



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DO TRABALHO COM
DESCRITORES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO SPAECE**

MARISMAR CASTRO RODRIGUES

ASSU – RIO GRANDE DO NORTE

2021

MARISMAR CASTRO RODRIGUES

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DO TRABALHO COM DESCRITORES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO SPAECE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN polo Assu/RN, como requisito para à obtenção ao título de Mestre em Letras, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a FRANCISCA MARIA DE SOUZA RAMOS LOPES.

ASSU – RIO GRANDE DO NORTE

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

R696a Rodrigues, Marismar Castro

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DO
TRABALHO COM DESCRITORES: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO COM FOCO NO SPAECE. / Marismar Castro
Rodrigues. - Assu - Rio Grande do Norte, 2021.

87p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em
Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. Avaliação externa.
3. SPAECE. 4. Descritores. 5. Estratégias de leitura. I. de Souza Ramos
Lopes, Francisca Maria. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARISMAR CASTRO RODRIGUES

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DO TRABALHO COM
DESCRITORES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO SPAECE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional – PROFLETRAS da
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN polo Assu/RN, como requisito
para à obtenção ao título de Mestre em Letras
Área de concentração: Teorias da Linguagem e
Ensino.

Data da Aprovação: 30 de abril de 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes (orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. João Batista da Costa Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa.Dra. Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

DEDICATÓRIA

Trilhar esse caminho não foi nada fácil, apesar dos percalços, nada é mais prazeroso que ter sonhos e poder realizá-los. Então, agradeço primeiramente a Deus, sem a direção dada por Ele, a conclusão deste trabalho não seria possível. Por causa disso, dedico esta dissertação a Cristo com muita gratidão no coração.

À Antônia Pereira Rodrigues, minha mãe, mulher batalhadora, guerreira, forte e ao mesmo tempo sensível, minha companheira e que foi meu maior apoio nos vários momentos de angústia. Obrigada por levantar em tantas madrugadas para me abençoar a cada viagem que eu fazia de Fortaleza até Assu para as aulas do mestrado. Serei eternamente grata por cada colo, por cada sorriso e por cada palavra gentil.

Ao meu pai, Raimundo Rodrigues, homem de caráter e dignidade. Ele é o maior incentivador das realizações dos meus sonhos, sempre acreditando no meu potencial. Esta dissertação é a prova que todo o seu investimento e dedicação, em mim, valeram a pena.

À Lucimar Pereira Rodrigues, minha irmã que sempre acreditou em mim, é minha amiga, companheira e não mediu esforços apoiando-me emocionalmente com palavras de incentivos e amparo nos momentos críticos, tornando essa jornada mais suave.

Ao meu irmão, Dalgimar de Castro Rodrigues que me apoiou de diversas maneiras nessa etapa tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meus agradecimentos àqueles que direta ou indiretamente me prestaram estimável ajuda no percurso dessa trajetória.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Assu, pelo acolhimento durante o período de estudos.

À professora Dr^a. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes, meus sinceros agradecimentos por ter me aceitado como sua orientanda. Reconheço sua dedicação para transmitir seus conhecimentos e pela compreensão nos momentos de dificuldades. Agradeço pelas sugestões de leituras, pelas correções, pelas orientações e, até, pelos puxões de orelha quando se fez necessário. Obrigada por sempre me manter focada e na trilha certa para a conclusão satisfatória deste projeto. Agradeço por ter sido minha inspiração como profissional, como pesquisadora e como mulher guerreira. Minha eterna gratidão, nossa parceria foi incrível.

Ao professor Dr. João Batista da Costa Júnior (UFRN) e à professora Dr^a Guianeza Mescherichia Góis Saraiva Meira (UERN), pelas lacunas observadas e sugestões apresentadas que, seguramente, contribuíram muitíssimo para o crescimento deste trabalho.

À Keile Socorro Felix, minha amiga, que sempre me incentivou a novas conquistas, com apoio, força para não fraquejar nos momentos difíceis e compreensão pelas ausências.

À minha amiga, Carla Alves da Silva, que muito me auxiliou nos momentos de dúvidas, pelas contribuições teóricas, sugestões de livros, revisão de texto. Sua ajuda foi de grande importância para realização desse trabalho.

Dedico esse trabalho aos professores do Mestrado Profissional em Letras de Assu. Essa conquista não seria possível se não fosse pela paciência e dedicação de cada docente.

Aos meus colegas de turma do PROFLETRAS/ASSU, pelos momentos partilhados nesses dois anos de curso. Em especial, à minha amiga Ludmila de Paiva Pessoa que foi minha companheira nas idas e vindas de Assu, viagens que foram regadas de muita alegria, conversas, cumplicidades e parceria que foi de fundamental importância para eu prosseguir nas inúmeras vezes que me sentia cansada e desanimada.

Ao Pedro Alexandre Serra Bezerra, meu amigo, parceiro e grande incentivador, que sempre esteve comigo nas viagens para a seleção e matrícula deste mestrado. Que teve paciência em me ouvir quando as coisas estavam difíceis. Vibrava a cada etapa vencida, e me encorajava cada vez que eu acreditava que não iria conseguir, e todo dia mostrava o quanto

era capaz não me deixando esmorecer. Agradeço por fazer e refazer meu abstract sem reclamar. Sua cumplicidade e parceria foram essenciais na realização desse projeto.

À gestão da Escola Municipal Governador Faustino de Albuquerque, pela compreensão e apoio.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela compreensão em participar da atividades propostas.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela possibilidade de afastamento das atividades escolares, às quintas e sextas, a fim de cursar as disciplinas do mestrado.

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, auxiliaram na conclusão dessa dissertação.

Muito, muitíssimo obrigada!!!!

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”

Mário Vargas Llosa

RESUMO

Nas escolas o que se percebe é a grande dificuldade que os discentes demonstram sobre leitura e compreensão textual. Os motivos podem ser os mais diversos, tais como: falta de interesse e estímulo pela leitura, e isto sempre foi um ponto de preocupação, não só para as escolas, como também, para o poder público. Nos dias atuais, os resultados das provas externas, em especial que avaliam Português e Matemática, têm servido como um parâmetro para acompanhar, mas também, desenvolver estratégias que melhore o desempenho dos alunos, especificamente em Língua Portuguesa, sobre leitura e compreensão textual. O considerado “sucesso escolar”, hoje, também está relacionado aos índices apresentados nos resultados dessas avaliações de larga escala, contudo, observa-se que os estudantes estão distantes do que se considera adequado no que tange à leitura. Diante desta problemática, este trabalho apresenta, metodologicamente, uma pesquisa qualitativa interpretativa com a temática “Avaliação da Compreensão Textual dos alunos do 9º ano”. Esta pesquisa foi realizada em uma escola do município de Fortaleza e tem como subsídio os descritores de Língua Portuguesa presentes na avaliação externa aplicada no Estado do Ceará, denominada SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). O presente estudo propõe-se a investigar em quais descritores os discentes da escola pesquisada apresentam mais dificuldades e, em seguida, sugerir um trabalho pedagógico interventivo com atividades fundamentadas em leitura interpretativa das questões de provas externas com foco nos descritores da avaliação do SPAECE. Os principais teóricos que fundamentaram este trabalho foram Lajolo (1993), Kleiman (2000), Antunes (2003), Bagno (2007), Luckesi (2011), Solé (2012), entre outros. Para contribuir na fundamentação desta pesquisa, buscou-se apoio nos documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019). Como metodologia utilizou-se a aplicação de um questionário, seguido de uma avaliação diagnóstica composta por questões elaborada a partir dos descritores que constam na Matriz de Referência em Língua Portuguesa do SPAECE. Os resultados dessa atividade mostraram em quais descritores os alunos mostraram mais dificuldades e foram selecionados, apenas, dois descritores (13 e 23, respectivamente), que serviram de parâmetro para elaborar uma proposta interventiva com oficinas com intuito de desenvolver práticas leitoras que auxiliam os discentes a responder questões com os descritores em estudo. As reflexões da presente pesquisa amparam-se na área da leitura, da compreensão de textos e no reconhecimento das habilidades e competências necessárias para responder questões elaboradas a partir dos descritores.

Palavras-chaves: Avaliação externa. SPAECE. Estratégias de leitura. Descritores. Educação básica.

ABSTRACT

In schools, it has been noticed the great difficulty that the students demonstrate in the context of reading and textual understanding. The reasons can be the most diverse, such as: lack of interest and encouragement for reading and this has always been a point of concern, not only for schools, but also for public authorities. Nowadays, the results of external tests (which evaluate Portuguese and Mathematics) have served as a parameter to monitor student performance, develop strategies that improve students performance, specifically in Portuguese, on reading and textual understanding. The so-called “school success”, today is also related to the indices presented in the results of these large-scale assessments, however, it is observed that students are distant from what is considered appropriate, with regard to reading. In view of this problem, this research report presents, methodologically, interpretive qualitative research whose theme "Evaluation of Textual Understanding of 9th grade students". This research was carried out in a school in the city of Fortaleza and it has as a reference the Portuguese language descriptors present in the external assessment applied in the state of Ceará, called SPAECE (Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará). The present study propose to invetigate in which decriptors the resarched school students show more difficulties and after that, suggests an interventional pedagogical work with activities focused on interpretative reading of the questions external tests, focused on the SPAECE test descriptors. The main theorists that grounded this work were Lajolo (1993), Kleiman (2000), Antunes (2003), Bagno (2007), Luckesi (2011), Solé (2012), among others. To contribute to the foundation of this research, we sought support in official documents such as the National Curriculum Parameters (1998), the National Common Curricular Base (2017), and the Referential Curricular Document of Ceara (2019). As a methodology, we used the application of a questionnaire, followed by a survey assessment with questions elaborated from the descriptors that appear in the table of the Reference Matrix in Portuguese Language of SPAECE. The results of this activity have showed in which descriptors the students showed more difficulty and, from these, two descriptors were selected two descriptors were selected (13 and 23, respectively) that served as a parameter to elaborate an interventional proposal with workshops in order to develop reading practices that help students answer questions with the descriptors under study. The reflections of this research are based on the ambit of reading, text comprehension and in the recognition of the skills and competences necessary to answer questions elaborated from the descriptors.

Keywords: External assessments. SPAECE. Reading strategies. Descriptors. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – pergunta 5 do questionário de sondagem	33
Gráfico 2 – pergunta 6 do questionário de sondagem	33
Gráfico 3 – resultado da prova diagnóstica	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano	40
Quadro 2 – Tópicos do SPAECE	42
Quadro 3 – Variação dialetal	63
Quadro 4 – Variação de registro	63
Quadro 5 – Descritores que os alunos mais erraram na prova diagnóstica	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de descritores tópico I	42
Tabela 2 – Tabela dos descritores tópico II.....	43
Tabela 3 – Tabela dos descritores tópico III.....	44
Tabela 4 – Tabela dos descritores tópico IV	44
Tabela 5 – Tabela dos descritores tópico V.....	45
Tabela 6 – Tabela dos descritores tópico VI	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de elaboração de itens do SPAECE	46
Figura 2 - Resultados da avaliação do SPAECE (Estado do Ceará, Município 2019)	51
Figura 3 – Resultado da avaliação do SPAECE (escola em estudo).....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Caderno Pedagógico
CRP	Centro de Referência do Professor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MR	Matriz de Referência
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

CONSIDERAÇÕES INICIAIS14

CAPÍTULO I

1 PANORAMA SOBRE LEITURA24

1.1 A importância da leitura24

1.2 Leitura no ensino fundamental28

1.2.1 Interpretar não é compreender – algumas considerações30

1.3 A realidade da leitura da turma investigada32

CAPÍTULO II

2 AVALIAÇÕES36

2.1 SPAECE39

2.2 SPAECE – Competências e Habilidades42

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA48

3.1 Abordagem metodológica48

3.2 Contexto da pesquisa49

3.2.1 Campo da pesquisa50

3.2.2 Sujeitos da pesquisa52

3.2.2.1 Professora pesquisadora53

3.2.2.2 Discentes54

3.3 Caderno Pedagógico55

3.4 Oficinas57

CAPÍTULO IV

4 ASPECTOS SOCIAIS DA LÍNGUA58

4.1 Contextualizando a Sociolinguística: breve histórico59

4.2 Variedades linguísticas60

CAPÍTULO V

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS64

5.1 A pesquisa64

5.2 Prova diagnóstica – descrição, resultado e socialização com os alunos.....65

CAPÍTULO VI

6 PROPOSTA PEDAGÓGICA - OFICINAS68

CONSIDERAÇÕES FINAIS73

REFERÊNCIAS77

APÊNDICES79

ANEXOS80

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Sonho é utopia, é como querer começar tudo do zero, desmontar e montar tudo de novo, cada pessoa, cada comunidade, cada bairro, cidade, país... mas isso não podemos fazer, o que podemos – e devemos – é levantar a bandeira da leitura que, por ela, é possível conquistar o mundo.”

Rubem Alves

A presente pesquisa foi oportunizada através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um curso *stricto sensu* que tem como objetivo a melhoria do ensino em Língua Portuguesa no ensino fundamental, de acordo com a Resolução N° 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012. Além da pesquisa apresentada há também um caderno didático com sugestões elaboradas de atividades relacionadas à leitura que desenvolvam as competências que os alunos necessitam para responder às questões de exames oficiais. O intuito deste estudo é propor uma intervenção pedagógica que auxilie a sanar ou amenizar a problemática em leitura, mais especificamente, em determinadas habilidades e competências que os alunos precisam dominar para compreender as resoluções de questões das conhecidas provas externas.

Ler não é uma tarefa fácil, pode-se dizer que é bem complexa e que exige um certo esforço mental. A compreensão torna essa tarefa ainda mais difícil, pois, a priori, relaciona-se este ato apenas ao fato de saber ler. Contudo, nas aulas de Língua Portuguesa nota-se que não é exatamente assim. No dia a dia, nas aulas, nós, professores, percebemos que os discentes apresentam dificuldades em compreender e interpretar textos e, também, não demonstram muito interesse em sanar ou diminuir essas dificuldades. Em sala de aula, o que se percebe é que a maioria dos alunos consideram que ler é algo chato, reclamam da quantidade de textos que o livro didático traz para que os exercícios sejam respondidos e não se mostram satisfeitos quando é solicitado que leiam, principalmente, se for em voz alta.

Como a leitura faz parte das disciplinas escolares, e principalmente, em aulas de Português, os alunos acabam fazendo a leitura como obrigação, mas de forma proficiente nem sempre acontece. Para corroborar nosso pensamento, existe uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência de âmbito nacional denominada de Retratos de leitura no Brasil, que já está na sua quinta edição, e tem como objetivo principal avaliar o comportamento do leitor brasileiro. No item que se avalia as barreiras para leitura, no total de 4270 entrevistados, estudantes e não estudantes. Desse total, 8%

responderam não ter paciência para ler, 4% disseram terem dificuldades para ler, 5% afirmaram não gostarem de ler e 18% declaram que não gostariam de ter lido mais (considerando que leram um pouco no ano da pesquisa). Essas porcentagens são subsídios para refletirmos sobre o problema que os alunos demonstram em relação à leitura. Com base nessas considerações, devemos pensar em estratégias que levem ao estudante observar a leitura como algo não massacrante, planejar aulas que façam com que dificuldades em leitura sejam diminuídas ou mesmo sanadas e, também, analisar quais motivos fazem os estudantes afirmarem não gostar de ler, pois, este fato pode levar ao discente ter prejuízo no seu aprendizado. Dessa forma, a recusa em fazer leituras porque, simplesmente, o educando diz não gostar, limitará o professor de realizar um trabalho mais efetivo, ficando aquela dúvida implícita se o aluno não leu porque não sabe ou não leu porque, meramente, não quis.

Contudo, outras perguntas surgem, principalmente, quando nos deparamos com os índices nas provas externas em leitura, o que acontece quando os alunos estão realizando estas provas, que dificuldades eles encontram para responder às questões deixando os índices sempre insatisfatórios? Acreditamos que diante de uma avaliação a maioria dos discentes fazem, ao menos, uma leitura mínima nos textos e nas questões, neste momento qual a barreira que os educandos encontram?

Em sala de aula, os professores tentam elaborar inúmeras estratégias que inserem o trabalho de leitura com o intuito de que os alunos estejam sempre melhorando e aprimorando essa prática. Ler faz parte de todas as disciplinas escolares, principalmente, em aulas de Língua Portuguesa, porém, os alunos entendem a leitura como obrigação e a leitura proficiente - que é a leitura que ocorre a interação entre o leitor, texto e autor - fazendo inferências com outros textos lidos e trazendo seus conhecimentos prévios a fim de dar sentido ao que se leu, nem sempre acontece. Então, fazemos a seguinte reflexão: atesta-se a ocorrência da leitura quando um discente, compreende o texto escrito. Por outro lado, quando um aluno lê um determinado texto, mas não o compreende, pode-se inferir, também, que houve leitura?

Seguindo esse pensamento, devemos salientar que o fato de decodificar um texto escrito não corresponde ao mesmo significado de uma leitura proficiente, poderíamos considerar o questionamento acima como verdadeiro, porém, a leitura vai muito além do que está explícito, é entender, também, o que está subjacente no texto, além disso, o ato de leitura envolve os conhecimentos prévios que o leitor possui. Sobre isso, Marisa Lajolo (1993) afirma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p. 91)

Nesse sentido, sabemos que ler não é adivinhar, ou decifrar os sinais gráficos. Ler é dar sentido, procurando e reconhecendo os mais variados significados. Nessa definição de leitura de Lajolo (1993), podemos relacionar com o conceito de Kleiman (2016), que a define como uma atividade de “procura” por parte do leitor. Como a leitura é produção de sentido, o leitor executa seus conhecimentos adquiridos.

Na prática docente, muitas vezes, notamos que um aluno nem sempre compreende o que lê. Na verdade, percebemos que muitos alunos chegam ao 9º ano do ensino fundamental, das escolas públicas, sabendo ler pouquíssimo e muitos nem conseguem compreender um simples texto. Essa dificuldade para compreender textos que os alunos demonstram, torna-se um grande desafio para nós, professores.

Diante da problemática que os alunos apresentam no contexto da leitura, tanto o governo das esferas estaduais e municipais, através de suas secretarias, bem como as gestões escolares e os grupos de docentes das escolas traçam estratégias para dirimir essa dificuldade. Na prefeitura de Fortaleza, na qual a escola pesquisada faz parte, podemos citar como exemplo a “Campanha Leitura para a vida, com vida”. Esse projeto visa que as escolas municipais elaborem ações leitoras para serem executadas durante o ano letivo, entre elas, está o dia “D da Leitura” (que normalmente acontece no mês de abril, mas as ações iniciam bem antes), e se encerra na “Mostra Literária” em meados do mês de outubro e que acontece em dois momentos: o primeiro dá-se na própria escola com a apresentação de todos os trabalhos produzidos pelos discentes; no segundo, as escolas elegem os melhores trabalhos para participar de um evento que acontece fora do espaço escolar, e os trabalhos selecionados são apresentados aos representantes dos distritos escolares e à Secretária de Educação do município. A última edição desse evento aconteceu no Cineteatro São Luís, um cine teatro bem conhecido na capital. A realização da “Mostra Literária” é um momento muito precioso para os alunos, pois por ser fora do ambiente escolar eles se veem como seres atuantes, porque participam de todo o processo, elaboram, produzem e apresentam os trabalhos construídos.

Dentre os projetos sobre leitura, podemos, ainda, citar o “Programa Mais Educação” criado e custeado pelo governo federal, sofreu corte no repasse de recursos nos últimos anos. Diante desse problema, sabendo da importância, a Prefeitura de Fortaleza resolveu custear

com recursos próprios a continuidade do Programa. Na escolha dos monitores para participarem desse projeto, um sempre é eleito para ministrar a oficina de reforço escolar e, no caso na de Língua Portuguesa, o enfoque é para leitura. Há também as provas externas, oferecidas pelo Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, que fazem parte de mais uma estratégia para auxiliar no acompanhamento da aprendizagem dos discentes. O referido estilo de prova norteou o nosso interesse em elaborar o estudo em pauta.

No Ceará, é realizada anualmente uma avaliação em larga escala denominada SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará), na qual os alunos da educação básica, da rede pública, participam. Nessa prova, na disciplina de Língua Portuguesa, com foco em leitura, avaliam-se as competências e habilidades¹ leitoras dos discentes. Essas habilidades e competências são formadas por elementos que as descrevem, por isso que denominamos de descritores. Entendemos que o referido vocábulo se constitui a partir da descrição dos conhecimentos esperados que os alunos dominem, em determinada série escolar. Os descritores são elaborados por meio da associação entre os conteúdos curriculares necessários e as operações mentais efetuadas pelos discentes para resolver às questões, e que estão elencados numa Matriz de Referência.

Os resultados insatisfatórios dessa prova suscitaram o interesse em desenvolver esta pesquisa, pois esses demonstram que os alunos apresentam dificuldades no processo de aquisição de leitura proficiente e, conseqüentemente, na compreensão e interpretação de textos.

Dado o exposto sobre a problemática que os alunos apresentam sobre o ato de ler e, diante da realidade dos baixos índices nas provas de larga escala, esta pesquisa tem como proposta investigar as dificuldades dos discentes em leitura interpretativa² nas questões do SPAECE, com base nos descritores considerados críticos³ pelos alunos da escola estudada. Esses descritores foram detectados após um levantamento feito, por meio de uma atividade diagnóstica, a fim de avaliar em quais descritores os alunos apresentariam mais dificuldades e, com propostas pedagógicas interventivas, conseguir minimizar o problema.

Este trabalho torna-se relevante devido à problemática que se percebe no tocante à leitura nas aulas de Língua Portuguesa, em relação às dificuldades dos alunos em compreenderem o que leem e no que diz respeito à angústia dos docentes quando percebem

¹ Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC definição de competência aparece como “a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos) , habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) indicam como aprendemos a fazer e estão sempre associadas aos verbos de ação, como identificar, descrever etc.

² Chamamos de leitura interpretativa aquela que o aluno consegue ler, compreender e interpretar com êxito.

³ Descritores críticos são aqueles que os discentes apresentam maior dificuldade para responder.

que as estratégias elaboradas não têm o resultado satisfatório desejado, foram os elementos que nortearam o objeto deste estudo. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Fortaleza de ensino fundamental anos finais. Além disso, as estratégias sugeridas poderão servir de apoio a outros pesquisadores, incentivando-os a elaborarem novas estratégias para se obter, paulatinamente, discentes leitores proficientes.

Ademais, este trabalho torna-se relevante porque auxiliará ao docente inserir novas estratégias à rotina de sala de aula, compreendendo que as provas externas são uma realidade e que se faz necessário pensar em planos, em ações que desenvolvam um trabalho que englobe os saberes que envolvem os exames externos.

Para que haja êxito, é fundamental dominar o conteúdo curricular e, é importante conhecer os conteúdos inseridos na tabela dos descritores que são exigidos para as provas de larga escala, possibilitando, assim, que o ensino envolvendo essas duas demandas aconteça de forma significativa. Uma das cobranças que os professores recebem no ambiente escolar refere-se aos índices alcançados nos resultados das provas externas. Então, se o professor conseguir elaborar um plano anual, formulando atividades que abranjam os descritores e, também, os exercícios que sejam baseados nas questões dessas provas, será de grande valia para o profissional ministrar suas aulas. No caderno de atividades, fruto desta dissertação, há sugestões de atividades que possam servir de incentivo para os docentes que queiram trabalhar essa temática, dos conteúdos das provas externas, em suas aulas.

A pesquisa também é significativa porque poderá contribuir para que os professores e alunos da escola municipal pesquisada identifiquem suas maiores dificuldades no que diz respeito à leitura e à compreensão em questões de provas externas. As atividades que constam no caderno pedagógico, poderão colaborar para que os professores de Língua Portuguesa trabalhem exercícios com descritores que possibilitem aos discentes ampliar suas habilidades e competências em leitura e compreensão. Foram elaboradas questões com bases nos descritores, especificamente, do SPAECE, a prova externa foco deste trabalho. Através dos resultados obtidos durante o trabalho diagnóstico produzido com os discentes, foi possível elaborar estratégias que auxiliem os atuais e futuros alunos da escola em estudo e ampliá-las a fim de serem exploradas por outros docentes em suas salas de aula.

Sabendo que essas provas externas, hoje, são uma realidade na vida escolar e toda exigência que existe em aumentar os índices nessa avaliação, acreditamos que este trabalho tem relevância, pois, junto a tantos outros trabalhos que já foram feitos em relação às avaliações em larga escala, poderá contribuir para novos estudos, novas ponderações sobre como trabalhar essas avaliações. Afinal, necessitamos refletir e questionar como essas provas

são elaboradas, exames como a Prova Brasil, que são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), são provas únicas para o país inteiro e, dessa forma, não leva em consideração as especificidades de cada lugar, as dificuldades enfrentadas por cada escola, o conteúdo que é transmitido de forma diferenciada, já que o Brasil não tem um currículo único e obrigatório. Então, nos questionamos se esse formato de avaliação, realmente, está contribuindo para a superação das dificuldades educacionais ou está sendo, apenas, um meio de verificação da aprendizagem. Acreditamos, também, que uma formação continuada para professores que auxiliem com estudos sobre esse tipo de prova, é importante nesse processo, pois os docentes, em muitos casos, são considerados os responsáveis pelos resultados não satisfatórios. Fazer questionamentos sobre porque limitar a prova, somente, em Língua Portuguesa e Matemática, mas sim, com todas as disciplinas.

A respeito da problemática em leitura, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, bem como nos resultados insatisfatórios das provas externas, mais precisamente no SPAECE, apresentam-se algumas indagações:

- ✓ O planejamento com atividades didáticas, a partir dos descritores do SPAECE, auxilia no desenvolvimento da proficiência leitora e interpretativa de textos e/ou apenas formam discentes automatizados para as avaliações externas?
- ✓ Os índices insatisfatórios acontecem porque os alunos, durante a realização da prova do SPAECE, não conseguem ler e compreender as questões ou, simplesmente, não fazem a leitura e apenas saem marcando as questões aleatoriamente?

Os resultados nas provas de larga escala fazem com que esses questionamentos deixem mais perceptível a preocupação dos docentes, em cada ano, quando não há uma melhora significativa nos índices do SPAECE. Portanto, o trabalho interventivo desse estudo tem como intuito elaborar algumas oficinas pedagógicas que visam auxiliar os professores na melhoria da aprendizagem leitora interpretativa dos alunos.

Partindo dessas premissas, o presente estudo apresenta algumas estratégias pedagógicas que sirvam de apoio para que as aulas de Português envolvam também a compreensão das questões das provas externas do SPAECE e, conseqüentemente, contribuir na melhoria dos índices de desempenho. Neste sentido, este estudo tem como objetivo propor práticas de leitura possíveis para a mediação quanto à aquisição das habilidades e

competências, para a leitura interpretativa das questões de provas externas, com foco nos descritores do SPAECE.

A partir desse objetivo geral, visamos aos seguintes objetivos específicos: a) identificar, através de uma atividade diagnóstica, quais descritores em Língua Portuguesa do SPAECE os alunos da escola em estudo demonstram maior grau de dificuldade; b) aplicar atividades de leitura e interpretação textual com os descritores que os alunos apresentaram mais dificuldades através da atividade diagnóstica; c) elaborar um caderno pedagógico com atividades didáticas a partir de descritores padrões de leitura e compreensão textual para o 9º ano, conforme a Matriz de Referência do SPAECE, que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Os autores que subsidiaram o trabalho em pauta foram Lajolo (1993), Kleiman (2000), Antunes (2003), Bagno (2007), Luckesi (2011), Solé (2012), entre outros. Para também orientar nossa pesquisa, recorreremos a alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares (PCNs). Observamos os descritores de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do SPAECE (MR) e, também, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano.

Esta pesquisa, iniciou como uma pesquisa-ação que se caracteriza, segundo Gil (2008, p. 50), “pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo da pesquisa”, com intuito de desenvolver um trabalho que venha modificar a realidade dos envolvidos na pesquisa. Nosso objetivo inicial foi identificar em quais os descritores os alunos apresentariam maior dificuldade para responder à prova SPAECE, para, em seguida, elaborar uma proposta pedagógica interventiva que auxiliasse aos alunos a sanarem a problemática por meio da resolução das questões da prova externa mencionada.

Foi possível a aplicação de um questionário de sondagem, elaborar uma atividade diagnóstica e ter uma roda de conversa com os alunos, sendo a parte inicial da nossa proposta interventiva. Todavia, devido ao contexto atípico do ano de 2020, por conta da pandemia do coronavírus, tivemos que suspender a intervenção programada, diretamente com os alunos, já que as aulas presenciais durante esse período foram interrompidas. Empenhamo-nos para que o trabalho com os alunos não parasse, e tentamos prosseguir com a intervenção por meio das aulas remotas⁴ que foram autorizadas pelo governo do Estado do Ceará, sob o Decreto de nº

⁴ São aulas que abordam todo o conteúdo planejado de forma on line, ou seja, o professor pode gravar ou ministrar suas aulas ao vivo utilizando as plataformas virtuais.

33.510 de 16 de março de 2020⁵. Então, os professores tiveram que se adaptarem para que o ano letivo não fosse interrompido, como aprender a utilizar as plataformas digitais para ministrar as aulas, readaptar o conteúdo, criar grupos no *WhatsApp*⁶, dentre outros, foram as estratégias adotadas para conseguir interagir com os discentes.

Contatamos os alunos que participariam da pesquisa presencial e explicamos que continuaríamos nosso trabalho de forma remota, por intermédio de aulas realizadas pelo aplicativo *Google Meet*⁷. Contudo, mesmo com as diversas tentativas que fizemos, infelizmente, não foi possível continuar com a intervenção. Começamos a nos deparar com as dificuldades que os alunos apresentavam. Vários discentes não possuíam celular ou computador à disposição, ou os que dispunham do aparelho, não tinha internet de qualidade para assistirem às aulas online, outros não se mostravam bem psicologicamente devido ao contexto incerto que vivenciamos ou mesmo por perder um parente ou amigos/conhecidos para a Covid-19. Por fim, quando conseguíamos marcar os encontros, cinco alunos no máximo compareciam e, ainda assim, não tinham motivação para estudar.

Desse modo, compartilhando das dificuldades vivenciadas com os alunos, decidimos não mais aplicar a parte interventiva do nosso trabalho, e apoiados pela Resolução nº003/2020 de 02 de junho de 2020⁸, apresentada pela Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras, substituímos pela propositiva. Desse modo, nosso trabalho passou a se caracterizar no contexto de uma pesquisa qualitativa-interpretativa na qual conceituaremos no capítulo III deste trabalho.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos, alguns contendo subtópicos, que nos fazem refletir sobre a importância das provas externas, o uso dos descritores nas aulas de Língua Portuguesa como auxílio na melhoria da leitura dos discentes, bem como, os resultados, que normalmente são baixos, dessas avaliações. Os capítulos deste trabalho são complementados pelas “Considerações iniciais e finais”.

Nosso trabalho se inicia com um tópico que dedicamos à “Introdução”. Na seção seguinte, no capítulo I *Panorama sobre leitura* dissertamos sobre a importância da leitura,

⁵ Decreto que o governo do estado do Ceará no uso de suas atribuições legais pronuncia situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para o enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Sendo um das medidas, atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino públicas.

⁶ Aplicativo para celulares utilizado para troca de mensagens de textos, vídeos, fotos, videoconferência, através de conexão a internet.

⁷ Plataforma virtual que permite aos usuários a se comunicarem a distância através de reuniões feitas por vídeo e áudio.

⁸ Resolução que autoriza que os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

discorrendo um pouco na leitura no mundo atual e, também no contexto do ensino fundamental. Ainda nesse tópico, tratamos sobre como se procedeu a leitura na turma investigada, a partir de um questionário, tentamos compreender, através das respostas dos alunos, sobre o que eles pensam a respeito do que é leitura. Ainda nessa seção, dedicamo-nos a diferenciar o que é interpretar e compreender um texto para evitar que estas palavras sejam consideradas como sinônimas, pois nosso objetivo é que os alunos consigam, em suas leituras, bem como, nas questões das provas externas, a compreensão e interpretação com êxito.

Seguimos para o segundo capítulo, no qual discorremos sobre a temática avaliações. Optamos por nos embasar nas discussões propostas por Luckesi(2011) a fim de tratar da avaliação de forma geral. Recorremos aos PCN's para explicar o conceito de avaliação em larga escala. Logo após, tratamos sobre a avaliação SPAECE: abordando o conceito, em que proporções acontece, como são os procedimentos utilizados, qual a sua importância para o Estado do Ceará, bem como a apresentação dos índices alcançados atualmente.

No tocante ao capítulo três, apresentamos a metodologia escolhida para a proposição da nossa pesquisa, explanamos sobre o campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, apresentamos o caderno de atividades que produzimos e descrevemos o porquê de utilizarmos as oficinas como nossa estratégia pedagógica.

No capítulo seguinte, tratamos de forma sucinta sobre sociolinguística e do conceito de variedades linguísticas, como também, da importância de conhecer as variantes linguísticas.

Já no capítulo cinco tratamos do momento presencial realizado com os alunos, tendo em vista que a pandemia não havia eclodido. Então, explicamos como foi o começo da pesquisa na prática, discorrendo a respeito de como se deu a aplicação do questionário, sobre realização e resultado da prova diagnóstica e sobre a conversa que realizamos com os discentes. Do resultado que depreendemos da prova diagnóstica, os descritores 13 e 23 foram considerados os críticos. O D13 é o descritor que exige que o aluno consiga ler dois textos que tratam do mesmo assunto e perceba a forma diferenciada que os autores expõem esse tema. Já o descritor 23 é o que trata das variedades linguísticas.

No último capítulo, descrevemos a estratégia pedagógica que elaboramos com base nos dois descritores que os alunos tiveram mais dificuldades na prova diagnóstica. Por conseguinte, elaboramos um caderno com oficinas pedagógicas e o passo a passo de como aplicá-las. Essas atividades foram todas compiladas no produto desta pesquisa que denominamos Caderno Pedagógico - CP.

Por fim, nas considerações finais apresentamos nossas ponderações acerca do nosso trajeto no mestrado profissional e, também, sobre os pontos principais desta pesquisa, enfatizando sobre a realidade das provas externas no ambiente escolar e a importância de se trabalhar com os descritores para a melhoria na aprendizagem em leitura na educação básica.

CAPÍTULO I

1 PANORAMA SOBRE LEITURA

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.”

Carlos Drummond de Andrade

Nosso trabalho tem como foco a leitura e a compreensão das questões nas provas externas do SPAECE. Então, neste capítulo inicial, optamos em explanar sobre a importância da leitura no contexto do dia a dia, bem como refletir sobre a leitura no ensino fundamental, tecer comentários acerca dos conceitos do que é compreender e entender e, também, como se observou a leitura na turma investigada.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Historicamente a preocupação com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita sempre foi algo presente. Em uma sociedade letrada, a leitura é o caminho para se compreender o mundo e se capacitar as mais diferentes formas de interação. O uso competente da língua escrita torna o indivíduo sentir-se capaz de ir além do que ele lê, permite que esse compreenda e até mesmo interfira no que lê fazendo que se torne um leitor eficiente.

Sabemos que o ato de ler e de escrever são duas competências básicas que apenas o ser humano pode desenvolver. A partir disso, também pode surgir, dependendo do contexto social, econômico que o indivíduo estiver inserido, uma terceira que é compreender. A leitura e a escrita são habilidades fundamentais e, por isso, quando as crianças entram na vida escolar um dos objetivos é fazer com que elas aprendam a ler e a escrever, pois essas competências tratam-se de uma aprendizagem principal.

O conceito de leitura vem sendo modificado ao longo das últimas décadas. Hoje a leitura não é mais considerada apenas a decodificação, interpretação do signo linguístico, mas também a compreensão do que está na superfície de um texto, bem como, o que está implícito. Em relação à leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

Como mostra essa citação de Brasil (1997), o ato e o hábito de ler são importantes para o desenvolvimento cultural e intelectual do indivíduo, capacitando-o a refletir sobre a sociedade em que está inserido. Todavia é necessário compreender que a leitura vai além do ato de decodificação. São necessárias outras estratégias para realizar, efetivamente a leitura, tais como: reconhecer que dentro de determinados contextos as palavras possuem mais de um significado, ler e fazer relação com o que não está escrito verbalmente, estabelecer relações de sua vivência com o que se lê. Nesse ponto, Freire (2011, p.29) discorre que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, desse modo, o ato é entendido como valorização dos saberes que os alunos já trazem para a sala de aula e, aos poucos, assim, podemos formar um leitor proficiente, que saiba ler de forma crítica e aprofundada com a realidade em que está inserido.

A leitura é um caminho importante para se obter conhecimento. Ela pode proporcionar prazer, levar a mundos inimagináveis, aguçar a criticidade e tantas outras situações. Ainda proporciona o entendimento a diversos assuntos, ajuda a falar e escrever melhor, amplia o vocabulário, melhora o raciocínio e até mesmo serve como entretenimento. Portanto, é necessário incentivar o hábito à leitura na tentativa de se criar indivíduos leitores críticos e reflexivos.

O domínio da linguagem oral e escrita é importante para a sociedade atual, pois a atividade humana está sempre ligada à linguagem. As propagandas, o ato de preencher fichas, os anúncios, as bulas de remédios, as placas de trânsito e muitas outras situações são muito utilizadas no dia a dia das pessoas, desse modo, a prática de ler e escrever torna-se essencial.

Numa sociedade baseada na comunicação escrita e oral, a leitura é fundamental para maior a inserção do indivíduo às práticas sociais. Mesmo sabendo que existem indivíduos não letrados e, ainda assim, conseguem estar inseridos, temos que levar em consideração que a sociedade está em constante modificações. O avanço das mais diversas tecnologias faz com que as pessoas necessitem adaptar-se a esse mundo digital, e as pessoas que sabem ler terão mais facilidade para se encaixarem nas mudanças. A globalização e o mundo da era digital estão bombardeando a sociedade com novos gêneros textuais adicionando, assim, novas

técnicas de leitura e escrita. Então, cotidianamente, as pessoas são inseridas nas mais variadas situações que exigem uma atitude leitora. São caixas de e-mails, mensagens de textos, redes sociais, os mais diversos tipos de sites que fazem com que as pessoas troquem a leitura em suportes físicos como jornais, livros impressos pelas mídias digitais. Esse tipo de comunicação tem levado as pessoas interagirem com o mundo através da internet, seja com vídeo, áudio e mensagens de texto. E, nesse contexto, percebemos, ainda mais, a importância da leitura e, desse modo, devemos incentivar muito mais essa prática, para que as pessoas sintam-se aptas para acompanhar toda essa evolução.

Compreendemos que ler é um instrumento importante para que desenvolvamos a escrita, tendo em vista que, ler muito, ajuda a escrever bem. Porém, no dia a dia em sala de aula, o que se verifica é um número significativo de alunos que considera esse aprendizado uma tarefa difícil e, por consequência, sentem-se desmotivados. Sobre isso Antunes (2003) diz:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Diante disso, considerando as dificuldades dos alunos no que tange à leitura, um dos grandes desafios, em sala de aula, para os professores de Língua Portuguesa, é conseguir fazer com que os alunos leiam e compreendam o que leem de forma eficiente e sintam-se capazes de interagir de modo eficaz, desenvolvendo o pensamento crítico. Sendo assim, acreditamos que a escola necessita elaborar estratégias para que a leitura torne-se uma aliada na aprendizagem dos discentes, para que se sintam aptos a fazerem suas leituras com êxito.

Para tentar minimizar essa problemática leitora dos discentes, o professor, além de incentivar o hábito de ler, deve elaborar as mais variadas estratégias e demonstrar ao discente a relevância da leitura. No tocante a isso, Solé (2012) afirma:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 2012, p.32)

Diante dos desafios e da dificuldade que os alunos apresentam em sala de aula nos momentos dedicados à leitura, torna-se fundamental que a escola tente mudar essa realidade detectada, elaborando estratégias que possam despertar nos discentes o prazer no ato de ler, que seja uma forma atraente e estimulante e evitando, assim, que o aluno não veja o hábito da leitura como algo massacrante ou imposto. E nesse momento, o papel do professor é importante, pois, este que no seu dia a dia, em classe, irá trabalhar, diretamente, com as atividades de leituras dos alunos.

Kleiman, para o educador, afirma:

A leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele. (KLEIMAN, 2000, p. 15)

Com base nisso, o professor, como mediador, deve elaborar, em suas aulas, estratégias que estimulem o aluno a observar a leitura de forma agradável, que não é só uma forma de obter conhecimento, mas também, como um deleite, algo prazeroso. Ao invés de impor determinadas leituras, é interessante propor ao discente que escolha, em alguns momentos, o que ele deseja ler, fazendo, assim, com que ele se sinta um leitor capaz, instigando sua imaginação, mostrando que a leitura poderá proporcionar a compreensão não só da realidade em que ele está inserido, mas como outros mundos também. Ou seja, pode entreter, como também, pode favorecer a reflexão, despertar a curiosidade, e/ou sonhos e estimular a criatividade.

Com esse pensamento, devemos, então, despertar no discente a reflexão que a leitura é uma prática social e que faz parte do nosso cotidiano e da realidade que nos conecta com o mundo. Começamos a utilizar o processo de leitura a partir do momento que iniciamos a decifrar e a entender tudo aquilo que nos cerca. Por meio da leitura, o indivíduo tem a possibilidade conhecer a si mesmo, ao outro, tornar-se um sujeito crítico e transformador. Corroborando com isso, Foucambert (1994) afirma:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Assim, com a prática leitora, o sujeito poderá se transformar em uma pessoa mais questionadora, construirá suas próprias opiniões com maior criticidade. É importante expor que o hábito de ler propicia ao indivíduo leitor a oportunidade que portas para um mundo novo se abram, um mundo constituído de conhecimento e, também, de muitas possibilidades. Sobre os diversos mundos de conhecimento que a leitura pode proporcionar, Grossi (2008) ressalta que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato apenas com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] ‘é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido’, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles, abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. (GROSSI, 2008, p. 3).

Por intermédio da leitura, as pessoas podem conhecer inúmeros lugares, culturas sem sair do lugar, auxiliar a quem ler a ampliar aquilo que já se sabe e, também, adquirir seu próprio repertório de conhecimento de mundo. Ler proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante. Segundo Grossi (2008), o livro viabiliza esse contato com o novo, porém, a escola não deve utilizá-lo como o único meio. Faz-se necessário recorrer a outras ferramentas para trabalhar a leitura, como exemplo, a internet, que já faz parte do cotidiano das pessoas, podendo auxiliar para que a prática de leitura de fruição⁹.

E, dessa forma, consigamos formar leitores eficientes, que praticando o ato de ler, tenha condições de responder ou opinar, independente do assunto lido, desde os textos considerados mais fáceis até aos mais complexos. Contudo, o indivíduo que se priva de ler, sentirá muito mais dificuldades em compreender e/ou formular opiniões sobre os mais variados assuntos.

1.2 LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que instigar o hábito de ler é o caminho para se obter a leitura de fruição. Devemos a apresentar a leitura, ainda, na infância para que a criança comece a desenvolver o gosto de ler. É nesse período que as crianças começam a ter interesse por tudo que é novidade e os livros devem ser uma das opções, não apenas com letras, mas com muitas imagens coloridas para que se envolvam no universo fantástico das histórias. A participação da família é de suma importância nesse processo para que a criança crie o hábito de ler e que sinta a

⁹ Leitura de Fruição significa usufruir, ter prazer com a leitura, desfrutar, ler pelo simples prazer de ler.

leitura de forma prazerosa. Introduzir o gosto pelo ato de ler, ainda, na infância poderá auxiliar na vida escolar, pois o que se vê, nas escolas, é uma grande rejeição à leitura por parte de muitos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa.

No Brasil, o baixo índice de leitura é um dos maiores desafios para os professores, portanto, é necessária uma reflexão sobre esse fracasso. Um dos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), uma prova realizada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com os países-membros e que tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para discussão da qualidade da educação nos países participantes, subsidiando políticas de melhoria para a educação básica. E através de exames o programa avalia Leitura, Matemática e Ciências. Na última edição, em que o foco era a leitura, o Brasil ficou em 57º lugar dentre 78 países avaliados. Essa prova demonstrou que o Brasil segue estagnado em relação ao resultado de 2009 no quesito leitura e que o esforço feito ao longo desses anos não surtiu efeito. O país está muito longe de obter resultados satisfatórios.

Sem dúvida, ensinar a ler é algo essencial ao indivíduo, no entanto, deve-se compreender que esse é apenas parte do processo. Também é necessário fazer com que os alunos percebam a importância da compreensão leitora, o real significado da leitura proficiente. O professor é um dos responsáveis para elaborar estratégias que auxiliem os discentes a despertarem o interesse pela leitura. Em sala de aula, muitos alunos leem e ao final não sabem dizer ou explicar o que acabaram de ler. Paulo Freire (2000) ao discutir sobre essa temática diz “Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente "passear" sobre as palavras”. É nesse momento que o papel da escola se torna imprescindível, elaborando estratégias que permitam ao discente compreender que a leitura vai além do ato de decodificação.

Tendo em vista que o contexto em que o aluno está inserido pode influenciar na compreensão leitora, a escola deve apresentar aos discentes, temáticas que dizem respeito à realidade, ao seu dia a dia e, também, viabilizar para descobrir que tipo de leitura os alunos têm interesse torna-se essencial e, diante dessa realidade, conseguir elaborar aulas de leituras que aos olhos dos educandos transformem-se agradáveis e fazê-los apreender o conteúdo escolar ministrado.

1.2.1 INTERPRETAR NÃO É COMPREENDER – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, gostaríamos de fazer um adendo já que estamos abordando a cerca da temática sobre leitura. Objetivo deste trabalho é fazer com que os alunos consigam nas leituras em geral e, também, nas leituras das avaliações escolares, mais especificamente na avaliação do SPAECE, leiam, interpretem e compreendam com êxito.

Ao longo do nosso trabalho, utilizamos bastante as palavras compreender e interpretar. Como essas palavras, por vezes, encontram-se consideradas sinônimas, decidimos, nesta seção, abordá-las de forma sucinta e tecer algumas considerações sobre o processo de entendimento e compreensão de um texto.

Sabemos que uma das habilidades mais importantes durante a vida acadêmica é o domínio quanto à compreensão e a interpretação de textos. Para considerarmos como boa leitura de um texto, é necessário que o leitor compreenda e interprete o que leu. Durante toda a vida escolar, seja do fundamental até o doutorado, pós-doutorado e até mesmo cursos diversos, os discentes lerão os mais variados tipos de textos, nas mais variadas circunstâncias.

Então, para que o aluno tenha sucesso acadêmico, ele precisa dominar as habilidades para compreender e interpretar textos, tais como: selecionar, opinar, inferir, concluir, analisar informações dentro de um texto. Apesar de muitos considerarem as palavras compreensão e interpretação como sinônimas, elas têm significados diferentes. Perceber essa diferença é importante ao ler os textos e, principalmente, ao responder questões das provas externas que é o objeto desse estudo.

O processo de leitura é visto em duas acepções: a primeira é a compreensão, que é ponto inicial da leitura. O leitor precisa retirar informações que aparecem explícitas no texto. Quanto à segunda acepção - a interpretação - é o momento da leitura em que o leitor infere novas informações, aquilo que ele consegue observar além das linhas escritas, ou seja, além do que está explícito no texto. Logo não podemos utilizá-las de forma indiscriminadas, mesclando um significado no outro como se isso não acarretasse algum comprometimento. Podemos afirmar quem compreendemos um texto, mas isso não significa que interpretamos, assim sendo, sentimos a necessidade de arrolar as definições dessas palavras.

No ato de ler é preciso criar uma relação entre leitor e texto. Para isso, destacamos Solé (2012) que define a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, para tal é necessário um leitor ativo que irá decodificar o que lê, processar ou examinar o texto e, em seguida, atribuir significados ao que está escrito. Sobre isso, os PCNs afirmam:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1997, p. 69)

Desse modo, nesse processo interativo, o leitor se faz um ser ativo no momento em que ele dialoga com o texto, formulando hipóteses, quando busca pistas formais, refuta conclusões prontas ou cria novas conclusões. Para que esse processo de leitura aconteça por completo é fundamental, a compreensão e a interpretação do que se lê.

A princípio podemos acreditar que para compreender um texto basta simplesmente lê-lo. Marcuschi afirma o seguinte, a respeito da compreensão de texto:

Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. A compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto. MARCUSCHI (2008, p. 239)

Para entendermos o que é compreender um texto, devemos pensar que isso não se dá apenas na decodificação, que é o primeiro passo daquilo que se está lendo. Mas é também o resultado de um processo linguístico-semântico e cognitivo, é um ato de entender o que o autor quer dizer através de palavras, ou seja, o que está explícito no texto. Nesse processo de compreensão, o leitor utiliza do seu repertório linguístico, como: o conhecimento das estruturas gramaticais, o vocabulário, o seu conhecimento prévio, dentre outros. Quanto mais ele dominar esse repertório, mais facilidade de fazer a compreensão do texto o leitor terá.

Já a interpretação é produzir inferências, ou seja, reconhecer o que ele permite dizer, está atrelado ao que se entende a partir do que está escrito. Nesse momento da leitura em que o leitor passar a utilizar seu ponto de vista crítico, poderá opinar, julgar, levantar hipóteses e ampliar seu conhecimento de mundo. Sobre esse patamar de leitor, os PCNs enfatizam:

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. (BRASIL, 1998, p. 70)

Interpretar possibilita que na leitura o leitor construa outros significados, posicione-se por meio das possíveis pistas que o autor deixa ao longo do texto. Viabiliza que o leitor

amplie seu conhecimento de mundo e quanto mais realizar leituras, maior será seu domínio, aprimorando seus conceitos e, assim, a cada leitura conseguirá fazer inferências e ligações dos textos já lidos. A interpretação pode se dá de duas maneiras: aquela em que o leitor concordará com a ideia do autor e apenas acrescentará comentários que serão pertinentes ao que foi dito no texto ou o interlocutor poderá discordar daquilo que foi escrito no texto. Nesse caso, o leitor terá ideias que divergem das que foram mostradas no texto e, dessa maneira, fará o papel de contestador, elaborando questionamentos, hipóteses, dando soluções ampliando o nível de interpretação do texto lido.

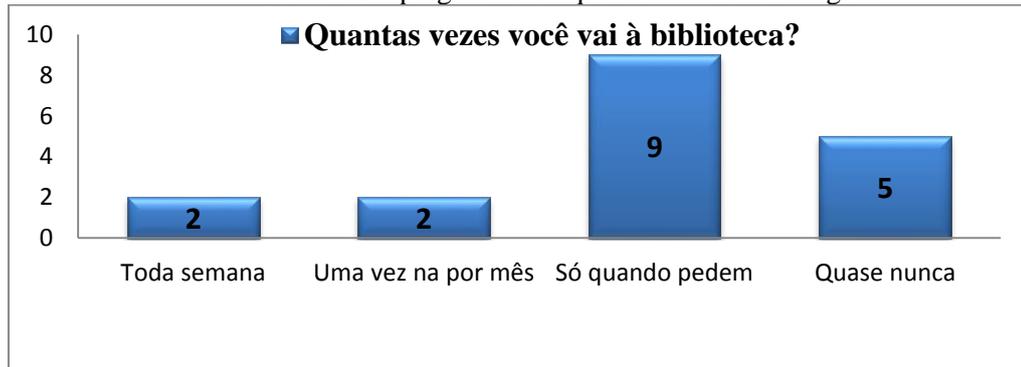
Portanto, diante do exposto, desejamos elaborar um trabalho pedagógico capaz de auxiliar os discentes na melhoria de suas leituras e que contribua com objeto do nosso estudo fazendo com que os discentes leiam as questões das provas externas, de forma proficiente, entendendo e compreendendo-as. Formular atividades que ajudem aos discentes olhar para o texto, fazer a leitura, inferir as informações explícitas e implícitas, estabelecer relações com diversos outros textos, opinar, mirar para a questão da prova identificando o que está sendo solicitado e, por fim, compreender como resolver a questão.

1.3 A REALIDADE DE LEITURA NA TURMA INVESTIGADA

Neste estudo, averiguamos o nível de leitura e o pensamento sobre leitura com os alunos da escola pesquisada. Para esse fim, foram elaboradas algumas perguntas em um questionário de sondagem sobre o hábito de ler dos discentes.

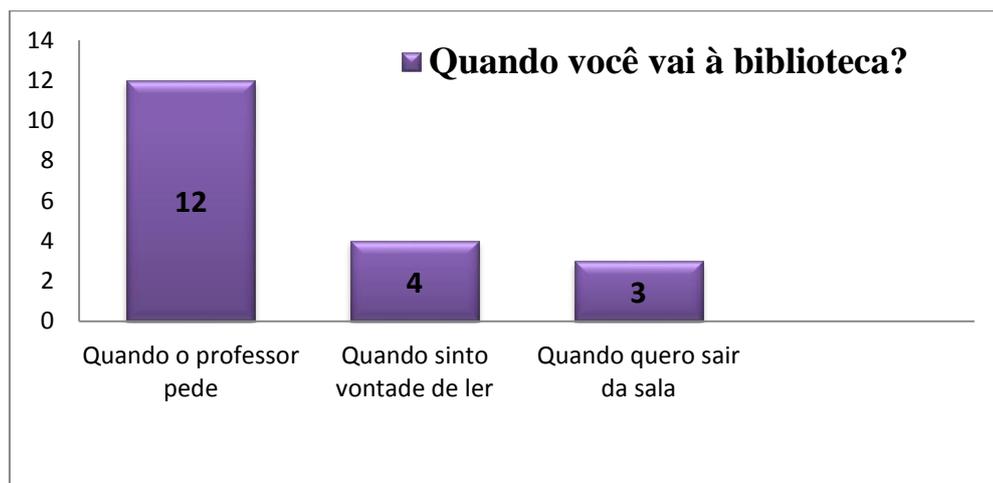
Um questionário, segundo Gil (2009), “é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações”. Para isso, houve um diálogo inicial com os discentes sobre como seriam os passos desta pesquisa e, em seguida, foi entregue um questionário de sondagem (**APÊNDICE 1**), para que os alunos participantes respondessem, com o objetivo de coletar informações sobre como eles compreendem o ato de ler. As perguntas dizem respeito à forma como eles lidam com a leitura, a compreensão, o gosto, as quantidades de livros lidos ao longo do ano, a leitura por obrigação, a frequência à biblioteca, dentre outras indagações. Dos questionários respondidos, o que se percebeu foi o pouco hábito de leitura por parte dos discentes. Muitos disseram nem gostar de ler, que leem só o necessário e em sala de aula quando é pedido.

Abaixo estão dois gráficos que se referem à duas perguntas do questionário diagnóstico que achamos pertinentes demonstrar como se deram as respostas.

Gráfico1 – pergunta 5 do questionário de sondagem

Fonte: elaborado pela autora

Na pergunta do gráfico 1, queríamos investigar como os alunos observavam a biblioteca. Sendo uma pergunta subjetiva, acreditávamos que eles iriam responder o motivo das idas ou não, à biblioteca. Das 18 respostas dadas pelos discentes, 10 explicaram o motivo de não irem à biblioteca da escola. Dessas 10 respostas, 9 educandos deram respostas parecidas, alegaram achar um ambiente não atrativo. Isso nos faz refletir que devemos, na escola pesquisada, rever como esse ambiente está sendo apresentado aos discentes, tentar sugerir à escola que se faça projetos que transforme a biblioteca num lugar que, aos olhos dos alunos, torne-se convidativo.

Gráfico 2- pergunta 6 do questionário de sondagem

Fonte: elaborado pela autora

Como observamos nos gráficos, sobre a pergunta feita para saber quantas vezes os alunos vão à biblioteca da escola, dos 18 discentes participantes, metade respondeu que só vão à biblioteca quando lhe é solicitado, por algum motivo se dirija à biblioteca. Sobre a

pergunta em relação quando ele vai ou por que ele vai à biblioteca, 11 disseram que só vão quando o professor solicita para fazer um trabalho de leitura. Retomamos aqui que a pergunta 1 foi subjetiva, ou seja, a resposta do aluno se deu de acordo com as próprias convicções em forma de texto e, a pergunta 2 é objetiva, o discente escolheu uma das três opções.

Com a observação do segundo gráfico, as respostas só reafirmaram que a frequência de ida dos discentes à biblioteca é baixa, significando que os educandos não mostram interesse, ou pouco interesse sobre esse universo de leitura. Essa situação nos deixou, ainda mais, preocupados e refletindo sobre quais outros motivos causariam essa baixa vontade que os alunos demonstraram para se sentirem motivados a ir à biblioteca da escola em estudo. Acreditamos que, quando for possível fazer a parte interventiva, devemos elaborar estratégias pedagógicas que os alunos estejam mais envolvidos com o mundo da leitura, essa rejeição percebida, possa a ser amenizada.

Ainda sobre o questionário de sondagem, na questão em que perguntávamos quais autores eles conheciam, a maioria citou Monteiro Lobato e apenas dois alunos escreveram outros autores, um mencionou Stephenie Meyer - provavelmente pelos livros da Saga Crepúsculo - e um outro aluno apontou o autor Stephen King.

Ainda relacionado ao questionário, foi perguntado aos discentes quem os incentivavam a ler. As respostas se resumiram a estas: “minha mãe” ou “eu mesmo”. Percebemos que em casa os pais aconselham os jovens a lerem, apesar de que no dia a dia em sala o que se nota é que o hábito de ler ainda está longe de ser algo prazeroso para os alunos.

No questionamento sobre qual disciplina, além do Português, também os incentivavam a fazerem leituras, a resposta, quase que unânime, foi a disciplina de História. O que se deduz, a partir da análise na escola em estudo, é que o dever de ensinar e instigar sobre leitura ainda está apenas com o professor que ministra a disciplina de Língua Portuguesa e, exatamente nisso, está o equívoco, pois o trabalho de leitura tem que ser feito por todos da escola, porque o ato de ler é um processo de aprendizagem contínuo e plural não delimitado apenas a uma área específica. Todas as disciplinas requerem que os alunos leiam, tanto para estudar o conteúdo, como para resolver os exercícios, ou mesmo para fazer uma leitura crítica do que conteúdo.

Nesse sentido, Kleiman e Moraes (1999) afirmam:

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos

– o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 98)

Os professores das diversas áreas devem estar juntos nas práticas pedagógicas no que tange. Somos cientes da importância da função do professor que ministra aulas de Português, é dele a responsabilidade de ensinar regras gramaticais, sobre o uso da língua e instigar que o discente empenhe-se mais nas aulas de leitura. Contudo, é primordial um compromisso dos professores das diversas áreas, compreendendo que ensinar e instigar o gosto pela leitura é tarefa de todos da escola.

No próximo capítulo trataremos sobre avaliações, o conceito de avaliações de larga escala e, também, explicar sobre a avaliação externa SPAECE, que servirá de base para as atividades da nossa proposta pedagógica.

CAPÍTULO II

2 AVALIAÇÕES

“A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.”

Paulo Freire

No que se refere à aprendizagem dos alunos, muitas estratégias são utilizadas, uma delas é a avaliação. Todavia, não pode ser considerada a saída para resolver as deficiências relacionadas à leitura dos alunos. Essas estratégias auxiliam no diagnóstico a fim de possibilitar subsídios na elaboração de atividades para melhorar o aprendizado.

Com intuito de aprofundar a questão, destacamos o que Luckesi (2011) aborda sobre avaliação, ao afirmar que se trata de:

A avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011, p.13)

As avaliações não são as soluções para todos os problemas em aprendizagem dos alunos que os professores encontram. Mas é um instrumento de investigação que irá retratar a realidade da turma avaliada, e conhecendo a problemática da turma, possibilitará aos discentes, diante aos resultados percebidos, elaborar estratégias pedagógicas que auxiliarão na melhora do desempenho no aprendizado dos educandos.

Ainda conforme Luckesi (2011):

Investigar para *conhecer* e conhecer para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade. (LUCKESI, 2011, p.149)

Observando, então, a avaliação como uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem, ela possibilitará ao docente uma investigação sobre como o aprendizado dos alunos está se desenvolvendo. Se a metodologia aplicada está dando um resultado satisfatório, caso contrário, o professor, através dos resultados obtidos nas avaliações em sala de aula terá subsídios para agir, revendo a metodologia e conseguindo elaborar novas estratégias.

Vale ressaltar o que a BNCC (2017) diz sobre avaliação:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BNCC 2017, p.17)

Como percebemos, na citação acima, o ato de avaliar deverá levar em consideração o contexto e as condições que dará o processo de ensino aprendido. Temos como exemplo o contexto no qual estamos vivenciando, uma pandemia, e por conseguinte, avaliar como fazemos nas aulas presenciais, não se mostrará eficaz. Assim, devemos refletir que o sentido não é, somente, avaliar e, sim como fazer essa avaliação para que a aprendizagem aconteça e, não somente estarmos preocupados com notas.

Prosseguindo sobre avaliação, no Estado do Ceará existe o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, que é constituído por diretrizes que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará, assegurando as aprendizagens essenciais aos estudantes, corrobora com a conceituação sobre avaliar, destacando que:

Componente básico do processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo básico é verificar se o (a) aluno (a) aprendeu o que foi ensinado.[...] Deve utilizar variadas metodologias, técnicas e instrumentos que possibilitem verificar o progresso do aluno no decorrer dos estudos realizados. Avaliar a aprendizagem não é simplesmente atribuir uma nota ou conceito; é refletir sobre o desempenho dos (das) estudantes frente aos objetivos traçados, sempre compreendendo que a consequência lógica do ensinar deve ser o aprender. (CEARÁ 2019, p. 59)

A avaliação escolar permite ao professor investigar a situação de aprendizagem do aluno. Dessa forma, a ferramenta permite ao docente fazer um diagnóstico para elaborar, posteriormente, estratégias a fim de amenizar as dificuldades que os discentes apresentaram. Porém, a avaliação por si só não resolve os problemas de aprendizagem, apenas auxilia para que o docente reflita sobre o trabalho pedagógico e elabore outros métodos para que o conhecimento realmente aconteça de forma eficaz. Mesmo com todo esforço que temos vistos nos últimos anos, os índices de aprendizagem ainda permanecem ruins, principalmente nas

provas externas. Por um bom tempo acreditava-se que o fracasso escolar se dava por culpa do discente. Sobre isso, Luckesi (2018) afirma:

Até finais dos anos 1980 e inícios dos anos 1990, na prática educativa no Brasil, de forma predominante, considerávamos, por meio de nosso senso comum, que o estudante individual era o responsável pelo próprio fracasso escolar. Ele era acusado cotidianamente – tanto em nossas salas de aula, como em outros ambientes escolares e em ambientes familiares – de ter interesses diversos daqueles do ensino, fator que o levava a dedicar-se menos, ou mesmo não se dedicar, à aprendizagem efetiva daquilo que lhe era ensinado na escola; afirmava-se que investia pouco em sua aprendizagem, por isso, era eventualmente, ou sucessivamente, reprovado. (LUCKESI, 2018, p.190)

Mas, com o passar do tempo e com as inúmeras pesquisas em educação, verificou-se que não se podia apenas creditar os baixos índices da aprendizagem somente ao estudante. Desse modo, foi compreendido que o insucesso na aprendizagem poderia estar, também, vinculado ao sistema de ensino. Na busca de uma melhor compreensão sobre a aprendizagem e na melhoria da qualidade de ensino, além da avaliação interna que acontece dentro do ambiente escolar e que é elaborada pelos professores, os governos pensando em políticas públicas e em outras estratégias avaliativas que pudessem colaborar com as escolas o parâmetro da aprendizagem dos alunos, desenvolveram as chamadas avaliações externas.

A respeito disso, Luckesi (2018) reforça:

Então, timidamente, para além da avaliação da aprendizagem – modo próprio de acompanhamento individual de cada estudante -, estamos iniciando a ensaiar, definir, e assumir práticas avaliativas que atuem em âmbitos mais abrangentes que exclusivamente em torno do estudante individual. (...) Então, se desejamos uma educação satisfatória para todos, para além, da avaliação da aprendizagem, importa em investir na avaliação institucional e na avaliação de larga escala e, evidentemente, servir-nos de seus resultados, também de forma institucional. (LUCKESI, 2018, p.192)

Então, na busca de melhoria da educação, a avaliação educacional, hoje, está dividida em duas dimensões: a avaliação interna, que é elaborada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico e a avaliação externa que é elaborada por um agente externo à escola.

Este modelo de prova é aplicado com o objetivo de diagnosticar e auxiliar o governo a implantar políticas públicas que visam a melhoria do ensino, bem como, possibilitar aos agentes de educação a repensarem suas estratégias de trabalho para que melhorem o desempenho dos alunos na aprendizagem.

As Diretrizes da Educação Básica também dão destaque ao termo avaliações em larga escala. O artigo 53 destaca que:

A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL, 2013, p.16)

Nas últimas décadas, no Brasil, os exames padronizados vêm se tornando instrumentos auxiliares no diagnóstico e no acompanhamento da qualidade da educação. Por conseguinte, através dos resultados concretos obtidos, há a possibilidade da elaboração e execução de políticas públicas que corroborem na melhoria à qualidade da educação.

No Brasil, temos alguns exemplos de avaliações de larga escala como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. No Ceará, temos o SPAECE, que é uma avaliação anual com alunos do ensino fundamental I e II (2º, 5º e 9º anos, respectivamente) e com alunos do 3º ano do ensino médio. Nosso trabalho com a prova do SPAECE pretende desenvolver no discente, habilidades necessárias que cada descritor solicita. No nosso estudo, dos vinte três descritores existentes na Matriz de Referência (MR), elaboramos atividades com apenas dois descritores, mas, desejamos que nosso Caderno Pedagógico (CP) sirva de base para elaboração de exercícios com os outros descritores, a fim de que os discentes dominem as habilidades necessárias exigidas por cada descritor.

2.1 SPAECE

O Governo do Ceará, por meio da Secretaria de Educação – SEDUC, vem desde 1992 aplicando o SPAECE, modelo de avaliação externa, censitária que visa avaliar o nível de aprendizagem da educação básica pública no Ceará. Essa prova acontece anualmente, e os resultados propiciam subsídios ao governo para implementação de políticas públicas educacionais. Além disso, o processo é mais uma contribuição para o trabalho pedagógico interventivo do professor em sala de aula, tendo em vista que esta avaliação deverá ser compreendida como um instrumento que, além de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, percebendo suas necessidades, contribua para que o professor desenvolva prováveis ações capazes de superar as dificuldades apresentadas e assegurando o desenvolvimento cognitivo, de modo contínuo, para os discentes.

O SPAECE avalia anualmente, por meio de uma prova objetiva, as competências e as habilidades dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse processo tem como foco diagnosticar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do desempenho

durante o período de estudos na educação básica. Como se trata de uma avaliação longitudinal, possibilita o acompanhamento do processo de aprendizagem ao longo do tempo. Também são aplicados questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

Essa avaliação é realizada no 5º ano do ensino fundamental I, no 9º ano do fundamental II e 3º do médio. Salientamos que nas turmas do 2º ano, há também o SPAECE–Alfa, que avalia apenas o nível de proficiência leitora dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

Para a indicar o resultado do SPAECE, há a denominada Escala de Proficiência que apresenta os índices em níveis, revelando o desempenho dos alunos do nível mais baixo para o mais alto através de cores. A legenda em vermelho representa o nível muito crítico, enquanto a amarela se insere no nível crítico. Para representar o nível intermediário e adequado, as cores cinza – às vezes verde claro – e verde escuro respectivamente são exibidas.

No quadro abaixo, há uma demonstração imagética da Escala de proficiência de Língua Portuguesa, a pontuação e as cores referentes a cada nível.

Quadro 1 - Escala proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

Muito crítico	Critico	Intermediário	Adequado
Abaixo de 200	200 - - 250	250 - - 300	300 acima

Fonte: Elaborada pela autora

Ao observar as cores da escala, as escolas públicas do Ceará anseiam alcançar o nível adequado, que é representado pela cor verde, por isso, o ambiente escolar, quando está no período que antecede essa prova, para incentivar os alunos, elabora vários artifícios para que a cor verde esteja inserida. Uma das práticas mais comuns é a criação de *slogans* (alguns *banners* contendo frases incentivadoras, como mostra o anexo deste trabalho), como: “Unidos para esverdear nossa escola” ou “SPAECE: vamos esverdear essa ideia”, dentre outras. Outra maneira de incentivo acontece através do Prêmio Escola Nota Dez, realizado pelo Governo do Estado do Ceará, que oferece premiações tanto para as escolas quanto para os alunos. No Prêmio Escola Nota Dez, as escolas com bons resultados na avaliação do SPAECE recebem premiação em dinheiro, e os alunos do 9º ano de cada escola municipal de Fortaleza que

obtiverem as três melhores notas são premiados com *smartphones*. Já os alunos do 3º ano do ensino médio - série que é responsabilidade do estado - ganham notebooks.

Como podemos perceber, o SPAECE, para a educação no Ceará, tem grande importância, por isso, todos da escola são convidados a se envolverem com esse evento. É realizado um trabalho de conscientização sobre a relevância que essa prova tem para a educação, tais estratégias ocorrem por meio de palestras, simulados e aulas que são realizados ao longo do ano letivo na tentativa de que os alunos participem, respondam ao exame de forma eficaz e, quem sabe, assim, haja a melhoria dos índices.

O ponto de partida para a elaboração das avaliações em larga escala é a MR. Segundo o Guia de elaboração da MR:

As Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb - são resultado do estudo de Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e livros didáticos e da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio. (CAED/UFJF, 2008, p. 14)

Ainda sobre a MR, de acordo com o mesmo documento:

As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam 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 habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. (CAED/UFJF, 2008, p. 14)

A MR do SPAECE é o documento norteador para elaboração das questões que nessa prova são identificadas como itens, e sobre o que avaliar dependendo do ano escolar. A partir desse documento são formuladas as questões apresentadas na prova que são todas compostas com um dos descritores que explicam os pontos básicos avaliados em cada questão do exame.

O caderno que compõem a prova do SPAECE é composto por 52 questões, divididas igualmente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O tempo limite para que o aluno responda é de três horas. É importante salientar que a prova acontece em apenas um único dia para cada série. Os professores das unidades de ensino não podem fiscalizar o SPAECE, ficam na sala somente para dar algum suporte. A responsabilidade de fiscalização desse exame compete a pessoas externas que são indicadas pelas coordenadorias de educação.

2.2 SPAECE – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS

As questões da prova do SPAECE são elaboradas a partir de descritores que avaliam competências e habilidades dos discentes. Os descritores associam o tema curricular ao desenvolvimento cognitivo, apontando os conhecimentos que serão avaliados através de uma questão.

No quadro à diante, podemos observar que são seis tópicos que reúnem diferentes habilidades e competências para a avaliação das questões.

Quadro 2 - tópicos do SPAECE

Tópico I	Procedimento de leitura
Tópico II	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto
Tópico III	Relação entre textos
Tópico IV	Coerência e coesão no processamento do texto
Tópico V	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
Tópico VI	Variação Linguística

Fonte: Elaborada pela autora com na MR do SPAECE

Destacamos que os descritores indicam a capacidade adquirida para desenvolver determinada função ou papel e, no caso das avaliações, reforçam sobre a aptidão para responder às questões de modo consciente. Em seguida, abordamos as competências definidas como conjunto de habilidades que os alunos devem ter para responder aos itens de cada um dos tópicos. Cada descritor recebe uma numeração que varia de acordo com o grau de dificuldade.

Com intuito de termos uma compreensão melhor, a seguir, elaboramos uma tabela com cada Tópico da MR do SPAECE, contendo uma descrição de cada descritor, levando em conta a discussão proposta no trabalho em pauta.

Tabela 1- Tabela do descritores – tópico I

	D1- Localizar informação explícita - habilidade fundamental exigida em que se relaciona a localização pelo aluno de uma informação solicitada que está explícita no texto.
	D2 – Inferir informação em um texto verbal – é a habilidade que solicita ao aluno uma informação do

<p style="text-align: center;">Tópico I</p> <p style="text-align: center;">Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal</p>	<p>texto que ele precisa inferir, às vezes, ou de conhecimentos prévios ou seguindo as pistas que são fornecidas pelo próprio texto.</p>
	<p>D3- Inferir o sentido da palavra ou expressão – descritor que avalia a habilidade que o discente possui para saber a diversidade de sentidos que uma palavra ou expressão pode ter e atribuindo, dependendo do contexto, também o sentido conotativo das palavras.</p>
	<p>D4- Interpreta textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais - habilidade exigida do leitor para reconhecer no texto a utilização de elementos não verbais como apoio de construção de sentido e, também de interpretar textos que mesclam a linguagem verbal e não verbal.</p>
	<p>D5- Identificar o tema ou assunto de um texto - a habilidade que aluno necessita ter para identificar o assunto principal do texto, reconhecendo as diversas informações contidas no texto construindo, assim, o sentido global do texto.</p>
	<p>D6- Distinguir fato de opinião relativa ao fato - a habilidade que o educando precisa para que por meio de um texto, reconheça qual fato está sendo relatado e saiba distinguir as opiniões ou comentários que o autor ou narrador faz desse fato. O ponto chave desse descritor é diferenciar de qual assunto se trata no texto e da opinião que se dá esse assunto.</p>
	<p>D7- Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto - a habilidade que o discente deve ter para localizar as informações principais e as secundárias num texto.</p>
	<p>D8- Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto - destaca a habilidade que o aluno tem para identificar a estrutura de um texto, a organização e os elementos textuais para, com estes, formular hipóteses sobre o conteúdo e o objetivo do texto.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 2- Tabela com os descritores do tópico II

<p style="text-align: center;">Tópico II</p> <p style="text-align: center;">Quanto aos gêneros associados as sequências discursivas básica</p>	<p>D9- Reconhecer gêneros discursivo - a habilidade que o aluno deve ter para saber identificar o gênero textual do texto lido.</p>
	<p>D10- Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros - é um complemento do descritor anterior. Nele é avaliado a habilidade do aluno em reconhecer o gênero textual e também, de identificar objetivo desse texto, se tem intuito de informar, explicar, advertir, recomendar, divertir, etc.</p>

	<p>D11- Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador – apresenta a habilidade que o aluno necessita ter para reconhecer quais fatos acontecem e quais são os desencadeadores no texto que motivam as ações dos personagens ou o conflito que determina o enredo.</p>
--	--

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 3 –Tabela dos descritores tópico III

<p>Tópico III Quanto às relações entre textos</p>	<p>D12- Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos - habilidade que o aluno precisa para reconhecer opiniões distintas sobre um mesmo tema que podem estar num mesmo texto ou em textos diferentes.</p>
	<p>D13- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema - habilidade que demanda a leitura de dois ou mais textos que podem ser ou não do mesmo gênero e avalia se o discente tem habilidade de reconhecer as diferentes formas de tratar um mesmo assunto, levando em consideração as intenções comunicativas.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 4 – Tabela dos descritores tópico IV

<p>Tópico IV Quanto às relações de coesão e coerência</p>	<p>D14- Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade - avalia a habilidade na qual o aluno tem de reconhecer os elementos que dão coesão ao texto, em especial as repetições ou substituições que facilitam a continuação do texto e a compreensão do sentido.</p>
	<p>D15- Identificar a tese de um texto - a habilidade que avalia se o aluno reconhece o ponto de vista ou a ideia central que é defendida num texto.</p>
	<p>D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la - discente precisa demonstrar que tem habilidade de fazer relação sobre o ponto de vista e os argumentos utilizados pelo autor, para sustentar sobre seu posicionamento sobre determinado assunto.</p>
	<p>D17- Reconhecer o sentido de relações lógicas-discursivas marcadas por conjunção – habilidade que aluno precisa para reconhecer as expressões conectivas que expressam as relações de causa,</p>

	tempo, concessão, lugar, comparação etc. É preciso que o aluno conheça os advérbios, as conjunções e saiba estabelecer o sentido desses elementos no texto para uma melhor compreensão.
	D18- Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas - avalia a habilidade do estudo de reconhecer a relações de coerência no texto que permitem um encadeamento perfeito entre as partes do texto, porém se utilizar os elementos coesivos.

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 5 – Tabela dos descritores tópico V

<p style="text-align: center;">Tópico V</p> <p>Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto</p>	D19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões - avalia a habilidade que o estudante necessita para discernir os efeitos de sentidos através da escolha de um determinada palavra ou expressão, podendo assumir diferentes significados dependendo da intenção do autor.
	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações - almeja que o aluno consiga identificar os efeitos provocados pelos recursos discursivos da pontuação ou outras notações como: tamanho da letra, itálico, negrito, caixa alta, entre outros.
	D21- reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos - avalia a habilidade referente à identificação pelo discente de relacionar os recursos ortográficos por exemplo: usar o aumentativo ou diminutivo de uma palavra que podem revelar a intenções discursivas do autor.
	D22- Reconhecer efeitos de humor e ironia - destaca a habilidade que o aluno necessita para ler textos verbais e não verbais e que este reconheça os efeitos de ironia ou de humor que podem ser evidenciadas por palavras ou expressões, por pontuação ou por outras notações.

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 6 – Tabela dos descritores Tópico VI

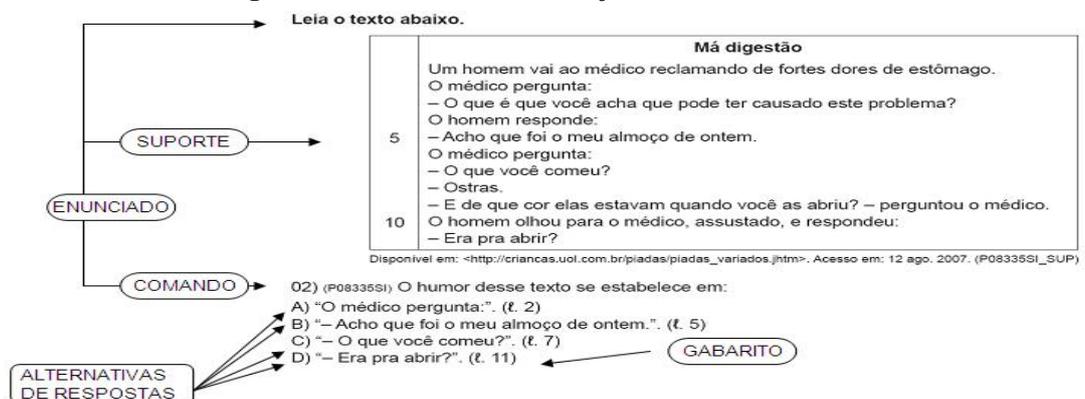
Tópico VI Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D23- Identificar os níveis de linguagem e/ou marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou interlocutor – avalia se o discente consegue identificar as marcas linguísticas apresentadas no texto pelo locutor ou interlocutor que podem vir expressas pelas marcas de fala, o vocabulário, o assunto etc.
---	--

Fonte: elaborada pela autora

Como percebemos, os tópicos dos descritores representam uma subdivisão de acordo com o conteúdo, competências de área e habilidades aliados aos seus respectivos descritores que como o próprio nome sugere, constituem uma sumária “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado, em diferentes áreas do conhecimento.

Sobre as questões da prova do SPAECE, os itens avaliam uma única habilidade e estruturam-se por enunciado, texto-base ou suporte, comando ou alternativa de resposta, gabarito (resposta correta) e distratores (as outras alternativas de respostas) como é apresentado no exemplo a seguir:

Figura 1 – Estrutura de elaboração de itens do SPAECE



Fonte: Portal da avaliação (Caed Ufjf)

O modelo de avaliação SPAECE foi escolhido como meio para auxiliar a alcançar caminhos para uma aprendizagem positiva quanto à leitura dos alunos. Outrossim, há uma busca por melhores índices relacionados às provas externas e pesquisar sobre propostas que possam propiciar resultados adequados pode ser auxílio para diversos professores que trabalham com este estilo de avaliação.

Se fizermos uma breve análise dos índices, perceberemos um grau acentuado de dificuldade na resolução do item em relação ao descritor a que se refere na questão. A partir disso, surgem alguns questionamentos como - por que os alunos apresentam dificuldades em responder os itens desse estilo de prova, qual o motivo que leva os discentes a não compreensão do que se pede nas questões? – dentre outras. Ao longo da nossa pesquisa tentaremos responder essas e outras perguntas que possam aparecer.

Para isso, inicialmente, acreditamos ser importante identificar em quais descritores os alunos têm mais dificuldades. Após realizar essa atividade diagnóstica, sugerimos uma proposta, por meio de um trabalho interventivo a fim de sanar as dificuldades encontradas, e verificar se as etapas interventivas elaboradas a partir dos descritores críticos auxiliaram na melhoria dos resultados nas provas externas e, também, nas internas.

No próximo capítulo, trataremos da metodologia escolhida para este estudo. Pontuamos a respeito da pesquisa aplicada e o contexto em que ela se insere. Discorreremos também sobre os sujeitos participantes e faremos uma exposição do Caderno Pedagógico fruto dessa pesquisa.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

“O planejamento é um instrumento para raciocinar agora sobre os trabalhos e ações que serão necessários hoje para merecermos um futuro. O produto final do planejamento não é a informação: é sempre o trabalho.”

Peter Drucker

Devido às limitações referentes ao isolamento social decorrentes da pandemia da Covid-19, realizamos apenas algumas intervenções, como: um questionário de pesquisa, uma roda de conversa sobre as provas externas e uma atividade diagnóstica. Então, prosseguimos alterando a parte interventiva pela propositiva e optamos por escolher a pesquisa de natureza qualitativa interpretativa.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

De acordo com Gil (2007), pesquisa significa:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Sabemos que uma pesquisa se inicia por intermédio de uma pergunta, de uma dúvida e, que, mediante destes questionamentos busca-se uma resposta. Em nossa pesquisa, o questionamento que levantamos refere-se às provas de larga escala e tentamos compreender por que muitos alunos têm dificuldade em responder aos itens desses exames.

Acerca de pesquisa qualitativa interpretativa para Denzin e Lincoln (2006) explicam:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin e Lincoln, 2006, p.17)

Em nosso estudo, averiguamos e caminhamos para uma compreensão em torno problemática dos resultados nas provas externas, tendo como cenário uma escola pública do Ceará. A referida pesquisa foca no diagnóstico e na elaboração de uma prática de planejamento de atividades de leitura e de interpretação de questões das avaliações de larga escala a partir dos descritores de Língua Portuguesa considerados críticos, com base no resultado do simulado do SPAECE, que foi aplicado com alunos da Escola Municipal Governador Faustino de Albuquerque – UV1. Os participantes desta investigação fazem parte do 9º ano do ensino fundamental da referida escola.

Nesta dissertação, pretendemos identificar o nível de compreensão leitora e interpretativa dos alunos nas questões do SPAECE, bem como conhecer as dificuldades que os discentes demonstram em resolver questões com determinados descritores. Portanto, iniciamos esta pesquisa com um questionário (**APÊNDICE 1**) em que os alunos responderam sobre compreensão leitora. Elaboramos, também, uma atividade diagnóstica com os descritores que estão na MR do SPAECE. O resultado dessa atividade norteou em quais descritores os alunos tiveram mais dificuldades. Dos vinte e três descritores, escolhemos os dois em que houve maior recorrência quanto aos distratores e elaboramos uma prática pedagógica que tem como intuito de minimizar essas dificuldades.

Após essa atividade diagnóstica, traçamos estratégias de leitura e compreensão por exemplo: rodas de discussão, proposta de leituras, exercícios de interpretação com textos que tratam do mesmo tema e atividades contendo questões abordadas nas provas do SPAECE. Essas estratégias visam possibilitar aos alunos a terem uma leitura e compreensão proficientes. Em vista disso, este trabalho consistirá em duas etapas: etapa diagnóstica, etapa de elaboração de oficinas com sugestões de atividades interventivas, pois, devido a pandemia, a interventiva ficou prejudicada.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, caracterizamos o universo da nossa pesquisa. Retratamos o ambiente escolar pesquisado, bem como, atualmente, encontra-se o resultado desta escola no SPAECE e descrevemos os sujeitos participantes do nosso trabalho.

3.2.1 Campo da pesquisa

O ambiente escolhido para a pesquisa deste trabalho foi a Escola Municipal Governador Faustino de Albuquerque- UV1, localizada em uma zona periférica do município de Fortaleza, no bairro Conjunto Ceará. Este surgiu a partir dos conjuntos habitacionais – Cohab. Em meados dos anos 70 e devido ao crescimento desses conjuntos, houve a necessidade da construção de escolas para atender à população inserida nesse contexto. O elemento maior do conceito de Unidade de Vizinhança – UV¹⁰ é a escola pública. Assim, no referido bairro, as unidades escolares estaduais e municipais receberam as siglas UV com o acréscimo de um numeral referente a cada rua, com o intuito de diferenciar cada uma das escolas. O ambiente escolar pesquisado ficou conhecido por UV1 e, em 1997, em homenagem ao que foi governador do Ceará, de 1947 a 1951, recebeu o nome Faustino de Albuquerque.

A EM Faustino de Albuquerque- UV1 é constituída por 11 salas de aula, 02 galerias, 04 sanitários, sendo 02 masculinos e 02 femininos. Além disso, a instituição possui cantina, pátio coberto, diretoria, sala dos professores com sanitário, secretaria, arquivo morto e almoxarifado, banco de livros, quadra esportiva coberta, biblioteca, depósito para merenda escolar e estacionamento.

O quadro funcional compõe-se por 54 funcionários, entre esses diretora, coordenadores, professores regentes, readaptados e substitutos, secretária, agente administrativo, cozinheiras, serviços gerais, porteiro e vigia noturno.

Atualmente, a escola em questão está composta por 798 alunos. Destes, 410 estão matriculados pela manhã e 388 à tarde. Todos os discentes estão distribuídos em 22 turmas, divididas igualmente por turno. A maioria dos discentes vem de bairros adjacentes que está localizada a escola, como Granja Portugal, Bom Jardim e Genibaú. As famílias das quais esses discentes estão inseridos, geralmente, não fazem parte do modelo tradicional. A maioria dos educandos é criado por um dos responsáveis, sejam estes mãe, pai ou, em sua grande maioria, avós. Percebemos que, na maioria dos casos, essa situação provoca prejuízo no processo ensino-aprendizagem dos discentes.

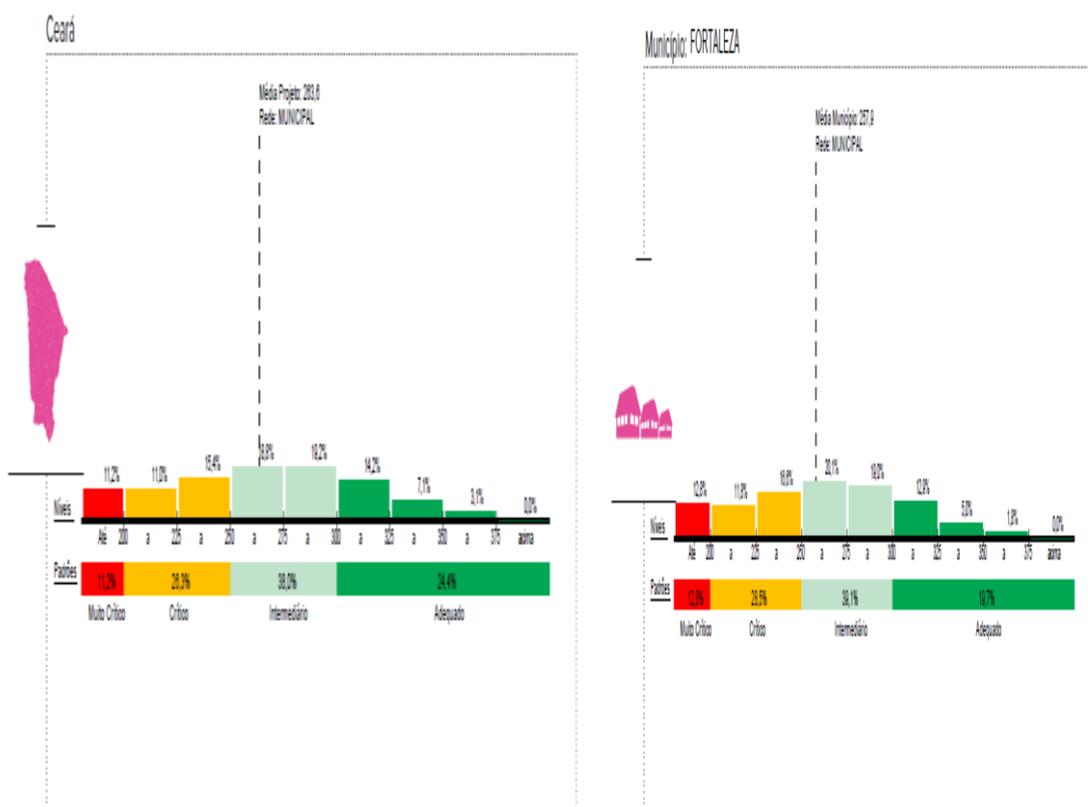
É importante salientar ainda outro fator que contribui para o rendimento escolar dos alunos de modo geral: o poder aquisitivo das famílias. Um número significativo dos provedores não tem empregos fixos e se sustentam com empregos informais ou, ainda, são assistidos por programas sociais, como o Bolsa Família. Podemos adicionar, também, a essas

¹⁰ A unidade de vizinhança é um escalão urbano que se assemelha ao bairro e é resultado da reunião de várias unidades residenciais.

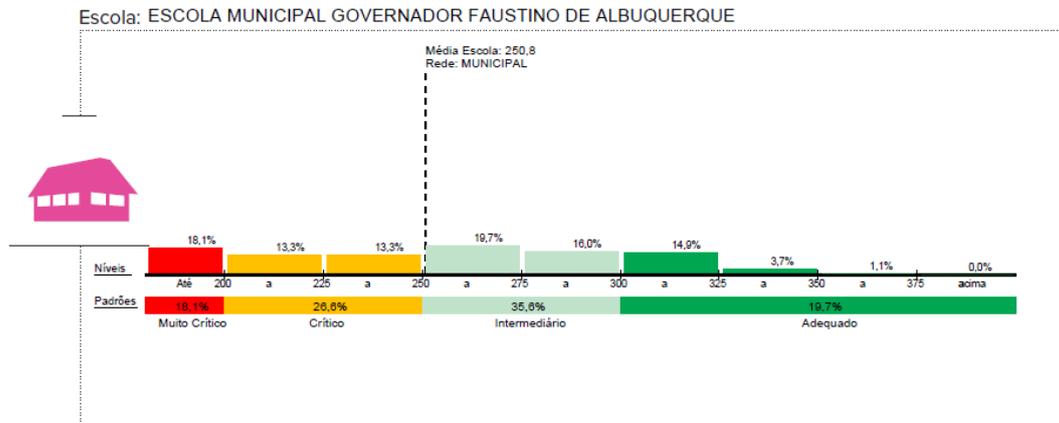
problemáticas, outros fatores preocupantes que atingem à clientela assistida, como a violência, as drogas e a promiscuidade a qual estão expostos.

A escola campo desta pesquisa, em relação ao SPAECE, está longe do padrão adequado. Apesar de terem sido notados alguns avanços, há ainda muito a ser feito para que os alunos alcancem o índice de leitura proficiente desejado. O que se percebe é que existe uma oscilação nesses resultados, um ano aumenta alguns décimos, em outros, tem um aumento, contudo, por mais que a escola vibre a cada décimo conseguido, não há, ainda, um aumento significativo. Nos quadros a seguir, podemos observar como estão os índices de aprendizagem, conforme os resultados de 2019 no Estado, no Município e na escola em estudo.

Figura 2 – Resultados da avaliação do SPAECE (no Estado do Ceará, no Município 2019)



Fonte: <https://spaece.caedufjf.net/>

Figura 3 – Resultado da avaliação do SPAECE (escola em estudo – 2019)

Fonte: Fonte: <https://spaece.caedufjf.net/>

Como podemos observar, o Estado atingiu a pontuação de 263,6, enquanto o município de Fortaleza alcançou um índice de 257,9. A escola campo desta pesquisa obteve apenas 250,8 no resultado de 2019. É importante salientar que esses índices oscilam a cada ano. Em 2018, a escola pesquisada teve um índice maior do que o estado e o município e, em 2019, houve uma queda no índice. Isso causa muita preocupação e muita cobrança por parte dos gestores escolares, fazendo-se necessário a elaboração de novas estratégias com intuito de recuperar e até mesmo ultrapassar o índice perdido.

Contudo, devemos observar que tanto estado, o município e a escola, na escala de proficiência, todos estão no nível intermediário. Se analisarmos a escala de proficiência do SPAECE, perceberemos que há um caminho longo para se chegar ao nível considerado adequado. Portanto, este trabalho elaborou algumas estratégias de leitura para ajudar aos discentes a melhorar sua proficiência leitora, inclusive, de questões de prova externas.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Nesta seção, tratamos sobre os agentes participantes desta pesquisa. Descrevemos acerca da vida estudantil e profissional da professora pesquisadora e, também, a respeito dos discentes voluntários que participaram da fase interventiva que conseguimos realizar.

3.2.2.1 Professora pesquisadora

Eu, professora pesquisadora, sou docente da rede municipal de Fortaleza. Minha vida escolar se deu, quase toda, em escolas públicas, salvo apenas a especialização. Parte do ensino fundamental fiz em uma escola pública no estado de São Paulo, lugar que morei até aos 13 anos de idade. Já o ensino fundamental anos finais e o ensino médio, fiz em Fortaleza, município onde resido até hoje.

Terminei o ensino médio na idade estipulada pelos documentos oficiais, porém demorei muito até sonhar com a vida acadêmica. Na época, só tínhamos três escolhas para ingressar em uma universidade, sendo elas: as universidades Federal e Estadual ou Universidade de Fortaleza – UNIFOR, que é uma universidade particular muito renomada no Ceará, e na época, era um local de ensino que, financeiramente, tornava-se muito distante para jovens oriundos de famílias não abastadas. Ingressei no mercado de trabalho e, por muitos anos, trabalhei em escritórios, mas não era feliz naquele ofício exercido. Aos 30 anos de idade, resolvi que tinha que realizar meu sonho de fazer uma graduação. Em 2003, fui aprovada no vestibular na Universidade Federal do Ceará no, curso de Letras-Português, e me formei em 2008. Durante o período de universitária, tive a oportunidade de estagiar por dois anos na Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e, em seguida, por mais 02 anos no Centro de Referência do Professor – CRP, que era administrado pela prefeitura de Fortaleza.

Em 2009, comecei a lecionar no modelo de aulas de reforço, porém, para educação infantil, como precisava trabalhar, essa primeira oportunidade que aceitei. Todavia, em 2010 minha prática docente, realmente deu início. Comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa numa escola particular, em um bairro distante de onde resido. Contudo, foi lá que dei meus primeiros, reais, passos como professora. Tinha muito receio de enfrentar uma sala de aula, pois, não me sentia tão preparada para encarar as salas, havia um temor em mim, acreditando que poderia não dar conta do ofício de professora. Ministrei aulas de Português do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foi muito difícil, mas até hoje sou grata ao Colégio Ademar Araújo, pela oportunidade, pois lá comecei a ter todo o domínio necessário para enfrentar salas com 35/40 adolescentes.

Em meados dos anos de 2009 e 2010, ocorreram vários concursos na área de educação no Ceará, participei de alguns e consegui ser aprovada em dois deles. Ao final de 2011, fui convocada a tomar posse no cargo de professora efetiva do município de Maracanaú – região metropolitana de Fortaleza-, assumindo a função no início de 2012. Porém, neste mesmo ano, fui convocada a tomar posse na vaga em que tinha sido aprovada como professora na

prefeitura de Fortaleza. Então, assumi em outubro de 2012 e estou até o presente momento à escrita deste estudo. Trabalho no período da tarde apenas com os 9º anos e, à noite, com a Educação de Jovens e adultos – EJA.

Durante esses anos que leciono em escolas públicas, diversas dificuldades enfrento, diariamente, em relação aos alunos: indisciplina, desmotivação, problemas familiares, salas lotadas, infraestrutura ruim, dentre outros. Todas as questões citadas refletem na aprendizagem dos alunos. Como professora de 9º ano, uma das séries muito cobradas nas provas externas pelo Governo do Estado, sou muito pressionada para elaborar estratégias que deem resultados positivos, tanto nas avaliações internas e quanto nas externas. O problema maior que percebo na aprendizagem dos alunos é a questão de leitura interpretativa e essa dificuldade é traduzida todos os anos por meio das avaliações de larga escala. Exatamente por identificar essa problemática dos alunos, surgiu a ideia de trabalhar essa temática nesse projeto.

O Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, sempre foi desejado por mim, justamente por aprimorar meus estudos e também por oportunizar as mais diversas discussões sobre as problemáticas vividas pelos discentes. Tinha certeza que seria um espaço para partilhar as vivências em sala de aula, levando-nos à reflexão e à ação. Sabia que durante o curso, eu seria direcionada a fazer um trabalho de intervenção, mediante ações concretas, com intuito de obter resultados positivos diante da problemática que seria escolhida e vivenciada, diariamente, por mim, em minha sala de aula. Tais reflexões foram mais um dos motivos para a escolha de trabalhar a leitura proficiente.

3.2.2.2 Discentes

Os alunos que participaram na parte inicial deste trabalho estão cursando o 9º ano do ensino fundamental, no período da tarde. Os discentes estão na faixa etária referente à série da qual fazem parte e, a maioria deles, estuda na escola desde o 6º ano. Enfatizamos que a turma escolhida para o trabalho era desafiadora, tendo em vista que alguns agiam de modo indisciplinado, além de não cumprirem prazos determinados para entrega de atividades e trabalhos. Como já foi explicado anteriormente, ao longo deste trabalho, não foi possível concluir as aulas interventivas, por causa do isolamento social devido a pandemia causada pela COVID-19.

As aulas de Língua Portuguesa propostas devem acontecer semanalmente e divididas nas etapas: a oralidade, a escrita e a leitura. Tal divisão é feita a fim de justamente propiciar a

atração dos alunos de modo que eles interajam e com intuito de conseguir maior participação. Sugerimos que um tema diferente seja escolhido democraticamente, a cada semana, com o objetivo de promover uma discussão, acontecendo nos primeiros 20 minutos iniciais de cada aula. A estratégia visa possibilitar a construção do poder argumentativo, o saber ouvir, o trabalho em equipe e a incentivar trabalhos de apresentação - os conhecidos seminários. Os discentes trazem para o momento, textos para serem lidos em voz alta, músicas para que expliquem a letra, vídeos para aprofundar o assunto, tudo dentro da temática escolhida e depois discutem sobre o assunto.

Com intuito de que a proficiência leitora dos discentes melhore, escolhemos a referida turma, mesmo com todos os problemas no tocante a esses educandos. Aplicar atividades diferenciadas pode ser uma forma de fazê-los sentir o quanto são agentes importantes nesse processo de ensino-aprendizagem.

3.3 CADERNO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa teve como impulso a problemática que os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, enfrentam quando se deparam com os índices das provas externas. Portanto, nosso trabalho tem como intuito discorrer sobre essa temática e, também, propor uma sequência de atividades que possam auxiliar os alunos a aperfeiçoarem suas práticas leitoras, bem como conseguir compreender as questões das provas de larga escala e, conseqüentemente, melhorar os índices que tanto as escolas almejam.

Para o nosso estudo, foi escolhida uma prática pedagógica composta por oficinas com diversas atividades, a partir do trabalho com variados tipos de textos. O objetivo dessa sequência de exercícios é possibilitar ao aluno que, realizando cada atividade, adquira uma melhor compreensão do que lê e, também, aproprie-se da exigência que cada descritor requisita, desta maneira, para que encontre-se apto a responder determinadas questões. A essa prática pedagógica intitulamos de Caderno Pedagógico – CP. Mais adiante, no capítulo 8, descreveremos como está composto o material em pauta.

O planejamento do CP deu-se no início desta pesquisa, quando aplicamos uma atividade diagnóstica para identificar em quais questões, baseadas nos descritores do SPAECE, os alunos teriam mais dificuldades. Após uma análise das questões respondidas, detectamos dificuldades quantos aos itens relacionados aos descritores: D13; D23. A escolha desses descritores deu-se porque foram as questões em que mais os alunos erraram na avaliação diagnóstica.

Elaboramos uma prática pedagógica que contemplasse atividades com a temática desses dois descritores, pois julgamos importante para trabalhar em sala de aula. Esses descritores tratam de reconhecer, em dois ou mais textos, sobre as formas distintas que autores tratam o mesmo tema, e de identificar as variedades linguísticas, respectivamente. Além disso, tratam conteúdos que consideramos bastante pertinentes e que instigam os discentes a refletirem sobre a função social da língua nos mais diversos contextos de uso.

O D13 avalia, por meio de dois ou mais textos, podem ser do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, a habilidade que o aluno deva possuir para reconhecer as diferentes formas que os autores tratam do mesmo assunto nos textos. É trabalhado nesse descritor a leitura de no mínimo dois textos que abordam o mesmo tema, o discente é solicitado a distinguir como foi a abordagem do tema em relação ao leitor-alvo, à época, às intenções comunicativas, etc. Nas questões com esse descritor, podemos explorar, por exemplo, o discurso de um político, comparando como foi falado inicialmente e como a mídia o reproduziu, e, assim, observando as possíveis diferenças que esse pronunciamento recebeu, dependendo de onde ele foi divulgado.

O D23 que exige que o aluno saiba responder questões sobre as variedades linguísticas, em especial, as marcas linguísticas que evidenciem o locutor ou o interlocutor. Trata-se de um tema interessante, em que devemos ter um olhar atento para o trabalho em sala de aula, pois é um assunto que está no dia a dia dos alunos, seja na televisão, na internet, nas obras mais antigas em comparação com as atuais, com um colega de sala que porventura veio de uma outra cidade ou outro estado, dentre outros.

Portanto, no nosso CP, elaboramos atividades que desenvolvam a capacidade do aluno na compreensão dos mais diferentes textos nas mais diversas situações de uso da língua.

Além disso o CP explora, de modo acentuado, a variedades linguísticas. Tanto trabalhamos o conceito e classificação, como sugerimos atividades em que os alunos poderão, por meio de músicas, vídeos, textos, entender as variações. Tratamos também, por meio de diversos textos, a habilidade que aluno deve ter para reconhecer como um tema é abordado em dois textos.

Ao final, sugerimos atividades elaboradas com base na MR e nos modelos dos itens da prova do SPAECE para que o aluno exercite o conhecimento que absorveu através das oficinas na prática de resoluções de questões simuladas dessa avaliação de larga escala.

3.4 OFICINAS

Como já expomos, nosso CP foi elaborado dividido em oficinas, pois entendemos que utilizar esse tipo de prática possibilita a estimulação do saber quando dá oportunidade ao discente para criação, produção e recriação do conhecimento coletivo. Anastasiou e Alves (2010) enfatizam:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva. (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 96)

Atividade pedagógica no modelo de oficina é de grande importância nas nossas aulas, pois proporciona uma aprendizagem que consideramos instigadora, quando são elaboradas atividades com base no cotidiano fazem com que o aluno construa seu conhecimento de forma questionadora e participativa. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental o papel do professor nesse contexto de aprendizagem, afinal, é dele a responsabilidade de mediar o caminho que fará o aluno buscar o conhecimento.

Freire (2002) afirma que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ao decidirmos trabalhar com as oficinas, tínhamos consciência que não seríamos apenas o sujeito que ensina, mas também, que aprende. Utilizar, estrategicamente, as oficinas com os dois descritores escolhidos para as atividades do nosso CP, nos possibilitaria não apenas conceituar os conteúdos, mas de observar como os alunos se comportariam diante das mais diversas situações que nos deparamos com as variedades linguísticas e como o discente reagiria ao se deparar com textos que tratam de forma diferenciadas o mesmo tema. Esse é um recurso que consideramos significativo em sala de aula, proporciona ao docente ter a possibilidade de replanejar suas aulas, conforme as respostas que são dadas pelos alunos.

CAPÍTULO IV

4 ASPECTOS SOCIAIS DA LÍNGUA

“Para alguns: ignorância, para outros riqueza de vocabulário... Depende a forma de preconceito com que analisamos...”

Oscar de Jesus Klemz

Nesta seção, trataremos sobre a variação linguística. Tal ponto foi escolhido porque, ao iniciar essa pesquisa, identificamos após a correção da prova diagnóstica, que, na questão relacionada ao D23, os discentes apresentaram maior dificuldade na resolução.

Sabemos que o Brasil é um país de dimensões continentais e, por conseguinte, uma nação desse tamanho, dividido por cinco regiões com cultura, fatores sociais e nível econômico diferentes, apesar de ter uma língua oficial, no tocante à oralidade apresenta um pluralidade discursiva. Sobre isto, consta nos PCN's:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29).

O aluno se insere em uma comunidade de falantes e já ingressa na escola sabendo uma dessas variedades. Contudo, é papel da escola ensinar a norma padrão e, também, desenvolver atividades que propiciem ao discente conhecer as variedades da língua portuguesa. Entendemos a importância de se compreender o valor social que estas variantes possuem, contribuindo, assim, para o combate ao preconceito linguístico. É válido desmitificar esse conceito de certo ou errado que há perante as formas utilizadas pelos grupos socialmente prestigiados em relação às formas coloquiais utilizadas no dia a dia. Sobre isso a Base Nacional Comum Curricular – BNCC propõe:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades

estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p.79).

Cabe à escola levar ao aluno a refletir sobre a relação de poder que a linguagem pode estabelecer tendo em vista que tais estigmas podem alicerçar a discriminação e o preconceito linguístico. O discente deve ser levado a perceber que nem sempre falar diferente significa falar errado

4.1 CONTEXTUALIZANDO A SOCIOLINGUÍSTICA

Fernand de Saussure, com a obra Curso de Linguística Geral, vem ser o precursor nos estudos da Linguística, ciência que se ocupa a estudar as características da linguagem humana. De acordo com Saussure (2006), a Linguística se interessa pela linguagem em todas as suas manifestações:

A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressões.. (SAUSSURE, 2006, p.13)

Sendo assim, esse autor considera toda forma de expressão passível de estudo e não somente aquela considerada correta ou a “bela linguagem”. Por isso, trabalhar com as variantes linguísticas é importante, fazendo compreender a amplitude desse assunto.

Com auxílio dos estudos do estruturalismo de Saussure, que considera apenas os aspectos internos da língua, outros teóricos surgem, expandindo ainda mais os conhecimentos linguísticos, fazendo o caminho contrário à Saussure. Nesse novo percurso, consideram-se aspectos externos da língua, como: geografia, faixa etária, gênero, classe social, etc. A partir de tais discussões, destacam-se que aspectos sociais e humanos também são influenciadores diretos na língua. Esses novos estudos têm como intuito estudar a língua nas suas diversas manifestações.

É por meio dessas novas imersões que surge a Sociolinguística, também conhecida como Teoria Variação, que estuda a língua no seu uso real, ou seja, aborda a relação entre língua e a sociedade. William Labov, linguista estadunidense e pesquisador internacionalmente reconhecido como uma das personalidades mais influentes da linguística

moderna, foi o primeiro a se preocupar em investigar a relação entre sociedade e fala, desenvolvendo, assim, a sociolinguística variacionista.

Labov (2008), em suas pesquisas, define a língua como uma forma de comportamento social, portanto, o estudo do uso da língua tem que se dar dentro da comunidade, onde os indivíduos terão o mesmo comportamento linguístico. O teórico ainda aponta que essa investigação não pode ocorrer dissociada do contexto social. Sendo assim, fica claro que toda língua varia e essa variação ocorre por diversos fatores, sejam eles linguísticos ou sociais.

Na próxima seção trataremos de descrever as variedades linguísticas.

4.2 VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Sabendo que a língua é um fator de grande importância na vida humana, pois é por meio dela que conseguimos tornar possível o processo de comunicação, faz-se necessário que as escolas promovam um trabalho pedagógico que contemple, de modo mais aprofundado, o estudo das variedades linguísticas. Esse empenho pelo ensino da diversidade linguística pode evitar a prevalência e um conseqüente privilégio relacionado ao ensino da norma padrão formal, sendo possível acentuar formas de combate ao preconceito linguístico. Sobre esse assunto, os PCN's expressam:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar ao aluno a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo, saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa...a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN's, 1998, p. 31)

A nossa sociedade está em constante mudança e, por conseguinte, reorganiza-se a cada momento. Essa transformação ocorre também com a língua, novas palavras são introduzidas no nosso dia a dia, determinados grupos sociais criam seu próprio dialeto e palavras que sofrem alterações ao longo do tempo.

No entanto, é necessário estimular o aluno a refletir sobre o uso da língua nos mais diversificados contextos. Além disso, é necessário fazê-lo perceber que a variação é natural e essencial à linguagem humana e acontece por diversos motivos. É importante que o falante

compreenda que, apesar de existir uma forma dominante, a conhecida norma padrão ou culta, há outras formas de falar e que não podem e nem devem ser menosprezadas. De acordo com Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 111)

O aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno.(BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 111)

Nesse contexto, cabe à escola o papel de orientar o aluno a compreender a língua com suas variações, elaborando estratégias para abordar as variedades linguísticas. O professor deve desmitificar o conceito de que existe uma forma certa ou errada de falar e mostrar ao aluno o quão importante é preciso observar o contexto linguístico em que o falante está inserido.

Para confirmar a discussão apresentada, destacamos o que Marcos Bagno afirma:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos em todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem (BAGNO, 2007, p. 82).

Dessa maneira, nas aulas de Língua Portuguesa, precisamos criar estratégias de estudo que tenham como o foco as variações linguísticas, Planejar aulas com esse conteúdo fará com que haja uma aproximação maior da realidade de fala dos discentes.

A leitura, a escrita e/ou reescrita reflexiva devem ser o caminho para levar o discente à compreensão dessas variedades, bem como, ao desenvolvimento do senso crítico, afinal, os alunos já chegam à escola com suas linguagens consolidadas. Portanto, as aulas devem conter atividades que estimulem o aluno a compreender a própria fala, bem como a do outro, a fim de que o indivíduo compreenda que as diferenças fazem parte da construção humana e são partículas atuantes na formação cidadã. Deste modo, tais processos poderão ser um caminho para a transformação do público-alvo nas questões referentes ao preconceito linguístico, fazendo-o refletir a respeito das diferenças nos contextos dos quais ele for participar.

Mas, quais são os tipos de variedades linguísticas? Na perspectiva de Travaglia (2009), encontramos dois tipos: os dialetos e os registros.

Os dialetos são definidos como variação que ocorre em função das pessoas que utilizam a língua e que esta variação pode ocorrer em seis dimensões: territorial, social, idade,

sexo, geração e função profissional. No quadro abaixo, expomos o que significa cada variação.

Quadro 3 – Variação dialetal

Variação dialetal	
Territorial	Também conhecida como geográfica ou social, as diferenças encontradas entre os falares dos nordestinos, cariocas, gaúchos, etc. que são evidenciados na sociedade brasileira.
Social	Representam as variações que ocorrem de acordo com a classe social a que pertencem os usuários da língua
Idade	Representam as variações linguísticas decorrentes da forma distinta de falar de pessoas com faixas etárias diferentes por exemplo, crianças, jovens, adultos e idosos.
Sexo	Representam as variações de acordo com o sexo de quem fala
Geração	Representam estágios no desenvolvimento da língua. Alguns estudiosos preferem falar em variação histórica
Função	Representam as variações na língua decorrentes da função que o falante desempenha.

Fonte: Elaborado pela autora

As variações de Registro ocorrem em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e o interlocutor estão envolvidos. As variações de registro, segundo Travaglia (2009), podem ocorrer em três dimensões: grau de formalidade (forma/informal), modo e sintonia (de acordo com tecnicidade, cortesia).

Quadro 4 – Variação de registro

Variação de Registro	
Formalidade	Representa uma escala de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua (recursos do nível fonológico, morfológico, sintático ou das construções, do léxico, usos estilísticos etc.).

Modo	– A língua falada em contraposição a língua escrita. A variação de modo trata a língua escrita como sendo diferente.
Sintonia	É o ajustamento na estruturação dos textos que o falante realiza, de acordo com informações específicas que possui em relação ao ouvinte.

Fonte: elaborado pela autora

No CP, inserimos conceitos de variedades linguísticas de forma mais resumida, pois são apenas sugestões. Todavia, ao ministrar as oficinas, o professor deverá trabalhar as variedades de forma mais aprofundada, com a finalidade do discente adquirir uma boa compreensão dos tipos de variedades e, por conseguinte, conseguir responder aos itens das provas a que ele irá submeter-se ao longo da vida estudantil.

Abordaremos, no próximo capítulo, a descrição das oficinas elaboradas.

CAPÍTULO V

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“Talento é dom, é graça. E sucesso nada tem a ver com sorte, mas com determinação e trabalho.”

Augusto Branco

Esta pesquisa tem como objetivo propor práticas de leitura possíveis para a mediação quanto à aquisição das habilidades e competências, para a leitura interpretativa das questões de provas externas, com foco nos descritores D13 e D23, da avaliação do SPAECE.

Portanto, vale salientar que este trabalho busca contribuir na aprendizagem significativa, em leitura, dos discente. Não se trata aqui de um método inédito, com fórmulas milagrosas, capazes de trazer resultados extraordinários. Reforçamos então que o CP desta pesquisa não será um método exclusivo para o aprimoramento da leitura dos alunos, e sim um objeto de apoio e incentivo para que outros docentes aprimorem as estratégias de leitura com os descritores e, assim, elaborem atividades de acordo com a realidade em que estão inseridos.

5.1 A PESQUISA

Esta pesquisa se iniciou a partir de uma explicação sobre como é um projeto de pesquisa com os alunos participantes. Foram escolhidos 18 alunos que se mostraram empolgados e aceitaram participar da iniciativa. Na conversa inicial, explicamos qual era o objetivo da pesquisa, bem como, o que é um mestrado já que muitos nunca tinham ouvido falar sobre isso. Foi dito, também, que eles participariam de um processo diagnóstico e interventivo, a fim de buscar um resultado positivo no quesito leitura interpretativa, na tentativa de ajudá-los a alcançar resultados satisfatórios nas provas externas a que eles se submetem ao longo da vida estudantil.

Em seguida, conversamos com os alunos sobre quais seriam os passos da pesquisa, divididos em: questionário, prova diagnóstica, atividades de intervenção para sanar as possíveis dificuldades nas questões com os descritores e depois socialização dos resultados.

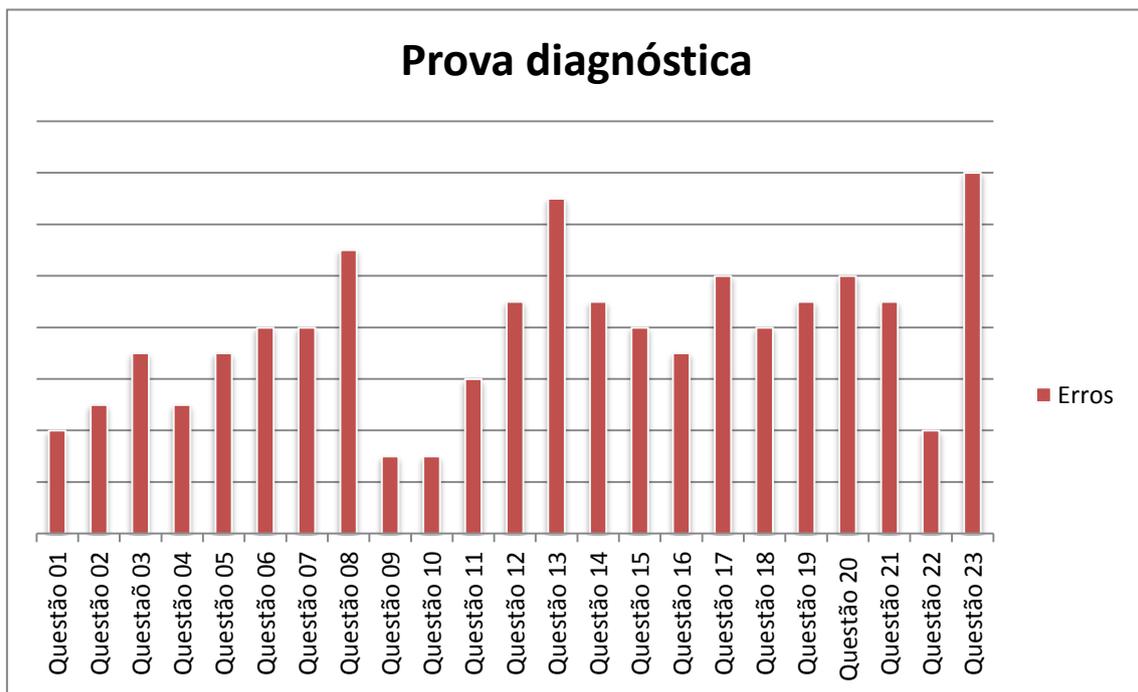
Os alunos que se propuseram a participar da pesquisa queriam saber se teriam que ler muito, pois a maioria disse que não tinha “muita vontade de ler nada”. Explicamos que haveria leituras, porém, tudo seria previamente combinado, e eles, naquele momento, não

precisariam ficar preocupados, porque todo o trabalho a ser desenvolvido seria para melhorar o desempenho dos educandos tanto no quesito em leitura como em interpretação de textos e nada seria feito de forma obrigatória.

5.2 PROVA DIAGNÓSTICA – DESCRIÇÃO, RESULTADO E SOCIALIZAÇÃO COM OS ALUNOS

O passo seguinte foi a atividade com a prova diagnóstica (**APÊNDICE II**), o modelo poderá, também, ser encontrado no nosso CP. Essa prova foi constituída com 23 itens, cada uma com um descritor pertencente a MR do SPAECE. O objetivo dessa avaliação inicial era diagnosticar em quais descritores os discentes teriam mais dificuldades na resolução. A seguir temos o gráfico com o resultado das questões erradas na prova diagnóstica:

Gráfico 3- resultado da prova diagnóstica



Fonte: Elaborada pela autora

Diante do resultado da prova diagnóstica, como percebemos, os discentes demonstraram ter mais dificuldades para responder aos seguintes descritores:

Quadro 5 - descritores que os alunos mais erraram na prova diagnóstica

D13- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema;

D23- Identificar os níveis de linguagem e/ou marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou interlocutor.

Fonte: Elaborada pela autora

Depois de realizado o levantamento de dados, feito após a realização da atividade diagnóstica, propomos uma roda de conversa com os alunos. Os discentes inclusos na pesquisa foram convidados a irem à sala de vídeo para dialogarem sobre o momento.

No primeiro momento, perguntamos sobre o que eles achavam das provas externas. É importante destacar que periodicamente os discentes participam de simulados semelhantes ao modelo SPAECE, a fim de tornar essa prática um hábito e, conseqüentemente, obter resultados positivos. A conversa propiciou aos alunos a possibilidade de exporem suas opiniões. A maioria respondeu que para eles a avaliação não significa nada, que é só uma prova que a prefeitura “manda” e eles precisam fazer. Outros disseram que são provas cansativas com muitas questões. A partir dessas falas, questionamos como eles se comportavam diante da realização das avaliações já que eles achavam as provas longas. Um número significativo de alunos respondeu que lia até onde não se sentia cansado e, depois, dependendo do tempo, marcavam olhando apenas as respostas. Vale ressaltar que a prova do SPAECE é composta por 56 itens para serem respondida em três horas.

Em seguida à conversa inicial, indagamos sobre o que mais eles poderiam falar sobre a referida avaliação. Queríamos obter informações do que os discentes sabem e acham dessa avaliação, especificamente, porque os alunos da rede municipal de Fortaleza, ao longo do ano letivo, participam de vários momentos com avaliações externas. Notamos que os estudantes tinham um bom conhecimento dessa prova, pois, vários discentes citaram a movimentação que existe na escola quando no dia de aplicação do SPAECE. Inclusive, alguns alunos citaram que se trata de um dia “importante”, porque a escola toda fica sem intervalo, e os alunos do 9º ano nesse dia têm direito a duas merendas. Cinco alunos disseram que sabiam que se tratava de uma prova que o governo “mandava” para avaliar o “ensino” dos alunos, mas não sabiam explicar direito o que se faz com o resultado. Três educandos disseram que a professora de Português que eles tiveram no 8º ano comentou sobre o SPAECE, a importância do método avaliativo e as estratégias que o governo utilizava a partir dos resultados para elaborar melhorias à educação.

A partir do ponto de vista apresentado pelos discentes, discutimos sobre a prova SPAECE e as suas finalidades, haja vista que precisávamos destacar que o processo é muito

mais do que apenas um teste que avalia o conhecimento do educando. Enfatizamos os processos de avaliação ao longo da vida estudantil, em especial nos anos seguintes e, por fim, aconselhamos o bom aproveitamento das atividades expostas aos alunos, já que servirão de auxílio para obtenção de êxito nas referidas avaliações.

No momento seguinte, apresentamos o resultado da prova diagnóstica, bem como os descritores referentes a cada um dos itens. Explicamos ainda, as habilidades necessárias para que os discentes conseguissem responder aos itens. Fizemos esse momento a partir da exposição da tabela contendo os 23 descritores.

Solicitamos a leitura dos descritores aos discentes, bem como uma breve explicação sobre o que compreenderam a respeito do que leram. A fim de deixarmos os alunos familiarizados, mostramos questões com os mais variados descritores e solicitamos que os discentes identificassem a qual descritor se referia cada item. Observamos que a atividade se tratou de um momento proveitoso, pois os alunos conseguiram a compreender que cada questão requer uma habilidade específica, na qual se espera que o aluno já possua.

Explicamos que as oficinas interventivas seriam um instrumento de muita ajuda para dificuldades encontradas pudessem ser, aos poucos, superadas. Contudo, enfatizamos que não haveria tempo suficiente para trabalhar todos os descritores. Então, no conjunto geral do resultado da diagnóstica, escolheríamos os descritores dos quais tiveram maior dificuldade quanto ao desempenho.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre as variedades linguísticas, assunto que é abordado no D23, um dos descritores que norteou as atividades do nosso Caderno Pedagógico. Trataremos sobre a sociolinguística, conceito e tipos de variedades linguísticas.

CAPÍTULO VI

6 PROPOSTA PEDAGÓGICA – AS OFICINAS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Durante a produção desta pesquisa, traçamos algumas estratégias a fim de auxiliar os alunos na compreensão das habilidades e competências necessárias à resolução das questões de avaliações externas. A compilação dessas estratégias resultou, como citado nesta pesquisa, na elaboração de um CP com atividades que têm como objetivo trabalhar os descritores 13 e 23, respectivamente. Essas estratégias foram divididas em oficinas que iremos descrever nesta seção.

Como afirmam Schulz *apud* Viera e Volquind (2002, p. 11) a oficina se caracteriza como sendo “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos”. As oficinas pedagógicas facilitam a troca de saberes entre os partícipes, é uma forma dinâmica de aprendizado e visam diminuir as dificuldades de aprendizagem dos discentes de uma maneira leve e simples, às vezes até descontraída, deixando os alunos mais à vontade para internalizar o conteúdo, demonstrando que o ato de aprender também pode ser agradável. Assim sendo, elaboramos um CP no qual acreditamos que contempla atividades que os alunos irão realizá-las de forma prazerosa, mesclando exercícios reunindo músicas, vídeos, leituras, dramatização.

Descreveremos, a partir de agora, de forma sucinta, como está dividido nosso CP, bem como os passos que sugerimos para a prática das oficinas. Como mencionamos anteriormente, a intervenção dessas oficinas com os alunos não foi possível, pois vivenciamos um momento pandêmico, mas desenvolvemos esse caderno como proposta, para que nós e, também, outros docentes possam aplicar e aprimorar esta intervenção pedagógica em suas aulas.

O CP é composto por quatro partes, são elas: apresentação, introdução, conceito de oficinas e por fim, as próprias oficinas. Faremos, a partir de agora, um breve detalhamento de cada uma das partes.

Na apresentação do caderno, explicamos os motivos que nortearam a elaboração deste CP. Assim, abordamos a problemática de leitura dos discentes que, por conseguinte, também influencia nos resultados da prova do SPAECE.

As oficinas pedagógicas funcionam como ótimas estratégias devido ao seu caráter ao seu lado lúdico, coletivo e facilitador quanto à troca de saberes entre os envolvidos. Nosso intuito é que essa prática seja vista pelos alunos de forma dinâmica, não cansativa e que se envolva com o processo de aprendizagem. Queremos que os discentes se sintam empolgados nessa jornada em busca de conhecimento e fixando a ludicidade decidimos para cada oficina nomeá-las de modo que remetesse a uma viagem ao conhecimento. Por isso, na estrutura do CP optamos deixá-lo bem colorido, com figuras e dicas aos discentes que desejarem utilizar nossas oficinas. Deixamos claro que estamos apenas propondo ideias, contudo, cada professor pode adequar ou ampliar cada oficina de acordo com suas necessidades e realidade

Nosso CP possui seis oficinas, sendo que, apenas, a quarta oficina foi dividida em dois momentos. Ao conjunto das atividades nomeamos de Nas trilhas da linguagem. No início de cada oficina, existe um plano de aula para orientar ao docente como pôr em prática as atividades sugeridas. Ao longo de cada oficina, propomos alguns exercícios e, além das orientações, sugestões ou dicas que julgamos pertinentes para os docentes que desejam utilizar nosso caderno em suas aulas.

Nosso propósito é, logo que o período pandêmico passe e, por conseguinte, voltamos as atividades presenciais escolares, pôr em prática nossas oficinas. Ressaltamos que todas nossas sugestões ou dicas estão direcionadas aos professores, contudo, esta proposta pode ser adaptada, assim sendo, acrescentamos que no espaço reservado para as “recomendações para o educador” pode haver a troca para “informações diretas para os alunos”. Desse modo, o material pode ser transformado em um caderno de exercícios que poderá ser entregue ao estudante.

OFICINA 1- PRIMEIROS PASSOS

A Oficina 1 é constituída de apenas uma atividade e tem como objetivo identificar em quais descritores do SPAECE os alunos demonstram mais dificuldades. É o momento em que sugerimos aos professores que investiguem as deficiências que os alunos apresentam quando respondem as provas externas. Então, tendo em vista que nossa finalidade é auxiliar os educandos na compreensão das questões do SPAECE, elaboramos uma atividade diagnóstica para identificar em quais descritores os alunos apresentariam mais dificuldades. A avaliação contém 23 questões e cada uma foi desenvolvida com um descritor diferente pertencente à MR do SPAECE.

Ainda foi possível aplicar a oficina 1 aos alunos que se propuseram a participar deste trabalho conosco. A prova diagnóstica foi aplicada no início do ano letivo de 2020, com 18 alunos do 9º ano de uma escola municipal de Fortaleza. O resultado possibilitou a escolha dos descritores para a criação de cada atividade do Caderno Pedagógico. O modelo dessa atividade diagnóstica poderá ser encontrado no CP. Gostaríamos de ressaltar que as questões são inspiradas nos itens do SPAECE que encontramos na internet¹¹, inclusive, os links dos sites, também, encontram-se no Caderno Pedagógico. Esclarecemos que tais questões são apenas baseadas, pois não se é possível ter acesso à alguma cópia das avaliações do SPAECE para que possamos trabalhar com as questões da própria prova. Depois de ministrada a prova diagnóstica, veio a pandemia, e as oficinas seguintes passaram a ser propositivas.

OFICINA 2 - DESCOBRINDO CAMINHOS

A Oficina em questão, tem como objetivo, levar o aluno a compreender que na Língua Portuguesa existem inúmeros gêneros textuais que podem tratar sobre o mesmo tema de formas diferentes e que o texto precisa ser adequado de acordo com as funções e a finalidade que se pretende alcançar. A oficina 2 é composta por cinco atividades que têm por intuito levar ao aluno internalizar a competência necessária para responder às questões do D13, descritor que é base dessa oficina.

Para auxiliar na compreensão desse descritor, os exercícios serão compostos por dramatização, produção de textos, reconhecimento do tema que poderá ser tratado de forma verbal e não verbal. Inserimos uma atividade com questões nos moldes do SPAECE para que os educandos já comecem a se familiarizar com esse descritor.

OFICINA 3 - CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A sugestão de atividade visa conscientizar o aluno sobre a existência das variedades linguísticas e desmistificar o preconceito linguístico. Além disso, instigar os discentes a refletirem sobre o uso social da língua, bem como, para amenizar o preconceito linguístico,

¹¹ Links das questões que compõem a prova diagnóstica do caderno pedagógico: <https://prof-francinete.blogspot.com/2018/03/portugues-por-descritores-9-ano.html>
<https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>
<https://www.blogdoprofessoreduardoipu.com/2017/01/simulado-spaece-9-ano.html>

demonstrando que a norma culta é importante sim, mas não podemos desmerecer os outros falares.

A oficina foi dividida em quatro atividades. No exercício 1, elaboramos um pequeno questionário para instigar o aluno refletir sobre o conhecimento a respeito das variedades linguísticas. O exercício 2 solicita que os alunos exponham frases ou palavras utilizadas por eles. Desse modo, propomos iniciar com uma roda de conversa introduzindo os conceitos de linguagem padrão e coloquial. Sugerimos que os alunos expliquem as situações de uso da língua e os estimulamos a darem suas opiniões ou mesmo a exemplificarem situações vivenciadas por eles sobre algum tipo de preconceito linguístico.

Ainda nessa temática introdutória sobre as variedades linguísticas, a atividade 3 tem como objetivo exemplificar que uma palavra pode ser escrita ou falada de diversas formas. São sugeridos dois vídeos para que os alunos assistam e, ao final, se abra uma outra roda de discussão para que exponham seu ponto de vista de acordo com o conceito de certo ou errado no modo de falar de cada pessoa.

OFICINA 4 - NO MUNDO DAS DIVERSAS FALAS (1º MOMENTO)

A Oficina 4, nós a dividimos em dois momentos: a primeira parte sugerimos o trabalho com textos e a segunda, com músicas. E tem como objetivo fazer com que os discentes internalizem os conceitos das diversas variedades linguísticas. Foram elaboradas quatro atividades voltadas para tais conceitos. No primeiro momento, sugerimos que os alunos assistam ao vídeo do *youtuber* Windersson Nunes, no qual ele trata das variedades de forma bem humorada e aborda exemplos da forma de dizer algumas palavras em contraponto às expressões ditas no Sul do país.

Na segunda atividade da oficina, optamos por um trabalho com os alunos sobre os conceitos das variedades históricas, social, geográfica, dentre outras. A intenção dos dois próximos exercícios dessa oficina é solicitar que os alunos exercitem os conceitos por meio de alguns textos que serão entregues a cada um. Para essa atividade, trouxemos textos que acreditamos serem bem conhecidos do dia a dia dos alunos como piada, memes e transcrição de um diálogo que foi retirado de uma cena de novela.

OFICINA 4 – A MÚSICA NOS ENSINANDO O CAMINHO DAS VARIANTES (2º MOMENTO)

Aqui o objetivo é trabalharmos as variedades por meio de músicas, por isso, a denominamos de *A música nos ensinando o caminho das variantes*. Na atividade do momento, decidimos utilizar uma paródia que trata das variedades linguísticas, com intuito de abordar esse assunto descontraidamente. Nas próximas atividades, mesclamos músicas antigas e atuais para os alunos trabalharem o que já aprenderam sobre as variedades. Também sugerimos que os próprios discentes tragam exemplos de músicas que eles gostem com exemplos de variantes.

OFICINA 5 - NA ESTRADA DAS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

A Oficina 5 aborda as variedades através da reescrita. Foi elaborada composta por duas atividades que têm por finalidade fazer com que o aluno ponha em prática tudo o que conseguiu aprender sobre as variedades linguísticas. Sugerimos textos do Patativa do Assaré, dentre outros exemplos de variedades, a fim de que os alunos reescrevam utilizando a norma culta. Com tais sugestões, pretendemos levá-los a refletir sobre como utilizar determinada forma de falar ou escrever. Com essas atividades, esperamos que os alunos já consigam reconhecer as variações e sejam capazes de substituí-las pela norma padrão formal.

OFICINA 6 - DESBRAVANDO AS VARIANTES LINGUÍSTICAS

A última oficina objetiva a exercitar o conteúdo sobre os descritores D13 e D23 em questões no estilo da prova externa em estudo. Também averiguar se depois de todas as atividades sugeridas nas oficinas, os discentes já conseguem responder às questões elaboradas com base na prova externa SPAECE, de forma exitosa. Nessa oficina, as questões foram elaboradas por nós, tendo como base os itens da prova SPAECE. Procuramos mesclar diversos gêneros como charges, reportagem, notícias etc, a fim de deixar o educando ciente de que nas provas externas ele irá se deparar com os mais variados gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

A vida é um ato constante de sermos desafiados. Elaborar uma pesquisa já está implícito que se trata de uma tarefa bem instigante. E demandará muito trabalho, inúmeras horas de estudos, muita persistência e dedicação. Sair da zona confortável que nos encontrávamos e sermos desafiados a enfrentar essa jornada foi o que nos levou ao Mestrado Profissional na UERN em Assu. Esse curso oportunizou a reciclar nossos estudos, a adquirir novos conhecimentos, a propor novos desafios, a ter novas experiências, a melhorar nossa prática em sala de aula e a complementar nossa formação acadêmica.

Então, chegamos ao tão sonhado mestrado, contudo, não foi um período fácil. O primeiro ano foi de grande esforço, muito trabalho esteve envolvido, muitas leituras, várias disciplinas para cursar, artigos para escrever, inúmeras pesquisas, seminários para elaborar e apresentar. Além destas atividades que se faziam constantes nessa caminhada, não podemos deixar de mencionar as viagens que realizávamos de Fortaleza a Assu semanalmente. Foram bastante cansativas, pois viajávamos na madrugada para poder chegar no horário nas aulas, porém o desejo de cursar o mestrado fazia do cansaço dessas idas e vindas algo menor. Todos esses percalços só serviram de impulso para que nos dedicássemos cada vez mais. A base teórica sólida que recebemos foi de grande valia para que conseguíssemos elaborar nossa dissertação, bem como, ajudou a produzir o fruto desta pesquisa que é o nosso Caderno Pedagógico.

Além dos esforços que tivemos que nos empenhar para a concretização desse curso, não podemos deixar de mencionar que, ao longo dessa jornada, fomos acometidos por uma pandemia, que nos limitou, obrigando-nos a ficar em casa em isolamento evitando a proliferação do contágio. Foi necessário mudar muitos dos nossos objetivos, o que era aula presencial, tornou-se remota, o nosso trabalho, que era uma pesquisa interventiva, passou a ser uma pesquisa propositiva. Contudo, enfrentamos todos os desafios que surgiram e, dentro dos limites possíveis, realizando nosso objetivo concluindo esse mestrado.

Fazer reflexões acerca da problemática em leitura proficiente em torno dos baixos índices nas provas externas, como explanamos ao longo deste trabalho, foi o que

fomentou a realização desta pesquisa. Este trabalho propôs práticas de leitura possíveis para auxiliar os alunos na leitura interpretativa das questões das provas externas. Também acreditamos ter colaborado, de alguma forma, com os sujeitos do ambiente escolar envolvidos, sobretudo, em sala de aula, pois elaboramos uma proposta pedagógica interventiva que tem como intuito auxiliar na melhoria da proficiência em leitura das questões da prova externa do SPAECE, e por conseguinte, melhorar os índices dessas provas que tanto as escolas almejam.

Sabemos que o professor tem compromisso com a educação de qualidade, então, nesta pesquisa enfatizamos que as provas de larga escala são uma realidade no cotidiano escolar e que alcançar o nível adequado é o que se mais cobra nas escolas, principalmente, as públicas. Então, faz-se necessário que o docente repense sua prática pedagógica e elabore estratégias, sem excluir o conteúdo exigido para cada série e que consiga levar ao aluno a refletir sobre a importância dessas provas e, também, permita ao aluno responder às questões com êxito.

O presente trabalho teve como objetivo propor práticas de leitura possíveis para a mediação quanto à aquisição das habilidades e competências, para a leitura interpretativa das questões de provas externas, com foco nos descritores D13 e D23, da avaliação do SPAECE. Escolhemos como suporte essa avaliação porque faz parte da nossa realidade e da escola na qual trabalhamos. E a escolha dos dois descritores se deu porque na prova diagnóstica os discentes mais erraram e, também, porque achamos pertinente trabalhar esses dois assuntos com os educandos, todavia não estamos desmerecendo os outros descritores, mas estamos levando em consideração os descritores críticos que identificamos na prova diagnóstica que trabalhamos. Para alcançarmos o objetivo proposto tomamos como referência, ao longo do nosso estudo, reflexões sobre leitura, sobre o conceito de compreender e interpretar, também sobre a importância das provas de larga escala, e também sobre variações linguísticas e sua abordagem.

Nosso plano de ação resultou em um caderno didático contendo atividades que fazem o educando refletir sobre diversas questões como o uso da língua, a leitura de textos que abordam o mesmo assunto e a estrutura das questões que são baseadas nas provas externas que os alunos deverão contestar. Ao fim dessas atividades, esperamos que os discentes tenham internalizado a competência requerida pelo descritor estudado e consigam ler e responder com êxito aos itens do SPAECE. Sendo assim, queremos ressaltar que pensamos em atividades para o nosso caderno que sejam significativas para os agentes envolvidos, que promovam, de fato, a aprendizagem e não a automatização dos educandos na resolução das questões de provas externas.

Concluimos que este trabalho, apesar de algumas perguntas iniciais não poderem ter sido respondidas devido ao contexto pandêmico, porém quando as aulas retornarem a serem presenciais, julgamos viável aplicar nossa proposta interventiva e, por conseguinte, obtermos as respostas para as nossas indagações.

Contudo, produzir essa pesquisa foi muito enriquecedora para nós, tanto para repensarmos nossas estratégias em sala de aula, como também, no nosso papel de pesquisador. Sabemos que existem vários estudos que envolvem a prática leitora dos discentes e temos consciência de que se trata de um assunto que está longe de ser finito. Com a prova externa sendo mais um procedimento de auxílio para conseguir melhorar os índices na educação brasileira, acreditamos que as reflexões feitas nesta pesquisa sirvam de subsídios para novas reflexões e que nossa proposta pedagógica seja utilizada e aprimorada por outros docentes, pois consideramos que investigar essa temática é importante e poderá ser continuada por nós ou por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9ª. ed. Joinville: Univille, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. Parábola: São Paulo, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna:** letramento, variação & ensino. Parábola: São Paulo, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de jun. de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998..
- CAEd/UFJF. **Guia de elaboração de itens – Língua Portuguesa.** Juiz de Fora: 2008.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf> Acesso em: 21 de out. de 2020.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Resultados de desempenho e participação no SPAECE – 9º ano de 2012 a 2019 em Língua Portuguesa em todo Ceará.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece-9o-ano/> Acesso em: 12 de abr. de 2020.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire. São Paulo: Unesp, 2000.
- FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade.** Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/1ggERbb>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>. Acesso em: 23 de nov. de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

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

PROFLETRAS regimento. **Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE (UFRN)**, de 15 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.YHwzdetKjIV> Acesso: 22 de abr. 2020.

SANTOS, Cristiane da Cruz.. **O uso dos descritores da língua portuguesa do SAEB como parâmetro para avaliação textual: do diálogo à intervenção**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível: http://www.uern.br/controldepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862cristiane_da_cruz_santos_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf Acesso: 10 de set. de 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Charles Bally; Albert Sechehaye (Org.). Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. / Tradução de Cláudia Schililing – 6 . ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Luciene de Fátima Dantas. **O uso dos descritores no ensino de leitura:** uma proposta de intervenção pedagógica. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23487> . Acesso: 06 de jul. de 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de sondagem

Questionário diagnóstico sobre leitura para alunos do 9º ano (alunos pesquisados)

Responda com tranquilidade. Você não terá que identificar o seu nome. Portanto, não se preocupe em escrever a verdade.

1) Qual o significado da leitura para você?

2) O que você costuma ler?

3) Quantos livros você já leu este ano? Se a resposta for sim, diga quantos e quais.

4) Você lê por que gosta ou por exigências da escola?

5) Quantas vezes você vai à biblioteca?

6) E quando você vai à biblioteca?

() quando o professor pede () quando sinto vontade de ler () quando quero sair da aula

7) Que tipo de leitura você gosta?

() poema () contos () crônica () romances () outros

➤ Se a resposta for outros, escreva qual ou quais:

8) Quais autores você conhece? E quais autores você mais gosta?

9) Como você faz a escolha do livro para ler?

10) Além da disciplina de Língua Portuguesa, outras disciplinas exigem leitura? Quais?

11) Quem mais o incentiva a ler?

12) Se tivesse que convencer um amigo a ler um texto ou livro, o que você diria a ele?

APÊNDICE II – Modelo da prova diagnóstica



ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR FAUSTINO DE ALBUQUERQUE
 AVALIAÇÃO BIMESTRAL DE _____
 PROFESSOR: _____



Nome: _____ Nº: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Nota: _____

Questão 01

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.)

Leia o texto abaixo:

A pipoca surgiu há mais de mil anos, na América, mas ninguém sabe ao certo como foi. Um nativo pode ter deixado grãos de milho perto do fogo e, de repente: POP! POP!, eles estouraram e viraram flocos brancos e fofos.

Que susto!

Quando os primeiros europeus chegaram ao continente americano, no século 15, eles conheceram a pipoca como um salgado feito de milho e usado pelos índios como alimento e enfeite de cabelo e colares.

Arqueólogos também encontraram sementes de milho de pipoca no Peru e no atual estado de Utah, nos Estados Unidos. Por isso, acreditam que ela já fazia parte da alimentação de vários povos da América no passado.

Disponível em: www.recreionline.abril.com.br

De acordo com esse texto, no século 15, chegaram ao continente americano os:

- A) nativos. B) índios. C) europeus. D) arqueólogos.

Questão 02

(D2 – Inferir informação de um texto verbal.)

Leia o texto abaixo.

E aí está o foguete espacial. O electricista foi consertar o foguete. Demorou a achar o defeito. Quando terminou e ia sair, estava tudo fechado. Ele tentou se comunicar com a torre de comando, mas foi jogado ao chão com o impacto do foguete começando a subir. Correu para a cabine e viu um homenzinho verde dirigindo o foguete.

— Para onde estamos indo?

E o homenzinho:

— Você eu não sei. Eu estou voltando pra casa.

O homenzinho verde que estava dirigindo o foguete era um:

- a) anão de jardim de roupa verde.
 b) astronauta em treinamento.
 c) ladrão roubando o foguete.
 d) marciano voltando pra casa.

Questão 03

(D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão)

Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada,
 entra, e sob este teto encontrarás carinho:
 eu nunca fui amado, e vivo tão sozinha,
 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...
 A neve anda a branquear, lividamente, a estrada,
 e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
 Entra, ao menos até que as curvas do caminho

se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
 essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
 podes partir de novo, ó nômade formosa!
 Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
 Há de ficar comigo uma saudade tua...
 Hás de levar contigo uma saudade minha...

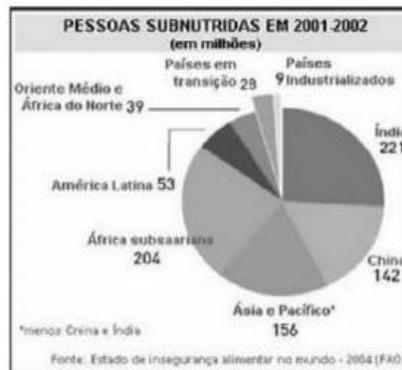
No verso “e a minha alcova tem a tepedez de um ninho”, a expressão sublinhada dá sentido de um lugar:

- (A) aconchegante. (B) belo.
 (C) brando. (D) elegante.

Questão 04

(D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.)

Leia o texto abaixo:



Observando a charge, junto ao gráfico estatístico, pode-se afirmar que a charge faz uma crítica:

- (A) a pessoas com mania de dieta.
 (B) a pessoas que comem demais.
 (C) ao problema da fome no mundo.
 (D) ao problema da superpopulação mundial.

Questão 05

(D5 - Identificar o tema ou assunto de um texto.)

Leia o texto abaixo e responda:

O problema ecológico

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano.

Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência.

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

Afrânio Primo. *Jornal Madhva* (adaptado).

Disponível em

<http://www.syntonia.com/textos/textoseecologia/problemaecologico.htm> – (Censo 2006)

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

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

Questão 06

(D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.)

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

O trecho em que se identifica a opinião da autora é:

- (A) "Sempre gostei muito de livros..."
- (B) "(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)"
- (C) "(...) achei que era um livro maravilhoso, (...)"
- (D) "quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)"

Questão 07

(D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.)

A tartaruga e a lebre – (Esopo)

A lebre estava caçoando da lerdeza da tartaruga. A tartaruga se abespinou e desafiou a lebre para uma corrida. A lebre, cheia de si, aceitou a aposta. A raposa foi escolhida como juiz. A solução por ser muito sabida e correta. A tartaruga não perdeu tempo e começou a se arrastar. A lebre logo ultrapassou a adversária e, vendo que ia ganhar fácil, resolveu dar um cochilo. Acordou assustada e correu como louca. Na linha de chegada, a tartaruga esperava a lebre toda contente. Devagar se vai ao longe.

BENNET, William J. (Org.); MACHADO, Luiz Raul

(Trad.). *O livro das virtudes*.

O principal objetivo desse texto é:

- A) descrever um local.
- B) evidenciar uma moral.
- C) falar sobre uma aposta.
- D) relatar um fato científico.

Questão 08

(D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.)

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros.

Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia" Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988. p. 89.

O homem desviou-se de sua trajetória porque:

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava "viajando" há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela "viagem".
- (D) percebeu que havia uma torneira.

Questão 09

(D9 – Reconhecer gênero discursivo.) Leia e depois responda:
Espelho no cofre

De volta de uma longa peregrinação, um homem carregava sua compra mais preciosa adquirida na cidade grande: um espelho, objeto até então desconhecido para ele. Julgando reconhecer ali o rosto do pai, encantado, ele levou o espelho para sua casa. Guardou-o num cofre no primeiro andar, sem dizer nada a sua mulher. E assim, de vez em quando, quando se sentia triste e solitário, abria o cofre para ficar contemplando “o rosto do pai”.

Sua mulher observou que ele tinha um aspecto diferente, um ar engraçado, toda vez que o via descer do quarto de cima. Começou a espreitá-lo e descobriu que o marido abria o cofre e ficava longo tempo olhando para dentro dele.

Depois que o marido saiu, um dia ela abriu o cofre, e nele, espantada, viu o rosto de uma mulher. Inflamada de ciúme, investiu contra o marido e deu-se então uma grave briga de família. O marido sustentava até o fim que era o seu pai quem estava escondido no cofre. Por sorte, passava pela casa deles uma monja. Querendo esclarecer de vez a discussão, ela pediu que lhe mostrassem o cofre.

Depois de alguns minutos no primeiro andar, a monja comentou ainda lá de cima:

— Ôra, vocês estão brigando em vão: no cofre não há homem nem mulher, mas tão somente uma monja como eu!

ESPELHO no cofre. In: literatura universal.

Esse texto é um exemplo de:

- (A) biografia. (B) conto.
(C) lenda. (D) piada.

Questão 10

(D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.)



A finalidade do texto é incentivar a:

- (A) denúncia à violência infantil.
(B) adoção de crianças.
(C) necessidade de as crianças brincarem.
(D) divulgação de brincadeiras infantis.

Questão 11

(D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.)

Leia o texto para responder a questão a seguir:

Conversa fiada

Era uma vez um homem muito velho que, por não ter muito o que fazer, ficava pescando num lago.

Era uma vez um menino muito novo que também não tinha muito o que fazer e ficava pescando no mesmo lago.

Um dia, os dois se encontraram, lado a lado, na pescaria, e no mesmo momento, exatamente no mesmo instante, sentiram aquela puxadinha que indica que o peixe mordeu a isca. [...] Quando apareceram os respectivos peixes, porém, decepção: o peixe do menino era muito velho e o peixe do velho era muito novo!

O velho disse para o menino:

– Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco da vida que lhe resta.

O menino respondeu:

– E o que você vai fazer com este peixe tão novo? Ele é tão pequeno... deixe que ele viva mais um pouco!

O velho e o menino olharam um para o outro e, sem perder tempo, jogaram os peixes no lago. Ficaram amigos e agora, quando não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora.

FRATE, Diléa. Histórias para Acordar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996

O fato responsável pelo desenrolar da história é:

- (A) o encontro e a pescaria do menino com o velho no lago.
(B) o peixe do velho ser muito velho.
(C) o peixe do menino ser novo e pequeno.
(D) o retorno dos peixes ao lago.

Questão 12

(D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.)

Leia o texto abaixo.

Texto 1

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café nesta manhã de Ipanema não foi produzido por mim nem surgiu dentro do açucareiro por milagre. Vejo-o puro e afável ao paladar como beijo de moça, água na pele, flor que se dissolve na boca. Mas este açúcar não foi feito por mim.

Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia. Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco ou no Estado do Rio e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana e veio dos canais extensos que não nasceram por acaso no regaço do vale.

Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura produziram este açúcar.

FERREIRA, Gullart. Toda Poesia. Rio de Janeiro

Texto 2

O Trabalho e o Lavrador

O que disse o pão ao padeiro?

Antes de pão, eu fui farinha,

Farinha que o moinho moía

Debaixo do olhar do moleiro.

O que disse a farinha ao moleiro?

Um dia fui grão de trigo

Que o lavrador ia colhendo

E empilhando no celeiro.

O que disse o grão ao lavrador?

Antes de trigo, fui semente,

Que tuas mãos semearam

Até que me fizesse em flor.

O que disse o lavrador às suas mãos?

Com vocês, lavro essa terra,

Semeio o trigo, colho o grão,

Moo a farinha e faço o pão.

E a isso tudo eu chamo trabalho.

CAPARELLI, Sérgio. Poemas para crianças. Porto Alegre: L&P, 2008. Adaptado Reforma Ortográfica.

Os textos 1 e 2 têm em comum o fato de:

- A) contarem a história de um pão que foi produzido por um lavrador.
- B) compararem os sentimentos que envolvem os trabalhadores urbanos.
- C) denunciarem as más condições de trabalho do homem do campo.
- D) retratarem os processos envolvidos na fabricação de um produto.

Questão 13

(D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.)

Leia os textos para responder a questão abaixo:

Texto I

O ESPELHO

Marcello Migliaccio

Falar mal da TV virou moda. É "in" repudiar a baixaria, desancar o onipresente eletrodoméstico. E, num país em que os domicílios sem televisão são cada vez mais raros, o que não falta é especialista no assunto. Se um dia fomos uma pátria de 100 milhões de técnicos de futebol, hoje, mais do que nunca, temos um considerável rebanho de briosos críticos televisivos.

[..]

Mas, quando os "especialistas" criticam a TV, estão olhando para o próprio umbigo. Feita à nossa imagem e semelhança, ela é resultado do que somos enquanto rebanho globalizado. [...]

Aqui e ali, alguns vão argumentar que cultivam pensamentos mais nobres e que não se sentem representados no vídeo.

[...]

Folha de S. Paulo, 19/10/2003.

Texto II

A influência negativa da televisão para as crianças

Jussara de Barros

Bem diziam os Titãs, grupo de rock nacional, quando cantavam que "a televisão me deixou burro demais". A verdade é que, ao pé da letra dessa música, a televisão coloca-nos dentro de jaulas, como animais. Assim, paralisa o desenvolvimento de pensamentos críticos e avaliativos que se desenvolvem em outras formas de diversão, além de influenciar crianças e adolescentes com cenas de violência, maldade, psicopatia e sexo explícito a todo o momento e sem qualquer responsabilidade.

Fonte: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao>
Vocabulário

"in" [inglês] – na moda

brioso – orgulhoso, vaidoso

onipresente – que está presente em todos os lugares.

Os textos divergem sobre o mesmo tema: a influência da televisão. A afirmação do texto 1 que

contradiz o texto 2 é:

(A) "Falar mal da TV virou moda. É "in" repudiar a baixaria, desancar o onipresente eletrodoméstico."

(B) "Feita à nossa imagem e semelhança, ela [a TV] é resultado do que somos [...]."

(C) "E, num país em que os domicílios sem televisão são cada vez mais raros, o que não falta é especialista no assunto."

(D) "Aqui e ali, alguns vão argumentar que cultivam pensamentos mais nobres [...]."

Questão 14

(D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.)

Linguagem Publicitária

[...]

Ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a

mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal

[...] Tudo são luzes, calor e

encanto, numa beleza perfeita e não perecível.

[...]

Como bem definiu certa vez um gerente de uma grande agência francesa, publicidade é "encontrar algo de extraordinário para falar sobre coisas banais".

[...]

CARVALHO, Nelly de. A linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996. In: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza. Português Linguagens. São Paulo: Atual, 2006.

No trecho "Ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal [...]", a palavra destacada está no mesmo campo de significado de:

(A) confuso. (B) perfeito. (C) ideal. (D) encanto.

Questão 15

(D15 – Identificar a tese de um texto.) Leia o texto abaixo e responda.

Decida

Em um mundo cada vez mais complexo, com excesso de informação, pressão por desempenho e repleto de alternativas, as pessoas precisam tomar decisões também a respeito de assuntos delicados. E devem fazer isso sem ter muito tempo para pensar. Cada vez mais, o sucesso e a satisfação pessoal dependem da habilidade de fazer escolhas adequadas. Com frequência, as pessoas são instadas a tomar uma decisão que pode modificar sua vida pessoal. Devo ou não me casar? Que tal só morarmos juntos? Devo ou não me separar? [...] Em que escola matricular nosso filho? Aliás, ele vai ganhar carro aos 18 anos ou sairá à noite de carona [...]? É certo comprar aquela casa maior e contrair um financiamento a perder de vista? No trabalho, acontece a mesma coisa. Devo dar uma resposta dura àquela provocação feita pelo chefe? Peço ou não peço aumento? Posso ou não baixar os preços dos produtos que vendo de forma a aumentar a saída? Que tal largar tudo e abrir aquela pousada na praia? Psicólogos americanos que estudaram a vida de gerentes empregados em grandes companhias descobriram que eles chegam a tomar uma decisão a cada nove minutos. São mais de 10.000

decisões por ano – 10.000 possibilidades de acertar, ou de errar. Não há como fugir. Ou você decide, ou alguém decide em seu lugar.

Veja. 14 jan. 04. *Adaptado: Reforma Ortográfica. Fragmento.

Qual é a tese defendida nesse texto?

- A) A compra de uma casa é um problema a longo prazo.
- B) A vida moderna exige a tomada de decisões difíceis.
- C) Os casais têm dúvidas quanto à educação dos filhos.
- D) Os gerentes de grandes empresas tomam milhares de decisões.

Questão 16

(D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.) Leia o texto abaixo e responda.

EDUCAÇÃO DE HOJE ADIA O FIM DA ADOLESCÊNCIA

Há pouco tempo recebi uma mensagem que me provocou uma boa reflexão. O interessante é que não foi o conteúdo dela que fisgou minha atenção, e sim sua primeira linha, em que os remetentes se identificavam. Para ser clara, vou reproduzi-la: "Somos dois adolescentes, com 21 e 23 anos..."

Minha primeira reação foi sorrir: agora, os jovens acreditam que a adolescência se estende até, pelo menos, aos 23 anos?! Mas, em seguida, eu me dei conta do mais importante dessa

história: que a criança pode ser criança quando é tratada como tal, e o mesmo acontece com o adolescente. Os dois jovens adultos se veem como adolescentes, porque, de alguma maneira, contribuímos para tanto.

A adolescência tinha época certa para começar até um tempo atrás, ou seja, com a puberdade, época das grandes mudanças físicas. E terminar também: era quando o adolescente, finalmente, assumia total responsabilidade sobre sua vida e tornava-se adulto. Agora, as crianças já começam a se comportar e a se sentir como adolescentes muito tempo antes da puberdade se manifestar e, pelo jeito, continuam se comportando e vivendo assim por muito mais tempo. Qual é a parcela de responsabilidade dos adultos e educadores? Fonte: Disponível em: http://www.santanna.g12.br/professores/ana_paula_port/atividade_reforco_lp_9anos.pdf. Acesso em: 30 mai 2012. Adaptado.

A oração grifada no texto estabelece com a oração seguinte uma relação de:

- A) adição. B) condição.
- C) oposição. D) explicação

Questão 17

(D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.)

Leia o texto abaixo.

Internetês: modismo ou real influência sobre a escrita?

[...] Nosso estudo investe neste último questionamento, por trabalharmos com a hipótese de que os usuários do Orkut sabem adequar-se ao contexto e ao ambiente em que praticam o exercício da escrita de forma que não prejudica nem a norma culta, nem o desempenho escolar.

Sobre isso, Caiado (2007) acredita que o internetês afeta os adolescentes que ainda não têm total domínio sobre a língua padrão. Assim como Komesu (2005) que também acredita que em parte o internetês impede o aluno do reconhecimento das normas aprendidas na escola. [...]

Contudo, Araújo (2007) e Xavier (2005) não apontam consequências negativas no que se refere à aprendizagem da escrita ideal, pois consideram o internetês como uma modificação das línguas naturais. Acreditam que os alunos conseguem adequar-se à escrita dos gêneros sem prejudicar a aprendizagem das normas gramaticais...

ALMEIDA, Anna Larissa et alii. Disponível em: <http://www.julioaraujo.com/chip/internetes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

No trecho "Contudo, Araújo (2007) e Xavier (2005)..." (l. 8), o termo destacado estabelece,

com o parágrafo anterior, uma relação de:

- A) adição. B) conclusão.
C) consequência. D) oposição.

Questão 18

(D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.) Leia o texto abaixo.

VALSINHA

Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar Olhou-a de um jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar e não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar e nem deixou-a só num canto, pra seu grande espanto, convidou-a pra rodar.

Então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar. Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar. E cheios de ternura e graça foram para a praça e começaram a se abraçar.

E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou E foi tanta felicidade que toda a cidade se iluminou E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos como não se ouviam mais...

Que o mundo compreendeu

E o dia amanheceu
Em paz.

HOLANDA, Chico Buarque de. In: Construção. CD Philips. 1971.

De acordo com esse texto, a felicidade do casal fez com que:

- A) a cidade se iluminasse.
B) a vizinhança despertasse.
C) a mulher ficasse bonita.
D) o dia amanhecesse.

Questão 19

(D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.)

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

A namorada

Manoel de Barros

Havia um muro alto entre nossas casas.

Difícil de mandar recado para ela.

Não havia e-mail.

O pai era uma onça.

A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão

E pinchava a pedra no quintal da casa dela.

Se a namorada respondesse pela mesma pedra

Era uma glória!

Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira

E então era agonia.

No tempo do onça era assim.

Disponível em:

http://www.releituras.com/manoeldebarros_namorada.asp.

Acesso

em 21/02/2013.

No trecho "O pai era uma onça," a palavra destacada sugere que o pai era:

- (A) violento.
(B) esperto.
(C) rápido.
(D) rígido.

Questão 20

(D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.)

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Boa Ação

(...) De repente, zapt, a cusparada veio lá do alto do edifício e varreu-lhe o braço direito que nem onda de ressaca. Horror, nojo, revolta: no meio das três sensações, o triste consolo de não ter sido no rosto, nem mesmo no vestido.

Como limpar "aquilo" sem se sujar mais? Teve ímpeto de atravessar a rua, a praia, meter-se de ponta cabeça no mar. Depois veio a ideia de entrar no primeiro edifício, apertar a primeira campainha, rogar em pranto à dona da casa: "Me salve desta imundície!"

ANDRADE, Carlos Drummond de. Boa ação. In: Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

O uso das aspas no trecho "Me salve desta imundície!" revela

- (A) a revolta pela situação vivida.
- (B) a intenção de fala do personagem.
- (C) o destaque dado a palavras do texto.
- (D) o estranhamento da personagem diante do fato.

Questão 21

(D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.)

Leia o texto

O galo e a pedra preciosa

Um galo, que procurava, ciscando no terreiro, alimento para ele e suas galinhas, sem querer, acaba por encontrar uma pedra preciosa de grande beleza e valor.

Mas, depois de observá-la e examiná-la por alguns instantes, se volta e comenta desolado:

— Ora, ora, se ao invés de mim, meu dono tivesse te encontrado, ele decerto não iria se conter diante de tamanha alegria, e é quase certo que iria te colocar em lugar digno de adoração. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Antes disso, preferia ter encontrado um simples grão de milho, ao invés de todas as joias do mundo!

Moral da História: A utilidade de cada coisa é o que determina seu real valor

ESOPO. Disponível

em: <<http://sitededicas.ne10.uol.com.br/fabula7ahtm>>.

Acesso em: 25 ago. 2012

O fato que dá início a essa história é o galo:

- A) dizer que preferiria encontrar milho a uma joia.
- B) encontrar uma pedra preciosa.
- C) examinar a pedra preciosa.
- D) procurar alimento para ele e suas galinhas

Questão 22

(D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.)



Esse texto é engraçado, porque

- A) o predador queria pegar o filhote.
- B) o macaco fingiu que era predador.
- C) a mãe enganou o filhote para dar-lhe banho.
- D) a mãe fugiu com seu filhote para o lago.

Recreio. São Paulo: Abril, ano 10, n. 479, p. 24, 14 maio 2009

Questão 23

(D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.)

Leia o texto abaixo

O cronista é um escritor crônico O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.

O que é um cronista? Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.

Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista. O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. [...]

Disponível em: <<http://sitenotadez.net/cronicas>>. Acesso em: 26 maio 2011.

A linguagem utilizada nesse texto é, predominantemente:

- A) formal.
- B) informal.
- C) regional
- D) técnica

ANEXOS

Exemplos de alguns slogans e cartazes, das escolas no Ceará, para prova do SPAECE para incentivar o discentes para esta avaliação.

