar e registrar (gênero *relatório*); Unidade 4: Caaanta, meu povo!, (gêneros *samba-enredo e rap*); Unidade 5: Como vejo o mundo (gêneros *artigo de opinião e poema*); Unidade 6: Luz, Câmera e Ação (gêneros *roteiro de cinema e roteiro de propaganda*); Unidade 7: O terror e o humor (gênero *conto de terror e conto de humor*); Unidade 8: Penso, logo contesto. (gêneros *editorial, charge e cartum*).

A obra apresenta também uma ordenação de seções com base em estratégias leitoras, com vistas à promoção do desenvolvimento das habilidades de leitura, baseando-se na classificação de Rojo (2009). Na seção de abertura, *provocando o olhar*, são apresentados aos alunos desenhos, imagens de campanhas publicitárias, fotos, pinturas, e cenas de filmes. O aluno é levado a ativar conhecimentos prévios, a identificar o tema e/ou o gênero a ser abordado, a

contextualizar o tema das leituras, considerando textos verbais e não-verbais, sempre relacionados com o gênero e os textos da unidade.

Nessa seção, as autoras propõem questões sobre as imagens, geralmente com margem para respostas pessoais, que possibilitam a interação entre professor e aluno, aluno e demais colegas de sala, favorecendo a concepção de leitura como “*lugar de interação*”, ideia defendida nos PCN, elencada nas matrizes de referência e adotada pelo Guia do Livro Didático como uma das exigências a ser cumprida para a escolha da obra.

Citemos o exemplo da imagem de abertura da unidade cinco, na qual as autoras propõem a análise da pintura intitulada “*Costureiras*”, de Tarsila do Amaral. O quadro que tem como tema uma profissão exercida por mulheres, prioritariamente, propicia que sejam levantadas questões sobre as profissões que são exercidas apenas por mulheres e o impacto dessa realidade no contexto atual, além de levar o aluno a (re)conhecer as mais variadas manifestações de arte. A imagem e as questões têm estreita relação com as leituras, pois elas são responsáveis por introduzir a temática e o gênero a serem trabalhados na unidade (Vejamos o anexo A).

A seção dedicada exclusivamente à leitura inicia-se com a subseção *antes de ler*, na qual são propostas perguntas que estimulem a participação do aluno, levando-o a interagir com o professor e os demais colegas. Nessa subseção, o educando é estimulado a formular hipóteses, a partir do título, sobre assunto do texto. Logo em seguida, é apresentado ao leitor um parágrafo introdutório que visa a contextualizar e enfatizar a relevância do assunto no contexto social. Vejamos o anexo B.

Considerando as habilidades que devem ser desenvolvidas para a formação do leitor proficiente, a seção *Exploração do texto* se divide em cinco subseções: 1. *nas linhas do texto*; 2. *nas entrelinhas do texto*; 3. *além das linhas do texto*; 4. *Como o texto se organiza*; 5. *Recursos linguísticos*. Em cada subseção, aparecem descritas as habilidades que serão trabalhadas na unidade, mas somente no livro do professor.

Na subseção 1, o aluno é levado a localizar informações que estão na superficialidade do texto, as informações explícitas. Na subseção 2, são levantados questionamentos que objetivam conduzir o aluno, entre outras ações, a fazer

inferências com base em elementos responsáveis pela construção de sentidos do texto, tais como: conhecimento de mundo, situação de comunicação, elementos linguísticos, entre outros. Na subseção 3, o aluno é levado a se posicionar criticamente diante do assunto. Nessa seção surgem atividades que levam o aluno a (re)construir o sentido do texto a partir da comparação com outros textos de gêneros diversos. Além disso, o aluno é estimulado a se manifestar em relação às ideologias presentes no texto e defendidas pelo autor. Na subseção 4, são propostas atividades que visam ao estudo do gênero, suas características, função social, público-alvo, entre outros aspectos. Na subseção 5, exploram-se os recursos linguísticos relacionados ao gênero abordado na unidade, assim como os efeitos de sentido resultantes das escolhas lexicais próprias do gênero e/ou adequadas à situação de comunicação.

Ainda sobre a seção *Exploração do texto*, cabe destacar que as autoras, em relação aos questionamentos sobre o assunto do texto, apenas dão sugestões de respostas, fundamentando-se, portanto, na concepção de leitura como ato interacional e dando autonomia ao professor para exercer o papel de mediador nesse processo. Outro aspecto a ser enfatizado é o fato de as autoras considerarem a importância de elementos contextuais para auxiliar na busca pelo significado das palavras desconhecidas, pois em toda a obra aparecem textos complementares, em boxes, nas laterais das páginas, sobre o autor do texto, curiosidades sobre o assunto, contexto social em que a obra foi publicada, além de esclarecimentos sobre alguma expressão considerada relevante para a compreensão global.

Acerca da seção “nas entrelinhas do texto, concedemos exemplo no anexo C. Acerca da seção “Como o texto se organiza”, concedemos exemplo no anexo D. Em *Depois da leitura*, a seção seguinte, o aluno entrará em contato com textos diversos que abordam o mesmo tema da leitura 1. Faz-se nessa seção a exploração de aspectos da intertextualidade, levando o aluno a comparar as diferentes abordagens acerca do assunto e a relação entre elas e o texto inicial – exemplo no anexo E.

*Do texto para o cotidiano*, a próxima seção presente na obra, utilizada geralmente como recurso para ampliar os estudos referentes à leitura 1, tem como objetivo principal envolver o aprendiz em uma discussão sobre temas transversais, relacionando-os com o tema inicial, além de propor atividades em que o aluno seja

estimulado a se expressar oralmente diante da turma. São sugeridas nessa seção atividades realizadas em duplas ou equipe, conforme ilustramos no anexo F.

Ao analisar o livro, referindo-se especificamente às atividades que visam à compreensão leitora e a formação do leitor proficiente, foi possível observar que a este é fundamentado em concepções atuais de ensino da língua materna. São suscitadas possibilidades de interação entre o leitor e o texto, através de estratégias que levam o aluno a formular hipóteses, ampliar o sentido do texto e/ou (re)construí-lo de acordo com seu conhecimento de mundo.

Há, porém, que se considerar que, apesar de o livro didático ter conseguido atingir um nível razoável de qualidade, considerando o que os PCN preconizam, destacando aspectos importantes como a perspectiva interacional da leitura, o desempenho de competências e habilidades a partir do estudo de gêneros diversos, a intervenção do professor como *mediador* nesse processo é fundamental. Assim, destacamos a importância da preparação (e comprometimento) docente para mediar as atividades propostas pelo livro.

Neste sentido, consideramos no capítulo seguinte, *as estratégias de leitura*, instrumental imprescindível para que o docente possa ensinar os alunos a ler.

## 4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O presente capítulo visa à reflexão acerca de que ações pedagógicas, incorporadas à prática escolar, poderiam mostrar ao aluno a importância de ler com um objetivo e de se apropriar de seus conhecimentos prévios e de suas expectativas para que possa atribuir significado àquilo que lê. Para isso, é proposta uma discussão da relação entre *proficiência leitora* e *estratégias de leitura*, enfatizando a importância dessas estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora do educando, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aferida pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (Spaee) em Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental II.

Visto que o foco de nossa pesquisa recai sobre as habilidades leitoras aferidas pelos descritores 1-8 do Spaee no tópico “Quanto à informação do texto verbal e/ou não-verbal”, no sentido de evidenciar a correlação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Spaee e o que dizem os documentos oficiais quanto à perspectiva de trabalho didático com a leitura, entendemos ser necessário dedicar um capítulo de nossa dissertação às estratégias de leituras. Estas embasarão as atividades que realizamos com grupo de professores na intervenção didática que propusemos.

### 4.1 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DIDÁTICA

Segundo Kleiman (2001, p. 51), o leitor proficiente lê porque tem algum objetivo em mente e porque ele compreende o que lê. Para que isso se dê a contento, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p.72). A essas atividades deliberadas de controlar seu próprio conhecimento, de pensar sobre suas ações e planejá-las, da qual o leitor se apropria para compreender o texto, dá-se o nome de *estratégias metacognitivas de leitura*.

Para Kleiman (2001, p. 50), as estratégias que podem ser utilizadas pelo

leitor com vistas a realizar a compreensão do texto se classificam em estratégias *cognitivas* e estratégias *metacognitivas*. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre as quais temos controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto; e as estratégias cognitivas seriam as operações inconscientes do leitor. Essas atividades mentais referem-se a operações regulares de como abordar o texto, podendo ser definidas a partir da compreensão textual.

Além dessas considerações acerca da eficácia do uso de estratégias para realizar o ato de ler, Kleiman (2001) afirma que o ensino de habilidades linguísticas, as quais, somadas ao ensino de estratégias de leitura, são fortes aliados no intuito de formar leitores proficientes. Para a autora, trabalhar com o ensino de habilidades linguísticas significa adotar a concepção de ensino de leitura a partir do desenvolvimento de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência para lidar com textos de diversos gêneros. Essas habilidades consistem na capacidade de utilizar o conhecimento gramatical com o intuito de estabelecer a relação entre as palavras, assim como na capacidade de se apropriar do vocabulário para identificar estruturas textuais, atitudes e intenções.

Nesse sentido, o ensino dessas habilidades envolveria o trabalho com textos que propusessem o desenvolvimento da capacidade do aluno a partir do seu conhecimento gramatical implícito, tanto o morfossintático quanto o semântico, além da capacidade do discente em relação à identificação instantânea de palavras mediante visualização.

No que tange ao reconhecimento do léxico, a *inferência lexical* é um processo adequado de aprendizagem de vocabulário, pois conseguimos adquirir, sempre que possível, uma ideia aproximada do significado da palavra ou expressão a partir do contexto linguístico em que ela é usada. Segundo Kleiman (2001), os tipos de contextos que ajudam na inferência de significados são os abaixo relacionados e exemplificados.

Definição: continuar lendo, mesmo depois do aparecimento de uma palavra desconhecida, pode, muitas vezes, levar o aluno a se defrontar com o significado dessa palavra ainda na superfície do texto. Exemplo:

(...)A jovem Auristela Viana da Silva é uma das únicas duas pessoas vivas de que se tem conhecimento com **aglossia congênita isolada** - isto é, a

ausência total da língua, sem que haja outras deformidades. (Disponível em: <http://jornalsportnews.blogspot.com.br/>. Acesso em 17/07/2015).

Explicação através do exemplo: sem nenhum termo definidor, o vocábulo desconhecido é explicitado pelo autor através de exemplos presentes no texto e que esclarecem o sentido da palavra. Exemplo:

A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres. (...) Os ambientes são rígidos, os banheiros são sujos, o relacionamento com os outros é impessoal, (...) (Luiza Nagib Eluf: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,mulheres-precisam-querer-mais>. Acesso em 17/07/2015)

Sinonímia ou substituição: em alguns textos, o aluno consegue se apropriar do sentido da palavra quando identifica a relação de sinonímia entre os vocábulos presentes no texto. Exemplo:

Cantava. **Melopeias**, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos. (Marina Colasanti. Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 2010)

Contraste e comparação: as relações de contraste ou de comparação entre um termo desconhecido e algum outro podem aparecer marcadas no texto mediante a utilização de conjunções adversativas como mas, enquanto, ou também a partir de estruturas que geralmente denotam contraste. Exemplo:

A ciência envolvida é **complexa**, mas os fatos são claros. (Uma escolha para a História. Diário Catarinense, 7/12/2009)

Classificação: palavras em listas ou séries. Utilizado como contexto fornecedor de significados, o recurso de classificar funciona quando uma palavra está inserida numa série ou lista de palavras de uma mesma classe ou categoria. Exemplo:

*Ei, pintassilgo*  
*Oi, pintarroxo*  
*Melro, uirapuru*  
*Ai, chega-e-vira*  
*Engole-vento*  
*Saíra, inhambu*  
*Foge asa branca*

Vai, patativa  
 Tordo, tuju, tuim  
 Xô, tié-sangue (...)  
 (Francis Hime e Chico Buarque. *Passaredo*. In: Chico Buarque. *Meus Caros amigos*. Philips, 1976.)

Experiência pessoal: a experiência de vida do leitor, muitas vezes, pode esclarecer o significado de um vocábulo ou expressão desconhecidos. Ex: “Ô **abre alas que as mulheres vão passar**”



(Disponível em [http://mulheresnaune.blogspot.com.br/2011\\_04\\_01\\_archive.html](http://mulheresnaune.blogspot.com.br/2011_04_01_archive.html). Acesso em 18/07/2015.)

Além da habilidade de inferência apontada pela pesquisadora como proposta de ensino de compreensão leitora, Kleiman (2001) postula, junto com psicólogos e educadores preocupados com o assunto, a necessidade de se trabalhar um conjunto de habilidades de leitura que visam abordar aspectos ligados à compreensão global do texto: *a capacidade para perceber a estrutura do texto, a de inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, ou seja, capacidade para atribuir uma intenção, a de fazer paráfrases do texto.*

No intuito de perceber a estrutura textual, ao aluno deve ser dada a oportunidade de identificar as relações entre diferentes partes do texto a fim de construir um sentido global coerente. Para isso, o aluno deveria ser preparado para: *depreender o tema; construir relações lógicas e temporais; construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero; perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal versus detalhe).*

No entanto, a capacidade de construir sentido geral do texto considerando as partes exige abstração demasiada do leitor. Logo, deve-se criar condições

favoráveis para esse fim, tais como a leitura de textos mais simples, textos que apresentem gráficos ou tabelas que, por se apoiarem em recursos visuais, facilitam a apreensão do assunto, além de considerar também textos que marcam as relações entre as informações a partir da análise do título, subtítulo, parágrafos anunciatórios, e de elementos coesivos responsáveis pela retomada e antecipação da informação veiculada no texto.

No que tange à capacidade de atribuir uma intenção ao autor, é necessário criar condições para que o aluno desenvolva essa capacidade a partir do estabelecimento de relações entre a função do elemento textual e a intencionalidade. Nesse sentido, o aluno é levado a analisar não só como a linguagem funciona no texto, mas também como essa linguagem serve às intenções do autor.

Um dos aspectos pontuados pela autora que justifica a análise diz respeito ao reconhecimento de que a linguagem tem diferentes funções, entre elas apontamos: a ideacional ou referencial; a interpessoal ou social ou expressiva; a poética, que fornecem um marco de análise para as diferentes expressões linguísticas. Ao analisarmos o uso do pronome *you* no gênero propaganda, estamos relacionando-o a duas funções, a interpessoal, que marca o grau de intimidade entre leitor e autor, e a poética que marca o fenômeno da hiperlexicalização com o intuito de realçar essa relação.

Outro aspecto apontado pela autora, também ligado ao anterior, é a possibilidade de se perceber significados sociais na gramática, ou seja, as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores refletem suas intenções. Como exemplo, podemos citar o recurso da adjetivação. Nesse processo, o adjetivo passa a categorizar, a dar nomes às pessoas de acordo com o propósito do autor, determinando, de forma clara, como o autor quer que o interlocutor perceba o sujeito. Além do processo da adjetivação, o processo de nominalização, que consiste na transformação de ação em nomes, também é foco de análise crítica da linguagem. Esse recurso torna o texto mais impessoal e serve efetivamente para tornar uma informação dada em algo já conhecido dos interlocutores.

Enfim, esses processos que marcam a relação entre forma e significado de acordo com os objetivos e intenções do autor devem ser trabalhados na prática leitora em sala de aula, isto porque nas atividades de leitura essas relações estão

sempre presentes e bem pontuadas, portanto, dando condições ao aluno de analisar criticamente o uso da linguagem, e, a partir dessa análise, atribuir intencionalidade ao autor.

Flavell (1987), primeiro autor a utilizar o termo *metacognição* para se referir ao processo de automonitorar o conhecimento, defende que, enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se a avaliar a eficácia das primeiras. Citemos o fato de que algumas vezes procedemos a uma leitura lenta simplesmente para apreender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma ideia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva).

Propõe-se, nesse trabalho, entre outros fins, a análise das estratégias *metacognitivas*, visto que elas podem ser desenvolvidas de modo consciente no leitor. Portanto, são passíveis de sistematização no contexto escolar e devem possibilitar a melhoria no nível de compreensão leitora do educando.

Brown (1980) define *metacognição* como um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão” (p. 456). Entre essas atividades, destacam-se: definir o objetivo de uma determinada leitura; identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto, distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes; avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura; determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados; tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas; corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua *flexibilidade na leitura* (KLEIMAN, 2001, p. 51). Um leitor ativo no processo de compreensão leitora se guia por estratégias de leitura e faz isso baseando-se em objetivos. Diante da necessidade emergente, seus propósitos e suas expectativas, o leitor pode fazer uso de diferentes estratégias de leitura. A sua escolha por determinadas estratégias naquele contexto em particular (em detrimento de outras possíveis) influenciará diretamente sua compreensão. O leitor terá que optar por aquelas que considera mais adequadas no momento, levando em conta sua aplicabilidade e eficácia na

compreensão do texto. Sobre isso, Leffa (1996) afirma que o leitor tem um papel central, tanto no que se refere ao entendimento das informações, quanto no desenvolvimento da habilidade da leitura.

Percebe-se, então, a relevância em refletir sobre a capacidade do leitor de desenvolver estratégias que o ajudarão na compreensão, as quais possibilitarão um melhor discernimento com relação ao que está sendo posto no texto.

Na leitura, a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato de ler. Sobre isso, Leffa (1996, p. 46) afirma:

O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve, portanto, (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil, mas dá para pegar a ideia principal.”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler este parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”).

Entendemos que as estratégias de leitura, incluindo as de natureza metacognitiva, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e a superar dificuldades, por isso podem e devem ser ensinadas. Este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. Leffa (1996) realizou pesquisas em que se fez uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e concluiu que a atividade metacognitiva desenvolve-se com a idade, a capacidade de utilizar estratégias de leitura adequadas advém do hábito intensificado de leitura, a habilidade de leitura melhora à medida que se expõe a criança ao monitoramento de leitura compreensiva, a eficácia de uma determinada estratégia de leitura é determinada pelo objetivo do leitor.

Em consonância com o que afirma Leffa (1996), Solé (1998, p.69-70) declara que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Solé (1998, p. 70) destaca que a proposição acima sobre as estratégias de compreensão apresenta algumas implicações, entre as quais ela destaca duas:

1. se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos; 2. se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

Para a autora, então, o ensino das estratégias de compreensão leitora é importante para o processo de formação do leitor proficiente, mas devem ser ensinadas levando em conta a construção e o uso de procedimentos de forma generalizada para que possam ser utilizadas em situações de leitura diversas. Nesse sentido, Solé (1998) assevera que estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 71).

A partir do que defende a autora, expõe-se em que situações deve-se adotar estratégias de leitura e para quê. Sob a ótica de Solé (1998), o emprego de estratégias deve acontecer *antes, durante e depois* do ato de ler. Em cada etapa são trabalhados pontos importantes que favorecem a formação do leitor proficiente.

Antes da leitura do texto propriamente dita, o professor, no intuito de motivar a atividade de leitura, deve considerar, entre outros aspectos, que os alunos devem ser orientados para saber o que fazer, conhecer os objetivos que pretendem alcançar com a leitura, assim como devem sentir que são capazes de fazê-la. Para isso, cabe ao professor demonstrar os diversos objetivos de leitura: *ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para verificar o que se compreendeu*. Além disso, o professor é responsável, nesse primeiro momento, por ativar o conhecimento prévio do aluno, com questionamentos acerca das vivências, interesses e/ou outros aspectos que contribuem para a construção de sentido do texto, propiciando, desse modo, que o aluno assuma um papel ativo perante a leitura. Outro aspecto relevante e abordado pela pesquisadora diz respeito à habilidade de estabelecer previsões sobre o texto. Nesta etapa de ensino de leitura, o professor deve levar o aluno a considerar os seguintes aspectos do texto: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, entre outros, e relacioná-los com o conhecimento de mundo do aluno.

Durante a leitura é a etapa em que o aluno tem o professor como modelo de leitor proficiente, e, portanto, o ser capaz de apresentar a ele (o aluno) como construir previsões, como as verificar, em que indicadores do texto se basear para fazer isso. Nesse momento, o professor deve estar preparado para realizar *tarefas de leitura compartilhada* que consistem em: *formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir ideias do texto*. Nessas atividades os sujeitos, professor e aluno, se revezam na troca de papéis, no intuito de possibilitar a um dos sujeitos (o aluno) a função de assumir, progressivamente, o domínio dessas estratégias, tornando-se, assim, um leitor autônomo.

Nessa etapa também são sugeridas atividades que exigem do aluno uma postura individualizada e independente, de acordo com os objetivos propostos para a compreensão do texto. Por exemplo, se o que se deseja é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas, ao longo do texto, questões que o façam formular hipóteses sobre o que pensa que vai acontecer na sequência. Ou se o objetivo é trabalhar o controle da compreensão, apresenta-se ao aluno um texto contendo erros e inconsistências e solicita-lhes que as encontrem, ou o professor, diante de um texto com incoerências, simplesmente não pede nada e deixa que o aluno, sem nenhum comando prévio, perceba alguma inadequação. Além dessas, pode-se propor o estudo de textos cujas algumas expressões ou palavras foram subtraídas, no intuito de levar o aluno a inferir o sentido mais adequado para completá-lo. Nessa e nas outras atividades, a exatidão pode ser substituída pela coerência das respostas, deixando clara a intenção de que o importante é atribuir sentido ao texto.

Ainda *durante a leitura*, Solé (1998) propõe atividades que visam resolver problemas de compreensão textual, ocasionados pela presença de obstáculos na leitura: os erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão (a sensação de não estar compreendendo). Diante de situações que impossibilitem a compreensão do texto, deve-se ignorar e continuar a leitura, considerando, principalmente os objetivos do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto. Esses fatores contribuem para a construção do sentido do texto, logo podem tornar alguns entraves na leitura pouco relevantes para a compreensão. Ao persistir o problema, recomenda-se recorrer ao dicionário.

Apesar de a autora deixar claro que não é possível estabelecer limites claros entre o que pode acontecer *antes, durante ou depois* da leitura, nesta etapa final, ou seja, *depois da leitura*, iremos nos ocupar, agora com maior profundidade, de estratégias de identificação da ideia principal, da elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. A ideia principal pode estar evidente no texto e surgir em qualquer ponto dele ou pode estar implícita. Pode aparecer construída em uma frase ou mais. Para localizá-la, então, a autora defende que se considere que a ideia principal resulta da relação combinada entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e o propósito comunicativo do autor. Nesse sentido, a pesquisadora propõe que sejam realizadas atividades como as de: 1) explicar o conceito de “ideia principal” e o porquê encontrá-la; 2) mostrar exemplos de ideias principais presentes em outros textos já conhecidos dos alunos; 3) estabelecer relações entre a ideia principal encontrada e os objetivos da leitura previamente estabelecidos; 4) explicar, caso a ideia principal esteja explícita em uma frase no texto, os motivos pelos quais essa frase contém a ideia principal; 5) Discutir todo o processo de identificação da ideia principal com os alunos.

Solé (1998) declara também que Aulls (1990) e Cooper (1990), entre outros, defendem que é mais fácil identificar a ideia principal em textos expositivos do que em textos narrativos, visto que a estrutura desses últimos consiste em apresentação/complicação/resolução já possibilita aos leitores a extração das informações relevantes do enredo.

A elaboração de resumos, por sua vez, é uma estratégia necessária para se chegar ao tema de um texto, para identificar a ideia principal e as ideias secundárias. Para que isso ocorra, é fundamental que os alunos compreendam por que precisam fazer resumos, que tenham acesso a resumos prontos, que os façam conjuntamente com o professor, e que se apropriem, progressivamente, dessa estratégia e a façam de maneira independente.

No que diz respeito a formular e responder a perguntas sobre um texto, a autora considera como uma estratégia essencial para a formação do leitor ativo. Além de ser uma prática comum no contexto escolar, inclusive adotada pelos livros didáticos, ela é geralmente utilizada para a avaliação da compreensão, e isso apresenta, segundo a autora, alguns problemas. Para Solé (1998), baseando-se em Samuels e Kamil (1984), “é perfeitamente possível não compreender um texto e

responder perguntas referentes ao mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 156), por isso é importante estar atento ao tipo de perguntas que formulamos e as relações que estabelecem com as respostas que sugerem. Nesse sentido, segundo Solé (1998, p. 156) que se fundamentou nos trabalhos de Pearson e Johnson (1978), as perguntas podem ser: de resposta literal – perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto –; para pensar e buscar – perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência; de elaboração pessoal – perguntas que tomam o texto como referencial, mas cujas respostas não podem ser dele deduzidas, pois exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

No tópico seguinte, ponderamos acerca destas concepções de estratégias de leitura sobre as quais versamos, ao relacioná-las com o modo pelo qual as estratégias leitoras são apresentadas nos PCN.

## 4.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a área de Língua Portuguesa têm como foco propor reflexões sobre práticas pedagógicas teoricamente orientadas que deem condições ao aluno de ampliar o domínio da língua e da linguagem com vistas a exercer efetivamente sua cidadania. Para isso, a escola deve organizar suas práticas visando desenvolver no educando seus conhecimentos discursivos e linguísticos, a fim de que ele aprenda a:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1997, p. 59)

Logo, baseando-se no que propõem os PCN quanto a desenvolver a competência discursiva e linguística do educando, as propostas didáticas de ensino

de Língua Portuguesa devem ter o texto como unidade básica de trabalho, visto que é através dele (oral e escrito) que o uso eficaz da linguagem se efetiva.

Portanto, os textos a serem trabalhados no contexto escolar devem fazer parte do universo de produções que circulam socialmente e cabe ao professor ensinar a interpretá-los e produzi-los eficazmente. Vale ressaltar, sobretudo, que o trabalho a ser efetuado, levando em conta a diversidade de gêneros textuais, deve se nortear por um tratamento didático diferenciado, visto que os textos, materializados em diferentes gêneros, têm objetivos diferenciados quanto à proposta de ensino. Uma única proposta de ensino não conseguirá contemplar os inúmeros objetivos dessa diversidade. Por isso, é necessário que se perceba que o domínio das estratégias de leitura deve decorrer de uma prática viva do ato de ler, de um lado, vivenciando os diferentes modos de ler existentes nas práticas sociais; de outro, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê.

Schneuwly e Dolz (1999) defendem que os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem passem a entrar no espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola. Nesse sentido, nos PCN, alguns gêneros foram privilegiados para a prática de leitura de textos, nas modalidades oral e escrita, e dentre eles estão os elencados no quadro abaixo:

Linguagem Oral	Linguagem Escrita
<b>Literários:</b> - cordel, causos e similares - texto dramático - canção	<b>Literários:</b> - conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático
<b>Imprensa:</b> - comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	<b>Imprensa:</b> - notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
<b>Divulgação Científica:</b> - exposição - seminário - debate - palestra	<b>Divulgação Científica:</b> - verbete - enciclopédico (nota / artigo) - relatório de experiências - didático (textos enunciados de questões) - artigos
<b>Publicidade:</b> - propaganda	<b>Publicidade:</b> - propaganda

Figura 09 – Fonte: Gêneros textuais constantes na obra *Jornadas.Port.* PCNLP 1998.

Como foi dito anteriormente, com vistas a contemplar toda essa diversidade textual, necessário se faz que, no processo de ensino de leitura no ambiente escolar, sejam adotadas estratégias que vislumbrem caracterizar cada gênero, facilitando sua compreensão.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* trazem, ainda, sobre a leitura, o seguinte;

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Essa passagem evidencia a ênfase dada à interação autor-texto-leitor. A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E para ser um “leitor competente” é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado razoavelmente sistemático dessas estratégias.

Na sequência, consideramos sobre que prisma as estratégias de leitura são focalizadas nas avaliações externas.

#### 4.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AVALIAÇÕES EXTERNAS (CORRELAÇÃO)

Hoje, o desafio da educação consiste em tornar o estudante competente para que possa ler e entender aquilo que está registrado no mundo, em diferentes situações de interlocução. Esse desafio implica desenvolver, no ambiente escolar, práticas que coloquem o aluno em contato sistemático com o papel de leitor, compartilhando as múltiplas finalidades que a leitura pode vir a garantir: ler por prazer, para buscar alguma informação específica, para aprender mais etc. Logo, cabe à escola organizar o ensino para formar alunos praticantes da língua no

sentido mais amplo, ou seja, formá-los para que saibam interpretar textos de uso social: orais e escritos.

Na perspectiva de conhecer, efetivamente, como a escola desempenha essa função, o MEC propõe a avaliação da educação básica como um novo paradigma para oferecer condições de saber como estamos formando os alunos, o que eles realmente dominam na área específica da língua, objeto de estudo desse trabalho.

Inicialmente, ter-se-á que esclarecer que esse tipo de avaliação visa principalmente a medir uma parte importante do conhecimento que o estudante deve desenvolver ao longo da escolarização: a competência leitora. Por isso, surgem algumas divergências entre o que se avalia nesse processo e o que se ensina no ambiente escolar, já que ainda perduram práticas tradicionais que limitam o ensino da língua materna à decifração de códigos e análise de elementos superficiais do texto, que são importantes durante o processo de desenvolvimento da competência leitora, mas não é a finalidade única.

O Spaece (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará) é um programa estadual que segue os mesmos pressupostos teórico-metodológicos do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil, que, como se sabe, são programas nacionais do MEC – Inep que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes em duas áreas específicas: Língua Portuguesa e Matemática. Em termos de Língua Portuguesa, a aferição da competência leitora ocorre partindo da matriz de referência, cuja concepção pedagógica segue o paradigma sociinteracionista. É essa matriz que norteia a confecção dos itens que compõem essas avaliações.

A matriz de referência (com foco em leitura) apresenta um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidades de leitura do estudante. Essas avaliações contemplam três pilares fundamentais: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas; e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item leitura.

O tópico que abrange os descritores sobre os procedimentos de leitura diz respeito a procedimentos fundamentais do ato de ler no que se refere às

informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, a compreensão global da informação, até o resgate de informação nas entrelinhas do texto.

Conclui-se, então, que esta concepção de avaliação apresenta uma perspectiva do texto e de seu processo de uso, não uma perspectiva de conteúdo, ou seja, não são avaliados conteúdos específicos de uma etapa escolar, por isso faz-se uso de matrizes de referência que priorizam a avaliação da compreensão leitora.

Percebe-se, a partir desses pressupostos, que essa avaliação visa a constatar se o educando está sendo preparado para se tornar um leitor proficiente, a partir da inserção de práticas que, ao serem avaliadas, constatam que o leitor é concebido como alguém capaz de reconstruir diferentes situações, eventos, ações, personagens, léxico (vocabulário), expressões para chegar à compreensão do texto, utilizando para isto muitas operações de caráter metacognitivo, inclusive.

Vale refletir, então, sobre a relação entre as habilidades (descritores) de leitura que são avaliadas no Spaece e as estratégias metacognitivas capazes de desenvolver algumas dessas habilidades nos educandos. Isto porque estudiosos como Solé (1998), Kleiman (2001) e Leffa (1996) propõem estratégias que desenvolvem, entre outras, as seguintes habilidades presentes neste tipo de avaliação: *inferir informação em texto verbal; inferir o sentido de palavra ou expressão; identificar o tema ou assunto de um texto; formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.*

Em relação às habilidades de inferência, Kleiman (2001) ressalta ser necessário o professor fazer uma análise cuidadosa do vocabulário do texto antes de trabalhar com ele em sala de aula, a fim de determinar, mediante essa análise *pré-pedagógica*, quais das palavras provavelmente desconhecidas do aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não são inferíveis e quais precisam de uma definição também contextualizada, porém mais exata. De acordo com a autora, os tipos de contextos que auxiliam a inferência de significados a serem considerados são o de *definição, explicação através de exemplo, sinonímia ou substituição, paralelismo através de comparação ou contraste, conotação mediante efeito cumulativo e classificação, assim como a experiência pessoal* (KLEIMAN, 2001, p. 75).

No que concerne ao desenvolvimento da habilidade de identificação do tema de um texto, Kleiman (2001) considera ser relevante considerar dois aspectos globais profundos, que não pertencem à superfície, no sentido em que os elementos locais pertencem, e que devem ser construídos na base destes elementos locais: a *macroestrutura* – construção do significado diretamente ligado ao assunto – e a *superestrutura* – construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligada ao gênero.

De acordo com a autora, o aluno poderia perceber a estrutura do texto a partir da percepção de diferentes partes do texto. Para isso, o aluno deveria evidenciar as capacidades de apreender o tema, de construir relações lógicas e temporais, de construir estratégias superestruturais ou ligadas ao gênero; de perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal *versus* detalhe).

Com vistas a desenvolver a capacidade do leitor de construir o significado do texto baseando-se nas suas partes constitutivas, Kleiman (*ibidem*) sugere que sejam feitas leituras em textos mais simples, curtos, que requerem menos da memória de trabalho, ou em tabelas e gráficos e ainda em textos que explicitam as relações entre as informações, mediante títulos, subtítulos, parágrafos anunciatórios, e elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação.

Vale salientar que quanto mais conhecimento se tem sobre determinado assunto (*macroestrutura*) e sobre o gênero (*superestrutura*), mais fácil será o entendimento do texto. Nesse sentido, cabe ao professor viabilizar atividades que contemplem uma gama diversificada de gêneros, em sala de aula, facilitando a compreensão leitora do educando.

A habilidade de formular hipóteses sobre o conteúdo do texto consiste em fazer predições baseadas no conhecimento prévio. Conforme Kleiman (2001, p. 56), as predições podem ser feitas a partir da concepção do gênero textual e/ou do assunto. O professor deve, nesse caso, orientar a formulação de predições a partir de pistas necessárias para o desenvolvimento do tema. Para isso, é necessário que se ative o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto e, assim como ocorre com a capacidade de inferir, quanto mais o aluno souber sobre o assunto, mais predições seguras ele fará.

Tendo em vista que há um diálogo entre as estratégias de leitura tais quais explicadas por autores como Solé (1998), Kleiman (2001) e Leffa (1996) e o modo como estas são compreendidas pelos PCN e são avaliadas pelos exames externos, fechamos este capítulo com ponderações acerca dessas estratégias na prática docente.

#### 4.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A PRÁTICA DOCENTE

Solé (1998) ressalta que as abordagens sobre estratégias de leitura devem considerar que os conhecimentos prévios, os objetivos de leitura e a motivação são fatores fundamentais para a compreensão leitora. Para ela, a aprendizagem de um texto acontece

[...] porque você, como leitor, dispõe de conhecimento prévio relevante, que lhe permite compreender e integrar a informação que encontra e porque esta possui um certo grau de clareza e coerência, que facilita a sua árdua tarefa. Entretanto, estas condições não representam nada sem a sua disponibilidade para ir a fundo, para desentranhar a informação, para discernir o essencial do acessório, para estabelecer o maior número possível de relações [...] É evidente que, para mostrar essa disponibilidade, precisa encontrar sentido em ler um texto sobre estratégias de compreensão leitora, isto é, deve se sentir motivado para essa atividade concreta (SOLÉ, 1998, p. 45-46).

Fica clara, então, a importância do papel do docente, enquanto sujeito fundamental para o processo de aprendizagem, no contexto escolar, como formador de leitores proficientes. Isto porque cabe a ele contribuir para estabelecer a motivação para a realização da atividade de leitura através da utilização de estratégias que tornem o discente capaz de compreender textos diversos, fazendo questionamentos, estabelecendo relações entre o que lê e o que já sabe sobre o assunto. Para isso, Solé (1998) propõe que se considerem três momentos fundamentais nesse processo: o antes, o durante e o depois da leitura.

*Atividades de estratégias antes da leitura:* a antecipação do tema ou ideia principal (motivação para a leitura) pode ser feita a partir de elementos paratextuais como, título, subtítulo, exame de imagens, de saliências gráficas, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e expectativas em função do suporte, da formatação do gênero, e da instituição responsável pela publicação.

*Atividades de estratégias durante a leitura:* confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras; experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto e relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos e a indução a inferências, e a busca da verificação para suas hipóteses.

*Atividades de estratégias para depois da leitura:* construção da síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal; utilização do registro escrito para melhor compreensão, como um resumo, uma troca de impressões a respeito do texto lido; uma relação de informações para formar conclusões; uma avaliação crítica das informações ou opiniões emitidas no texto; e a formulação e resposta de perguntas sobre o texto lido.

Vale ressaltar que, ao se apropriar destas estratégias propostas por Solé, não está se admitindo que aí se concentram ou se esgotam todas as possibilidades de se atribuir sentido a textos na língua materna. A própria autora assume que esta definição se apresenta como um tanto artificial, pois muitas destas estratégias são passíveis de trocas e algumas podem aparecer antes, durante e depois da leitura. “Não se pode, porém, deixar de reconhecer a sua utilidade nesse processo de aprendizagem, pois elas devem estar presentes ao longo de toda a atividade de desenvolvimento da compreensão leitora.” (SOLE, 1998, p. 89).

Ao término deste capítulo, fechamos o que entendemos ser a fundamentação teórico-didática para a intervenção pedagógica que propusemos. Como vimos, os pressupostos teórico-metodológicos do Spaece, *sim*, coadunam com a concepção de *leitura como prática social*, mesma concepção que se faz presente nos livros didáticos adotados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – em especial, presente no livro *Jornadas.Port.*, com o qual os docentes convidados à participar de nossa intervenção pedagógica trabalham no 9º ano. Esta concepção de leitura, como vimos, implica em um trabalho didático com as estratégias de leitura, as mesmas estratégias medidas nos exames externos, como o Spaece. Por que,

então, fez-se notar um discurso recorrente entre os docentes de queixa ao Spaece, como se este medisse algo para além do que seriam as competências e habilidades a serem dominadas pelos aprendentes ao término do 9º ano?

No capítulo cinco, com a explicitação de nossa intervenção didática, exploraremos os porquês dessa incompreensão do que mede o Spaece.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL – METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo pretendeu identificar as percepções dos professores sobre as avaliações do Spaece, sobre os documentos que subsidiam a elaboração desse instrumental avaliativo, além de fomentar discussões sobre as concepções de leitura adotadas pelos docentes no contexto escolar. Ressaltamos que este trabalho de pesquisa compreende o ato de ler como uma *prática social* e, portanto, pressupõe o ensino de leitura a partir de um processo interativo.

A primeira etapa de nosso trabalho – materializada textualmente nos capítulos 2, 3 e 4 – consistiu no estudo dos pressupostos teórico-metodológicos do Spaece, no estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne ao trabalho com a leitura por ele proposto, na análise do que diz o Guia do Livro Didático do PNLD quanto ao trabalho com a leitura, no estudo de como os livros didáticos materializam a perspectiva da leitura como prática social e, por fim, no que dizem os estudiosos sobre a metodologia de ensino de estratégias leitoras, saber docente indispensável para o trabalho didático com a leitura. Constatamos que há um diálogo harmonioso entre os pressupostos teóricos-metodológicos dos documentos oficiais sobre ensino de Língua Portuguesa, das avaliações externas, dos livros didáticos.

A partir dessa constatação, demos início à segunda etapa do trabalho – a intervenção docente para o trabalho com a leitura no ensino fundamental. Procedemos à elaboração e realização de uma OFICINA com um grupo de professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins. Aceitaram nosso convite sete professores; os quais serão sempre identificados neste trabalho apenas pela numeração 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7. Desta feita, asseguramos o total sigilo de suas identidades, pois nossa meta não é expor docentes, mas, com eles, construir um trabalho de leitura em sala de aula condizente com os PCN e os descritores do Spaece, tendo em vista que assumimos a correlação existente entre os parâmetros e os descritores e entendemos ser possível um fazer docente que conduza naturalmente ao êxito dos aprendentes no Spaece desde que o dia a dia da aula de Língua Portuguesa seja, de fato, pautado pelos Parâmetros e descritores.

## 5.1 ETAPA 01: DIAGNÓSTICO

A oficina foi pensada e realizada em etapas. A primeira delas denominamos de *diagnóstico*. Solicitamos ao grupo docente que concedesse respostas ao seguinte questionário de nossa autoria. Reproduzimos as questões que formulamos a seguir:

**01.1** Numa escala de 0-3, qual a relação entre os *pressupostos das avaliações externas* e os *parâmetros curriculares* de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

( ) 0 – Nenhuma correlação ( ) 1 – Baixa correlação 2 – Média correlação 3 – Alta correlação.

01.2. Queira, por favor, justificar a resposta concedida ao item 01.1.

**02.1** Com base em seu conhecimento acerca da avaliação externa Spaece, qual a concepção de leitura avaliada por meio deste instrumento?

**02.2** A seu ver, há correlação entre a concepção de leitura avaliada no Spaece é a concepção de leitura proposta pelos PCN para a prática docente? Justifique, por favor, sua resposta.

**03.1** Numa escala de 0-3, qual a relação entre as matrizes de referência do Spaece e as matrizes curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

( ) 0 – Nenhuma correlação ( ) 1 – Baixa correlação ( ) 2 – Média correlação ( ) 3 – Alta correlação.

**03.2** Queira, por favor, justificar a resposta concedida ao item 03.1.

**04.** Como docente, você experiencia a realidade de sala de aula todos os dias, por isso está apto/a a falar sobre essa realidade com autoridade. Conceda sua opinião quanto ao que se faz necessário para que seus alunos tenham desempenho satisfatório nas provas do Spaece. Lembre-se de justificar seu ponto de vista.

Quadro 02 – Perguntas formuladas por Sônia Serafim para a etapa de diagnóstico da intervenção didática parte da dissertação de Mestrado no ProfLetras –UECE

Esse questionário foi enviado pela proponente desta pesquisa ao grupo dos sete docentes por e-mail.

## 5.2 ETAPA 02: REFLEXÃO-SENSIBILIZAÇÃO – 1º ENCONTRO PRESENCIAL

A partir das respostas do grupo de professores, organizamos um conjunto de slides e convidamos o grupo para nosso *primeiro encontro presencial*, que denominamos de “reflexão-sensibilização”. Neste encontro, realizado no dia 10/03/2015, trouxemos à atenção as respostas concedidas às perguntas e, a partir delas, fomentamos questionamentos para o debate. Apresentamos ao grupo a seguinte síntese das respostas concedidas:

### 01.1. Numa escala de 0-3, qual a relação existente entre os pressupostos das avaliações externas e os parâmetros curriculares da Língua Portuguesa do EF II?

Média correlação – 57,2%

Alta correlação – 42,8%

### 01.2. Justificativas

Média correlação: Os professores não conseguem efetivar essa relação em sala de aula.

Alta correlação: Como os PCN privilegiam o texto e suas implicações na formação leitora, as avaliações externas visam aferir a proficiência do educando a partir da compreensão de textos.

### 02.1. Com base em seu conhecimento acerca da avaliação externa Spaece, qual a concepção de leitura avaliada por meio desse instrumento?

Os professores 1,2,3,4,5 e 7 apontam a leitura como prática social, baseada na diversidade de gêneros textuais. O professor 6 não respondeu.

### 02.2. A seu ver, há correlação entre a concepção de leitura avaliada no Spaece e a concepção de leitura proposta pelos PCN para a prática docente?

#### Justifique:

Os professores 1, 3, 5 e 7 responderam que sim e justificaram-se argumentando que os pressupostos se baseiam em estudo de textos, assim como os PCN.

O professor 2 respondeu que não, e justificou sua resposta afirmando que os PCN são mais abrangentes que os pressupostos do Spaece.

O professor 4 respondeu que a correlação entre os pressupostos e os PCN é pouca e justifica dizendo que os PCN não fazem parte do cotidiano da sala de aula.

**03.1. Numa escala de 0-3, qual a relação entre as matrizes de referência do Spaece e as matrizes curriculares da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?**

Os professores foram unânimes em suas respostas quando afirmaram haver alta correlação entre as matrizes curriculares e as matrizes de referência do Spaece.

**03.2. Justificativas**

Apesar de terem apontado como alta a correlação entre as matrizes de referência do Spaece e as matrizes curriculares, os professores entrevistados divergiram em suas justificativas. Os professores 1, 3, 4 e 6 afirmam que, apesar de perceberem a estreita relação entre as referidas matrizes, nada é feito em sala de aula que contemple o uso delas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Os professores 2 e 5 defendem a ideia de que as matrizes de referência são mais específicas e portanto, não contemplam todo o currículo do 9º ano. Por isso, desconsideram o uso efetivo das matrizes de referência em sala de aula. Já o professor 7 assume desconhecer as matrizes de referência do Spaece, apesar de perceber que elas devem ter alguma correlação com o currículo do 9º ano.

**04. Como docente, você experiencia a realidade de sala de aula todos os dias, por isso está apto/a a falar sobre essa realidade com autoridade. Conceda sua opinião quanto ao que se faz necessário para que seus alunos tenham desempenho satisfatório nas provas do Spaece. Lembre-se de justificar seu ponto de vista.**

Os professores 1, 2, 3, 4 defendem a ideia de que para se obter um bom desempenho nas provas do Spaece, o educador deve priorizar em sua prática pedagógica a compreensão de diferentes tipos de textos. O professor 5, 6 e 7 afirmam que, além da concepção de ensino da língua basear-se no estudo dos diversos tipos de texto, os educadores precisam ter acesso aos mecanismos utilizados no Spaece, tais como matrizes, descritores, itens, modelos de prova semelhantes etc.

**Conclusões**

Ao analisar as respostas dadas, é possível verificar que os docentes defendem que existe uma estreita relação entre as matrizes de referência do Spaece e os PCN.

Isso, porém, não implica que o processo de ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar leva em conta esse conhecimento. As matrizes e os parâmetros, geralmente, são desconsiderados na elaboração dos planos de aula, pois, como alguns afirmaram, o teor dos documentos citados ainda é assunto pouco discutido, e seu uso efetivo nas aulas de ensino do Português ainda é muito incipiente. Sendo assim, as matrizes e os PCN se constituem como elemento norteador das práticas de ensino da língua, apenas na adoção da diversidade textual como pressuposto para o ensino da língua. Apesar de ser um avanço no processo de aprendizagem, as especificidades das matrizes e dos parâmetros no processo de formação leitora não é devidamente explorado pelos educadores.

Quadro 03 – Síntese das respostas concedidas pelos docentes que participaram da Oficina proposta por Sônia Serafim para a etapa de reflexão-sensibilização da intervenção didática parte da dissertação de Mestrado no ProfLetras –UECE

Com base nessa síntese, eis que provocamos os docentes a refletirem acerca de suas repostas e das de seus colegas, a partir das seguintes questões que a eles lançamos:

**Em relação à questão 01**, observamos que alguns docentes admitem a relação entre os pressupostos das avaliações externas e os dos PCN, mas admitem que “não conseguem efetivar essa relação em sala de aula” – REFLEXÃO: Por quê? Se os pressupostos se assemelham, quais as dificuldades de eles figuraram como base para o que se faz em sala de aula?

**Em relação à questão 02**, observamos que, para alguns, os PCN não fazem parte do cotidiano da sala de aula, por quê? Se os PCN são parâmetros norteadores para o fazer docente, como podem *não* fazer parte da sala de aula?

Outro ponto curioso: se os PCN são mais abrangentes que o Spaece, então não seria suficiente o trabalho didático a partir dos pressupostos dos PCN para que o aprendente tivesse êxito no Spaece?

**Em relação à questão 03**, observamos que todos concordam que há alta correlação entre as matrizes de referência do Spaece e as matrizes curriculares, mas todos apontam, por razões distintas, que essas matrizes não estão embasando o fazer docente em sala de aula. Não seria esse o principal motivo do fracasso dos

aprendentes quando submetidos ao Spaece? Se, efetivamente, as matrizes norteassem o fazer docente, isso não resultaria em melhorias no desempenho de nossos alunos?

**Em relação à questão 04**, observamos que os docentes expressam ser, sim, possível melhorar o desempenho dos aprendentes no Spaece, por trabalharem em sala de aula com textos diversos e por terem acesso aos mecanismos utilizados no Spaece. Sejam francos: quais as dificuldades reais de acesso a esses mecanismos? Se desde 1998, os PCN indicam a necessidade de um trabalho de educação linguística a partir de gêneros textuais diversos, por que ainda não se dá prioridade a esse trabalho com textos diversos? **PROVOCAÇÃO:** Não seriam os resultados insatisfatórios no Spaece uma *indicação* de que não estamos priorizando o que deve ser priorizado?

Quadro 04 – Reflexões suscitadas na Oficina proposta por Sônia Serafim para a etapa de reflexão-sensibilização da intervenção didática parte da dissertação de Mestrado no ProfLetras –UECE

As respostas a essas provocações vieram através de comentários, os quais geraram novos questionamentos. Para todos os professores, inclusive para os que finalizaram a graduação há menos tempo – caso dos professores 1, 4 e 6 – *“Há um distanciamento entre o que é estudado na formação acadêmica e o que é, de fato, considerado relevante no processo de ensino de leitura no contexto escolar”*. Ou seja, para os docentes, o que se vê na universidade, em termos teóricos, pouco se relaciona com o exercício da prática de ensino. Eles assim expressaram: *“Os gestores deveriam se preocupar em inserir na grade curricular dos cursos de licenciatura disciplinas que se propusessem a dar acesso do futuro docente às concepções de ensino que levassem em conta não só as proposições da linguagem como processo interativo, mas também como empregá-las no processo de ensino.”*

Além disso, esses e os demais professores que têm mais tempo de magistério apontaram: *“São ineficazes as formações oferecidas pelas secretarias de educação, já que não dão ao professor a oportunidade de ter acesso, de forma consistente, às concepções de ensino que visam desenvolver as competências e habilidades de leitura aferidas nesse processo avaliativo;”* ou ainda, como evidenciou o professor 2: *“Não tenho tempo para procurar, por meios próprios, me*

*aprofundar sobre as concepções de ensino adotadas nessas avaliações externas e fazê-las refletir no cotidiano de sala de aula.”*

Após essas discussões, convidamos o grupo a rememorar algumas das bases do ensino de Língua Portuguesa conforme o texto dos Parâmetros e os descritores do Spaece (conferir slides – anexo G). Destacamos que todos se posicionaram a favor de que fosse feito algo que implicasse na melhoria dos índices de aprendizagem dos nossos alunos, no entanto, ressaltaram ser excessiva, em algumas escolas, a cobrança feita pelos gestores acerca do desempenho alcançado nas avaliações. Esse sentimento foi expressado nas seguintes palavras: *“Tenho que parar com a matéria pra trabalhar somente com os descritores, porque a diretora quer que a nossa escola ultrapasse o índice de proficiência alcançado pelos alunos da escola X.”*; *“A coordenadora pedagógica disse que nós temos que elaborar um simulado para treinar com os meninos as questões do Spaece.”*

Cientes e partícipes dessa realidade, decidimos dar continuidade às discussões acerca das convergências entre os PCN e os pressupostos do Spaece. Foram apresentados, além dos objetivos dos PCN no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora, as matrizes de referência que, em forma de descritores, servem de base para a elaboração dos itens das avaliações. Observou-se que, durante a explanação, todos preferiram ficar atentos à apresentação e não fizeram quaisquer comentários. Ao finalizar, foi solicitada, pelos professores, que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre a referida apresentação.

Inicialmente, os professores 1, 4, 6 e 7 revelaram conhecer os dois documentos, mas, como não tinha sido simultaneamente, não viam similaridade entre eles. Os professores 2, 3 e 5 conheciam os descritores, somente, logo achavam que essas competências e habilidades surgiram, especificamente, como um critério a ser avaliado nesse processo, sem nenhuma relação com as propostas de ensino defendidas nos PCN.

Explicitadas as relações entre os PCN e as matrizes de referência, considerando as bases teóricas comuns aos dois documentos, buscamos, então, ampliar o conhecimento dos docentes fazendo uma análise dos descritores e estabelecendo a relação entre esses descritores e as competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino de leitura, também tentamos esclarecer a necessidade de se apropriar de metodologias que propiciem o desenvolvimento,

no contexto escolar, dessas e de outras habilidades que dizem respeito à formação do leitor proficiente.

### 5.3. ETAPA 03: PROPOSIÇÃO - 2º ENCONTRO PRESENCIAL

No segundo encontro, ocorrido dia 12/04/2015, sempre às terças-feiras, visto que esse dia é reservado, em todas as escolas públicas estaduais do Ceará, para o planejamento da área de Linguagens, propusemos um estudo das estratégias de leitura, baseadas em Solé (1998) e Kleiman (2001), com vistas a subsidiar práticas que consigam desenvolver as competências e habilidades do educando, foco do trabalho nas aulas de leitura.

Inicialmente, antes da apresentação dos slides preparados pela proponente da Oficina, cada professor foi convidado a socializar qual ou quais estratégias costumava utilizar em sala para desenvolver a competência leitora dos educandos. Três professores revelaram seguir apenas as orientações do livro didático, na maioria das vezes. Dois disseram que sua maior preocupação era saber se o aluno conseguia ler, em voz alta, e, para tanto, ministravam aulas de leitura que se limitavam a avaliar a competência leitora no que concerne à capacidade de decodificar as letras, formar palavras e pronunciá-las de acordo com a entonação imposta pela pontuação do texto. Os dois últimos confessaram o fato de não lerem previamente o texto que iria ser discutido com os alunos, desconhecendo, portanto, que elementos poderiam ser apontados no texto e que poderiam ajudar ao aluno a (re)construir o sentido dado pelo autor.

Além disso, foram unânimes em dizer que “*os alunos não gostam de ler*” e, por isso, achavam bem mais produtiva uma aula abordando apenas os aspectos linguísticos do texto, pois os alunos ficavam mais atentos às explicações. Sem desconsiderar a importância dos aspectos pontuados pelos discentes no ensino de leitura, no que diz respeito ao uso do livro didático, ao ato de ler em voz alta e ao estudo dos recursos linguísticos presentes no texto, propusemos dar continuidade à oficina a partir da definição de estratégias postulada por Solé (1998).

Conforme a autora, estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das

ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 71).

Além dessa definição, explicitamos a concepção de *leitor competente* adotada pelos PCN, no intuito de justificar a proposição de atividades de ensino de leitura presentes nesse trabalho. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.70),

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Definida a relação entre as estratégias adotadas como propostas de ensino de leitura e a concepção de leitor apontada nos PCN, dispusemo-nos a discorrer sobre as estratégias de *compreensão leitora* e o desenvolvimento de habilidades leitoras, que se configuram como foco desta pesquisa.

Após se apropriarem dessas definições e da concepção de leitor, os professores declararam não levar em conta objetivos específicos para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. “*Geralmente, os propósitos a serem alcançados nas aulas de leitura se restringem àqueles estabelecidos no livro didático.*”, afirmou um dos professores. Em seguida, demos continuidade à oficina, explicitando o porquê e quais estratégias devem ser utilizadas para desenvolver as competências e habilidades leitoras dos alunos.

Nesse momento, os professores tiveram acesso, através de slides, à proposta de ensino de estratégias de compreensão leitora baseadas em Solé (1998).

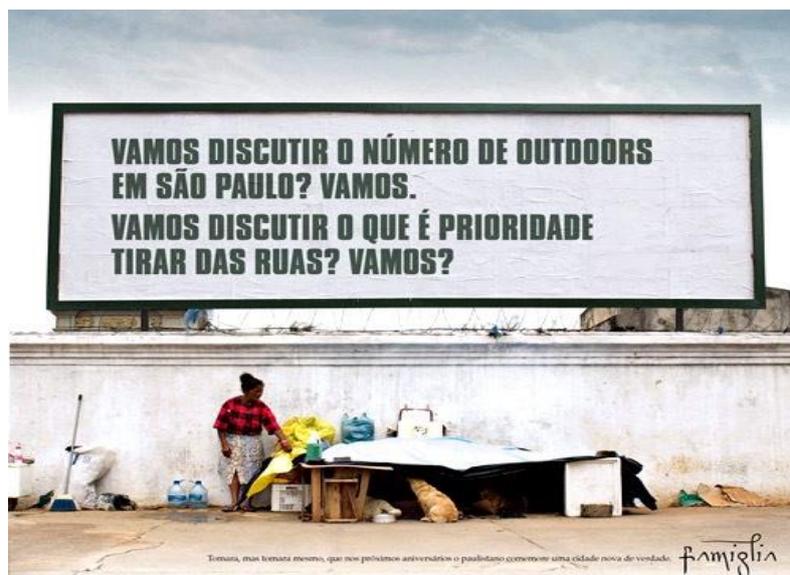
Após essas considerações, demos continuidade a nossa exposição, apresentando alguns slides referentes à proposta de trabalho defendida por Kleiman (2001), que versa sobre o ensino de habilidades linguísticas, as quais, somadas ao ensino de estratégias de leitura, tornam-se fortes aliados no intuito de formar leitores proficientes.

#### 5.4 ETAPA 04: APLICAÇÃO DENTRO DA OFICINA - 3º ENCONTRO PRESENCIAL

O intuito desse trabalho é avançar nas discussões acerca das concepções de trabalho com a leitura que são defendidas nos PCN e que, conseqüentemente, são adotadas como eixos norteadores nas avaliações do Spaece, como fora explicitado anteriormente. Para isso nos apropriamos das concepções postuladas por pesquisadoras como Kleiman e Solé, que dialogam com as perspectivas interacionistas de ensino de linguagem e propõem o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras para a formação de um leitor proficiente, e as socializamos com os docentes que realizaram Oficina que propomos.

O objetivo do terceiro encontro é a realização de uma atividade, por meio da qual identificássemos as competências e habilidades presentes nas matrizes de referência do Spaece e refletíssemos sobre quais propostas de ensino poderiam ser utilizadas com os aprendentes, no contexto da sala de aula, considerando as perspectivas de ensino de leitura apontadas nessa pesquisa.

Para esse momento, apresentamos a todos o texto a seguir:



Disponível em: <http://marketingbhz.blogspot.com.br/2009/12/outdoor-extremamente-criativo.html>. Acesso em 19/07/2015.

Após considerarmos o texto, foram sorteadas, entre os sete professores, as habilidades a serem trabalhadas com os alunos. Assim foram distribuídas:

O professor 01 ficou com a habilidade 04 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso. O professor, inicialmente, enfatizou a necessidade de ter mais informações sobre o texto, visto que, como a habilidade se referia à compreensão global do assunto, se fazia necessário a ativação do conhecimento prévio do aluno a partir da análise do contexto em que o texto foi produzido.

Observamos que o professor intentou seguir a linha de trabalho proposta por Solé (1998), quanto ao emprego de estratégias *durante a leitura*, o que envolve ajudar o aluno a fazer previsões sobre o texto. Apesar da limitação imposta pela insuficiência de dados, o professor elencou algumas estratégias que proporcionariam o desenvolvimento da habilidade sob sua responsabilidade, a saber: *identificar as diferentes partes do texto; b) utilizar a imagem como apoio para a apreensão do sentido do texto. c) estabelecer as relações provenientes do uso de elementos linguísticos, tais como a utilização de frases interrogativas e a atribuição de sentido ao texto.*

O professor 02 ficou com a habilidade 03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Ciente da necessidade de deixar o aluno identificar qual termo ou expressão traria dificuldade para a sua compreensão, o professor supôs que a habilidade da qual seria responsável por desenvolver nos alunos poderia ser dispensada, visto que o texto se constituía de pouca linguagem verbal e, portanto, como era próprio do gênero propaganda, fazia uso de uma linguagem clara, com vistas a cumprir o propósito de ser o mais acessível pela capacidade de atingir um público bastante diverso.

Porém, achamos interessante, para a realização daquela atividade específica, apontar a palavra *prioridade*, presente no texto, para trabalhar a habilidade de inferência. O professor iria propor, então, que o aluno fizesse uma análise do contexto em que foi empregada a palavra, orientando-o a comparar a imagem com o texto verbal, levando-o, dessa forma, a considerar o contraste entre o termo e a imagem, indo ao encontro do que propôs Kleiman, que defende o uso do recurso do contraste e comparação a partir de elementos estruturais do texto.

O professor 03 ficou com a habilidade 05 – Identificar o tema de um texto. Para desenvolver essa habilidade específica, o professor apropriou-se da concepção de leitor como sujeito ativo. Nesse sentido, considerando o que propõe Solé, o docente apontou como uma estratégia a formulação de perguntas depois da leitura,

visando levar o docente a ativar o conhecimento de mundo e relacioná-lo com os elementos presentes no texto. Entre outras, o professor formulou as seguintes perguntas: *a) Na sua opinião, qual o público-alvo provável da mensagem do texto? b) Que fato provavelmente poderia ter ocasionado a publicação dessa mensagem? c) Por que o autor utilizou esse suporte para veicular a mensagem do texto? d) A imagem auxilia na identificação do tema ou é apenas ilustrativa? Justifique: e) A situação apresentada no texto é restrita ao estado de São Paulo? Justifique.*

O professor 04 ficou com a habilidade 01 – Localizar informações explícitas em um texto. Considerada uma das habilidades mais elementares, visto que o leitor pode recorrer ao texto para buscar as informações.

Achamos muito interessante, no entanto, o fato de o professor ter destacado as características do texto que apresentamos – um texto misto, que faz uso, portanto, de recursos verbais e não-verbais. Isso, porém, restringiu o número de informações explícitas que poderiam ser extraídas do texto. Então, o professor propôs desenvolver a referida habilidade elaborando perguntas que teriam suas respostas retiradas diretamente do tipo de texto, como postula Solé (1998), quando se refere às estratégias de leitura realizadas durante ou após a leitura. Perguntas tais como: *a) Quais as partes que constituem o texto? b) Que situação é descrita pela imagem presente no texto? c) Em que estado ocorreu a cena apresentada no texto?*

O professor 05 ficou com a habilidade 02 – Inferir uma informação implícita em um texto. A habilidade em questão visa ao desenvolvimento da capacidade de depreender uma informação que não foi explicitada pelo autor, mas que pode ser deduzida a partir de elementos marcados no texto.

Observamos que o professor rememorou o que disse Kleiman (2001), sobre como atribuir intenção ao autor através do uso das expressões linguísticas feitas por ele. No caso específico do texto em estudo, o professor propôs que se fizessem questionamentos ao aluno acerca de qual tipo de sentimento é revelado pelo autor do texto diante da situação exposta por ele. Para isso foram elaboradas perguntas que levassem o aluno a perceber o sentimento do autor a partir da análise crítica da linguagem utilizada por ele. Entre elas, citemos: *a) No texto, percebe-se a repetição da forma verbal “vamos”. Na sua opinião, qual o sentido que elas possuem a cada vez que aparecem? b) Ao apontar a diferença de sentidos, qual sentimento o autor revela com essa atitude?*

O professor 06 ficou com a habilidade 08 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. No que se refere ao desenvolvimento da habilidade que visa prever o assunto do texto, o professor deve levar o aluno a estabelecer previsões baseando-se em aspectos do texto. Como se trata de uma propaganda, levar-se-á o aluno a se apropriar das características próprias do respectivo gênero, no caso específico, serão abordados: tipo de linguagem, perfil dos interlocutores, função social do gênero, partes constitutivas do texto, entre outros.

Há que se considerar, como bem destacou o professor 06, que o texto em estudo não se constitui numa propaganda, apesar de usar o suporte outdoor para anunciá-lo. Nesse caso, em especial, o objetivo do autor foi criticar a aprovação da Lei 14.223/06, que proibia o uso de outdoors na cidade de São Paulo, alegando que essa atitude tornaria a cidade suja. Logo, considerar a função social do gênero propaganda, que geralmente visa ao convencimento de pessoas para comprar algo ou tomar alguma atitude, pode levar o aluno a fazer previsões equivocadas sobre o assunto do texto. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento para que esses aspectos não sejam desconsiderados durante o processo de ensino.

O professor 07 ficou com a habilidade 06 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato. Novamente estamos diante de uma habilidade que, para ser desenvolvida, deve considerar, entre outros fatores, o conhecimento de mundo do aluno aliado à capacidade de identificar informações relevantes veiculadas no texto. Isso porque, conforme Kleiman, o sentido do texto é construído a partir da identificação da relação entre diferentes partes do texto. No caso específico, identificar o fato e a opinião sobre o fato.

O professor elaborou, então, os seguintes questionamentos para serem feitos aos alunos: *a) A situação descrita pela imagem no texto se refere a algo real ou fictício? b) Que palavra presente no texto tem relação com a situação descrita na imagem? c) Qual a intenção do autor ao relacionar a referida palavra com a imagem presente no texto?*

Em relação à habilidade 07, que diz respeito à capacidade de o aluno diferenciar a informação principal da informação secundária, propusemos que o grupo todo elaborasse a atividade. Nesse sentido, os professores após algumas considerações, propuseram que fosse feita uma análise mais detalhada da habilidade a ser por eles trabalhada.

Após a elaboração dessas questões, com o engajamento de todos os docentes participantes, as quais deram margem para diversos comentários pertinentes, que contribuíram para a reflexão e aprendizado de todos no grupo, propusemos que fosse criada uma atividade de leitura para aplicar em sala de aula, nas turmas de nono ano. Ficou acordado, então, que no próximo encontro, o quarto, dia 12/05, iríamos trazer a atividade e o resultado de sua aplicação.

#### 5.5 ETAPA 05: APLICAÇÃO EM CASA E RETORNO PARA A OFICINA - 4º ENCONTRO PRESENCIAL

No dia 12/05, então, às 7h30min, reunimo-nos novamente, agora, na sala de vídeo, e demos início à apresentação da atividade criada pelos professores para posteriormente ser realizada com os alunos.

Primeiramente, o professor 7 explicou que o texto escolhido pelo grupo não foi aleatório. Consideraram, principalmente, o fato de ter sido um gênero já contemplado no livro didático e que faz parte do plano de curso do nono ano. O gênero selecionado foi o conto e o texto foi “A cartomante” de Machado de Assis. Como já havíamos visto, na oficina, um texto misto, constituído de linguagem verbal e não-verbal, acharam melhor propor desenvolver a competência das habilidades leitoras a partir de um texto que fosse constituído na íntegra por linguagem verbal. No entanto, o gênero escolhido não possibilita que exploremos a capacidade do educando em desenvolver competências e habilidades referentes ao descritor 4, visto que esse versa sobre a habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, aspecto inexistente no gênero em questão. Outro aspecto ressaltado pelos professores diz respeito ao não detalhamento das características da escola literária a qual a obra e o autor pertenciam, apesar de saber que, no decorrer da leitura, o professor terá que se reportar a alguns dos aspectos relacionados a essa época literária, isso para que possa atribuir sentido a algumas passagens do texto.

Discutimos, todo o grupo, a forma como os alunos teriam acesso ao texto. Foi pensado, inicialmente, que seria dada a cada aluno uma cópia do texto antes da leitura, isto porque, na escola, não há livros suficientes para nenhuma das turmas, geralmente constituída por 30 (trinta) discentes. Foi levantada a hipótese também

de levar os alunos para a sala de informática e baixar nos 16 (dezesesseis) computadores disponíveis e em bom estado, o texto para que os discentes lessem, em dupla, na tela do computador.

Em conjunto, então, ponderamos acerca dos custos que a cópia dos textos para todos os alunos iria implicar para a escola, prática inviável na ocasião. Percebemos também a impossibilidade de levar os alunos ao laboratório de informática, visto que eram 07 (sete) turmas e não havia horário para todas as salas, pois a aula iria durar 02h/a (duas horas-aula) e não havia tempo hábil para a realização da atividade com todos. Propus, como mediadora da Oficina, que fizéssemos a apresentação do texto aos alunos através de vídeo, utilizando o multifuncional disponível na escola e adaptável a qualquer sala de aula. Em relação à materialidade do texto, optamos por tirar a cópia de 30 (trinta) exemplares e disponibilizar para os alunos somente no momento da aula. A leitura seria feita em voz alta pelo professor, a partir da visualização do texto no vídeo. A qualquer momento, no entanto, antes, durante ou depois da leitura, a critério do professor ou do aluno, poderá ocorrer a leitura compartilhada, possibilitando, assim, o revezamento de papéis no ato de ler com compreensão.

Explicitadas essas questões, os professores iniciaram a apresentação do roteiro de estudo, que procurou, em sua fundamentação, dialogar com as concepções teóricas apontadas nessa pesquisa. Segue o roteiro produzido.

### **O ROTEIRO APLICADO NO GÊNERO TEXTUAL “CONTO”**

Conto: “A Cartomante”

Autor: Machado de Assis

Público alvo: alunos do 9º (nono) ano da EEFM. Cláudio Martins

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 3h/a (150 min)

1. Antes da leitura:

1.1. Primeiro passo: motivação para a leitura

1.1.1. Estabelecer, junto com os alunos, os objetivos da leitura do texto: Por que aquele texto foi escolhido? Por que teremos que ler esse texto? Para aprender?

Para conhecer novas palavras? Por que vai cair na prova? Para praticar a leitura em voz alta?

1.1.2. Rememorar as características do gênero conto: brevidade do enredo, conflito, clímax, desfecho.

1.1.3. Enumerar algumas características do texto literário.

1.2. Segundo passo: ativação do conhecimento prévio do aluno a partir de(a)

1.2.1. explicações gerais sobre o perfil do autor e a implicação em suas obras, considerando as características do movimento literário ao qual ele pertence, além de descrever alguns aspectos relativos aos contexto social em que a obra foi escrita. Nesse momento, pode-se perguntar aos alunos se alguns já conheciam o autor, se leram alguma de suas obras e qual percepção têm dele. Sabe-se, no entanto, pela etapa de escolaridade em que eles estão, o 9º ano, possivelmente não tenham ainda tido acesso a qualquer texto escrito pelo autor. Geralmente, excluídas as exceções, esse autor e seus textos são estudados no 2º (segundo) ano do Ensino Médio.

1.2.2. criação de previsões sobre o assunto do texto, considerando principalmente:

- título
- perfil do autor
- conhecimento de mundo do aluno
- características do gênero

Nesse momento, pode-se levantar questionamentos, ou esperar que os alunos façam uns aos outros. Questões tais como: *O que é uma cartomante? Você já foi ou conhece alguém que já foi a uma cartomante? Você conhece alguma cartomante? Qual sua percepção sobre uma pessoa que se diz cartomante? Será que alguém é capaz de prever o futuro do outro? Qual sua percepção sobre uma pessoa que se diz cartomante? Em que momento da vida das pessoas, elas se sentem estimuladas a ir a uma cartomante?*

A proposição de atividades antes da leitura pressupõe a participação do aluno-leitor e do professor, mediador desse processo, possibilitando a interação desses sujeitos, autor-texto-leitor. Há, no entanto, que se observar o número de atividades propostas com vistas a não exaurir o aluno antes da leitura. O principal objetivo dessa etapa da atividade é estimular o ato de ler e fornecer elementos que contribuam para a compreensão do texto.

Com essas atividades, antes da leitura, os professores levam o aluno a desenvolver a habilidade de formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

## 2. Durante da leitura

Como fora explicitado no início dessa proposição de atividade leitora, a leitura propriamente dita do texto será realizada pelo professor, em voz alta, podendo o aluno, sempre que for necessário e pertinente nesse processo de ensino, se colocar no lugar do professor como mediador das discussões, inclusive formulando perguntas que possam ser respondidas pelos demais colegas.

### 2.1. Primeiro passo: realização de tarefas de leitura compartilhada

2.1.1. O professor e o aluno podem formular questionamentos sobre o que foi lido, durante a leitura, com vistas a esclarecer dúvidas sobre o texto.

Ex:

(...)

*Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe inculciu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.*

(...)

(ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.)

a) Qual a opinião de Camilo sobre a ida de Rita à cartomante? Essa opinião foi descrita pelo autor ou foi deduzida por você? Que elementos do texto te levaram a essa conclusão?

b) O fato de Camilo se declarar totalmente incrédulo influi no que ele pensa sobre a atitude de Rita?

2.2. Segundo passo: realizar tarefas de leitura independente.

Ex: (...)

*Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.*

(...)

(ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.)

Nesse momento, pode-se pedir ao aluno que levante hipóteses, baseando-se no que já foi lido, sobre o que acontecerá a partir de então na história narrada. Que elementos presentes no texto o fizeram chegar a referida suposição? Espera-se, então, que o aluno perceba que o enredo da narrativa encerra um triângulo amoroso, com traição tanto da mulher, quanto do amigo. Pode-se, então, perguntar ao aluno se alguém já passou por semelhante experiência, ou se ele conhece alguém que já passou. Qual a reação das pessoas que passaram por isso? Se fosse com ele, que atitude tomaria numa situação como essa?

2.3. Terceiro passo: realizar atividades que visem verificar se houve erros ou lacunas no processo de compreensão da leitura.

2.3.1. Inserir durante a leitura questões sobre o vocabulário apresentado no texto e correlacionar com as informações gerais dadas pelo professor antes da leitura. Essa atividade visa utilizar o conhecimento prévio do aluno.

Ex: (...)

— *Qual saber! Tive muita cautela, ao entrar na casa.*

— *Onde é a casa?*

— *Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.*

*Camilo riu outra vez:*

— *Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe.*

(...)

(ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.)

- a) Por que “cousas” e não “coisas”?
- b) Qual o sentido da palavra “deveras”? É necessário recorrermos ao dicionário ou podemos deduzir pelo contexto?
- c) Que outra palavra poder ser utilizada no lugar de “deveras” que tenha o mesmo sentido empregado no texto?

É necessário que o aluno participe de forma ativa dessa etapa da atividade, inclusive fazendo questionamentos acerca de algumas palavras que para ele, no momento, não tenham sentido. Recomenda-se, porém, que não se interrompa a leitura, a não ser que o obstáculo no texto não possibilite, de forma alguma, a sua compreensão.

Com essas atividades, realizadas durante a leitura, espera-se que o aluno desenvolva as seguintes habilidades aferidas no Spaece:

D1: Localizar informação explícita

D2: Inferir informações em um texto verbal

D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D6: Distinguir fato de opinião relativa ao fato

### 3. Depois da leitura

#### 3.1. Primeiro passo: identificação da ideia principal

Solé (1998) declara em sua obra que Aulls (1990) e Cooper (1990), entre outros, defendem a ideia de que é mais fácil identificar a ideia principal em textos expositivos, visto que a estrutura dos textos narrativos que consiste em apresentação/complicação/resolução já possibilita que os leitores consigam extrair uma informação importante na narração. Nesse sentido e seguindo a orientação dos pesquisadores de que as ações dos personagens e a interpretação feita a partir dessas ações são as ideias centrais do texto em estudo, os professores propuseram realizar atividades que levassem o aluno a

3.1.1. identificar os elementos da narrativa presentes no gênero conto: apresentação, complicação, clímax, desfecho. Para isso, elaboraram as seguintes perguntas:

- a) O que ocorre durante a narrativa que desencadeia uma nova situação a ser resolvida pelos personagens? (complicação)
- b) Qual momento da narrativa provoca maior clima de tensão? (clímax)
- c) Como foi resolvida a situação? (desfecho)

3.2. Segundo passo: elaboração do resumo do texto

Nessa etapa, o aluno é levado a considerar os principais acontecimentos ocorridos na narrativa, para elaborar o resumo.

3.3. Terceiro passo: ensinar o aluno a formular e responder a perguntas sobre o texto.

3.3.1. Perguntas de resposta literal

Ex: a) Que situação narrada no texto foi responsável por tornar a amizade de Vilela e Rita por Camilo mais evidente?

b) Qual a atitude de Camilo quando Rita lhe conta que foi a uma cartomante? Justifique a atitude do personagem com elementos do texto:

c) Quais motivos levaram Rita ir a uma cartomante?

d) Que fato levou Camilo ausentar-se da casa de Vilela?

3.3.2. Perguntas que levem o aluno a fazer inferências

Ex: a) Que sentimento demonstrou Camilo ao saber o motivo pelo qual Rita tinha ido a uma cartomante? Justifique.

b) Explique a seguinte frase retirada do texto: “Candura virou astúcia.”

c) O que revela o fato de Camilo pagar um valor bem mais alto do que o usual pela consulta à cartomante?

d) Pode-se afirmar, baseando-se no texto, que os motivos que levaram Rita e Camilo ir a uma cartomante foram os mesmos? Justifique:

### 3.3.3. Perguntas de elaboração pessoal

Para a realização dessa etapa da atividade, foi sugerido pelos professores que os alunos se dividissem em grupos e cada grupo iria definir dois temas e qual a relação desses temas com o conto narrado. Após serem definidos os temas, que não poderiam ser repetidos, cada grupo faria perguntas ao outro grupo sobre os temas apontados.

Ex: Se o tema do grupo fosse “amizade”, o outro grupo poderia propor os seguintes questionamentos: 1. Na opinião do grupo, Camilo era realmente amigo de Vilela, ou apenas se aproveitava da sua bondade? 2. Além da traição, que outros motivos poderiam levar ao término de uma amizade?

Além das habilidades contempladas nas outras etapas da atividade e que se repetiram nessa última etapa, tais como a habilidade de fazer inferências, localizar informações explícitas, distinguir fato de opinião, é desenvolvida nessa fase do trabalho, a habilidade do educando de identificar o tema ou assunto de um texto, assim como também a habilidade de diferenciar informação principal de informações secundárias.

## 5.6 ETAPA 06: CONCLUSÃO DA OFICINA – “E AGORA, JOSÉ?”

Após a demonstração das concepções teóricas em que se baseiam as práticas de ensino de leitura ora adotadas pelos documentos oficiais (PCN, Guia do Livro Didático, Matrizes de Referência do Spaece) e conseqüentemente utilizadas para nortear o fazer pedagógico dos docentes no contexto escolar, vimo-nos instigados a lançar mão novamente das considerações feitas pelos professores no início da investigação.

No que concerne à correlação entre as concepções em que se fundamentam os documentos oficiais, questionamento 01.1, principalmente entre os PCN e as matrizes de referência do Spaece, 57,2% dos professores, ou seja, dos 07(sete) professores entrevistados, 04 (quatro) admitiam que existia uma média correlação entre os referidos documentos. Agora, no entanto, após as explanações, eles foram categóricos em afirmar que, antes viam os PCN como um documento

cujas sugestões de trabalho com o ensino da linguagem era muito distante daquilo que podia se viabilizar no contexto escolar.

Todavia, a partir da vivência da Oficina, reconheceram que faltou apenas fazer uma leitura mais atenta e reflexiva sobre o que é defendido no referido documento. *“Ele pontua sim, e com clareza que o ensino da linguagem deve levar em conta a língua em uso nas práticas sociais, o leitor como sujeito ativo nesse processo e o texto como unidade de ensino. Aspectos contemplados também nas matrizes de referência do Spaece.”*, afirmou o professor 4. O professor 2, por sua vez, declara: *“ Além da similaridade nas propostas de ensino, o documento ainda aponta alguns procedimentos que podem nos auxiliar na realização de nosso trabalho com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades aferidas na avaliação do Spaece.”*

Em relação ao segundo questionamento, 02.1, que visava levar o docente a refletir sobre que concepção de leitura era adotada nas avaliações do Spaece, os professores demonstraram reconhecer que não só a referida avaliação, aplicada em nosso estado, mas também as demais versões semelhantes desse processo, consideram a leitura como prática social e por isso concebem o seu ensino a partir do estudo de textos diversos que levam em conta a língua em uso e a interação entre os sujeitos. Antes da explanação, porém, ainda havia dúvidas entre os docentes se essa concepção de leitura dialogava com o que os parâmetros apontavam como proposta para o ensino de leitura no contexto escolar.

O professor 4, que declarou que havia pouca correlação entre as concepções de leitura adotadas nos dois documentos, questionamento 02.2, refletiu sobre o seu posicionamento inicial e admitiu que: *“Até antes da oficina, via os PCN como algo alheio à realidade da sala de aula e distante das necessidades dos nossos alunos. No entanto, agora percebo que os parâmetros curriculares nacionais são um instrumento de apoio pedagógico que pode, no mínimo, teoricamente, orientar o meu trabalho em relação ao ensino de leitura na minha sala.”* Já o professor 2, que considerava, no início da Oficina, os PCN muito abrangentes e, por isso, inviáveis para serem adotados no cotidiano de sala de aula, ponderou sobre suas afirmações anteriores e declarou que: *“A abrangência a que eu me referia, na realidade, tem a ver com o pouco uso que faço desse documento. Sabia que existia, que servia de base para muitos documentos que se relacionavam ao ensino, mas,*

*apesar de ter mais de 12 (doze) anos de magistério, o acesso a esse documento foi restrito a leitura de alguns recortes, feitos de acordo com objetivos do palestrante ou facilitador de algum curso ou algo parecido.*

No que diz respeito à correlação entre as matrizes de referência do Spaece e as matrizes curriculares de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, questionamento 03.1, houve consenso entre os professores ao admitirem a alta correlação entre elas. Porém, antes das discussões realizadas nos nossos encontros, alguns professores declararam que não conseguem realizar um trabalho efetivo com o uso dessas matrizes de referência em sala de aula, por acharem que elas se distanciam do que deve ser ensinado. Na fala do professor 1, antes da realização de nossa Oficina, fica claro que a prática do professor não privilegia o ensino de leitura. É excessiva a preocupação com explicações que visem ao ensino de aspectos gramaticais, que devem ser ensinados pelo docente nessa etapa de escolaridade. *“As matrizes do Spaece são um recorte das matrizes curriculares, mas nós não podemos trabalhar só leitura, temos de dar conteúdos gramaticais que, geralmente, não são cobrados nas avaliações externas.”*

Após as explanações, porém, o mesmo professor declarou que, para ele, até aquele momento, o ensino de leitura se restringia a seguir as orientações do livro didático, considerado por todos como um livro bom nesse sentido, pois já trazia atividades que contemplam o ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção interativa. Apesar disso, somente o livro não dá conta do que se espera que o aluno desenvolva nessa etapa de escolaridade, logo a mediação do professor é determinante para a boa formação leitora do educando. Na realidade, o docente percebeu, só a partir daquele momento, a importância de desenvolver competências e habilidades leitoras: *“Após as explanações e me colocando no lugar dos meus alunos, consigo entender a dificuldade deles diante das avaliações que não são elaboradas por mim e que cobram competências em leitura que eu não os ajudei a desenvolver.”*, revelou o professor.

Os demais professores, por sua vez, descreveram a dificuldade em levar o educando a desenvolver as competências e habilidades que, independentemente de serem aferidas em avaliações externas ou internas, deveriam fazer parte de todo e qualquer plano de ensino que vise à formação do leitor proficiente. *“Antes dessas discussões, eu só trabalhava as habilidades que eram avaliadas no Spaece nas*

*vésperas da prova. Quase todo mundo faz assim, inclusive, corrigindo questões já prontas, selecionadas pelo coordenador pedagógico ou tiradas da internet. Agora sei que isso não é mais necessário, pois o ensino de leitura já pressupõe o uso de estratégias que visam desenvolver essas e outras habilidades, durante todo o ano letivo.”, declarou o professor 3.*

Para darmos por encerradas as discussões, propusemos refletir sobre o último questionamento. Esse se refere ao que os professores acham ser necessário fazer para que nossos alunos consigam desempenho satisfatório nas avaliações do Spaece. Todos, antes das explanações, defenderam a ideia de que o ensino de leitura deve se realizar a partir do estudo de textos de gêneros diversos. Depois de nossos estudos, porém, chegaram à conclusão de que apenas o uso de uma diversidade textual no ensino de leitura não é suficiente para desenvolver a competência do educando. O uso indiscriminado de textos de diversos gêneros sem considerar práticas de ensino adequadas, baseadas em teorias que concebem o ato de ler como um processo interativo, pode tornar o ensino de leitura desinteressante e improdutivo.

## 6 CONCLUSÃO

Já se consolidou na sociedade brasileira que são incontestáveis os benefícios que as avaliações em larga escala podem promover com vistas a contribuir para aprimorar a qualidade da educação no nosso país, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura, um dos focos desse sistema de avaliação. Elementos empíricos, no entanto, demonstram que, a despeito desse fato, os docentes encaram de forma preconceituosa a aplicação dessas avaliações aos seus alunos. Isso porque não se percebem partícipes desse processo e, portanto, se veem numa condição passiva de apenas “aceitar” o que é idealizado em instâncias alheias ao ambiente escolar.

Uma das consequências advindas dessa percepção equivocada por parte da maioria dos docentes consiste na falta de engajamento no referido processo, implicando em um inevitável fracasso dos educandos nessas avaliações. Mas até que ponto o conteúdo aferido nessas avaliações externas diverge, de fato, do que deve ser ensinado por nós, docentes, em sala de aula? Em que concepções de ensino se baseiam os documentos que norteiam a elaboração dessas provas e o que nos leva a crer que elas não semelhantes aquelas adotadas em sala de aula? Qual a relação entre os pressupostos teórico metodológicos dessas avaliações e os documentos oficiais que norteiam a nossa prática pedagógica?

Quanto a essas questões, no percurso de nossa análise, identificamos alguns aspectos relevantes: um é o desconhecimento por parte dos professores das competências e habilidades leitoras avaliadas pelo Spaece; outro é que, a maioria dos docentes não reconhecem a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Spaece e os PCN de língua portuguesa; outro ainda é que, apesar de os professores reconhecerem a similaridade entre as concepções de leitura adotadas por eles no processo de ensino e as concepções de leitura inerentes à avaliação do Spaece, esse dado é pouco utilizado para definir metodologias que visam o ensino da leitura em sala de aula.

Os PCN, assim como todos os documentos oficiais que dizem respeito ao projeto educacional em nossas escolas, já compreendem o ensino de língua portuguesa a partir de práticas em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada é o uso da língua. Então, não mais se justifica o ensino do Português orientando-se

sob uma perspectiva puramente gramatical, ou restrito a práticas que desconsideram as situações em que se encontram seus discentes e/ou suas necessidades de interação. O ensino de língua portuguesa deve contribuir para garantir ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades que o levem a compreender e utilizar de maneira apropriada a língua em diferentes situações de interlocução. Nesse contexto, a formação do leitor proficiente tornou-se necessário e predominante em todos projetos educacionais que visam capacitar o aluno para atender às diferentes demandas da sociedade.

Diante dessa realidade, cabe à instituição escolar, através de seus agentes, oportunizar práticas eficazes de ensino de leitura com vistas a promover a competência leitora dos seus educandos. Daí surgem os sistemas de avaliação que objetivam verificar se essas práticas estão efetivamente cumprindo o papel a que se propõem.

Contudo, constatou-se a partir desse trabalho, que os sistemas de avaliação implantados em nosso país, mais especificamente em nosso estado, sob a denominação de Spaece, não disseminam entre os educadores as concepções teóricas em que se baseia e que definem os critérios utilizados para aferir o desempenho dos alunos. O reflexo disso aparece na percepção equivocada dos professores acerca, não só da abrangência dos conteúdos avaliados no instrumental do Spaece, mas também da concepção de leitura que ora é preconizada em todos os documentos oficiais que norteiam o fazer pedagógico e a elaboração do referido instrumental avaliativo.

Cientes desses entraves, o presente estudo teve como objetivo permitir o acesso dos professores, um dos principais agentes na promoção da melhoria da competência leitora do aluno, ao conteúdo dos documentos que embasam teoricamente as práticas de ensino no âmbito escolar, além de estabelecer relações entre essas teorias e o que é considerado essencial nas avaliações do Spaece para definir se um leitor é proficiente ou não.

No que se refere à concepção de leitura, buscou-se compreendê-la a partir de uma perspectiva interativa defendida, entre outros, por Solé (1998) e Kleiman (2001), na qual o ato de ler é um processo dinâmico e que depende de um movimento de interação entre autor/leitor/texto na produção de sentido. Isso porque, apesar de os professores revelarem que promovem hábitos de leitura, no contexto

escolar, considerando a leitura como prática social, ainda reproduzem práticas tradicionais que desconsideram a fala do aluno/leitor, impossibilitando a construção de sentido a partir de conhecimentos prévios do discente, por exemplo. Constatamos, outrossim, que essas práticas advêm do desconhecimento sobre outras metodologias que contemplem o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras consideradas como necessárias para a formação do leitor competente e, por isso, aferidas nas avaliações externas. Nesse sentido foram propostas, nesse trabalho, atividades de leitura baseadas em Solé (1998) e Kleiman (2002) que postulam o ensino de leitura por meio de estratégias diferenciadas, mais específicas e que privilegiam os saberes linguísticos necessários para garantir a competência leitora do indivíduo.

Sobre os documentos oficiais que norteiam tanto as práticas de ensino de leitura no âmbito escolar, quanto os instrumentais avaliativos utilizados que visam aferir o nível de proficiência leitora alcançado pelos alunos, os docentes deixaram claro o pouco acesso e o conseqüente desconhecimento de seu conteúdo.

Em vista disso, propusemos com esse trabalho levar os educadores a se apropriarem dos aspectos relevantes dos referidos documentos, entre eles, os PCN, o Guia do Livro Didático e as matrizes de referência do Spaece, considerando suas similaridades e justificando, assim, o fato de que, ao contrário do que revelaram alguns docentes, as matrizes de referência são extraídas da mesma fonte dos outros documentos, e que, desse modo, baseiam-se nas mesmas concepções de ensino dos referidos documentos. Essas, no entanto, não dão conta de tudo que deve ser trabalhado em sala de aula para a plena formação do aprendiz. Elas representam, apenas, o que, para efeitos de avaliação em larga escala, pode ser aferido através de questões objetivas e que podem fornecer dados suficientes para a definição do perfil de qualidade de nossas escolas. Ou seja, as matrizes de referência são um recorte do conteúdo a ser efetivamente trabalhado em sala. E como tais, são específicos e menos abrangentes.

Finalizando, espera-se que as considerações feitas a partir dessa pesquisa possam servir de subsídios que permitam ao professor fazer uma reflexão sobre a importância, não só de se apropriar, no exercício de sua função, do conteúdo dos documentos que embasam as propostas de ensino de leitura no contexto escolar, mas também de perceber que esses documentos se baseiam em

propostas atualizadas de ensino de leitura e que visam à formação de leitores competentes.

Além disso, queremos deixar claro que defendemos que as atividades realizadas com a linguagem precisam ser significativas tanto para os alunos quanto para os professores, visto que esses últimos devem acreditar em que o que estão oportunizando a seus discentes pode, de fato, promover a aprendizagem, e não apenas, estão preparando-os para um momento específico de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. DC Luzzatto, 1996.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 05/01/1939, p.277. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>> Acesso em: 01/06/2015
- BRASIL. **Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 f.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2011: novas perspectivas**. Matrizes de Referência do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9394 – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Do parecer no tocante à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, L. (1980). **Metacognitive development and reading**. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence & Education*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CEARÁ. Secretaria de Educação (SEDUC) do Ceará. **Guia de estudo: avaliação continuada**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, Juiz de Fora, 2009.
- CEARÁ. Secretaria de Educação (SEDUC) do Ceará. **Boletim Pedagógico - Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental e EJA - 2º segmento**. SPAECE – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013. Anual. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/SPAECE-2013-RP-LP-EJA-AF-WEB.pdf>>. Acesso em: 02/05/2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC) do Ceará. **Boletim do Sistema de Avaliação – Rede Estadual e Municipais. SPAECE – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013. Anual.

DELMANTO, Dileta. **Jornadas.Port – Língua Portuguesa**, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FLAVELL, J. H. (1987). **Speculations about the nature and development of metacognition**. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HIPPOLYTO, Luzia de Queiroz. **Avaliação dos resultados do SPAECE da 3ª série do ensino médio, em matemática, no Ceará, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores: um estudo descritivo dos anos 2008, 2009 e 2010**. 30/07/2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza- CE. 2013. Disponível em <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4744/1/2013\\_dis\\_lhippolyto.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4744/1/2013_dis_lhippolyto.pdf)>.

Acesso em: 12/04/2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, G.R. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Aléssio Costa; PARENTE, Francisco Josenio Campelo. **O Sistema de avaliação educacional do Ceará: Uma experiência no anonimato**, 2002. Disponível em: <[www.propgpq.uece.br/semana\\_universitaria/anais/.../sociais\\_31.doc](http://www.propgpq.uece.br/semana_universitaria/anais/.../sociais_31.doc)>. Acesso em: 30/03/2015.

LIMA, Aléssio Costa. **O Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 31/07/2006. 248p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza – CE. 2007.

LIMA, Aléssio Costa; PEQUENO, Maria Iraci Cavalcanti; MELO, Maria Noraelena Rabelo. **A avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/pdf>>. Acesso em: 26/03/2015.

LIMA, Aléssio Costa. **Ciclo de avaliação da educação básica: principais resultados -2012**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1757/1757.pdf>>. Acesso em: 23/04/2015.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. pp. 19 – 36.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral de; DEFILIPO, Gervason Defilippo; SANT'ANNA Priscila Fernandes; LAGUARDIA, Rafael Martins de Oliveira; BELLOSI, Teresa Cristina. **Sistemas de avaliação em larga escala**: os gestores e suas percepções. Faculdade de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora – MG. 2012. p. 150-162. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/19/17>>. Acesso em: 16/04/2015.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar**. In: R.brás. Est. Pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio**. 20/12/2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3089/1/2010\\_Dis\\_FDGSANTOS.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3089/1/2010_Dis_FDGSANTOS.pdf). Acesso em: 06/04/2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Claudia Schilling - 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Seção: Provocando o olhar

**UNIDADE**

# 5

## Como vejo o mundo

**Objetivos de aprendizagem (aprendizado)**  
**Objetos de conhecimento (conteúdo)**  
**Definição sobre o tipo de argumentação, texto ou gênero textual**  
**Temas transversais** (tema de cidadania, temas transversais, eixo de sustentabilidade)  
**Temas essenciais** (tema de cidadania, temas transversais, eixo de sustentabilidade)  
**Objetos de conhecimento (conteúdo)**

1. Identificar o tema de uma obra de arte (pintura, escultura, gravura, etc.) e relacioná-lo com o contexto histórico e social em que foi produzida.  
2. Interpretar o significado de uma obra de arte (pintura, escultura, gravura, etc.) e relacioná-lo com o contexto histórico e social em que foi produzida.

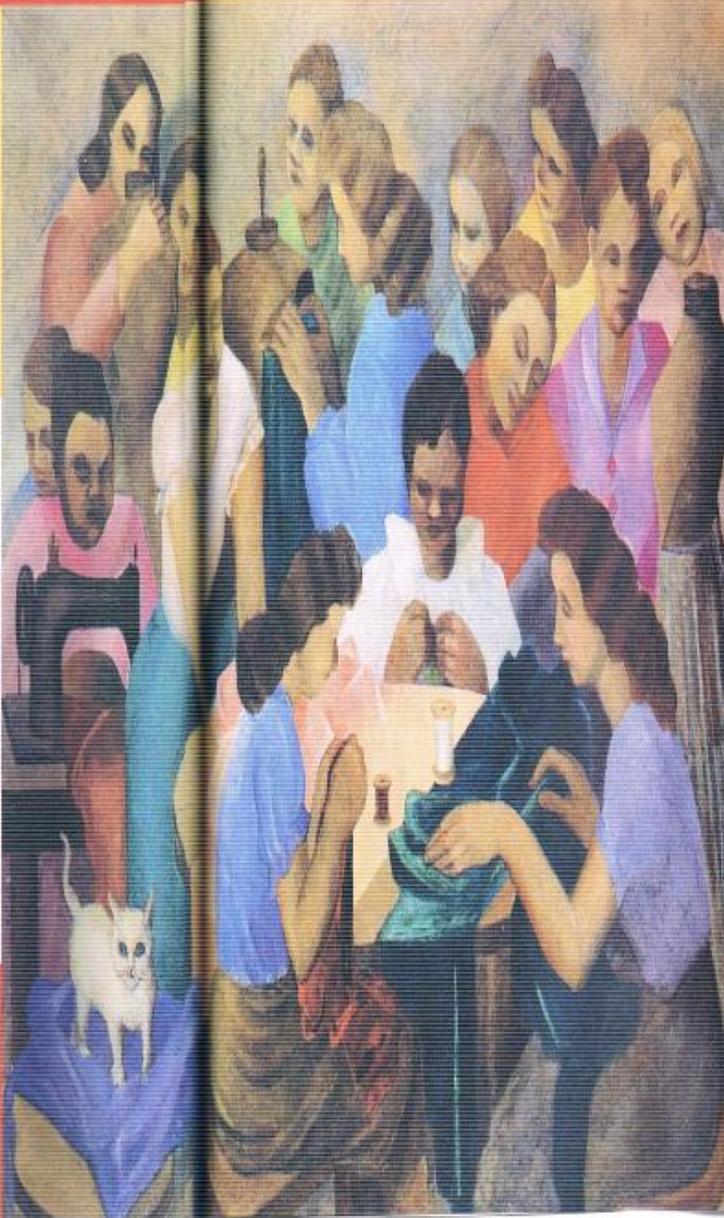
### PROVOCANDO O OLHAR

A obra reproduzida ao lado é intitulada *Costureiras* e foi pintada em 1950 por Tarsila do Amaral (1886-1973), uma das mais importantes pintoras brasileiras, integrante da vanguarda intelectual e artística do movimento modernista brasileiro, ocorrido no início do século XX.

1. Você se lembra do nome de outros pintores brasileiros?
2. Na relação de nomes lembrados pela classe, há mais homens ou mulheres? Por que você acha que isso acontece?
3. O quadro tem como tema uma profissão exercida prioritariamente por homens ou mulheres? Por que você acha que isso acontece? *Resposta pessoal.*
4. Você acha que existem profissões que só devem ser exercidas por homens ou só por mulheres? Justifique seu ponto de vista e analise o de seus colegas. *Resposta pessoal.*

**Você vai aprender nesta unidade**

- características dos gêneros artigo de opinião e poema
- tipos de argumento
- pronome relativo
- orações subordinadas adjetivas



## ANEXO B – Seção: Antes de ler

### LEITURA 1

#### antes de ler

Leia apenas o título do conto reproduzido a seguir.

1. Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
2. Que sensações ou ideias a palavra **piquenique** lhe traz à mente?
3. Se a palavra **miedo** fosse associada à palavra **piquenique**, que tipo de história poderia ser narrada nesse conto?

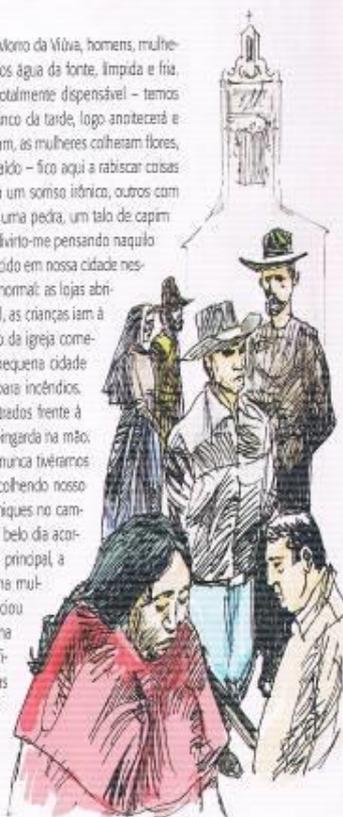
*Professor: Sugira aos alunos que façam uma primeira leitura em voz alta e com oportunidade para que os alunos possam debater o texto e se envolver com a história. Não decorra da atividade, portanto, a análise dos dados e dos parâmetros do texto.*

Mozacyr Solar é reconhecido como um dos grandes contistas brasileiros. Leia o conto e observe as recursos que ele utiliza para envolver o leitor e levá-lo a um final revelador.

#### Piquenique

Agora é como um piquenique: estamos no Morro da Múva, homens, mulheres e crianças, comemos sanduíches e tomamos água da fonte, límpida e fria. Alguns estão com os rifles, embora isto seja totalmente dispensável – temos certeza de que nada nos acontecerá. Já são cinco da tarde, logo anitecerá e voltaremos às nossas casas. As crianças brincaram, as mulheres colheram flores, os homens conversaram e apenas eu – o distraído – fico aqui a rabiscar coisas neste pedaço de papel. Alguns me olham com um sorriso irônico, outros com ar respeitoso; poucos me importa. Encostado a uma pedra, um talo de capim entre os dentes, e revólver jogado a um lado, divirto-me pensando naquilo que os outros evitam pensar: o que terá acontecido em nossa cidade neste belo dia de abril, que começou de maneira normal: as lojas abriram às oito, os cachorros latiam na rua principal, as crianças iam à escola. De repente – eram nove horas – o sino da igreja começou a soar de maneira insistente: em nossa pequena cidade este é o sinal de alarme, geralmente usado para incêndios. Em poucos minutos estávamos todos concentrados frente à igreja e lá estava o delegado – alto, forte, a espingarda na mão.

Ele era novo em nossa cidade; na verdade, nunca tivéramos delegado. Vivíamos em boa paz, plantando e colhendo nosso soja, as crianças brincando, nós fazendo piqueniques no campo, eu tendo os meus ataques epilépticos. Um belo dia acordamos e lá estava ele, parado no meio da rua principal, a espingarda na mão; esperou que uma pequena multidão se formasse a seu redor, e então anunciou que fora designado para representante da lei na região. Nós o aceitamos bem; a seu pedido, fizemos uma cadeia – uma cadeia pequena, mas resistente. Construímo-la num domingo, todos os cidadãos, num só domingo, e antes que o sol se pusesse tínhamos colocado o telhado, comemos os sanduíches feitos por nossas mulheres e bebemos a boa cerveja da terra.



## ANEXO C – Seção: Nas Entrelinhas do Texto

### Nas entrelinhas do texto

**Habilidade em foco:** criar hipóteses interpretativas com base em alguns elementos da narrativa; inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.

#### 1. Releia.

"Agora é como um piquenique: estamos no Morro da Viúva, homens, mulheres e crianças, comemos sanduíches e tomamos água da fonte, límpida e fria. Alguns estão com os rifles, embora isto seja totalmente dispensável [...]."

- a) Por que o narrador afirma que a posse dos rifles é "totalmente dispensável"? Ele sabe que os moradores não fazem uso dos rifles, porque se sentem seguros no alto do morro; porque já é final de tarde e nada ocorreu e porque o narrador tem uma visão mais realista do que pode ter realmente ocorrido na cidade.
- b) Há algum outro momento do conto que demonstre que os habitantes desejam manter-se distantes da zona de conflito? Sim, no trecho final, o gerente do banco, mesmo depois de ouvir os tiros, resfina o compromisso de só voltar na hostino previamente combinado com o delegado.
- c) A frase do narrador: "É melhor ser pobre do que morrer." explica a reação dos habitantes? Justifique. Sim, pois, para os moradores, voltar à cidade significaria comer riscos para tentar proteger o dinheiro que estava no banco.

2. Em muitos momentos, o narrador afirma "eu já sabia", mostrando que ele desconfiava do delegado e não era tão crédulo como os demais cidadãos.

Como é possível relacionar essas suspeitas com o fragmento de papel amarelo onde se lê "[...] no jornal"?

Provavelmente o narrador tem uma vaga lembrança de já ter visto o foto do pretérito delegado no jornal.

3. Releia o diálogo entre o narrador e o delegado quando estão a sós na cidade.

- a) O que provocou a ira do delegado? O fato de ver que o relato feito pelo narrador poderia levar as pessoas a identificá-lo posteriormente.
- b) Levando em conta as respostas anteriores e o final do conto, o que é possível concluir a respeito da ação do delegado na cidade? Ele estava diretamente envolvido no roubo. Toda sua ação, desde sua chegada à cidade, não passava de um embuste para facilitar o roubo.

4. Releia este trecho do parágrafo final.

"Breve desceremos e todos não cabem em si de ansiedade: o que encontraremos em nossa cidade?"

- a) O que os habitantes esperam encontrar? O conflito resolvido e os ladrões expulsos pelo delegado.
- b) E o narrador? Sua interpretação é bem mais realista: imagina encontrar a cidade saqueada, o chefe do banco vazio, mas não o delegado, que estará longe, com o dinheiro das colonias.

### Além das linhas do texto

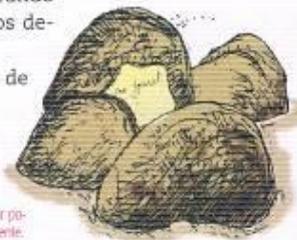
**Habilidade em foco:** Expressar opiniões a respeito de aspectos de um texto.

No conto "Piquenique", os habitantes da cidade cometeram um erro fatal em sua avaliação a respeito do delegado: confiaram a "proteção" de seus bens materiais a um desconhecido.

1. Em sua opinião, por que os habitantes da cidade preferiram deixar nas mãos do "delegado" a defesa de suas casas e de seu dinheiro? Você faria o mesmo? Por quê? Resposta pessoal.
2. Em quais situações da vida em sociedade as pessoas facilmente se deixam enganar? A que podemos atribuir esse comportamento?

Possibilidades: É comum deixar-se enganar por políticos demagogos e desonestos, por matérias publicadas na imprensa, por programas veiculados em rádio e na televisão, por mensagens que circulam na internet e em sites de relacionamento, por propagandas enganosas. Como causa, é possível citar, ingenuidade, falta de informação, não checar informações, comodismo.

18



### NÃO DEIXE DE LER

- *Venha ver o pôr do sol e outras histórias*, de Lygia Fagundes Telles, editora Ática. Oito contos repletos de fatos insólitos e dramáticos que prendem a atenção e envolvem o leitor.



## ANEXO D – Subseção: Como o texto se organiza

### Como o texto se organiza Habilidade em foco: identificar os elementos organizacionais e estruturas de textos de diferentes gêneros

1. O conto é uma narrativa breve em que a ação é o elemento mais importante. Por isso a caracterização das personagens, do espaço e do tempo é restrita.

- O narrador apresenta algumas informações que permitem ao leitor imaginar como eram as personagens. Por meio de sua narrativa, o que ficamos sabendo sobre elas?
- Por ser breve, o conto apresenta um espaço bem delimitado: os fatos narrados acontecem em um único espaço. Onde acontece o fato principal narrado?
- O tempo é também restrito. Em quanto tempo acontecem os fatos narrados no conto?



1. a) O protagonista: introspectivo, bom observador, bom desenhista; tinha problemas de memória causados pelos ataques epiléticos; os habitantes da cidade: pobres, cretinos, medrosos e incapazes de reagir a confrontos; o antagonista (delegado): desmiudado e manipulador, age de forma calculada para tirar vantagem dos habitantes da cidade.

Os contos caracterizam-se por serem breves, concisos. Contribuem para essa concisão estes elementos: um único conflito, poucas personagens, descrições limitadas à sua importância no enredo, tempo e espaço restritos.

2. Um conto pode ser narrado segundo a ordem cronológica dos fatos ou de acordo com a importância que o narrador lhes atribui. Como os acontecimentos são narrados nesse conto?

2. O narrador não segue a ordem linear inferida o tempo da narração (o momento em que os habitantes estão refugiados) com lembranças de acontecimentos e termina com o prenúncio de um acontecimento (o que os habitantes encontrado na cidade quando voltarem).

O tempo, em um conto, pode ser classificado como **cronológico** (ordem linear dos acontecimentos) ou **psicológico** (não linear, isto é, segue a ordem do pensamento do narrador).

Para narrar acontecimentos fora de sua ordem linear, é possível lançar mão de dois recursos:

- **flashback** (em inglês, "olhar para trás"): recurso literário ou cinematográfico utilizado para contar algo que aconteceu antes do momento em que se narra. Exemplo: quando um narrador rememora algo que lhe aconteceu na infância.
- **flashforward** (em inglês, "olhar para frente") ou antecipação: recurso utilizado para antecipar algo que ainda não aconteceu no momento em que se narra. Exemplo: quando um narrador faz a referência a um fato posterior, ainda não relatado, mas conhecido dele.

Professor: Para outras informações sobre esses recursos, veja Manual do Professor.

3. Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o, anotando se os acontecimentos mencionados foram narrados utilizando-se os recursos de **flashback** ou de **flashforward** (antecipação).

Tempo na narrativa	
"Piquenique"	Recurso utilizado
O piquenique no Morro da Viúva. (início do conto)	tempo da narração
A cidade antes do ocorrido.	Flashback
O narrador anunciando e descrevendo o ataque epilético que o acometerá.	Flashforward
O dia da chegada do delegado.	Flashback
O narrador prevê o que o médico dirá sobre suas premonições.	Flashforward
O domingo da construção da cadeia.	Flashback
Previsão feita pelo narrador sobre o que está ocorrendo na cidade.	Flashforward

## ANEXO E – Seção: Depois da leitura

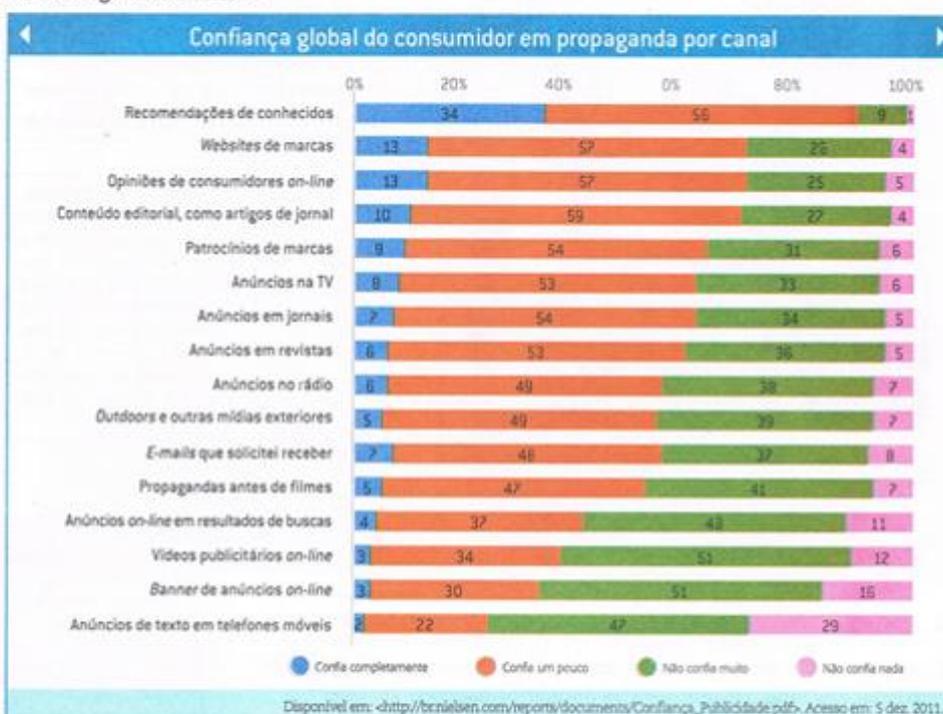
### DEPOIS DA LEITURA

#### Explorando dados

A propaganda está em toda parte: jornal, revista, TV, rádio, cinema, faixas, embalagens, internet, outdoors etc.

O gráfico a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo medir o nível de confiança dos consumidores nos vários canais de publicidade. A pesquisa foi realizada on-line com 25 mil pessoas, em vários países, que responderam à pergunta "Até que ponto você confia nos seguintes canais?".

Professor: Avale os alunos na leitura do gráfico: a legenda de cores informa a porcentagem de aprovação. Por exemplo, em "Recomendações de conhecidos", 34% das pessoas confiam completamente (cor azul); 56% das pessoas confiam um pouco (cor laranja); 9% não confiam muito (cor verde) e 1% não confia nada (cor rosa).



- Qual o canal de propaganda em que os consumidores mais confiam, de acordo com essa pesquisa? Explique sua resposta com dados do gráfico.
- Observando apenas as cores, é possível saber qual canal de publicidade é menos confiável, para os entrevistados? Anúncios de texto em telefones móveis.
- Vamos fazer a mesma pesquisa entre os colegas da classe? Cada aluno deve responder à pergunta "Até que ponto você confia nestes canais?" em relação a cada um deles ou a alguns selecionados. Em seguida, formando duplas ou trios, todos devem calcular a porcentagem de alunos para cada um dos canais e construir um gráfico em uma folha com o perfil da turma.

1. Recomendações de conhecidos. É possível perceber isso observando-se no gráfico as cores azul e laranja juntas: 90% dos entrevistados confiam, em maior ou menor intensidade, nesse canal de propaganda.

**Habilidade em foco:** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em forma de gráficos.

Professor: Veja como ensinar a atividade 3 no Manual do Professor.

## ANEXO F – Seção: Do texto para o cotidiano

### DO TEXTO PARA O COTIDIANO

Professor: Esta atividade pede pesquisa prévia. No Manual do Professor, você encontra texto e sugestões de ates para pesquisa.

No conto "Piquenique", Moacyr Scliar desenvolve a narrativa sob o ponto de vista do narrador, que apresentava uma doença chamada epilepsia. Com maestria, Scliar constrói o conto de acordo com os lapsos de memória e das lembranças do narrador. Releia este episódio em que o narrador-personagem reativa a memória ao ver o suposto delegado.

"[...] naquele momento, tive a certeza de que já o vira antes, e ia dizer a todos, mas em vez disto soltei um grito, antes que o ar passasse por minha garganta eu já sabia que [...] as pessoas se afastariam, temerosas de me tocarem e se contaminarem com minha baba viscosa, e que depois acordaria sem me recordar de nada. Permaneceria a confusa impressão de já ter visto o homem alto em algum lugar e isto eu diria ao doutor e o doutor me responderia que não, que não o vira, que isto era uma sensação comum a epiléticos."

1. O que você sabe a respeito da doença que afeta o narrador? Converse com seu professor de Ciências ou com médicos que porventura conheça. Faça uma pesquisa e depois compartilhe as informações com os colegas.
2. Como você explica a atitude das pessoas que rodeiam o narrador?
3. Atitudes como essas acontecem a seu redor? Em que tipo de situação?  
*Resposta pessoal.*
4. Você acha que as pessoas estão preparadas para conviver com pessoas com necessidades especiais? O que é possível fazer para que essas pessoas não se sintam excluídas do convívio em sociedade? Justifique seu ponto de vista. *Resposta pessoal.*

#### Genialidade e superação



Auto-retrato, 1889, de Vincent van Gogh.

O pintor holandês Van Gogh foi diagnosticado como um caso de epilepsia por alguns especialistas. Outros atribuíram seu comportamento fora do padrão ao uso frequente da terebintina e das tintas. Isso não o impediu de tornar-se um dos grandes pintores que a humanidade já teve.

2. Professor: É importante que os alunos percebam como a falta de conhecimento da doença rege comportamentos como esse, levando a considerar uma disfunção do cérebro como doença contagiosa.

## ANEXO G – Slides: Bases do ensino de Língua Portuguesa conforme o texto dos parâmetros e os descritores do Spaece

### PCN – Rememorando as bases do trabalho com a Língua Portuguesa

De acordo com os PCN (1998, p. 50), no processo de **leitura de textos escritos**, espera-se que o aluno: Leia de maneira autônoma textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadas dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) **extrair informações não explícitas**, apoiando-se em deduções.
- b) utilizar a **inferência pragmática para dar sentido a expressões que não pertencem a seu repertório linguístico** ou estejam empregadas de forma não usual em sua língua.
- c) **estabelecer a progressão temática**.

Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê, **delimitando um problema** levantado durante a leitura e **localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo**.

Além desses objetivos, os PCN **elegem conteúdos** para serem trabalhados pelo docente, os quais são considerados relevantes para a aquisição da proficiência discursiva e linguística do aluno. Esses conteúdos são organizados por eixos que levam em conta a **língua em uso**, nas práticas sociais.

Dentre os conteúdos que visam à leitura de textos escritos, encontra-se o da **formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto**, antes ou durante a leitura.

Nesse sentido, e partindo do pressuposto que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é a expansão da capacidade do educando para uso da língua materna e aquisição de outras, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas às **quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever**.

Diante disso, os conteúdos de Língua Portuguesa, visando desenvolver essas habilidades acima citadas, se organizam em torno de dois eixos básicos: **o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua**. O eixo do uso da língua escrita se subdivide em “prática de leitura” e “prática de produção de texto.”

Ao compararmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa e as matrizes das avaliações do SPAECE (2013), percebemos a estreita relação nos eixos norteadores dos dois documentos.

Constatamos a similaridade entre os objetivos de ensino dos PCN e os descritores 1, 2 e 3, que dizem respeito à localização de informações explícitas e implícitas pelo educando.

Os PCN preconizam que o aluno deve ser preparado para desenvolver a capacidade de construir o sentido do texto a partir da articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais. Isso implica dizer que o aluno deverá ser capaz de atribuir sentido ao texto através de informações encontradas na sua superfície e/ou nas suas entrelinhas.

## Rememorando as bases do SPAECE – Reflexão: são próximas às bases dos PCN?

► Nesse contexto se inserem as **Matrizes de Referência do SPAECE (2013)**, que têm como foco a prática de leitura e avaliam as competências desenvolvidas através de textos de diferentes gêneros. Essas matrizes se organizam em **três tópicos que agregam os descritores** objetos desse trabalho.

Ressaltamos que empreenderemos análise apenas do primeiro tópico, no qual se encontram os descritores que se relacionam diretamente à *informação do texto verbal e não verbal*. São eles:

- D1. Localizar informação explícita.
- D2. Inferir informação de texto verbal.
- D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4. Interpretar textos não verbais e textos que articulem elementos verbais e não verbais.
- D5. Identificar o tema ou assunto de um texto.
- D6. Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
- D7. Diferenciar a informação principal de informação secundária em um texto.
- D8. Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Ao compararmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa e as matrizes das avaliações do SPAECE (2013), percebemos a estreita relação nos eixos norteadores dos dois documentos.

Constatamos a similaridade entre os objetivos de ensino dos PCN e os descritores 1, 2 e 3, que dizem respeito à localização de informações explícitas e implícitas pelo educando.

Os PCN preconizam que o aluno deve ser preparado para desenvolver a capacidade de construir o sentido do texto a partir da articulação do maior número possível de índices textuais e contextuais. Isso implica dizer que o aluno deverá ser capaz de atribuir sentido ao texto através de informações encontradas na sua superfície e/ou nas suas entrelinhas.

Em relação aos descritores 4,5,6,7 e 8, estes aferem o desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento do eixo temático e das informações relevantes para a construção do significado do texto, percepção da articulação entre elementos verbais e não verbais presentes no texto, além da habilidade de reconhecer e diferenciar o posicionamento do autor e os fatos que sustentam sua argumentação.

Nesse mesmo sentido, os PCN definem como subjacentes à prática de leitura o desenvolvimento da capacidade de construção de suposições acerca do tema do texto a partir de seus conhecimentos prévios e de, entre outros aspectos, recursos gráficos, imagens.

## Construção da autoanálise:

Se parâmetros e descritores falam a mesma língua, o que explica, na prática, os resultados ruins dos alunos no SPAECE? O que é preciso ser feito? Como fazer? Vale a pena fazer?